

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL İÇERİKLERİN SUNUMU*

İsa KOYUNCU, Mustafa DURMUŞ, Gökhan NEBİOĞLU**

Öz: Dil öğretiminin temel sorunsallarından biri de kültür konusudur. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları, kültürel bilginin hedef kitleye sunumunda önemli bir rol oynamaktadır. İkinci/yabancı dil öğretiminde; materyallerden öğretim programına, öğretici yeterliliklerinden sınıf ortamına kadar kültürel içeriklerin yeri, sunumu, oranı, sırası, temsil yeterliliği vb. konular üzerinde tartışmalar mevcuttur. Gerek ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kültürel içeriğin sunumunda, gerekse söz konusu ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda ise bir ölçütsüzlüğün olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe* seti ile *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setindeki okuma metinlerini belirli ölçütlere göre kültürel içeriklerin sunumu bakımından karşılaştırılmıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, incelenen ders kitaplarında sunulan kültürel içeriklerin temsil oranını ve temalara göre oransal dağılımını incelemek amaçlanmıştır. Veriler, tek kültürlü ve çok kültürlü ikinci/yabancı dil öğrenme ortamlarına duyarlı Kültürel İçerik Analizi İçin Kontrol Listesi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, frekans tabloları ve yüzdeler oranlarla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki sette de kültürel içeriklerin düzeylere göre aşırı dengesiz bir dağılım sergilediği; her iki setin kendi içerisinde düzeyden düzeye gerek kültürel temaların gerekse kültürel içeriklerin sunumunda aşırı farklılıklar olduğu ve setler arasında yabancı dil ikinci dil öğrenimi/öğretimi bağlamında çok büyük farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür öğretimi, kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, ders kitabı incelemesi, içerik analizi.

* Atıf Bilgisi / Citation: Koyuncu, İ., Durmuş, M. ve Nebioğlu G. (2024). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel İçeriklerin Sunumu. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 47-82.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 03.01.2024-14.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %20, üçüncü yazarın katkı oranı %20'dir.

** Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. ikoyuncu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4796-7086.

Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. mustafadurmus@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5337-3113.

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bolvadin Ayfer-Ceylan Emet Fen Lisesi, Afyon, Türkiye. gokhannebi35@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9573-9787.

Presentating Cultural Content in Turkish as a Second/Foreign Coursebooks

Abstract: The role of culture has become an important topic of discussion in language teaching. Thus, coursebooks used in teaching Turkish as a second/foreign language play an important role in the presentation of cultural information to the target audience. With regard to second/foreign language teaching, there are ongoing discussions on the adequacy of cultural content representation on issues ranging from the used materials to the learning programs; the qualification of teachers, to the classroom; the place, the presentation, the ratio, the sequence of cultural content. There lack of criteria both for the presentation of cultural content in Turkish as a second/foreign language teaching and for the research on these textbooks, however, are common topoi. This paper compared the reading texts in Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe series and Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe series in teaching Turkish as a second/foreign language in terms of the presentation of cultural content according to certain criteria. Using the content analysis method, the paper aimed to examine the representation rate of cultural contents presented in the examined textbooks and their proportional distribution according to themes. The data were collected using the Checklist for Cultural Content Analysis sensitive to monocultural and multicultural foreign/second language learning environments. Results analyzed by comparing frequency tables and percentages came to the conclusions that there was an extremely unbalanced distribution of cultural contents in both series according to the proficiency levels; there were significant differences in the presentation of both cultural themes and cultural contents across levels within both series; and that there were no major differences between the series in the context of teaching and learning a second/foreign language

Keywords: Teaching Turkish as a second/foreign language, teaching culture, interculturality, intercultural communicative competence, coursebook analysis, content analysis.

Giriş

Dil öğretiminin, materyal tasarımından program geliştirmeye, öğretici yeterliliklerinden sınıf içi dinamiklere kadar uzanan kültürel bir boyutu bulunmaktadır. Byram ve Feng (2004, s. 149), 2000’li yıllara gelindiğinde diğer disiplinlerde olduğu gibi ikinci/yabancı dil öğretiminin kültürel boyutuna olan ilginin çok arttığını ve son yirmi yılda, bu alanda çalışan araştırmacıların öğretim teorilerini ve uygulamalarını kültürlerarası yeterlilik amacıyla kültür öğretimi şemsiyesi altında geliştirdiğini vurgulamaktadır. Gerçekten de kültür ikinci/yabancı dil öğretiminde tartışmalı bir konudur ve alanyazındaki çok sayıda mevcut araştırmaya rağmen (örn. Byram, 1989; Kramsch, 1993; Tomalin ve Stempleski, 1994; Byram, 1997; Cortazzi ve Jin, 1999; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002; Kramsch, 2013; Kramsch ve Hua, 2016; Byram ve Feng, 2004; Risager, 2007; Risager, 2013; Davcheva ve Sercu, 2005; Hinkel, 2012; Paige vd., 2000; Pulverness, 2014; Köksal, 2020) hem güncelliğini korumakta hem de araştırmacıların ilgi odağında kalmaya devam etmektedir.

Dil öğretiminde kültür konusu üzerindeki tartışmalardan birincisinin, kültürel unsurların nelerden oluşması ve nasıl sunulmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Kültürel içeriklerin sunumu ve ders materyallerindeki temsili bir sorunsal olarak dil eğitimcileri tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Kültüre dayalı dil öğretiminin nasıl gerçekleşeceği ise yine dil pedagojisi alanında tartışılan bir başka konudur (Risager, 2007, s. 11).

İkinci/yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulan dilsel girdi ve bu dilsel girdiye bağlı olarak kültürel içeriklerin sunumu büyük önem taşır. Dil sosyal ortamlarda kullanıldığından, öğrencilerin hedef dilin kendisine, dili konuşanlara ve kültüre ilişkin duyguları, tutumları ve motivasyonları, öğrenenlerin maruz kaldıkları girdiye nasıl tepki vereceklerini etkileyecektir bir başka ifadeyle bu duyuşsal değişkenler, ikinci dil öğrenme hızında ve kapsamında belirleyici olabilmektedir (Seliger, 1988, s. 30). Bu minvalde ikinci/yabancı dil öğretiminde gerek sınıf ortamında gerekse materyaller aracılığıyla sunulan dilsel içeriklerin, öğrencilerin hem iletişimsel hem de kültürle ilgi becerilerini destekleyici ve geliştirici olması beklenmektedir.

İkinci/yabancı dil öğretimi ders kitaplarının, öğrenciye dilsel ve kültürel içeriklerin sunumunda birincil kaynak konumunda olduğu söylenebilir. Ders kitaplarının kültürel içeriğinin analizi, iyi inşa edilmiş bir alandır ve teorik olarak sağlam kriterler geliştirmeye başladığı sürece, öğretimin öğrencilerin algıları üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma olarak değerlendirilebilir (Sercu, 2000). Buradan hareketle bu çalışmada da ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki ders kitabı seti, kültürel içeriklerin sunumu ve oransal dağılımı bakımından karşılaştırılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Kültür: Tanımlar ve Yaklaşımlar

1950'lerde, Kroeber ve Kluckhohn tarafından kültüre dair kavramsallaştırma ve tanımlar üzerine yapılan bir çalışmada birbirinden farklı 156 kültür tanımı ortaya çıkmıştır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). 2000'li yıllara doğru bu sayının, 200'ü aştığı görülmektedir (Lonner ve Adamapolous, 1997, s. 76). Bunun nedeninin kültür kavramına dair farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Diğer taraftan toplum ve sanat hakkındaki çağdaş söylemlerde anlaşılması güç (Berger, 2012, s. 141), bilim adamları tarafından tanımlanması zor (Delanoy, 2020, s. 17) bu yönleriyle de sorunlu bir kelime (Sernhede, 2013, s. 2.) olarak değerlendirilmektedir. Antropolog için farklı, sosyolog için farklı, psikolog için farklı, halkbilimi uzmanı için farklı olmak üzere herkes için kendi alanının dinamiklerine özgü farklı bir kültürel anlayış ve kavramsal tanım bulunmaktadır. Bununla birlikte kültürü ele alan çalışmalarda kavramın çok anlamlılığı da söz konusudur (Demir, 2020, s. 53). Dolayısıyla burada kültürün geniş tanımları ve anlamları üzerinde durmak yerine ikinci/yabancı dil öğretimi açısından işlevsel tanımları üzerinde durulmuştur.

Dil öğretimi ile birlikte düşünüldüğünde kavram alanı çok geniş olan kültürün, pedagojik bir bağlam içerisinde ele alınması ve sınırlı tanım(lar)ının yapılması kaçınılmazdır. Ne var ki Byram da pek çok kültür tanımı olduğunu; kesin ve çok amaçlı bir tanım üretme çabalarına katkıda bulunmak yerine, yabancı dil öğretiminin amaçlarına uygun bir tanımlamaya ihtiyaç olduğunu belirtir. Uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi ile ilgili kavram sözlüğüne bakıldığında ansiklopedik kültür tanımı “Belirli bir millet veya grubu işaret eden uygulamalar, davranışlar ve değerler kümesi; bir milletin veya grubun en çok kabul gören, bilinen, rağbet gören edebiyat, sanat, müzik, vb. eserlerinin toplamı”dır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 151). Öyleyse insanın üretimi ve zihinsel düşünüşü ile biçimlenen hemen her şey kültüre dâhil edilebilir, kısmen veya tamamen kültürün kapsamıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Malinowski, *Bilimsel Kültür Teorisi* adlı çalışmasında buna şöyle dikkat çekmektedir:

Tüketim malları ve araçları, farklı sosyal grupların hukuki koşulları, insanın sahip olduğu beceri, tasarımı, inanç ve geleneklerin hepsi bu noktada bir bütün teşkil etmektedir. İster çok yalın veya ilkel bir kültürü, ister son derece karmaşık ve gelişmiş bir kültürü ele alalım, insani ve ruhani şeyler içeren oldukça fazla olguyla karşılaşırız (Malinowski, 2020, s. 43).

