



DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İNGİLİZCE
DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ:
TÜRKİYE, AVUSTURYA VE AFGANİSTAN ÖRNEĞİ**

SÜMEYRA MERVE KOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Doç. Dr. FİLİZ ACAR

**Düzce
Temmuz, 2023**

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İNGİLİZCE
DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ:
TÜRKİYE, AVUSTURYA VE AFGANİSTAN ÖRNEĞİ

SÜMEYRA MERVE KOÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. FİLİZ ACAR

Düzce
Temmuz, 2023

KABUL VE ONAY
T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İNGİLİZCE
DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ:
TÜRKİYE, AVUSTURYA VE AFGANİSTAN ÖRNEĞİ

Sümevra Merve Koç tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. FİLİZ ACAR

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. FİLİZ ACAR

Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 17/07/2023

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

17.07.2023

Sümevra Merve KOÇ

TEŞEKKÜR

Tez konusu seçimi ve yazımı sürecinde sıcakkanlılığı, sabrı ve bilgisiyle bana yardımcı olan hocam sayın Doç. Dr. Filiz ACAR'a, bu çalışmanın hazırlanmasında yardımını esirgemeyen hocam Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a ve sunduğu imkan ve kolaylıklar kapsamında Düzce Üniversitesine teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimde bilgisi ve dualarıyla desteğini yanımda hissettiğim annem Fatma ve babam Temel EKİCİ'ye, her türlü teknik desteği anında ve sabırla veren kardeşim Berşan Muhammet'e, yüksek lisans derslerine katılmam konusunda bana yardımcı olan kayınvalidem Rukiye KOÇ'a ve günlük hayatın sorumluluklarını omuzlarımdan alıp eğitim hayatımın devamlılığını sağlamada bana katkı sunan sevgili eşim Ömer Faruk'a teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimle aynı yaşta olan sevgili kızım Aybüke Naz'ın varlığı, bir anne olarak kızına örnek olma gayretinde olan bana girdiğim bu yolda en büyük motivasyon oldu. Teşekkür ederim kızım, ay yüzünde neşen hiç solmasın.

Ve tabii ki tüm bu güzelliklerin olmasına imkan sağlayan Rabbime sonsuz teşekkür ederim.

Temmuz 2023

Sümeyra Merve KOÇ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

KABUL VE ONAY.....	v
BEYAN	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
ÖZET.....	xxi
ABSTRACT.....	xxv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
2. LİTERATÜR.....	5
2.1. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNDE DERS KİTABININ ÖNEMİ.....	5
2.2. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERS KİTABININ YERİ.....	6
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Kullanmanın Avantajları.....	7
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Kullanmanın Dezavantajları.....	10
2.3. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA KİŞİ VE KARAKTERLERİN ÖZELLİKLERİ.....	11
2.4. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALMASI GEREKEN TEMEL DİL BECERİLERİ.....	13
2.4.1. Okuma Becerisi.....	14
2.4.1.1. Okuma Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı.....	15
2.4.1.2. Okuma Etkinliğinde Safhalar.....	15
2.4.1.3. Barrett Taksonomisi.....	19

2.4.2. Yazma Becerisi.....	23
2.4.2.1. Yazma Becerisinin Öğretiminde Yaklaşımlar.....	24
2.4.2.1.1. Ürün Yaklaşımı.....	24
2.4.2.1.2. Süreç Yaklaşımı.....	25
2.4.2.1.3. Tür Temelli Yaklaşım.....	27
2.4.3. Dinleme Becerisi.....	28
2.4.3.1. Dinleme Stratejileri.....	30
2.4.3.2. Dinleme Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı.....	31
2.4.4. Konuşma Becerisi.....	32
2.4.4.1. Konuşma Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı.....	33
2.4.4.2. Konuşma Etkinliğinde Safhalar.....	35
2.5. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE	
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALMASI GEREKEN DİL ALT	
BECERİLERİ.....	36
2.5.1. Dil Bilgisi.....	36
2.5.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Yaklaşımlar.....	38
2.5.2. Kelime Bilgisi.....	39
2.5.3. Telaffuz Bilgisi.....	40
2.6. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE	
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL AKTARIM.....	41
2.6.1. Hedef Kültür.....	44
2.6.2. Yerel Kültür.....	44
2.6.3. Yabancı Kültür.....	45
2.7. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE	
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÖRTÜK MESAJLAR.....	46
2.8. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE	
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME..	48
2.9. ÇALIŞMA GRUBUNA DAHİL EDİLEN ÜLKELERİN ÖZELLİKLERİ... 50	
2.9.1. Türkiye.....	53
2.9.1.1. Türkiye'nin Genel Profili.....	53
2.9.1.2. Türkiye'nin Eğitim Sistemi.....	55
2.9.1.3. Türkiye'de İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	56

2.9.2. Avusturya.....	59
2.9.2.1. Avusturya'nın Genel Profili.....	59
2.9.2.2. Avusturya'nın Eğitim Sistemi.....	61
2.9.2.3. Avusturya'da İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	64
2.9.3. Afganistan.....	65
2.9.3.1. Afganistan'ın Genel Profili.....	65
2.9.3.2. Afganistan'ın Eğitim Sistemi.....	67
2.9.3.3. Afganistan'da Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	71
3. YÖNTEM.....	73
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	73
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	73
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	75
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	76
4. BULGULAR VE YORUM.....	78
4.1. DERS KİTAPLARININ EĞİTSEL AÇIDAN İNCELENMESİ.....	78
4.1.1. Temel Dil Becerileri.....	79
4.1.1.1. Okuma.....	79
4.1.1.1.1. Okumaya Hazırlık Etkinlikleri.....	79
4.1.1.1.2. Okuma Metinlerinin Konusu ve Anlatım Tarzı.....	82
4.1.1.1.3. Okuma Sonrası Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri.....	97
4.1.1.2. Yazma.....	100
4.1.1.2.1. Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri.....	101
4.1.1.2.2. Yazma Etkinliklerinin Konusu.....	107
4.1.1.2.3. Yazma Aktiviteleri.....	116
4.1.1.2.4. Yazma Aktivitesini Destekleyici Unsurlar.....	117
4.1.1.3. Dinleme.....	118
4.1.1.3.1. Dinleme Etkinliklerinin Konusu.....	119
4.1.1.3.2. Dinlemeye Hazırlık Etkinlikleri.....	125
4.1.1.3.3. Dinleme Sırası Etkinlikleri.....	126
4.1.1.3.4. Dinleme Sonrası Etkinlikleri.....	128
4.1.1.4. Konuşma.....	129