Bu bağlamda tanımlarda kavram alanıyla ilgili bir sınırlamaya gidilse de kapsamı çok geniş olan kültürü, öğretim materyallerinden ikinci/yabancı dil sınıflarına kadar dil öğretimi sürecine dâhil etmek pedagojik bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

Kramsch (1996, s. 1), ister yazılı ister sözlü kültürden isterse popüler kültür veya yüksek kültürden, kayda değer olaylardan veya günlük yaşam olaylarından bahsediliyor olsa da “kültür” teriminin daima bir sosyal topluluğu tanımlamanın en az iki yolunu ifade ettiğini vurgulamaktadır. Ona göre ilk tanım, beşerî bilimlerden gelir; ister sanat eserleri, edebiyat, sosyal kurumlar veya gündelik yaşamın eserleri olsun, bir sosyal grubun kendisini ve diğerlerini maddi üretimleri aracılığıyla temsil etme biçimine ve tarih boyunca yeniden üretim ve korunma mekanizmalarına odaklanır. Kramsch, kültürün ikinci tanımının ise - Nostrand’a referansla- sosyal bilimlerden geldiğini ifade eder. Kültür, Nostrand gibi eğitimcilerin “anlam zemini” dedikleri şeyi ifade eder yani bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan tutumlar ve inançlar, düşünme, davranış ve hatırlama yollarıdır (Nostrand, 1989, s. 51). Kültür, şu veya bu biçimde insanların katılımıyla ortaklaşa inşa edilen bir yapı arz eder. Katılımcılar tarafından inşa edilen anlam(lar) ve yapı(lar) bütünü olarak da ele alabileceğimiz kültür, sürekli değişim hâlinde olan, gelişerek devamlılık gösteren bir yapıdadır ve bu çerçevede dil öğretiminde yapılan şey esasen kültürün belirli bir zamandaki görünümünden elde edilen bilgilere dayanmaktadır (Koyuncu, 2020, s. 17).

İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür

Dil öğretiminin kökleri en az MÖ 500'e kadar uzanmasına rağmen, dil pedagojisi ve kültür pedagojisinin, birbirlerinin çalışmaları ve perspektifleri hakkında gelişen bir farkındalık belirtilerinin görülebildiği 1990'lara kadar aralarında kültürlerarası öğrenme gibi bazı açılardan esasen pek bir ilgi yoktur. 1980'lerde ve 1990'larda iletişimsel yaklaşım, genel olarak kültürlerarası pragmatikler ve kültürlerarası iletişime yönelik araştırmalar ışığında daha kültürlerarası bir yönelim geliştirmiştir (Risager, 2006, s. 5). Dil öğretiminde kültürün açık ya da örtük bir biçimde yer aldığı, varlığının ise 19. yüzyılın sonlarına doğru fark edilerek dil öğretimiyle birlikte nasıl öğretileceğinin tartışılmaya başlandığı söylenebilir.

Özellikle dil pedagojisinde, 1980'lerde dil öğretiminin kültürel içeriğiyle uğraşmanın da önemli olduğu konusunda bir farkındalık kazanılmıştır (Risager, 2007, s. 76). 1980'lerden sonra araştırmacılar arasında kültürel içeriklerden tamamen bağımsız bir ikinci/yabancı dil öğretiminin mümkün olamayacağı noktasında uzlaşma sağlanmıştır (Byram 1989; Kramersch, 1993). Nitekim McKay'a (2004, s. 5) göre kültür, dil öğretiminde iki önemli şekilde rol oynadığından vazgeçilmez bileşenlerden biri hâline gelmiştir. İlk olarak dilin anlambilimsel, pragmatik ve söylem düzeylerini etkileyen, dilsel boyutunda önem arz eder. İkincisi ise kültür, pedagojik açıdan işlevseldir çünkü dil materyallerinin kültürel içeriği ve öğretim metodolojisinin kültürel temeli ile ilgili seçimlerin yapılması gerekir.

Öğrenci, hedef dili öğrenirken ya da ikinci dil bağlamında edinirken kültürü de öğrenebilmektedir. Eğer dil ve diğer sembolik sistemler olmasaydı kültür dediğimiz alışkanlıklar, inançlar, kurumlar ve anıtlar, kültürel olgular değil sadece gözlemlenebilir gerçekler olurdu (Kramersch, 2013, s. 62). Dolayısıyla bir dilin ikinci ve/veya yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda o dilin kültürü de doğrudan veya dolaylı biçimde sürece dâhil olmaktadır. Kültürün kendini göstermesinin en önemli yollarından biri dildir ve diğer şeylerin yanı sıra dil aracılığıyla sürekli olarak yönlendirilir, yorumlanır, kaydedilir. Dilin bu aracı rolü nedeniyle kültür, dil öğreticisinin de temel kaygısı hâline gelir. Kültür daima hem gerçek hem de hayal edilen bir söylem topluluğuna dilsel olarak aracılık eder. Dil sadece kültürün inşasında değil, kültürel değişimin ortaya çıkmasında da önemli bir rol oynar (Kramersch, 1996, s. 3).

Bir süreç olarak dil öğretimi, şüphesiz ki öğrencinin hedef dilde dört temel becerisinin geliştirilmesinden ya da öğrenciye sadece hedef dile ait dilbilgisel (grammatical) yapıların öğretilmesinden daha fazlasını içermektedir. Kumaravadivelu (2008) ve Byram (2008, 2011) gibi araştırmacılar, dil öğreniminin temel sonuçları olarak küresel kültürel farkındalık ve kültürlerarası vatandaşlık çağrısında bulunmuşlardır. Bu araştırmacılara göre İngilizcenin

yabancı dil olarak eğitimi de dahil olmak üzere dil eğitiminin, eleştirel olarak yönlendirilmiş bir pedagoji içinde yalnızca kültürel düşünce ve anlayışla gerçekleştirilebilecek dönüştürücü bir hedefi olmalıdır. Böyle bir pedagojinin ise esnek, açık ve küresel olarak farkında bir dil öğrencisinin gelişimini destekleyen materyallerle kolaylaştırılması gerekir (Weninger ve Kiss, 2013, s. 695). Dolayısıyla dil öğretiminde kullanılan materyallerde ve özellikle ders kitaplarında kültürel içeriklerin sunumu, bu anlayışa uygun bir biçimde planlanmalıdır. Bir kültüre ait bireyin dostluk anlayışı ve biriyle ilgilenme tarzı, başka kültürden bir birey için saldırganlık ya da incitme olarak algılanabilir (D-AOBM, 2013, s. 20). Bu çerçevede ders materyallerinin ve öğreticilerin, öğrencilerin kültürüne duyarlı olmaları gerekir.

Kültürle ilgili özellikle 1980'lerden sonra ortaya çıkan kavramsallaştırmalara geçmeden önce ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazımında sıklıkla kullanılan kültür aktarımı kavramı üzerinde durmakta yarar vardır. Kültür aktarımı, “insanın bir dili konuşma yeteneğinin kuşaktan kuşağa kalıtsal olarak değil, öğrenme yoluyla geçtiğini açıklayan ilke şeklinde tanımlanır ve bu ilke çevre etmenlerini vurgulayan bir yaklaşımı yansıtır.” (İmer vd., 2011, s. 186). Bu çerçevede kültür aktarımının daha çok ana dili öğretimiyle ilgili bir kavram olduğu düşünülmektedir. Kültür aktarımının aynı zamanda tek yönlü bir sürece karşılık geldiği de söylenebilir. Oysa dil öğretimi, kültürel açıdan farklı arka plana sahip öğrenci gruplarından oluşabilen, etkileşimli ve çok yönlü bir süreci içine almaktadır. Bu sürece öğretici ve materyal dahil edildiğinde bu durum daha iyi anlaşılabilir.

Büyük “K” Kültürü ve küçük “k” Kültürü

İkinci/yabancı dil öğretimi bağlamında, kültür söz konusu olduğunda büyük “K” ve küçük “k” kültürü olmak üzere ikili bir ayırım yapılmaktadır. Büyük “K” edebiyat ve sanat gibi içeriklerle ilgiliyken küçük “k” kültürü daha çok günlük yaşamla ilgili içeriklerle ilgilidir (Kramsch, 2013, s. 58). Chastain (1988, s. 388), büyük “K” kültüründen; ekonomi, siyaset, edebiyat, ülkenin büyük politikacıları, kahramanları, yazarları, sanatçıları vb. öğelerin anlaşılması gerektiğini, küçük “k” kültüründen ise bir toplumun gündelik yaşam tarzıyla ilgili öğelerin anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Peterson tarafından ortaya konulan aşağıdaki tablonun Büyük “K” ve küçük “k” kültürü arasındaki farklılıklar hakkında anlayış geliştirebilmek ve somut örneklerle kavrayışımızı derinleştirmek açısından oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1. Büyük “K” ve küçük “k” Kültürü (Peterson, 2004, s. 25)

	Büyük “K” Kültürü	Küçük “K” Kültürü
	<i>Geleneksel veya seçkin temalar</i>	<i>Ortak veya yaygın temalar</i>
Görünmez kültür “Buzdağının altı”	Örnekler: Temel değerler, tutumlar veya inançlar, toplumsal normları, yasal dayanaklar, varsayımlar, tarih, bilişsel süreçler...	Örnekler: Popüler konular, fikirler, bakış açıları, tercihler veya beğeniler, belirli (önemsiz şeyler, gerçekler) bilgiler...
Görünen kültür “Buzdağının üstü”	Örnekler: Mimari, coğrafya, klasik edebiyat, başkanlar veya siyasi figürler, klasik müzik	Örnekler: Jestler, vücut duruşu, mekân kullanımı, giyim tarzı, yemek, hobiler, müzik, sanat eserleri...

1960'lara kadar yabancı dil öğreniminde kültürel odak noktası, Büyük “K” kültürüdür ve yabancı dil öğrenmenin geleneksel varoluş amacı; yabancı edebiyatı orijinalinden okuyabilmek, kültürlü, eğitilmiş bir insan olabilmek, ana dili eğitilmiş kişilerle elit sohbetler yapabilmektir. Bu nedenle Dilbilgisi-Çeviri gibi çeviri odaklı ve retorik referanslı yöntemlerde genellikle büyük “K” kültürünün öğretimi söz konusudur. Hedef dilin edebî, dinî, hukuk vb. metinleri çevrilirken kültür de açık ya da örtük biçimde öğretilmektedir.

1960'ların iletişimsel devriminden sonra, günlük yaşamda ana dili ve ana dili olmayan diğer kişilerle etkileşim kurarken iletişimsel olarak yetkin olma ihtiyacı gibi küçük “k” kültürü de odak hâline gelmiştir. Çünkü sözel iletişim ihtiyacının artması, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu doğal iletişim ortamlarında öğrenilebilmesi, öğrenme ortamlarındaki çeşitliliğin artması vb. etkenler, öğrenici hedef dilin günlük yaşam tarzıyla ve hedef kültür toplumunun sosyo-kültürel çevresiyle ilgili kültürel içeriklere erişimine olanak sağlamıştır. Küçük “k” kültürü; edimsel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilik ve dili kültürel olarak uygun şekillerde kullanabilme becerisi ve/veya yeteneği olarak kendini göstermiştir.