4.1.1.4.1. Konuşma Etkinliklerinin İçeriği.....	129
4.1.1.4.2. Konuşmaya Hazırlık Etkinlikleri.....	137
4.1.1.4.3. Konuşma Etkinliği Aktiviteleri.....	137
4.1.1.4.4. Konuşma Aktivitesini Destekleyici Unsurlar.....	142
4.1.2. Dil Alt Becerileri.....	146
4.1.2.1. Dil Bilgisi.....	146
4.1.2.2. Kelime Bilgisi.....	155
4.1.2.3. Telaffuz Bilgisi.....	162
4.1.3. Öz Değerlendirme.....	164
4.2. DERS KİTAPLARININ KÜLTÜREL AÇIDAN İNCELENMESİ.....	168
4.2.1. Kişi ve Karakterler.....	168
4.2.1.1. Kişi ve Karakterlerin Cinsiyeti.....	169
4.2.1.2. Kişi ve Karakterlerin Yaş Dönemleri.....	170
4.2.1.3. Kişi ve Karakterlerin Meslekleri.....	172
4.2.1.4. Gerçek Kişiler ve Kurgusal Karakterler.....	174
4.2.2. Örtük Mesajlar.....	176
4.2.2.1. Farkındalık Geliştirme.....	177
4.2.2.1.1. Kültürel Farkındalık Geliştirme.....	178
4.2.2.1.2. Sağlık Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	181
4.2.2.1.3. İnanç Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	183
4.2.2.1.4. Motivasyon Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	183
4.2.2.1.5. Sorumluluk Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	184
4.2.2.1.6. Saygı Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	185
4.2.2.1.7. Takım Çalışması Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	185
4.2.2.1.8. Yardımlaşma Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	186
4.2.2.1.9. Dürüstlük Konusunda Farkındalık Geliştirme.....	186
4.2.2.2. Algı Oluşturma.....	187
4.2.2.2.1. Güzellik Algısı Oluşturma.....	187
4.2.2.2.2. Önyargı Oluşturma.....	190
4.2.2.2.3. Önyargıları Yıkma.....	192
4.2.2.2.4. Sempati Uyandırma.....	194
4.2.2.2.5. Özgürlük Algısı Oluşturma.....	197

4.2.2.3. Sembol.....	199
4.2.2.4. Bağımlılık Verici Maddeler.....	210
4.2.2.5. Cinsiyetçi Yaklaşım.....	211
4.2.2.6. Politik İçerik.....	213
4.2.3. Kültürlerarasılık.....	215
4.2.3.1. Yerel Kültüre Ait Öğeler.....	216
4.2.3.1.1. Türkiye.....	217
4.2.3.1.2. Avusturya.....	222
4.2.3.1.3. Afganistan.....	227
4.2.3.2. Yabancı Kültüre Ait Öğeler.....	237
4.2.3.2.1. Türkiye.....	239
4.2.3.2.2. Avusturya.....	247
4.2.3.2.3. Afganistan.....	250
4.2.3.3. Hedef Kültüre Ait Öğeler.....	252
4.2.3.3.1. Türkiye.....	253
4.2.3.3.2. Avusturya.....	258
4.2.3.3.3. Afganistan.....	265
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	269
5.1. SONUÇLAR.....	269
5.1.1. Ders Kitaplarının Eğitsel Açıdan İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	269
5.1.1.1. Ders kitaplarında yer alan temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin içeriği nedir?	269
5.1.1.1.1. Okuma Becerisi.....	269
5.1.1.1.2. Yazma Becerisi.....	270
5.1.1.1.3. Dinleme Becerisi.....	271
5.1.1.1.4. Konuşma Becerisi.....	272
5.1.1.2. Ders kitaplarında yer alan dil alt becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin içeriği nedir?	273
5.1.1.2.1. Dil Bilgisi.....	273
5.1.1.2.2. Kelime Bilgisi.....	274
5.1.1.2.3. Telaffuz Bilgisi.....	276

5.1.1.3. Ders kitaplarında yer alan öz değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yapısı nasıldır?	277
5.1.2. Ders Kitaplarının Kültürel Açıdan İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	278
5.1.2.1. Ders kitaplarında yer alan kişi ve karakterlerin özellikleri nelerdir?	278
5.1.2.2. Ders kitaplarında yer alan örtük mesajlar nelerdir?	280
5.1.2.3. Ders kitaplarında yer alan kültürlerarası içerikler nelerdir?	283
5.2. ÖNERİLER.....	285
6. KAYNAKLAR.....	286
7. EKLER	304
8. ÖZGEÇMİŞ	



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa No

Çizelge 1. Barrett taksonomisini oluşturan okuduğunu anlama basamakları.....	20
Çizelge 2. Türkiye, Avusturya ve Afganistan'ın genel profili.....	51
Çizelge 3. Araştırmada incelenen ders kitapları.....	75
Çizelge 4. Okumaya hazırlık etkinliklerinin amacı ve sıklığı.....	80
Çizelge 5. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin konusu ve sıklığı.....	83
Çizelge 6. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin anlatım tarzı.....	96
Çizelge 7. Ders kitaplarındaki okuma sonrası ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı.....	304
Çizelge 8. Yazmaya hazırlık etkinliklerinin amacı ve sıklığı.....	101
Çizelge 9. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin konusu ve sıklığı.....	107
Çizelge 10. Ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin konusu ve sıklığı.....	119
Çizelge 11. Ders kitaplarındaki dinlemeye hazırlık etkinliklerinin türü ve sıklığı.....	126
Çizelge 12. Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konusu ve sıklığı.....	306
Çizelge 13. Konuşmaya hazırlık etkinliklerinin türü ve sıklığı.....	138
Çizelge 14. Konuşma aktivitesini destekleyici unsurların çeşitleri ve sıklıkları.....	142
Çizelge 15. Ders kitaplarının dil bilgisi öğretiminde kullandığı sunuş yöntemleri.....	147
Çizelge 16. Ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve konuların ele alınma sıklığı.....	308
Çizelge 17. Ders kitaplarının dil bilgisi alıştırmalarındaki soruların türü ve sıklığı.....	150
Çizelge 18. Ders kitaplarındaki kelime bilgisi etkinliklerinin konusu ve sıklığı.....	311
Çizelge 19. Ders kitaplarının kelime bilgisi öğretiminde kullandığı sunuş yöntemleri.....	157
Çizelge 20. Kelime bilgisi alıştırmalarında soru türleri ve yer alma sıklıkları.....	160
Çizelge 21. Kişi ve karakterlerin cinsiyete göre dağılımı.....	169
Çizelge 22. Ders kitaplarında bulunan kişi ve karakterlerin yaş dönemleri.....	171
Çizelge 23. Karakterlerin cinsiyetlerine göre temsil edildikleri meslek grupları.....	172
Çizelge 24. Kitaplarda yer alan kişi ve karakterlerin yer alma sıklığı ve oranı.....	174
Çizelge 25. Örtük mesajların ders kitaplarına göre dağılımı.....	176
Çizelge 26. Ders kitaplarında yer alan görsel sembollerin kullanım sıklığı.....	199
Çizelge 27. Ders kitaplarında kültürlerarasılık.....	215
Çizelge 28. Ders kitaplarındaki yerel kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.....	217

Çizelge 29. Ders kitaplarındaki yabancı kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.....	238
Çizelge 30. Ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.....	252



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. İçerik analizi için oluşturulan temalar.....	78
Şekil 2.1. Kelimeleri tanıtmaya etkinliği örneği.....	81
Şekil 2.2. Önbilgileri aktivite edici etkinlik örneği.....	82
Şekil 2.3. Brezilya mutfağı hakkında okuma metni.....	86
Şekil 2.4. Yangın güvenliği konulu okuma metni.....	86
Şekil 2.5. Okul kulüpleri ilan metinleri.....	87
Şekil 2.6. John'un sunum için hazırladığı ipucu kartları.....	91
Şekil 2.7. “Mekanlar” konusuna örnek broşür.....	93
Şekil 2.8. “Sınıflandırma” alt basamağına örnek bir etkinlik.....	99
Şekil 2.9. Sözcükte anlam sorularına örnek 1.....	99
Şekil 2.10. Sözcükte anlam sorularına örnek 2.....	100
Şekil 3.1. Bilgi toplama etkinliği örneği.....	102
Şekil 3.2. Önbilgi verme etkinliği.....	103
Şekil 3.3. Yazma etkinliği öncesi verilen yazılı materyali okuma örneği.....	103
Şekil 3.4. Aynı konulu yazma etkinliklerinin peş peşe gelmesine bir örnek.....	106
Şekil 3.5. Yazma etkinliği öncesi önbilgi verilmesine bir örnek.....	106
Şekil 3.6. Bilgi toplama etkinliği ve “yaşam tarzı” konulu yazma etkinliği.....	108
Şekil 3.7. Okulun ilk günü hakkında yazma etkinliği.....	110
Şekil 3.8. Sosyal ilişkiler hakkında yazma etkinliği.....	112
Şekil 3.9. Yazmaya hazırlık için verilen okuma metni örneği.....	114
Şekil 3.10. “Şekiller” konulu yazma etkinlikleri.....	115
Şekil 3.11. Ders kitaplarındaki yazma aktivitesini destekleyici unsurların türü ve sıklığı... ..	117
Şekil 3.12. Ders kitabındaki ifade kalıpları tablosu örneği.....	117
Şekil 3.13. Yazmaya yardımcı materyallerden “konu hakkında bilgi” örneği.....	118
Şekil 4.1. Dinleme sırası etkinliklerine “etiketleme” örneği.....	127
Şekil 4.2. Duyduğunu yazma etkinliğine bir örnek.....	128
Şekil 5.1. Görüşlerini ifade etme konulu bir konuşma etkinliği.....	134
Şekil 5.2. Konuşma etkinliği öncesi önbilgileri aktive etme örneği.....	139
Şekil 5.3. Konuşmaya hazırlık etkinliği örneği.....	140
Şekil 5.4. İfade kalıpları veya kelime listesine örnek (Türkiye).....	143

Şekil 5.5. İfade kalıpları veya kelime listesine örnek (Avusturya).....	144
Şekil 5.6. Senaryo jeneratörüne örnek.....	145
Şekil 5.7. Konu hakkında bilgilendirici unsur ve örnek diyalog metninin sunumu.....	145
Şekil 6.1. Dil bilgisi anlatımında açıklama yapma ve formül gösterme örneği.....	148
Şekil 6.2. Zaman çizgisinde gösterme yöntemine örnek.....	149
Şekil 6.3. Sunuş yöntemlerinden ana dilde anlamını vermeye bir örnek.....	149
Şekil 6.4. “Cümle içinde kullanma” soru türüne örnekler.....	152
Şekil 6.5. “Fiil dönüştürme” soru türüne örnekler.....	153
Şekil 6.6. “Çoktan seçmeli cümle” soru türüne örnekler.....	154
Şekil 7.1. Ders kitabındaki deyimlere örnekler.....	156
Şekil 7.2. Kelime bilgisi etkinliğinde kullanılan görseller.....	159
Şekil 7.3. “Görseli olan kelimeyi işaretleme” sorusuna örnek.....	161
Şekil 8.1. Ders kitabında yer alan telaffuz etkinliklerinin konuları (Türkiye)	163
Şekil 8.2. Telaffuz Etkinliklerinde Fonetik Transkripsiyon Kullanımına Örnek.....	163
Şekil 9.1. Ders kitabından öz değerlendirme etkinliği örneği.....	165
Şekil 9.2. Ders kitabından öz değerlendirme etkinliği örneği.....	167
Şekil 10.1. “Kişi ve karakterler” temasının kategorileri.....	168
Şekil 10.2. Gerçek şahıslara yer verilen kelime etkinliği.....	174
Şekil 10.3. Gerçek şahıs isimlerinin yer aldığı bir kesit.....	175
Şekil 10.4. Gerçek şahıs isimlerinin yer aldığı paragraf.....	175
Şekil 11.1. "Örtük mesajlar" temasına ait kategoriler.....	176
Şekil 11.2. "Farkındalık geliştirme" kategorisinde yer alan kodlar.....	177
Şekil 11.3. “Farklı sığınaklar farklı kültürler” isimli okuma metni.....	179
Şekil 11.4. Kültürel farkındalık geliştirici iki etkinlik.....	180
Şekil 11.5. Kültürel çeşitlilik barındıran görseller.....	181
Şekil 11.6. Sağlık konusunda farkındalık geliştirici unsurların olduğu metin.....	182
Şekil 11.7. Ekonomik sorumluluğunu üstlenme örtük mesajını içeren metin.....	184
Şekil 11.8. Takım çalışması hakkında örtük mesajlar içeren etkinlik.....	186
Şekil 12.1. “Algı oluşturma” kategorisine ait kodlar.....	187
Şekil 12.2. Güzellik algısı oluşturabilecek cümlelere örnekler.....	188
Şekil 12.3. Güzellik algısı oluşturuvcu mesajlara Gwyneth Paltrow örneği.....	189
Şekil 12.4. Standart güzellik algısına vurgu yapılan metin.....	189