Tanımlardan hareketle büyük “K” kültürünün daha çok medeniyet(ler)in ve/veya toplumların entelektüel birikimine, küçük “k” kültürünün ise toplumların günlük hayat ve yaşayış tarzlarına gönderme yaptığı söylenebilir. Yazıcı ve Kaygısız (2020, s. 157) büyük “K” kültürünün tarih, sanat, coğrafya gibi kavramların durağan oluşu nedeniyle daha süregelen ve bu sebeple de daha nesnel bir olgu olmasına karşın küçük “k” kültürünün dinamik bir yapısı bulunmakla birlikte değer yargıları, inançlar, bakış açıları gibi günlük iletişimi çevreleyen unsurlarla ilişkili kültürel olgulara dayalı olarak gelişip biçimlenen kültür çeşidi olduğunu belirtmektedirler.

İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Kategorileri

İkinci/yabancı dil öğretiminde önemli ve temel konular arasında daha önce de belirtildiği üzere kültürel içeriklerin; neler olacağı, nelerden oluşması gerektiği, öğreniciye nasıl sunulacağı, hedef kültüre ve diğer kültürlerle ilişkin içeriklerin temsil yeterliliği vb. yer almaktadır. Diğer taraftan neyin kültürü sorusuna, seçkin veya sıradan kültürlerin biriyle dışlayıcı yanıtlar vermek yerine, insancıl ve insanbilimsel görüşleri sentezleyen modellerle cevap vermek ise kültürel içeriği sistematikleştirmeye hizmet etmiştir (Şimşek, 2018). Bu bağlamda çeşitli kültür kategorilerinden söz edilmektedir. Çünkü Durmuş'un (2019) işaret ettiği, "dil öğretim süreçlerinin ve dil öğretimi sınıflarının kültürlerin karşılaşma ve temas alanı" olduğu görüşü dikkate alındığında, sadece öğrenilen/öğretilen dilin kültürü değildir aynı zamanda farklı kültürler de öğretim sürecine dahil olmaktadır.

Bahsi geçen kültür kategorilerinden ilki, *hedef kültür* (target culture) olarak görülebilir. Hedef kültür kavramı, öğrenilen/öğretilen dilin kültürüne karşılık gelir. Örnek olarak hedef kültürler, yabancılar için İngilizce ders kitabında İngiltere, ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin kültürlerinden; yabancılar için Türkçe ders kitabındaysa Türkiye'nin kültüründen oluşur (Şimşek, 2018).

Dil öğretiminde bir başka kültür kategorisi ise öğrencinin kültürüne karşılık gelen *kaynak kültür*dür (source culture). Özellikle tek dilli ve tek kültürlü ortamlarda kullanılacak ders materyallerinde ve dil öğretim süreçlerinde öğrencilerin kültürlerine yer verilmesi faydalı olabilir. Akkoyunlu'ya (2019, s. 11) göre tüm öğrencilerin aynı kültürden geldiği çok-kültürlü olmayan sınıflarda, birbirine benzer veya yakın kültürlerle sahip diller öğretilirken öğretim materyalinde veya ders kitaplarında öğrencilerin aşına oldukları kaynak kültürden öğeler bulunması hem anlamayı kolaylaştırabilir hem de öğrencilerin sürekli olarak kendilerine tamamen yabancı bir kültüre maruz kalıp ilgi kuramadıkları ve yabancılaştıkları bir durum oluşmasını önleyebilir.

Hedef ve kaynak kültür(ler)e ait olmayan içerikler, *uluslararası kültür* kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir. *Uluslararası kültür* (unsurları) ile vurgulanmak istenenin, çok kültürlü/dilli sınıflarda hedef dilin kültürünün dışında herhangi bir kültür kaynağı işaret edilerek sunulan içeriklerken tek kültürlü/dilli sınıflarda ise hedef dilin kültürüyle öğrencinin kültürünün dışında kalan içerikler olduğu da söylenebilir (Durmuş, 2019, s. 56). Özellikle çok dilli/çok kültürlü öğrenme ortamları için hazırlanan dil öğretimi materyallerinde hedef kültür içeriklerinin yanı sıra uluslararası kültür kategorisi ile ilgili içeriklere de yer verilmelidir.

Hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorileri dışında kalan kültürel unsurlar, *kültürel tarafsızlık* kategorisine dahil edilmektedir. Aliakbari (2005), İran'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarını kültürel içerikler açısından incelediği çalışmasında herhangi bir kültürle ilişkilendirilemeyen metinleri, Brumfit'ten aldığı *kültürel tarafsızlık* (cultural

neutrality) kategorisinde ele alır. Brumfit (1996), tarafsız eğitimli bir çeşitliliğin dünya çapında İngilizceye en geniş erişimi sunduğu iddiasına dikkat çekerken belirli bir bölgeye (genel İngiliz veya Amerikan modelinden ziyade) dayalı bir modelin, öğrencileri çok kısıtlayıcı olduğu için popüler olmadığını ifade eder (Aliakbari, 2005, s. 1). Bu kategorilerin ders materyallerindeki temsil oranı, hedef dili öğrenme/öğretme bağlamlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çerçevede Cortazzi ve Jin (1999, s. 204) İngilizcenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarını, hedef dilin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği ortamları da göz önünde bulundurarak hedef kültüre dayalı, kaynak kültüre dayalı ve uluslararası kaynak kültüre dayalı kitaplar şeklinde üçe ayırmaktadırlar.

Kültürlerarası İletişim, Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik

Günümüzdeki dil öğretimi uygulamalarında kültürün odak noktası, çeşitli diller ve çeşitli kültürel bağlamlar arasında arabuluculuk yapabilen bir dil öğrencisine gönderme yapan kültürlerarası yeterlilik ve kültürlerarası konuşmacı gibi kavramlardır (Risager, 2006, s. 11). Dil öğretiminde kültürün öneminin kavranması, süreç içerisinde konu ile ilgili bir dizi kavramı da beraberinde getirmiştir. “Kültürlerarasılık” ve “çokkültürlülük” kavramları, bir kültür ile bir başka kültür arasında köprüler kurarak özgüllüğü anlamak ve üstesinden gelmek için iki eğitim girişimini karakterize eder. “Kültürlerarası” terimi, daha çok Avrupa eğitim dünyasında kendisinden başka bir toplumun gelenekleri, kurumları ve tarihi hakkında bilgi edinimini tanımlamak için kullanılmıştır (Kramsch, 1996, 5). İkinci/yabancı dil eğitiminin amaçlarının zamanla değişmesiyle birlikte bu kavramların çeşitlendiği görülmektedir.

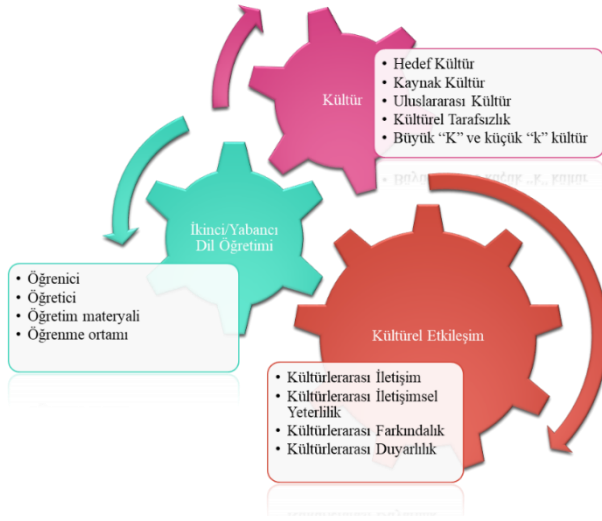
Meyer (1991, s. 137), kültürlerarası yeterlilik kavramını “daha geniş bir yabancı konuşmacı yetkinliğinin bir parçası olarak kişinin yabancı kültür temsilcilerinin eylemleri, tutumları ve beklentileri ile karşı karşıya kaldığında yeterli ve esnek bir biçimde davranma yeteneği” olarak tanımlar. Bu çerçevede kültürlerarası iletişim aslında farklı kültürleri tanıma, bu kültürler arasında etkili ve uygun iletişim kurma, farklı kültürlerden insanlarla ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirme becerisi gibi anlamları içermektedir. Kramsch ve Hua’ya göre dil öğrenimi ve öğretimi; öğrencilerin yüz yüze veya sanal olarak farklı kişisel geçmiş, deneyim ve bakış açılarıyla öğreticiler ve diğer öğrencilerle temasa geçtikleri, kişilerarası ve kültürlerarası bir süreçtir. Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimi, özellikle kültür kavramı söz konusu olduğunda, Kültürlerarası İletişim (ICC) alanıyla yakından ilişkilidir (Kramsch ve Hua, 2016, s. 42). Bu çerçevede, günümüzde dünyanın pek çok yerinde dil öğretimi programlarında temel alınan iletişimsel dil öğretimi gibi yaklaşımlarda kültürün öğretilmesinin yanında öğrenciden kültüre dair bazı temel yeterlilikleri kazanması ve bir dizi yan becerileri edinmesi beklenmektedir. Bu beceriler ve yeterlilikler ise Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik kavramını işaret etmektedir.

Sercu'ya göre kültürlerarası yeterlilik kavramı, terminolojide değişikliklere uğramıştır. Kültür öğretiminin amacı, “kültürel farkındalık” şeklindeki yabancı kültüre aşinalıktan “kültürlerarası iletişim yeterliliğine” dönüşmüştür (Sercu, 2004, s. 75). Kültürel farkındalık; kültürel içgörü, tutum ve kimlik gelişimi anlamına gelirken kültürlerarası yeterlilik, ek olarak performans ve davranışsal yönleri vurgular. İkinci/yabancı dil öğrenen bireyler, kendi kültürleri ile öğrendikleri dilin kültürünü karşılaştırabilirler. Bu durum, dil öğrencilerinde çeşitli becerilerin gelişmesini gerektirir. Kültürel farkındalık kavramı, bu becerilerden biridir.

Byram, Gribkova ve Starkey (2002, ss. 7-9) tarafından kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kavramının “kültürlerarası tutumlar” (*savoir être*), “bilgi” (*savoirs*), “yorumlama ve ilişkilendirme becerileri” (*savoir comprendre*), “keşif ve etkileşim becerileri” (*savoir apprendre/faire*) ve “eleştirel kültürel farkındalık” (*savoir s'engager*) olmak üzere 5 farklı bileşeni ortaya konulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde ise kültürlerarası becerilerin aşağıdaki noktaları kapsadığı belirtilmektedir:

- Kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü birbiriyle ilişkilendirme yeteneğini;
- Kültürel duyarlılığı ve başka kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için dizi farklı stratejiyi tanıma ve kullanma yeteneğini;
- Kendi kültürü ile yabancı kültür arasında köprü kurabilme ve kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş etme yeteneğini;
- Kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneğini (D-AOBM, ss. 105-106).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olan birey, başka ülkeden veya kültürden insanlarla yabancı dilde iletişim kurabilir. Böyle bireyler, kendileri ve başkası için tatmin edici bir iletişim ve etkileşim tarzını müzakere edebilirler; farklı kültürel kökenlerden insanlar arasında arabulucu olarak hareket edebilirler. Başka bir kültür hakkındaki bilgileri, -toplumdilbilimsel ve söylem yeterliliği açısından- dili düzgün kullanma becerileri ve dilin belirli anlamlarına, değerlerine, çağrışımlarına olan farkındalıkları aracılığıyla dil yeterliliklerine bağlıdır. Ayrıca ilkinde edindikleri becerilerin bir sonucu olarak yeni diller ve kültürel anlayışlar edinme temelleri vardır (Byram, 1997, s. 71). Kealey ve Ruben (1983, s. 158) kültürlerle ilgi, esneklik, empati, saygı, hoşgörü, açık fikirlilik, inisiyatif, sosyalleşme ve olumlu benlik imajı gibi kişilik özelliklerinin kültürlerarası yeterliliğe sahip bireylerde gelişmiş olduğunun altını çizmektedir.



Şekil 1. Dil Öğretimi ve Kültürle İlgili Kavramlar Arasındaki İlişki

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Kültür Öğretimi

Ders kitapları, dil öğretiminde temel öğretim materyali olarak kabul edilmektedir. Çünkü ders kitapları, belirli bir izlenice veya öğretim programına göre hazırlanmakta; hedef dile ait içerikler, belirli bir plan ve sistem dahilinde sunulmaktadır. Bu yönleriyle kolaylık sağlayabileceği düşüncesiyle hem öğretmen/öğreticiler hem de öğrenci/öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bununla birlikte ders kitabının, ikinci/yabancı dil öğretimi bağlamında, öğrenciye sadece hedef dile ait içeriklerin sunulduğu bir kaynak olmanın ötesinde birden fazla rolü vardır. Cortazzi ve Jin (1999), ders kitaplarının hem dil öğretim süreçlerinde hem de kültür öğretiminde etkili ve belirleyici olan 7 önemli rolü ve/veya işlevinin olabileceğini ifade etmektedirler. Onlara göre bir yabancı/ikinci dil ders kitabı:

- “Öğrencilere, hedef dilin doğrudan konuşulduğu kültürler hakkında bilgi veren bir *öğretmen* (teacher),
- Dilbilimsel ve kültürel unsurların yapılandırılmış programına genel bakış sağlayan, öğretmenlere ve öğrencilere ele alınacak zemini gösteren, önceki derslerde alınan rotayı özetleyen bir *rehber* (map),
- En uygun ya da faydalı bir dizi malzeme ve etkinlik öğelerinin seçileceği bir *kaynak* (resource),
- Deneyimsiz veya eğitimsiz öğretmenler için açıklamalar, adım adım talimatlar sunan ve onlara kılavuzluk eden bir *eğitici* (trainer),

- Uzmanlar tarafından yazılmış, geçerli ve güvenilir bir *otorite* (authority),
- Öğretmenler, eğitildikleri gibi, materyalleri kullanmak için daha yaratıcı, yorumlayıcı veya eleştirel bir yaklaşım kullanmadıklarında ders kitabı bir beceri *köreltici* (de-skinner),
- Son olarak, ders kitabı bir dünya görüşünü veya kültürel sistemi, öğretmenlere ve öğrencilere dayatılabilecek bir sosyal yapıyı yansıttığı ve dolaylı olarak bir kültür görüşünü oluşturduğu anlamında bir *ideoloji* (ideology)” (Cortazzi ve Jin,1999, ss.199-201)

olarak görülebilir.

Cunningsworth (1995, s. 5) de ikinci/yabancı dil öğretiminde ders kitabının işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

- “Sunum materyali için bir kaynak (sözlü ve yazılı),
- Öğrenci pratiği ve iletişimsel etkileşim için bir faaliyet kaynağı,
- Dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. için bir referans kaynağı,
- Sınıf içi dil aktiviteleri için bir teşvik ve fikir kaynağı,
- Bir müfredat (önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerini yansıttıkları),
- Öz-yönelimli öğrenme veya öz-erişim için bir kaynak,
- Henüz güven kazanmamış daha az deneyimli öğretmenlere destek.”

Ders kitapları aracılığıyla dil öğretilirken aynı zamanda hedef dilin kültürü de öğrenme sürecine dahil olur. Davcheva ve Sercu’ya (2005, s. 106) göre ders kitapları, öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı için öğretme/öğrenme sürecinin önemli bir bileşenini oluşturur ve bu nedenle ders kitapları, yabancı dil sınıflarında kültürün öğretilme biçimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi alanındaki ders kitabı ile ilgili çok sayıda araştırma, kültürel içeriklerin seçimi konusuna odaklanmışlardır. Çünkü Risager ve Chapelle’in (2013, s. 1620) de ifade ettiği gibi ders kitapları, özellikle başlangıç düzeyinde, yabancı ve ikinci dillerin öğretiminde merkezi bir rol oynar ve öğrencilere hedef kültürün ilk yetkin örneklerini sunar.

Problem Durumu

Kültür; ikinci/yabancı dil öğretimi araştırmalarının gündeminden düşmeyen, dil öğretimi alanında çalışan araştırmacıların ilgi odağındaki temel konulardan biridir. İkinci/yabancı dil öğretimi materyallerinin asli unsuru olan hedef kültürün sunumunda karşılaşılabilecek olası risklere karşı dikkatli olunması gerekirken materyal geliştiricilerin de hedef kültürün sunumunda içeriklerin oransal dağılımına ve temsil yeterliliği yüksek ürünler olmasına özen göstermeleri beklenmektedir. Alptekin (1993, s. 139), hedef dili kendi kültürüyle ilişkili olarak

öğretmede ve sunmada pratik avantajlar mevcut olsa da öğrencinin hedef kültüre aniden maruz kalması ve hiç deneyime sahip olmadığı bir kültürü ifade etmek zorunda olması gibi çeşitli problemlerle de karşılaşabileceğini belirtir.

Aliakbari'ye (2005, s. 1) göre kültürün ders kitaplarında temsili, çok sayıda dil eğitimcisinin konuya yaklaşımından daha karmaşık bir süreci içine almakta ve hatta belirli bir topluluk için bile zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu minvalde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültürel içerikler bakımından belirli ölçütlere göre inceleyen araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Şimşek ve Dündar (2014), *Yeni Hitit 3* ders kitabında hedef dilin kültürü (Türk kültürü) yeterince temsil edilirken diğer Türk topluluklarının kültürlerinin hemen hemen yok sayıldığı ve genişleyen dairede uluslararası kültürlerden Anglo-Amerikan kültürünün baskın olduğunu ortaya koymuşlardır.

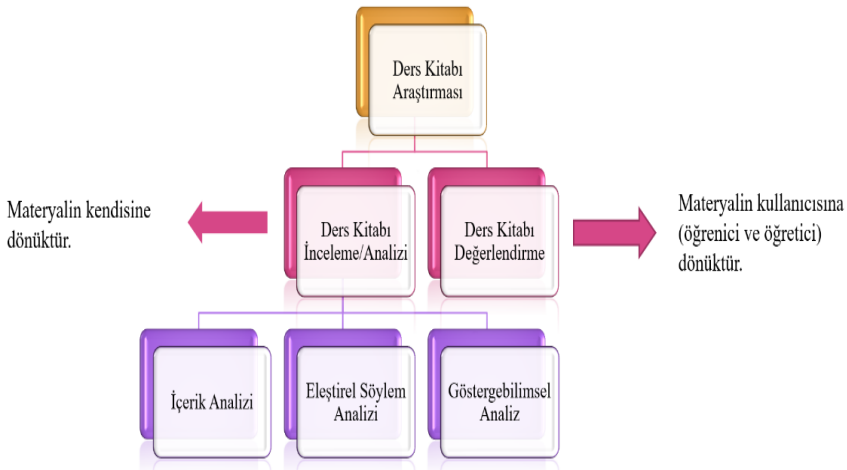
Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin uluslararasılığını ve temsil yeterliliğini değerlendirmek amacıyla okuma metinlerindeki kültürel öğeleri, ait olduğu kültür türüne (hedef/kaynak) ve içerdiği konuya göre, Moran'ın beş boyutlu kültür modeli temelinde sınıflandıran Şimşek (2018), çalışmasında incelediği kitaplarda; kültürel içeriklerin dengeli bir dağılım göstermediğini, yüzeysel sunulduğunu, ağırlıklı olarak Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerden oluştuğunu; kültürel açıdan hassas görüşler yerine farklı grupları incitmemek uğruna, gençlik ve medya kültürleri verildiğini tespit etmiştir.

Akkoyunlu (2019), araştırmasında kültürel içerik analizi için tek kültürlü ve çok kültürlü öğretim ortamlarındaki içeriğe duyarlı bir kontrol listesi geliştirmiştir. *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setindeki kültürel varlık, araştırmacı tarafından geliştiren bu kontrol listesi ile büyük "K" kültür ve küçük "k" kültür temaları ile hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorileri açısından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Okuma parçaları ile sınırlandırılan araştırmada gerek Büyük "K" ve küçük "k" kültür temalarına göre gerekse hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorilerinin düzeylere göre dengeli bir dağılım sergilemediği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada ise gerek ders kitabı inceleme türündeki çalışmalarda gerekse hazırlanan ders kitaplarındaki "ölçütsüzlük" durumu sorunsallaştırılarak *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe* (GÜYİT) seti ile *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* (YİYİT) seti, kültürel içeriklerin sunumu bakımından karşılaştırmaya dayalı olarak analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, “metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını, anlamlarını belirlemeye” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 259) olanak sağlayan ve “sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzdelerin kullanıldığı” (Büyüköztürk, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 263) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden geçerli çıkarımlar yapmak için biz dizi işlemin uygulandığı araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1990, s. 1). Fraenkel ve arkadaşlarına göre (2012, s. 478) içerik analizi, eğitim araştırmalarında çok sık kullanılmaktadır ve araştırmacılar, bu yöntemle ders kitapları, gazeteler, dergi makaleleri, yemek kitapları, şarkılar, reklamlar, resimler vb. her türlü iletişim içeriğini analiz edebilirler. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi, ikinci/yabancı dil ders kitabı araştırmalarına özgüleştirilerek kullanılmıştır.