Şekil 12.5. İtalyanlar hakkında önyargı oluşmasına neden olabilecek metin.....	190
Şekil 12.6. İtalyanlar hakkında önyargı oluşmasına neden olabilecek ifade.....	191
Şekil 12.7. Domuzlara karşı önyargı oluşmasına neden olabilecek bir cümle.....	191
Şekil 12.8. Başörtülülere yönelik önyargı yıkıcı içerik.....	193
Şekil 12.9. Başörtülülere yönelik önyargı yıkıcı içerik.....	194
Şekil 12.10. Kadınlara yönelik önyargı yıkıcı içerik.....	194
Şekil 12.11. İstanbul ve insanları hakkında sempati kazandırıcı metin.....	195
Şekil 12.12. Basant Pachami festivali hakkında sempati uyandırıcı içerik.....	196
Şekil 12.13. Hindistan ve Hintliler hakkında sempati uyandırıcı içerik.....	197
Şekil 12.14. Özgürlük algısı oluşturmaya neden olabilecek içerik.....	198
Şekil 12.15. Özgürlük algısı oluşturabilecek içerik.....	198
Şekil 13.1. Ders kitabındaki alkollü içecek görselleri.....	201
Şekil 13.2. Ders kitabındaki bayraklar.....	202
Şekil 13.3. Jeremy Scott'un LGBT sembolü içeren tişört giydiği fotoğraf.....	202
Şekil 13.4. Okuma etkinliğinde yer alan "Noel Kurabiye Evi" görseli.....	203
Şekil 13.5. Bir inanç sembolünün yer aldığı görsel.....	204
Şekil 13.6. Ünite kapak sayfasında yer alan 666 işareti.....	204
Şekil 13.7. Videoda yer alan Baphmet sembolü. (Youtube, "25 Crazy Things Rich People Bought Just Because They Could").....	205
Şekil 13.8. Ders kitabındaki inanç sembolleri.....	206
Şekil 13.9. Kelimeleri tanıtırma etkinliğinde yer alan mimari semboller.....	207
Şekil 13.10. Afgan mimarisine ve doğal güzelliklerine ait semboller.....	207
Şekil 13.11. Okuma metnindeki Çin mutfağına ait semboller.....	208
Şekil 13.12. Ders kitabındaki sembolik yemek görselleri.....	209
Şekil 13.13. Stil belirten sembollerin yer aldığı içerik.....	210
Şekil 14.1. İçinde cinsiyetçi yaklaşım barındıran metin 1.	212
Şekil 14.2. İçinde cinsiyetçi yaklaşım barındıran metin 2.	212
Şekil 15.1. Yerel coğrafi öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Türkiye).....	218
Şekil 15.2. Yerel kültürde aile içi ilişkileri yansıtan görsel.....	219
Şekil 15.3. Yerel kültüre ait günlük yaşam içeriği.....	220
Şekil 15.4. Kaşif Hasan Söylemez hakkındaki okuma metninden kesit.....	220

Şekil 15.5. Ders kitabında yerel mimari unsur: Halikarnas Mozelesi.....	221
Şekil 15.6. Götzens hakkında tanıtıcı broşür.....	223
Şekil 15.7. Avusturya okulundaki ders isimleri.....	224
Şekil 15.8. Yerel kültürün kurallarına ait bir öge.....	225
Şekil 15.9. Linz Krokisinde sokak isimleri.....	226
Şekil 15.10. Hans Hölzel hakkında bilgi.....	227
Şekil 15.11. Yerel coğrafi öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).....	228
Şekil 15.12. Yerel değerlere ait öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).....	228
Şekil 15.13. Yerel eğitim öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).....	229
Şekil 15.14. Yerel ekonomi öğelerinin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).....	231
Şekil 15.15. Yerel kültüre ait bir adeti aktaran görsel.....	232
Şekil 15.16. Jez Bazi oyununu tanıtan metin ve görsel.....	233
Şekil 15.17. Yerel inanca ait öğelerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).....	234
Şekil 15.18. Hac ibadetini konu alan etkinlik metni.....	235
Şekil 15.19. Metinde Afgan evi tasviri ve görseli.....	236
Şekil 15.20. Yerel yönetime ait politik öğelerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).....	236
Şekil 16.1. Yabancı kültüre ait coğrafi öğelerin içeriği ve sıklığı (Türkiye).....	239
Şekil 16.2. Kabile üyelerinin yer aldığı fotoğraf.....	240
Şekil 16.3. Japon ve İtalyanların doğa ile ilişkilerini anlatan metin.....	241
Şekil 16.4. Yabancı kültüre ait eğlence öğelerinin içerik ve sıklığı.....	242
Şekil 16.5. Yabancı kültüre ait günlük yaşam öğelerinin içeriği ve sıklığı.....	243
Şekil 16.6. Yabancı kültüre ait şehirde yaşam içeriği.....	244
Şekil 16.7. Yabancı kültüre ait mimari unsurların içeriği ve sıklığı (Türkiye).....	246
Şekil 16.8. Yabancı kültüre ait sembolik öğelerin yer aldığı görsel.....	246
Şekil 16.9. Ders kitabındaki yabancı kültüre ait coğrafi öğelerin sıklığı (Avusturya).....	247
Şekil 16.10. Ders kitabında yer alan yabancı kültüre ait dillerin sıklığı (Avusturya).....	249
Şekil 16.11. Antik Mısır'da oynanan bir çocuk oyununun tasviri.....	251
Şekil 17.1. “Bir Taşla İki Vurmak” anlamına gelen ait deyim.....	254
Şekil 17.2. Hedef kültüre ait eğlence öğelerinin içeriği ve sıklığı (Türkiye)	255
Şekil 17.3. Ders kitabında hedef kültüre ait filmlerin afişleri.....	256
Şekil 17.4. Hedef kültüre ait mutfak içerikleri: Haggis ve Yorkshire Pudding.....	257
Şekil 17.5. Hedef kültüre ait coğrafi öğelerin içeriği ve sıklığı (Avusturya).....	258

Şekil 17.6. Hedef kültüre ait bir el işareti görseli.....	259
Şekil 17.7. Hedef kültüre ait eğlence unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).....	261
Şekil 17.8. Hedef kültüre ait eğlence unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).....	262
Şekil 17.9. Hedef kültüre ait günlük yaşam unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).....	263
Şekil 17.10. Hedef kültüre ait giyim tarzları örnekleri.....	264
Şekil 17.11. Hedef kültüre ait coğrafi özelliklerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).....	266
Şekil 17.12. Yeni Zelanda ve Kanada eğitim sistemleri hakkında bilgi.....	267



ÖZET

ORTAÖĞRETİM YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ: TÜRKİYE, AVUSTURYA VE AFGANİSTAN ÖRNEĞİ

SÜMEYRA MERVE KOÇ

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Filiz ACAR

Temmuz 2023, 310 sayfa

Bu çalışmanın amacı; farklı profillere sahip üç ülkede (Türkiye, Avusturya ve Afganistan) yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki eğitsel ve kültürel içeriklerin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak, bu bağlamda ders kitaplarını değerlendirmeden sorumlu kurumlara, yayınevlerine ve öğretmenlere katkı sağlayabilecek önerilerde bulunabilmektir. Çalışmada, nitel araştırma yönteminden faydalanarak ders kitaplarına içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerin ortaöğretim birinci sınıflarında 2019-2020 yıllarında okutulan, ilgili bakanlık onaylı, İngilizce ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilen üç ders kitabından biri çalışmanın gerçekleştirildiği Türkiye’den Teenwise 9, ikincisi Avusturya’dan Englisch BHS 1: Start Up, üçüncüsü ise Afganistan’dan English for Afganistan 10’dur. Seçilen bu ders kitapları; içerdikleri kişi ve karakterlerin özellikleri, örtük mesajları, kültürel öğeleri, temel dil becerileri, dil alt becerileri ve öz değerlendirme etkinlikleri açısından analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, üç ders kitabının benzer aynı zamanda farklı yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada incelenen ders kitaplarında yer verilen kişi ve karakterler cinsiyetlerine, ait oldukları meslek gruplarına, yaş dönemlerine, gerçek veya kurgu ürünü olmalarına göre farklı dağılımlar ve özellikler göstermektedir. Örtük mesajlara üç ders kitabında da yer verilirken bu mesajların içeriği ders kitaplarına göre çeşitlilik göstermektedir. Kitapların hepsinde yerel kültür, hedef kültür ve yabancı kültür aktarımı yapılmakla beraber her kitapta öne çıkan kültür türü farklıdır. Ayrıca, üç ders kitabının yalnızca birinde tüm dil becerilerinin öğretimine yer verilmektedir. Ders kitaplarındaki dil becerileri öğretimi, benzer içeriklerle fakat farklı yaklaşımlarla yapılmaktadır. Kitaplar, öz değerlendirme etkinliklerine yer verme durumları ve bu etkinliklerinin yapısı açısından da farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarında kadın ve erkek karakterlerin temsiliyeti konusunda adil bir tutum sergilenmesi, hedef kitleyi oluşturan ergenlik dönemindeki karakterlerin sunumuna daha fazla yer verilmesi; örtük mesajlarda evrensel kabul görmüş değerlerle birlikte sağlık ve göç gibi güncel konuların da işlenmesi, kültürel içeriklerin oluşturulmasında çok kültürlü bir portföy çizilmesi, beceri etkinliklerinde dinleme ve telaffuz bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yer alması ve son olarak öğrencinin metabilîşsel düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak öz değerlendirme etkinliklerinin sunulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı değerlendirme, Dil becerilerinin öğretimi, Kültürel aktarım, Yabancı dil öğretimi

ABSTRACT

A COMPERATIVE ANALYSIS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING COURSEBOOKS USED BY TURKISH, AUSTRIAN AND AFGAN SECONDARY SCHOOLS

SÜMEYRA MERVE KOÇ

Duzce University

Graduate School of Education, Department of Curriculum and Instruction

Master's Thesis

Advisor: Assoc. Prof. Filiz ACAR

July 2023, 310 pages

The aim of this study is to reveal the similarities and differences of the educational and cultural contents of English coursebooks used in foreign language teaching in three countries with different profiles (Turkey, Austria and Afghanistan), and in this context, to make suggestions that can contribute to publishing houses, institutions responsible for evaluating coursebooks and teachers. In the study, content analysis was made on the coursebooks by using the qualitative research method, and the findings were presented comparatively. The study group of the research consists of English coursebooks approved by the relevant ministry, which are taught in the first year of secondary education between the years 2019-2020 in countries where English is taught as a foreign language. One of the three coursebooks included in the study is Teenwise 9 from Turkey, where the study was conducted, the second is Englisch BHS 1: Start Up from Austria, and the third is English for Afghanistan 10 from Afghanistan. These selected coursebooks are; The characteristics of the people and characters they contain were analyzed in terms of their implicit messages, cultural elements, basic language skills, language sub-skills and self-assessment activities. The findings reveal that the three coursebooks have similar but also different aspects. The people and the characters included in the coursebooks show different distributions and features according to their gender, occupational group, age period, and their being real or fictional. While implicit messages are included in all of them, the content of these messages varies. Local, target and foreign cultures are transferred in all of the books but the type of culture that stands out in each book is different. In addition, only one of the three coursebooks includes teaching all language skills. In the coursebooks, teaching language skills takes place with similar content but with different approaches. The books also differ in terms of their inclusion of self-assessment activities and the structure of them. In line with the results; a fair attitude towards the representation of male and female characters in the coursebooks, giving more space to the presentation of the adolescent characters that constitute the target audience, covering universally accepted values as well as current issues such as health and migration, having a multicultural portfolio in the creation of cultural content, including activities to improve listening and pronunciation knowledge in skill activities, and finally presenting self-assessment activities that will enable the development of the student's metacognitive thinking skills are recommended.

Keywords: Coursebook evaluation, Teaching language skills, Cultural transfer, Foreign language teaching

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, sınırlılıkları açıklanmakta ve çalışmada geçen kavramlar hakkında bilgilere yer verilmektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU

İnsanın kendi varoluşundan beri en önemli eseri şüphesiz ki dildir. Dilin oluşumu ve insan zihnindeki işlevi henüz sırlarıyla dolu bir mucize olarak yerini korumakta, hakkında pek çok hipotez barındırmaktadır. Bu nedenle dilin literatürde pek çok tanımı mevcuttur. Kimi bilim insanları (Bkz. Chomsky, 1988) dile biyolojik bir tanım getirirken, kimi de (Bkz. Saussure, 1998; Ergin, 1994) onu sosyolojik bir zeminde tanımlamıştır. Mesela, Sirbu (2015; Akt. Gencer, 2020) dili toplumun üyeleri arasındaki bir iletişim yöntemi olarak tanımlarken, Patrikis (1988; Akt. Tran, 2010), onu anlamı aktarmak için kullanılan işaretler olarak ifade etmiştir.

Günümüzde konuşulmakta olan 7.117 dil olduğu (Ethnologue, 2020) saptanmış olsa da bugün belirteceğimiz nedenlerden dolayı İngilizce bir dünya dili olmuş toplumlarla sağlıklı bir iletişim kurmak için bu dili bilmek yeterli görülmüştür. İngilizlerin kıta keşfi, bu keşiflerde yerel halklara uyguladıkları sömürge politikasının bir parçası olarak İngilizce öğretimi yapmaları (Crystal, 2003), Amerika Birleşik Devletleri'nin dünyada askeri ve ekonomik güç haline gelmesiyle siyasi ve ticari ilişkilerinde İngilizcenin konuşulmasını şart koşması (ibid), küreselleşme ve popüler kültür gibi daha pek çok unsur İngilizcenin dil olarak dünya üzerindeki hakimiyetiyle sonuçlanmıştır. Bu durum dünyanın pek çok ülkesinde, okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimini bir devlet politikası haline getirmiştir.

Sağlıklı bir iletişim kurmak için okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kapsayan temel dil becerilerinin geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğin 5. maddesinde yabancı dil öğretiminin amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

“MADDE 5 – (1) Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve

kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

a) Dinleme-anlama

b) Okuma-anlama

c) Konuşma

ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır”.