Şekil 2. Ders Kitabı İnceleme Yöntemleri

Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

Çalışmada GÜYİT seti ile YİYİT seti incelenmiştir. GÜYİT setindeki kitapların 2018 yılındaki basımları ile YİYİT setindeki kitapların 2015 yılındaki basımları esas alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise incelenen kitaplardaki okuma becerisinin altında sunulan metinler oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada GÜYİT seti ile YİYİT setinde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi kitapları incelenmiştir. GÜYİT seti, C2 düzeyi bulunmamaktadır. Bu sebeple YİYİT setindeki C2 düzeyi kitabı, karşılığı olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Kitaplardaki metin sayıları dengesiz bir dağılım sergilediğinden bu araştırma, her bir kitaptaki okuma metinleri ile sınırlı tutulmuştur. GÜYİT setinin “İçindekiler” kısmındaki başlıkları verilen okuma metinleri ve YİYİT setinin “İçindekiler” kısmındaki “okuma” becerisi altında sunulan metinler, araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Düzenli bir derlem oluşturmak adına, ünitelerde okuma becerisinin dışında kalan metinler göz ardı edilmiştir. GÜYİT setindeki kitapların yalnızca A1 düzeyinde 6 ünite, diğer düzeylerde 5’er ünite yer almakta ve her bir ünite 4 okuma/anlama metni sunulmaktadır. YİYİT setindeki kitapların her birinde 8’er ünite yer almakta ve her ünite 3’er okuma metni sunulmaktadır. Araştırma kapsamında; GÜYİT setindeki 104 okuma/anlama metni, YİYİT setindeki 120 okuma metni incelenmiştir.

Araştırma Soruları

Araştırmada cevap aranacak temel araştırma soruları şunlardır:

1. İncelenen ders kitaplarındaki kültürel içeriğin büyük “K” kültür ve küçük “k” kültür temalarına göre oransal dağılımı nasıldır?
2. İncelenen ders kitaplarında; hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorileri ne ölçüde yer almaktadır?
3. İncelenen ders kitaplarında yer alan kültürel içeriğin sunumunda; tek dilli, tek kültürlü ve çok dilli çok kültürlü öğrenme ortamları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ele alınan ders kitaplarındaki kültürel içerikleri tespit etmek amacıyla Akkoyunlu (2019, s. 41) tarafından geliştirilen, tek kültürlü ve çok kültürlü ikinci/yabancı dil öğrenme ortamlarına duyarlı “Kültürel İçerik Analizi İçin Kontrol Listesi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. GÜYİT seti genellikle üniversitelere bağlı Türkçe ve/veya dil öğretim merkezleriyle çeşitli özel kurumlarda, hedef dil Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu Türkiye’de çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda kullanılmaktadır. YİYİT seti ise Türkiye dışındaki Yunus Emre Enstitüsünün Türkoloji merkezlerinde, Türkçenin hedef dil olarak konuşulmadığı öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere tek dilli tek kültürlü ortamlar için hazırlanmıştır. Ancak YİYİT seti, belirli bir ülkeye veya kültüre özel hazırlanmadığından ve yine çok dilli çok kültürlü öğrenme/öğretme ortamlarında da kullanıldığından kaynak kültür kategorisindeki içerikleri tespit etmek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla veri toplama aracındaki “kaynak kültür” boyutu, araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 2. Kültürel İçerik Analizi için Kontrol Listesi (Akkoyunlu, 2019, s. 41)

		Hedef Kültür (Türk Kültürü)	Kaynak Kültür (Öğrencinin Kültürü)	Uluslararası Kültür (Türk kültürü ve öğrencinin kültürü dışındaki tüm kültürler)	Tarafsız Kültür (Herhangi bir kültürle ilişkilennemeyenler)
Büyük “K” temalar	Edebiyat, Müzik, Tiyatro, Sanat, Sinema, Dans				
	Coğrafya, Tarihi Yerler ve Anıtlar				
	Tarih, Tarihi kişiler				
	Politika				
	Eğitim				
	Ekonomi, Ticaret, Endüstri				
	Toplumsal Düzen ve Sınıf				
	Etnik İlişkiler, Milliyetler				
	Teknoloji, Bilim				
	Tıp				
	Spor				
	Ekoloji ve Çevre				
	Ulaştırma				
	Turizm				
Küçük “k” temalar	Değerler, Gelenekler, İnanışlar				
	Günlük Yaşam (Rutinler)				
	Boş Zaman Aktiviteleri, Hobiler				
	Beceriler				
	Kıyafetler				
	Alışveriş				
	Seyahat, Tatil				
	Selamlaşma				
	Şenlikler, Kutlamalar, Bayramlar				
	Beden Dili, Jest ve Mimikler				
	Yiyecek İçecekler, Yemek Yeme				
	Çalışma Hayatı, Meslekler				
	Aile, Arkadaşlık, Sevgili İlişkileri				
	Sağlık				
Barınma					

Bulgular ve Yorum**GÜYİT A1 Düzeyi****Tablo 3.** GÜYİT A1 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	Tema	f	%
Büyük “K”	Toplumsal Düzen	2	5.88
	İletişim	1	2.94
	Teknoloji	1	2.94
	Tarihî Yerler	1	2.94
	Tarihî Kişiler	1	2.94
	Anıtlar	1	2.94
	Müzik	1	2.94
	Eğitim	1	2.94
	Ekonomi	1	2.94
Toplam	9	10	29.41
	Tema	f	%
küçük “k”	Kutlamalar	3	8.82
	Aile İlişkileri	2	5.88
	Günlük Yaşam (Rutinler)	2	5.88
	Yiyecek İçecekler	2	5.88
	Alışveriş	2	5.88
	Seyahat	2	5.88
	Tatil	1	2.94
	Çalışma Hayatı	1	2.94
	Arkadaşlık İlişkileri	1	2.94
	Jest	1	2.94
	Mimik	1	2.94
	Beden Dili	1	2.94
	Değerler	1	2.94
	Bayramlar	1	2.94
	Sağlık	1	2.94
	Selamlaşma	1	2.94
	Barınma	1	2.94
Toplam	16	24	70.58
Genel Toplam	25	34	100

GÜYİT setinin A1 düzeyinde toplam 25 kültürel tema yer almaktadır. Bunlardan 9 tanesi, büyük “K” kültür ve 16 tanesi, küçük “k” kültür temalarıdır. Büyük “K” kültür temalarının toplam görülme sıklığı 10, yüzdelik oranı ise %29.41 olarak tespit edilmiştir. A1 düzeyinde küçük “k” kültürü temalarının toplam görülme sıklığının oranı ise %70.58 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4. GÜYİT A1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	31	88.57
Uluslararası Kültür	2	5.71
Kültürel Tarafsızlık	2	5.71
Toplam	35	100

A1 düzeyinde yer alan 24 okuma metninin %88.57'sinin hedef kültür ile, %5.71'inin uluslararası kültür ile, %5.71'inin ise kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

%70.58'lik oranla çok baskın bir dağılım sergileyen küçük “k” kültür temalarıyla A1 düzeyinin, öğrencileri günlük hayata hazırlama, gündelik iletişim ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli olduğu söylenebilir. Ancak hedef kültürün %88.57'lik bir temsil oranına sahip olmasının, Türk kültürünün oldukça baskın olmasının ve diğer kültür kategorilerin temsil oranının oldukça düşük olmasının, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini destekleyeceği düşünülmemektedir.

YİYİT A1 Düzeyi

Tablo 5. YİYİT A1 Düzeyi Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%	
Büyük “K”	Teknoloji	3	8.82	
	Ulaştırma	2	5.88	
	Tarihî Kişiler	1	2.94	
	Eğitim	1	2.94	
	Tiyatro	1	2.94	
	Toplam	5	8	23.52
küçük “k”	Aile İlişkileri	5	14.70	
	Arkadaşlık İlişkileri	2	5.88	
	Boş Zaman Aktiviteleri	3	8.82	
	Günlük Yaşam (Rutinler)	2	5.88	

Seyahat	2	5.88
Tatil	2	5.88
Meslekler	2	5.88
Selamlaşma	1	2.94
Yiyecek İçecekler	2	
Alışveriş	1	2.94
Barınma	1	2.94
Sağlık	1	2.94
Gelenekler	1	2.94
Bayramlar	1	2.94
Toplam	14	26
Genel Toplam	19	34
		76.47
		100

YİYİT setinin A1 düzeyinde toplam 19 tema saptanmıştır. Bunlardan 5 tanesi Büyük “K”, 14 tanesi küçük “k” temalarıdır. Toplamda %76.47’lik paya sahip küçük “k” temalarının görülme sıklığı ise %23.52’lik bir paya sahip olan Büyük “K” temalarının neredeyse 3 katıdır.

Tablo 6. YİYİT A1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	30	85.71
Uluslararası Kültür	5	14.28
Kültürel Tarafsızlık	0	0
Toplam	35	100

A1 düzeyinde yer alan 24 okuma metninin %85.71’i hedef kültürle, %14.28’i uluslararası kültür ile ilişkilidir. Bu düzeyde kültürel tarafsızlıkla ilişkili bir temaya rastlanmamıştır. Ünite 4’te yer alan 2. metin herhangi bir tema ile ilişkilendirilememekle birlikte yalnızca kategoriler kapsamında incelenmiş ve hedef kültüre ait olduğu saptanmıştır. YİYİT setinde de tıpkı GÜYİT setinde olduğu gibi küçük “k” temalarının oldukça yoğun olması, öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını kolaylaştırabilir. Fakat hedef kültürün %85.71 gibi oldukça yüksek bir oranla temsil ediliyor olmasının, öğrencilerin kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerinin gelişimi açısından katkı sağlayacağı çok da mümkün görünmemektedir.