Bu bağlamda, bir dil öğretimi kitabını belirtilen dört temel beceri altında incelemek gereklidir. Diğer yandan, dört temel dil becerisinin kazanımını destekleyen kelime bilgisi, telaffuz ve dil bilgisinden oluşan dil alt becerilerinin öğretimi de zaruridir. Jose (2015), güçlü bir kelime bilgisi temelinin İngilizcenin dört direği olan dil becerilerini geliştirmek için vazgeçilmez olduğunu dile getirmiştir. Zengin kelime dağarcığı, öğrencilerin yalnızca yabancı dili anlamasını değil onu doğru şekilde kullanmasını da kolaylaştırmaktadır. Dil bilgisi ise yabancı dili kullanma konusunda öğrenciye izleyeceği yolu gösterirken telaffuz bilgisi de dili kullanırken anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

İngilizcenin öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan ders kitapları, dilin yetkin şekilde kullanılmasını sağlamak için dil becerilerini planlı ve dengeli bir şekilde sunmaktadır, ancak yabancı dil öğretimi yalnızca dil becerilerinin kazandırılmasından ibaret değildir. Gray’ın (2002) de belirttiği üzere ders kitapları yalnızca dilbilimsel bilgi taşımaz aynı zamanda kültürel mesajlar da taşır. Nitekim, kültür aktarımı olmayan bir dil öğretimi pek çok bilim insanı (Valdes, 1986; Kramsch, 1993; Fantini, 2000; Peterson & Coltrane, 2003; Saluveer, 2004) hatalı ve eksik olarak nitelendirmektedir. Tüm bunlar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının dil becerilerinin geliştirilmesindeki yeri ve önemi (Litz, 1997; Seçer, 2010; Ahmed ve ark., 2015) ile kültürel içerikleri ve örtük mesajları aktarmadaki rolü (Gray, 2006; Gencer, 2020; Zengin, 2021; Bleghizadeh ve Amiri Shayesteh, 2020) açılarından pek çok dil bilimci tarafından incelenmesine neden olmaktadır.

Alan yazında İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının eğitsel (Agan, 2008; Uçaner, 2013; Behlol ve Nasab, 2016; Alpar, 2019; Brunnbauer, 2020; Kırmızı, 2021) ve kültürel içeriklerinin (Gray, 2005; Bulut, 2008; İnci, 2011; Pacholik, 2017; Bay Halil,

2019; Dinçer, 2019; Gencer, 2020; Zengin, 2021) değerlendirildiği görülmektedir, fakat bu çalışmalarda eğitsel ve kültürel içeriklerin tümü birlikte ele alınmamaktadır. Ayrıca alan yazında, farklı ülkelerin yerel ders kitaplarının karşılaştırıldığı çalışmalar nadir olup ders kitabı incelenen ülkeler çeşitlilik göstermemektedir. Bu bağlamda; mevcut çalışmanın Türkiye, Avusturya ve Afganistan’da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının eğitsel ve kültürel içeriklerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması ile alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Çalışmada, farklı kültürel profillere ve gelişim düzeylerine sahip üç ülkede, yani Türkiye, Afganistan ve Avusturya’da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının eğitsel ve kültürel içeriklerindeki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, “Türkiye, Avusturya ve Afganistan’da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan

1. Eğitsel içeriklerde
 - 1.1. temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin içeriği nedir?
 - 1.2. dil alt becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin içeriği nedir?
 - 1.3. öz değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yapısı nasıldır?
2. Kültürel içeriklerde
 - 2.1. kişi ve karakterlerin özellikleri nelerdir?
 - 2.2. örtük mesajlar nelerdir?
 - 2.3. kültürlerarası içerikler nelerdir?” sorularına yanıt aranmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ders kitapları, bilgileri düzenleyerek sunma, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırma, eşgüdümleme ile ölçme ve değerlendirme işlevlerine sahip olmasıyla (Ceyhan ve Yiğit, 2004) program geliştirme sürecinde esas araçlardır. Bu bağlamda da ders kitabı değerlendirme eğitimin kalitesini artırmanın önemli bir yoludur. (AbdelWahab ve Benhaddouche, 2013). Ders kitaplarının değerlendirilmesi sayesinde kitaplardaki güçlü ve zayıf yönler ortaya konarak güçlü yönleriyle en verimli kullanımı sağlanır. Bunun

yanında zayıf noktalar da uyarlanır veya diğer kitaplardakilerle yer değiştirebilir. (Cunningsworth, 1995; akt. Kırmızı, 2021).

Alan yazında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının incelendiği çalışmaların bir kısmı, öğretmen ve/veya öğrencilerin ders kitabına yönelik görüşlerinin alındığı anket çalışmalarından (Çakıt Ezici, 2006; Ahour ve ark., 2014; Shahmohammadi, 2018) oluşmaktadır. İçerik analizi yapılan çalışmalarda da bir veya iki ders kitabının tek bir konu altında incelenmesinden veya aynı ülkede yayınlanmış birden fazla ders kitabının tek bir konu altında incelenmesinden oluşmaktadır. Mevcut çalışmada ise ders kitaplarının değerlendirilmesi oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Türkiye, Afganistan ve Avusturya’da İngilizce öğretiminde kullanılan yerel ders kitapları, eğitsel ve kültürel içerikler açısından sunulmaktadır. Bu çalışma ile birlikte ders kitaplarına içerik üretenlerin sınırlarını genişletmeleri için kaynak sağlanması, öğretmenlerin kullandıkları materyallerin içeriği konusunda daha bilinçli bir bakış açısı kazanması ve öğretim sürecindeki etkilerini artırmaları amaçlanmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Ders kitaplarının analizi sonucunda elde edilen bulgular, 2019-2020 öğretim yılında ilgili ülkelerin devlet ortaöğretim okullarında okutulan Teenwise 9, Englisch BHS 1 :Start Up ve English for Afghanistan 10 ders kitapları ile sınırlıdır.
- Araştırmada ders kitaplarının sadece ünite içerikleri analiz edilmiş, bu kitapların ön ve arka kapak sayfaları ile ek materyalleri çalışmaya dahil edilmemiştir.

2. LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde; İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretim programı hedeflerini gerçekleştirme ve yabancı dil öğretimi açısından önemi, kitapların içeriğinde yer alan karakterlerin nitelikleri, dil becerilerini geliştirmeye yönelik içerikleri, kültür aktarımında kullanımı ve içerdği örtük mesajların eğitimdeki rolüne yönelik literatür aktarılmaktadır.

2.1. PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNDE DERS KİTABININ ÖNEMİ

Demirel (2004) tarafından “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanan öğretim programı; devletin ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanan, bir dersin başlangıcından tamamlanmasına kadar olan süreçte okutulacak konuları ve bunlarla ilgili kazandırılması istenen davranışlar ile bu amaçla izlenecek yöntem ve teknikleri anlatan belgedir. Öğretim programları ile; ülke sınırları içinde olan tüm öğrencilerin ekonomik, sosyal ve fiziksel şartları fark etmeksizin aynı standartta eğitim almaları sağlanmaktadır.

Bir eğitim programı dört öğeden oluşmaktadır. Bunların ilkinin günümüz öğretim programlarında “kazanım” olarak belirtilen “hedefler” oluşturmaktadır. Öğretim programındaki öğeler arasında dinamik ilişkiler bulunduğundan hedefler, diğer öğelere başlangıç noktası olma özelliği taşıdığından ayrı bir öneme sahiptir (Bümen, 2006). İkinci öğe olan içerik, bireylerin hedef davranışları kazanmasına aracı olarak seçilen ve düzenlenen bilgileri kapsamaktadır (Demirel, 2012). İçerik, öğrenene kazandırılması hedeflenen bilginin kendisidir. Anderson ve Krathwohl (2018), içeriği “bilgi boyutu” şeklinde açıklamakta ve “olgusal bilgi”, “kavramsal bilgi”, “işlemsel bilgi” ve “üstbilişsel bilgi” olarak gruplandırmaktadır. Üçüncü öğe, öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak uygun öğrenme-öğretme yaşantılarının sunulmasını ifade eden eğitim durumudur. Eğitim durumlarına karar verilirken, öğrenciye görecelik ve ekonomiklik ilkelerinin gözetilmesi esastır. Öğretim programlarında dördüncü ve son öğe sınav durumlarıdır. Sınav durumunda, ulaşılması hedeflenen davranışların öğrenci tarafından ne düzeyde kazanılıp kazanılmadığı belirlenmektedir.

Derste kullanılan materyaller, öğretim programı hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Öğretim programı materyalleri, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için

kullanılan, doğası gereği temsili olan fiziksel varlıklardır. Ders kitapları, çalışma kitapları, broşürler, filmler, ses bantları, oyunlar en yaygın kullanılan öğretim programı materyalleridir. Bu materyallerden olan ders kitapları, tek başına öğretim programı olarak işlev görebilmektedir. Bunun başlıca nedeni, ders kitaplarının yapısı itibarı ile bir öğretim programında yer alan tüm öğeleri planlı bir şekilde içermesidir. Erkılıç ve Can (2018), tıpkı bir öğretim programı gibi, ders kitaplarının kazanımlar (amaçlar), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluştuğunu aktarmaktadır. Benzer şekilde Demirel ve Kiroğlu (2005) da ders kitabını, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olarak tanımlamaktadır. Cortazzi ve Jin (1999) de bir ders kitabının öğretmen, harita, eğitimci, otorite, kaynak, sınırlayıcı ve ideoloji gibi farklı rollere sahip olduğunu iddia etmektedir. Bu yönüyle ders kitapları, içerdiği materyal çeşitliliği nedeniyle tek başına hem öğretmen hem de öğrenci için tam bir hazinedir.

2.2. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERS KİTABININ YERİ

İngilizlerin 17. yüzyılda başlayan yayılcı politikasının eğitim alanındaki çıktıları (Kayıntı, 2017; Crystal, 2003) ile 18. yüzyılda gerçekleşen sanayi devriminin öncüsü olmaları, İngilizcenin dünyanın dört bir tarafında konuşulması onu "üzerine güneşin hiç batmadığı" bir dil haline getirmiştir. Sonrasında, Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik ve askeri alanda dünya gücü olması gibi nedenler İngilizcenin bilimde, ticarete, politikada, sanatta ve teknolojiye ortak iletişim dili olmasına zemin hazırlamış ve bu dili Alan Firth (1996)'ün "ortak bir anadili ve ortak bir kültürü paylaşmayan kişilerin, kendileri için seçilen yabancı iletişim dili" olarak tanımladığı bir lingua franca yapmıştır.

Günümüzde, dünyanın bir ucundan diğerine her insan, İngilizceyi ortak iletişim dili olarak kabul etmekte ve belirli düzeylerde konuşmaktadır. Bu bağlamda, İngilizce öğretim programları 21. yüzyıl becerilerini kazandıracak ve uluslararası dil öğretim standartları karşılayacak nitelikte hazırlanmaktadır. Öğretim programının en iyi taşıyıcısı

olan ders kitaplarının seçimi de öğretim hedeflerini gerçekleştirmesi açısından oldukça önemlidir.

Sheldon (1988); İngilizce öğretimi bağlamında ders kitabını “İngilizce öğretim programının kalbi” olarak nitelendirmekte, Hutchinson (1994) onu yabancı dil öğretiminde neredeyse “uluslararası bir unsur” olarak ifade etmektedir. Ders kitaplarının öğretme-öğrenme karşılaşmalarında “merkezi bir unsur” olduğunu ifade eden McGrath (2006) ise ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin ders kitabı algısı hakkında yaptığı araştırma ile ders kitaplarının öğretimdeki rolüne atıf yapmaktadır. McGrath araştırmasında, katılımcılara “Bir ders kitabı ...dır.” yazılı kağıtlar verip cümleyi yazı veya bir emoji ile tamamlamalarını istemiştir. Öğretmenlerden bazıları ders kitabını, yemek pişirmede temel içerik olarak kullanılan yağa, her zaman yanlarında taşıdıkları ve içlerinde ihtiyaçları olan her şeyi bulabilecekleri bir kadın çantasına ve bir heykeltıraşın şekillendirip kullanacağı taşla benzetmişlerdir. Öğrencilerden bazıları ise ders kitabı için “rehber”, “dünyaya açılan pencere”, “H₂O” ve “her şeyi alabileceğin bir süpermarket” metaforlarını kullanmıştır.

2.2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Kullanmanın Avantajları

İngilizce ders kitaplarının yabancı dil olarak öğretiminde sağladığı avantajlar şu şekilde açıklanabilir:

a. Ders kitapları ülke çapında eğitim standardizasyonu sağlamaktadır.

Vatandaşlarına sundukları ücretsiz eğitim hizmetiyle ulusal hedeflerini gerçekleştirmek isteyen devletler, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirler ve bunları nasıl öğrenecekleri konusunda öğretim programları hazırlarlar. Richards (2001), ders kitabı olmayan bir programda izlenecek bir yol olmadığına değinmektedir. Bunun nedeni, ders kitaplarının kendi başına bir öğretim programının tüm öğelerini karşılaması ve zengin materyal içeriği ile eğitim için bir hazine niteliği taşımasıdır. Bu durum, birçok devletin ders kitabı üretimi veya seçimi sürecine dahil olmasıyla sonuçlanmaktadır. Örneğin, Afganistan’da, devlet okullarında okutulacak ders kitapları eğitim bakanlığı tarafından hazırlayıp yayımlamaktadır. Türkiye, Avusturya ve Almanya gibi ülkelerde ise ilgili resmî birime başvuru ile ders kitapları incelemeye alınarak belirlenen kriterleri karşılayan ders kitaplarından bir havuz oluşturulmakta ve okulların tercihi sunulmaktadır. Bu sayede, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde ülke çapında bir standardizasyon

sağlanmakta; her öğrenci ülkesinde konumu, sosyal ve ekonomik durumu fark etmeksizin aynı veya benzer içeriklerle karşılaşmaktadır. Ayrıca, öğretim materyalinin benzer veya aynı içeriğe sahip olması değerlendirme açısından da eşitlik sağlamaktadır (Abdelwahad, 2013). Örneğin; merkezi sınav sistemi uygulanan ülkelerde ders kitaplarının kullanımı sınav içeriği açısından ortak bir müfredat oluşturmakta ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Kırmızı, 2021).

b. Ders kitapları, öğretim ilkelerinden ekonomiklik ilkesini sağlamaktadır.