GÜYİT setinin A1 düzeyinde %5.71 gibi az bir oranla da olsa kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerikler yer almaktadır. Oysa YİYİT setinin A1 düzeyinde kültürel tarafsızlık kategorisi hiç yer almamaktadır. Tek dilli ve tek kültürlü öğrenme ortamları için hazırlandığı da dikkate alındığında YİYİT seti ile çok dilli ve çok kültürlü öğrenme ortamlarında kullanım alanına sahip olan GÜYİT setinin arasında kültürel içeriklerin sunumu ve kategorilerin çeşitliliği bakımından

anlamalı bir farkın olması beklenmektedir. Tablolara bakıldığında sonuçların her iki sete ait A1 düzeyinde birbirine oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir.

GÜYİT A2 Düzeyi

Tablo 7. GÜYİT A2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	Tema	f	%
Büyük “K”			
	Teknoloji	3	9.09
	Sanat	2	6.06
	Spor	2	6.06
	Eğitim	2	6.06
	Edebiyat	1	3.03
	Sinema	1	3.03
	Tarihî Yerler	1	3.03
	Tarihî Kişiler	1	3.03
	Turizm	1	3.03
	Coğrafya	1	3.03
	Ulaştırma	2	6.06
	Ticaret	1	3.03
	İletişim	1	3.03
Toplam	13	19	57.57
Küçük “k”			
	Arkadaşlık İlişkileri	2	6.06
	Aile İlişkileri	1	3.030
	Alışveriş	2	6.06
	Sağlık	2	6.06
	Yiyecek İçecekler	1	3.03
	Selamlaşma	1	3.03
	Değerler	1	3.03
	Tatil	1	3.03
	Seyahat	1	3.03
	Boş Zaman	1	3.03
	Aktiviteleri		
	Beceriler	1	3.03
Toplam	11	14	42.42
Genel Toplam	24	33	100

GÜYİT setinin A2 düzeyinde 24 kültürel tema yer almaktadır. Bunlardan 13 tanesi büyük “K” kültürü temalarıdır ve görülme sıklığı, toplamda %57.57’lik bir paya sahiptir. Tespit edilen 11 küçük “k” kültürü temalarının görülme sıklığı ise toplam %42.42’dir.

Tablo 8. GÜYİT A2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	29	87.87
Uluslararası Kültür	4	12.12
Kültürel Tarafsızlık	0	0
Toplam	33	100

Setin A2 düzeyinde hedef kültürle ilişkili 29 tema, uluslararası kültürlerle ilişkili 4 tema saptanmıştır. Kültürel tarafsızlıkla ilişkili herhangi bir temaya rastlanmamıştır. Hedef kültür kategorisinin %87.87 oranında bir paya sahipken, uluslararası kültür kategorisinin %12.12 oranında bir paya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablolardaki sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere A2 düzeyinde sunulan kültürel temaların ve kategorilerin A1 düzeyi ile paralelliği dikkati çekmekte dolayısıyla verilerin her iki düzeyde de birbirine yakın olduğu görülmektedir.

YİYİT A2 Düzeyi

Tablo 9. YİYİT A2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	Tema	f	%
Büyük “K”	Sinema	3	7.5
	Spor	2	5
	Eğitim	1	2.5
	Toplumsal Düzen	1	2.5
	Coğrafya	1	2.5
	İletişim	1	2.5
	Tıp	1	2.5
	Ekonomi	1	2.5
	Toplam	8	11

	Tema	f	%
Küçük “k”	Aile İlişkileri	5	12.5
	Arkadaşlık İlişkileri	4	10
	Boş Zaman	3	7.5
	Aktiviteleri		
	Çalışma Hayatı	2	5
	Günlük Yaşam (Rutin)	1	2.5
	Yiyecek İçecekler	1	2.5
	Meslekler	2	5
	Sağlık	2	5
	Sevgili İlişkileri	1	2.5

	Tatil	1	2.5
	Seyahat	2	5
	Alışveriş	1	2.5
	Değerler	1	2.5
	Şenlikler	2	5
	İnanışlar	1	2.5
Toplam	15	29	72.5
Genel Toplam	23	40	100

YİYİT setinin A2 düzeyinde 8'i büyük "K", 15'i küçük "k" kültürü temaları olmak üzere toplam 23 kültürel tema tespit edilmiştir. Toplamda %72.5 paya sahip olan küçük "k" temalarının görülme oranı, %27.5 oranında bir paya sahip olan Büyük "K" temalarının hemen hemen 3 katıdır.

Tablo 10. YİYİT A2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	38	95
Uluslararası Kültür	1	2.5
Kültürel Tarafsızlık	1	2.5
Toplam	40	100

Setin A2 düzeyinde hedef kültür kategorisiyle ilişkili 38, uluslararası kültür kategorisiyle ilişkili 1, kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkili 1 tema saptanmıştır. Bu kategorilerin oransal dağılımlarına bakıldığında %95 oranında hedef kültüre, %2.5 oranında uluslararası kültüre ve %2.5 oranında kültürel tarafsızlık kategorisine yer verildiği görülmektedir. Öğrencinin hedef kültür dışında aşına olabileceği ya da karşılaştırma yapabileceği kültürel içeriğin olmaması, ikinci/yabancı dil öğretimi süreçleri açısından kabul edilebilir değildir. Bu nedenle YİYİT setinde yer alan A2 düzey ders kitabı ile öğrencilerin kültürel farkındalıklarının gelişiminin ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerileri kazanabilmelerinin sınırlı kalabileceği rahatlıkla söylenebilir.

GÜYİT B1 Düzeyi

Tablo 11. GÜYİT B1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%
Büyük "K"	Edebiyat	4	14.28
	Teknoloji	3	10.71
	Eğitim	2	7.14
	Bilim	1	3.57
	İletişim	1	3.57
	Ekoloji	1	3.57
	Ekonomi	1	3.57
	Sanat	1	3.57
	Tarihî Kişiler	1	3.57
	Turizm	1	3.57

Toplam	10	16	57.14
	Tema	f	%
Küçük” k”	Çalışma Hayatı	3	10.71
	Arkadaşlık İlişkileri	2	7.14
	İnanışlar	2	7.14
	Boş Zaman Aktiviteleri	1	3.57
	Alışveriş	1	3.57
	Sağlık	1	3.57
	Barınma	1	3.57
	Değerler	1	3.57
Toplam	8	12	42.85
Genel Toplam	18	28	100

GÜYİT setinin B1 düzeyinde 10’u büyük “k”, 8’i küçük “k” olmak üzere toplam 18 kültürel tema saptanmıştır. Büyük “k” temaları %57.14, küçük “k” temaları ise %42.85 oranında bir paya sahiptir. Küçük “k” temalarının Büyük “K” temalarından az olması, B1 düzeyi kitabının öğrencileri günlük hayata hazırlayıcı olmaktan uzak olduğu yönünde izlenim uyandırmaktadır.

Tablo 12. GÜYİT B1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	10	35.71
Uluslararası Kültür	9	32.14
Kültürel Tarafsızlık	9	32.14
Toplam	28	100

Setin B1 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde hedef kültür kategorisinin %35.71, uluslararası kültür kategorisi ve kültürel tarafsızlık kategorisinin %32.14 oranında olduğu saptanmıştır. Gerek temaların çeşitliliği ve dağılım oranı gerekse kategorilerin hemen hemen eşit miktarlarda dağılması, B1 düzeyi kitabının öğrencilerde kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerileri geliştirme açısından yeterli olduğunu ve olumlu yönde etkisinin olabileceğini göstermektedir. Ne var ki bunu diğer düzeyler için söylemek mümkün değildir.

YİYİT B1 Düzeyi

Tablo 13. YİYİT B1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%
Büyük “K”	Eğitim	3	7.5
	Edebiyat	2	5
	Sanat	1	2.5
	Müzik	1	2.5
	Tarihi Kişiler	2	5
	Sinema	1	2.5
	Bilim	1	2.5

	Dans	1	2.5
	Teknoloji	1	2.5
	İletişim	1	2.5
Toplam		10	14
			35
	Tema	f	%
Küçük “k”	Aile İlişkileri	4	10
	Arkadaşlık İlişkileri	3	7.5
	Barınma	2	5
	Meslekler	2	5
	Beceriler	3	7.5
	Çalışma Hayatı	1	2.5
	Gelenekler	2	5
	İnanışlar	3	7.5
	Bayramlar	1	2.5
	Kutlamalar	1	2.5
	Değerler	2	5
	Hobiler	1	2.5
Şenlikler	1	2.5	
Toplam		13	26
Genel Toplam		23	40
			65
			100

YİYİT setinin B1 düzeyinde toplam 23 kültürel tema saptanmıştır. Bunların 10’u büyük “K”, 13’ü küçük “k” temalarıdır. Büyük “K” temalarının görülme payı %35, küçük “k” temalarının görülme payı ise %65’tir. Diğer düzeylerde de olduğu gibi bu düzeyde de küçük “k” temalarına fazlaca yer verilmesi, öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamalarına, gündelik iletişimdeki problemleri çözebilmelerine yardımcı olabilir.

Tablo 14. YİYİT B1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	27	67.5
Uluslararası Kültür	8	20
Kültürel Tarafsızlık	5	12.5
Toplam	40	100

B1 düzeyinde tespit edilen 40 kültürel temadan 27 tanesi hedef kültür kategorisine, 8 tanesi uluslararası kültür kategorisine, 5 tanesi kültürel tarafsızlık kategorisine aittir. Hedef kültür kategorisi %67.5, uluslararası kültür kategorisi %20, kültürel tarafsızlık kategorisi %12.5 temsil oranına sahiptir. Bu düzeyde de hedef kültür kategorisinin diğer kategorilere göre baskın olduğu görülmektedir. Uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorisinin temsil oranı, alt düzeydeki kitaplara göre B1 düzeyinde fazla olsa da öğrencilerde kültürel farkındalık geliştirmesi çok sınırlı bir düzeyde kalabilecektir.

GÜYİT B2 Düzeyi

Tablo 15. GÜYİT B2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	Tema	f	%
Büyük “K”	Edebiyat	4	14.81
	Sanat	4	14.81
	Teknoloji	4	14.81
	Bilim	3	11.11
	Tiyatro	2	7.40
	Tıp	2	7.40
	İletişim	1	3.70
	Tarih	1	3.70
	Tarihî Kişiler	1	3.70
	Eğitim	1	3.70
	Çevre	1	3.70
Sinema	1	3.70	
Toplam	12	25	92.59
	Tema	f	%
Küçük “k”	Meslekler	1	3.70
	Çalışma Hayatı	1	3.70
Toplam	2	2	7.40
Genel Toplam	14	27	100

GÜYİT setinin B2 düzeyinde 12’si büyük “K”, 2’si küçük “k” olmak üzere toplam 14 kültürel temanın varlığı saptanmıştır. Büyük “K” temaları, %92.59 oranında oldukça yüksek bir paya sahipken küçük “k” temaları, %7.40 oranında yok denecek kadar azdır. Her ne kadar B2 gibi yüksek bir düzey olsa da öğrencilerin gündelik hayatla ilgili kültürel iletişim becerileri açısından küçük “k” temalarının oranının kabul edilebilir ve dengeli miktarda olması gerektiği düşünülmektedir.

Tüm set içinde ele alındığında B2 düzeyi kitabının %92.59 gibi bir oranla büyük “K” temalarının en baskın ve en yoğun olduğu düzey olduğu dikkat çekmektedir. B2 düzey kitabı aynı zamanda %29.62’lik bir oranla yine tüm set içinde hedef kültür kategorisine ilişkin içeriklerin en az sunulduğu düzeydir.

Tablo 16. GÜYİT B2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	8	29.62
Uluslararası Kültür	13	48.14
Kültürel Tarafsızlık	6	22.22
Toplam	27	100

B2 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde; %29.62 oranında hedef kültür, %48.14 oranında uluslararası kültür, %22.22 oranında kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerikler tespit edilmiştir. Bu oranların öğrencilerin kültürel iletişim becerileri açısından kabul edilebilir olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapmak, mümkün görünmemektedir. Çünkü uluslararası kültürün oranı, hedef kültürden çok fazladır. Burada da dengeli bir dağılım söz konusu değildir.

Aynı zamanda tablolarda da görüldüğü üzere, büyük “K” ve küçük “k” kültürel temalarının oransal olarak dengesiz bir dağılım sergilediği ve %92.59’luk bir paya sahip olan büyük “K” temalarının aşırı miktarda olduğu düşünülmektedir.

YİYİT B2 Düzeyi

Tablo 17. YİYİT B2 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

Tema		f	%
Büyük “K”	Tıp	3	9.09
	Bilim	2	6.06
	Coğrafya	2	6.06
	Eğitim	3	9.09
	Tarihî Kişiler	2	6.06
	Edebiyat	1	3.03
	Ticaret	1	3.03
	Sanat	1	3.03
Toplam	8	15	45.45
Tema		f	%
Küçük “k”	Değerler	5	16.12
	Arkadaşlık İlişkileri	2	6.06
	Aile İlişkileri	2	6.06
	Sevgili İlişkileri	1	3.03
	Meslekler	2	6.06
	Yiyecek İçecekler	2	6.06
	Çalışma Hayatı	1	3.03
	Beceriler	1	3.03
	Sağlık	1	3.03
	Gelenekler	1	3.03
Toplam	10	18	54.54
Genel Toplam	18	33	100

YİYİT setinin B2 düzeyinde toplam 18 kültürel tema saptanmıştır. Bunların 8’i büyük “K”, 10’u küçük “k” temalarıdır. Ünite 6’da sunulan “Metin 3” herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir. Oransal olarak %45.45’lik bir dağılım sergileyen Büyük “K” temalarından Tıp ve Eğitim 3; Bilim, Coğrafya ve Tarihî Kişiler 2; Edebiyat, Ticaret ve Sanat 1’er kez tekrar etmiştir. Küçük “k”

temalarından Değerler 5, Arkadaşlık İlişkileri, Aile İlişkileri, Yiyecek İçecekler ve Meslekler 2; Çalışma Hayatı, Sağlık, Beceriler ve Gelenekler 1'er kez tekrar etmiştir. %54.54'lük bir pay sahibi olan küçük "k" temalarının oransal dağılımının, öğrencilerde günlük hayata ilişkin kültürel iletişim becerileri geliştirme açısından yeterli ve kabul edilebilir bir miktarda olduğu söylenebilir.

Tablo 18. YİYİT B2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	14	41.17
Uluslararası Kültür	14	41.17
Kültürel Tarafsızlık	6	17.64
Toplam	34	100

Setin B2 düzeyinde incelenen 24 okuma metninde %41.17 oranında hedef kültür kategorisiyle ilişkili içerik yine %41.17 oranında uluslararası kültür kategorisiyle ilişkili içerik ve %17.64 oranında kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerik tespit edilmiştir. Ünite 6'da sunulan "Metin 3" kategoriler kapsamında incelenmiş olup, uluslararası kültürle ilişkilendirilmiştir. B2 düzeyinin öğrencilerde kültürel farkındalık geliştirebileceği ve onların kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

GÜYİT C1 Düzeyi

Tablo 19. GÜYİT C1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%	
Büyük K	Edebiyat	7	25	
	Tarihî Kişiler	3	10.71	
	Teknoloji	3	10.71	
	Tıp	2	7.14	
	Toplumsal Düzen	1	3.57	
	Toplumsal Sınıf	1	3.57	
	Sanat	1	3.57	
	Bilim	1	3.57	
	Ekoloji	1	3.57	
	Toplam	9	20	71.42
Küçük "k"	İnanışlar	2	7.14	
	Gelenekler	2	7.14	
	Değerler	1	3.57	
	Şenlikler	1	3.57	
	Dans	1	3.57	
	Sevgili İlişkileri	1	3.57	
	Toplam	6	8	28.57
	Genel Toplam	15	28	100

GÜYİT setinin C1 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde 9'u büyük "K", 6'sı küçük "k" olmak üzere toplam 15 kültürel tema tespit edilmiştir. Büyük "K" temalarının toplam görülme sıklığı 20, oranı ise %71.42'dir. Küçük "k" temalarının görülme sıklığı 8, oranı ise %28.57 olarak saptanmıştır. Bu düzeyde de büyük "K" temalarının hem oranının hem de görülme sıklıklarının yüksek olması, bu sebeple de küçük "k" temalarının sıklığının ve oranının düşük olması, her ne kadar düzey yüksek olsa da C1 düzey kitabının, öğrencileri günlük hayata hazırlayıcı kültürel içeriklerden yoksun olduğuna işaret etmektedir.

C1 düzeyinde kültürel içeriklerin sunumuyla ilgili dikkat çeken bir başka konu ise temaların çeşitliliğinin A1 ve A2 düzeylerine kıyasla azalması ve Edebiyat temasının yoğun olmasıdır. Tabloya bakıldığında Edebiyat temasının 7 kez tekrar ettiği ve görülme sıklığının %25 oranında olduğu görülmektedir. Yani C1 düzeyi okuma metnindeki kültürel içeriklerin ¼'ü Edebiyat teması ile ilişkilidir.

Tablo 20. GÜYİT C1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	13	46.42
Uluslararası Kültür	10	35.71
Kültürel Tarafsızlık	5	17.85
Toplam	28	100

C1 düzeyinde saptanan 28 kültürel temadan 13'ü hedef kültür kategorisiyle, 10'u uluslararası kültür kategorisiyle, 5'i kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkilidir. Hedef kültür kategorisi %46.42 oranında, uluslararası kültür kategorisi %35.71 oranında, kültürel tarafsızlık kategorisi %17.85 oranında bir paya sahiptir.

YİYİT C1 Düzeyi

Tablo 21. YİYİT C1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

Tema	f	%
Büyük "K"		
Bilim	4	12.90
Edebiyat	3	9.67
Tarih	4	12.90
Tarihî Kişiler	3	9.67
Spor	2	6.45
Toplumsal Düzen	1	3.22
Eğitim	2	6.45
Teknoloji	2	6.45
Ekoloji	1	3.22
Çevre	1	3.22
Tıp	1	3.22

	Anıtlar	1	3.22
	Sanat	2	6.45
	Ulaştırma	1	3.22
	Ticaret	1	3.22
Toplam	15	29	93.54
	Tema	f	%
Küçük “k”	İnanışlar	1	3.22
	Değerler	1	3.22
Toplam	2	2	6.45
Genel Toplam	17	31	100

YİYİT setinin C1 düzeyi de tıpkı GÜYİT setinin B2 düzeyinde olduğu gibi büyük “k” temalarının aşırı derecede baskın olduğu kitaptır. %93.54 gibi ezici bir çoğunlukla sunulan büyük “K” temalarının toplam görülme sıklığı, 29’dur.

YİYİT C1 düzeyinde toplam 17 kültürel tema saptanmıştır. Bunlardan 15’i büyük “K”, 2’si küçük “k” temalarıdır. Görülme sıklığı 2, yüzdeleri oranı ise %6.45 gibi yok denecek kadar az olan küçük “k” temaları ise İnanışlar ve Değerler’dir. Bu temaların da her biri 1’er kez tekrar etmiştir. Her ne kadar C1 gibi yüksek bir düzey olsa da öğrencilerin günlük hayattaki kültürel iletişim becerilerini karşılayabilecekleri küçük “k” teması içeriklerinden yoksun olması dolayısıyla bu düzey kitabının da öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini desteklemede sınırlı kalabileceği rahatlıkla söylenebilir. Çünkü küçük “k” temaları neredeyse hiç yer almamaktadır.

Tablo 22. YİYİT C1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	8	25.80
Uluslararası Kültür	15	48.38
Kültürel Tarafsızlık	8	25.80
Toplam	31	100

C1 düzeyindeki 24 metinde tespit edilen toplam 31 kültürel temadan 8’i hedef kültür kategorisiyle, 15’i uluslararası kültür kategorisiyle, 8’i kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkilidir. Hedef kültür %25.80, uluslararası kültür %48.38, kültürel tarafsızlık ise %25.80 oranında temsil edilmektedir. Burada uluslararası kültürün hedef kültürden çok fazla olduğu ve buna karşılık hedef kültür ile kültürel tarafsızlık kategorilerinin birbirlerine eşit oldukları dolayısıyla C1 düzeyi kitabının öğrencilerde kültürlerarası iletişim becerileri geliştirme ve kültürel farkındalık kazandırma açısından yeterli olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, GÜYİT setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan 104 okuma/anlama metni; YİYİT setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan 120 okuma metni, kültürel içeriklerin sunumu bakımından ikinci/yabancı dil ders kitabı inceleme yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın 1. ve 2. araştırma sorusuna ilişkin bulgulardan hareketle oluşturulan tablo ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 23. GÜYİT Seti'ndeki Kültürel İçeriklere İlişkin Genel Sonuçlar

Düzyey	Büyük "K" %	Küçük "k" %	Hedef Kültür %	Uluslararası Kültür %	Kültürel Tarafsızlık %
A1	29.41	70.58	88.57	5.71	5.71
A2	57.57	42.42	87.87	12.12	0
B1	57.14	42.85	35.71	32.14	32.14
B2	92.59	7.40	29.62	48.14	22.22
C1	71.42	28.57	46.42	35.71	17.85

GÜYİT seti düzeylere göre tek tek incelendiğinde A1 düzeyinde küçük "k" kültür temalarına ve hedef kültür kategorisine daha çok yer verildiği, A2 düzeyinde büyük "K" kültür temalarına ve hedef kültüre daha çok yer verildiği, B1 düzeyinde büyük "K" kültür temalarına daha çok yer verildiği bunun yanı sıra hedef kültür, uluslararası kültür, kültürel tarafsızlık kategorilerine hemen hemen eşit miktarda yer verildiği, B2 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve uluslararası kültür kategorisine daha çok yer verildiği son olarak C1 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve hedef kültüre daha çok yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 24. YİYİT Seti'ndeki Kültürel İçeriklere İlişkin Genel Sonuçlar

Düzy	Büyük "K" %	Küçük "k" %	Hedef Kültür %	Uluslararası Kültür %	Kültürel Tarafsızlık %
A1	23.52	76.47	85.71	14.28	0
A2	27.5	72.5	95	2.5	2.5
B1	35	65	67.5	20	12.5
B2	45.45	54.54	41.17	41.17	17.64
C1	93.54	6.45	25.80	48.38	25.80

YİYİT seti düzeyler açısından değerlendirildiğinde; A1, A2, B1 düzeylerinde küçük "k" kültür temalarına ve hedef kültüre daha fazla yer verildiği, B2 düzeyinde küçük "k" kültür temalarına ile hedef kültür ve uluslararası kültür kategorisine daha fazla yer verildiği, C1 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve uluslararası kültür kategorisine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Şimşek'in (2018) çalışmasında ulaştığı sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Her iki set genel olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda kültürel içeriklerin dengesiz ve tutarsız bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerek bir düzey kitapta gerekse setteki düzeyler arasında kültürel içeriklerin aşırı miktarda, farklı oranlarda sunulduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Akkoyunlu'nun (2019) *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setini incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçlarla da örtüşmektedir.

Yine Durmuş'un (2019, s. 54) ifade ettiği, "hedef dilin kültürünün yabancı dil öğretiminin asıl unsuru olduğu konusunda genel bir uzlaşımın sağlandığı" yönündeki görüşü dikkate alınırsa YİYİT setinin C1 düzey kitabında da GÜYİT setinin B2 düzey kitabında olduğu gibi hedef kültüre ait içeriklerin, uluslararası kültür kategorisinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Temel düzeyde oran açısından daha dengeli bir kültürel içerik sunulması beklenirken düzey arttıkça hedef kültüre ait içeriklerin oranının artması söz konusu olabilmektedir.

Çalışmada yanıt aranan 3. araştırma sorusuyla ilgili olarak incelenen ders kitaplarında yer alan kültürel içeriğin sunumunda tek dilli, tek kültürlü ve çok dilli çok kültürlü öğrenme ortamları bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki tablolarda da görüleceği üzere elde edilen sayısal verilere dayanarak karşılaştırma yapılmış ve iki farklı öğrenme-öğretme ortamı için hazırlanan bu setler arasında kültürel içeriklerin sunumu açısından anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmek amacıyla iki farklı dil öğrenme-öğretme süreçleri için hazırlandıkları dikkate alındığında kültürel içeriklerin sunumu konusunda ikinci dil/yabancı dil karşılığında bir duyarlılığın olmadığı açık bir şekilde gözlemlenmektedir.

Çalışmada incelenen ders kitabı setlerine kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından bakıldığında da kültürel içeriklerin dengeli olmayan dağılımından, hedef kültürün baskınlığından veya uluslararası kültür kategorisinin baskınlığından kaynaklanan eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Kumaravadivelu'ya (2008, s. 189) göre sınıflarda küresel kültürel bilinci geliştirme görevi, öğrencileri “ben” ve “öteki” hakkında alınan bazı kültürel inançlarla yüzleşmeye yöneltecek materyalleri kullanmaya yönelik ortak bir çaba gösterilmedikçe neredeyse tamamlanmış olmaz. Dolayısıyla incelenen ders kitaplarındaki dengeli olmayan kültürel içerikler ve özellikle temel düzeyde Büyük “K” kültürünün küçük “k” kültürüne göre baskın oluşu; kültürlerarası iletişim sorunlarına, yanlış anlaşılmalara yol açabileceği öğrencinin kültürel empati geliştirmesini de zorlaştırabilir. Öğrencinin hedef dilin kültürü ile kendi kültürü arasında kıyaslama yapabilmesi, kendi kültürünün farkına varıp kendisinden olmayan diğer kültürleri öteki olarak görmek yerine esnek davranışlar sergilemesi, kültürlerarası iletişimsel yeterliliğe temel oluşturmakla birlikte planlı, sistemli, kültürel bir izleme veya öğretim programının takip edildiği, bilimsel ölçütlere göre hazırlanmış ikinci/yabancı dil ders kitaplarıyla öğrencilere kazandırılabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada incelenen GÜYİT seti ile YİYİT setinin gerek Büyük “K” kültürü ve küçük “k” kültürü temalarının gerekse hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin düzeylere göre dağılımında dengeli olmayan bir dağılımı ve içerik sunumu söz konusudur. Bunun da öğrencilerin kültürlerarasılık boyutunda farklı problemlere yol açabileceği gibi kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimini kısıtlayabilir veya kesintiye uğratabileceği gibi Bunun da kültürlerarasılık boyutunda farklı problemlere yol açabileceği gibi öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimini kısıtlayabileceği veya kesintiye uğratabileceği söylenebilir.

Öneriler

- Ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimi, sunumu, oranı ve temsil yeterliliğine ilişkin bir izlenim ve/veya tanımlayıcılardan oluşan bir çerçeve önerisi oluşturulabilir. Kültürel izlenim veya çerçeve önerisinin hem ders kitabı hazırlayanların hem de öğrencilerin işini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında sunulan kültürel içeriklerin temsil yeterliliği de belirli ölçütlere göre incelenebilir. Örneğin ikinci/yabancı dil ders kitabına kültürel içerik belirlenmesinde ve/veya seçiminde, söz konusu içeriğin Türk kültüründe temsil yeterliliği güçlü olanlardan seçilip seçilmediği incelenebilir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel çatışma riski taşıyan içerikler, mikro-saldırganlık kavramıyla ele alınarak incelenebilir.
- Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların kültürel içeriğini inceleyen “ders kitabı inceleme” niteliğindeki çok sayıda araştırmaya rağmen söz konusu ders kitaplarının kullanıcısı olan öğretmen/öğretici ile öğrenci/öğrenciye dönük “ders kitabı değerlendirme” niteliğindeki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ders kitabı setleri hakkında daha geçerli ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla bu türden ders kitabı değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

Kısaltmalar ve Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

YİYİT: *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti*

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe B1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe B2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe C1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

GÜYİT: *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti*

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe C1 İleri Düzey*. Kalkan Matbaası.

Araştırma Eserleri

Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Setindeki Kültürel Varlığın İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.

Aliakbari, M. (2005). The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks in High School Level. *The Linguistic Journal*, 1, 1-14.

Alptekin, C. (1993). Target-language Culture in EFL Materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

Byram, M., Gribkova, B. ve Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Byram, M. ve Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: Teaching, Research and Scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich Publishers.

Cortazzi, M ve Jin, L.X. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in The EFL Classroom. E. Hinkel, (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* içinde (ss. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Davcheva, L. ve Sercu, L. (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. del C. M. García ve P. Ryan (Ed.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation* içinde (ss. 90-109). Clevedon: Multilingual Matters.

Delanoy, W. (2020). What Is Culture?. G. Rings ve S. Rasinger (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication* içinde (ss. 17-34.). Cambridge University Press.

Demir, N. (2020). Kültür Öğretimi ve Amaçları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (ss. 51-88). Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. (2019a). Kültürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretimi Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar. *Millî Folklor*, 16(122), 50-63.

- Durmuş, M. (2019b). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kealey, D. J. ve Ruben, B. D. (1983). Cross-cultural Personnel Selection Criteria, Issues, and Methods. D. Landis ve R. W. Brislin (Ed.), *Handbook of Intercultural Training, Vol. 1: Issues in Theory and Design*. New York: Pergamon.
- Koyuncu, İ. (2022). *İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusuna Yönelik Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Köksal, O. (Ed.). (2020). *Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 1-11. 12.12.2023 tarihinde <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3008/download/pdf/> adresinden erişildi.
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramsch, C. ve Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* içinde (ss. 38-50). London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University Press.
- Malinovski, B. (2020). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*. Doğu Batı.
- McKay, S. L. (2004). Teaching English as an International Language: The Role of Culture in Asian Contexts. *Journal of Asia TEFL*, 1(1), 1-22.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners. D. Buttjes ve M. Byram (Ed.), *Mediating Languages and Cultures* içinde (ss. 136-158). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic Texts and Cultural Authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. ve Colby, J. (2000). *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*. Minnesota Univ., Minneapolis. Center for Advanced Research on Language Acquisition. 12.12.2023 tarihinde <https://carla.umn.edu/culture/res/litreview.pdf> adresinden erişildi.
- Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Nicholas Brealey Boston.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson.

- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* (C. 14). Multilingual Matters.
- Risager, K. (2013). Culture. C. A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1803-1810). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Risager, K. and Chapelle, C. A. (2013). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1620-2625). Blackwell Publishing Ltd.
- Seliger, H. (1988). Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. L. Beebe (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* içinde (ss. 17-49). New York: Newbury House.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. (2004). Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sernhede, O. (2013). Cultural Studies. C. A. Chapelle, (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1-6.). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması. *Bilgi*, (84), 301-327.
- Şimşek, M. R. ve Dündar, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi. *Turkish Studies*, 10(3), 891-906.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1994). *Cultural Awareness-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Weninger, C. ve Kiss, T. (2013) Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *Tesol Quarterly*, 47(4), 694-715.
- Yazıcı, N. ve Kaygısız, Ç. (2020). Dil Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (ss. 155-170). Ankara: Pegem Akademi.