Öğretimde ekonomiklik zaman, finans ve enerji açısından en az maliyetle en yüksek verimi elde etmeyi ifade etmektedir. Öğretimde zaman çok iyi kullanılmalı, dersin amacına en uygun olan yöntem ve materyaller tercih edilmelidir. Ancak mesleğin doğası gereği materyal üretmek öğretmenler için oldukça zaman alıcı ve zor bir süreçtir (Sheldon, 1980). Aynı şekilde derse aktif katılımı sağlanarak öğrenci üretkenliğe teşvik edilmeli ve böylece israftan kaçınılması sağlanmalıdır. Küçükahmet (2006), öğretimde ekonomikliğin sağlanması için öğretim etkinliklerinin planlanmasını, kişisel zaman ve enerji tasarrufu için öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesini, öğretim materyallerinin ekonomik kullanımını ve öğrenme için en verimli ortamın hazırlanmasını önermektedir.

Ders kitapları, öğretim programının sahip olması gereken özellikleri iki kapak arasında taşınması nedeniyle öğretimde ekonomiklik ilkesini sağlamaktadır. Cortazzi ve Jin (1999); bir ders kitabının bir öğretmen, bir harita, bir antrenör, bir otorite, bir sınırlayıcı ve bir ideoloji gibi farklı roller taşıdığını ifade etmektedir. Günümüzde çoğu ders kitabına karekod uygulaması getirilmesi veya ders kitaplarının e-kitap olarak sunulması nedeniyle etkileşimli öğrenme sağlamakta, bu da içerdiği materyal çeşitliliğini artırmaktadır. Sonuç olarak nitelikli bir ders kitabı; metinler, ses kayıtları, kısa filmler, animasyonlar, oyunlar gibi pek çok eğitsel materyali yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin hizmetine sunmaktadır. Profesyonellerce hazırlanan ders kitapları, yanlış veya düşük verim sağlanacak materyal kullanımının da önüne geçmektedir. Ayrıca ders kitaplarının dilin tüm konuları ve yönleri için görsel ve işitsel materyaller sağlaması öğretmenlere kolaylık sunmaktadır. Ek olarak ders kitapları, kültürel unsurları içermeleriyle öğretmenden farklı kültürlerle ait araştırma yapma bilgi ve materyal toplama yükünü almaktadır. (Özeş, 2012). Tüm bunlar öğretimde az zamanda çok verim alınmasını sağlamakta öğretmen için zaman, enerji ve para tasarrufu sunmaktadır. Öğrenci açısından ise, tüm öğrenme materyalinin tek kitapta olması alan tasarrufu sağlamaktadır.

c. Ders kitapları mesleğe yeni başlayan öğretmenler için rehber vazifesi görmektedir. Cunningswoth (1995), ders kitaplarının henüz güven kazanmamış az tecrübeli öğretmenler için destekleyici olduğunu söylemektedir. Ders kitaplarının, programı düzenleyip zamanlaması ve hazır öğretme-öğrenme metinleri sunması yeni öğretmenler için güvenlik, rehberlik ve destek anlamına gelmektedir (Ansary ve Babaii, 2002).

d. Ders kitapları, bireysel çalışmaya imkan sağlamaktadır.

Ders kitapları yabancı dil öğretiminde, öğretmen ve öğrencilere tüm dil becerilerinin dengeli bir şekilde dağıldığı planlı bir yol sunmaktadır. İzlenecek yolun anlaşılır olması öğrenciye bireysel çalışma imkanı sağlamaktadır. Cunningswoth (1995), Ders kitaplarının kendi başına öğrenme için bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Ur (1996) bu düşünceyi, ders kitabı olmayan bir öğrencinin daha öğretmen bağımlısı olduğunu belirterek desteklemektedir. Bazı ders kitaplarında yer alan öz değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin kendi çalışmasını takip etmesini sağlamaktadır. Performans değerlendirmesi yapan öğrenci tek materyalde çalışarak eksiklerini tamamlayabilir veya öğretmenden bağımsız olarak gelecek derslere hazırlanabilir. Böylelikle bir ders kitabıyla çalışan birçok öğrenci kendini güvende hissetmekle birlikte ilerleme ve başarı duygusuna sahip olur (Özeş, 2012). Aynı zamanda ders kitapları, ödev ve projelerle öğrencilere okul dışı faaliyetler sunarak öğrencilerin esnek çalışabilmesine ve üretken olmasına olanak sağlar.

e. Ders kitapları, öğrenci merkezli eğitim anlayışını desteklemektedir.

Kaliteli bir ders kitabı, öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hazırlanmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin kendi hayatıyla ilişkilendirebileceği, günlük hayatında deneyimlediği içerikler ders kitabına dahil edilmektedir. Ayrıca, Tomlinson'ın (1998) da belirttiği üzere öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bu, ders kitabında farklı duyulara ve zekâ türlerine hitap edecek etkinliklerin bulunması gerektiği anlamına gelmektedir. Nitekim kaliteli bir ders kitabında her öğrencinin ilgisini çekecek çeşitlilikte konular işlenmekte, farklı öğrenme stillerine hitap edecek çeşitlilikte etkinlikler yer almaktadır. Bunların yanında, tüm materyalin tek bir kitapta toplanmasıyla ve kitap içeriğinin önceden sunulması ile öğrenciye gelecek dersleri öngörme imkanı tanınmaktadır.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Kullanmanın Dezavantajları

Sözü edilen ders kitaplarının avantajlarına rağmen aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı eleştirileri yapılmaktadır.

a. Ders kitapları öğretmenin etki alanını sınırlamaktadır.

Skierso (1991), ders kitaplarının öğretmenlerin yaratıcılığını engellediğini belirtmektedir. Aynı şekilde Ur (1991) da, ders kitaplarının öğretmenin rolünü zayıflattığını, öğretmenin kendini empoze edilen bilginin bir arabulucusu olarak bulabileceğini ifade etmektedir. Allwright (1982; akt. Kırmızı, 2011) da ders kitaplarının sınırlayıcı etkisini öğretim yaklaşımları açısından ele almış ve ders kitaplarının sunduğu sınırlı içerikle öğretmenlere hedeflere uygun olmayan öğretim yaklaşımları sunabildiğini, dil öğrenme ve öğretme metotlarını, tekniklerini ve süreçlerini etkileyerek kontrol edebileceğini ve bunun sonucu olarak eğitim ortamını etkileyeceğini savunmuştur.

b. Ders kitapları, kültürel içerikleri bakımından taraflıdır.

Ders kitaplarının eleştiri aldığı diğer bir husus, hedef kitlenin kültürel yapısına uygun olmayan içerikleri barındırarak onları rahatsız edebilecek, gücendirebilecek veya kültürel çatışma yaşamalarına neden olabilecekleridir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları metin, görsel ve kültürel içerikler açısından oldukça zengindir ancak bu içerikler, devlet okullarında okutulması isteniyorsa, resmî yönetmeliklere uygun olmak kaydıyla ders kitabı yazarlarının tercihlerine tabidir. Diğer taraftan kitabın okutulacağı devletin politikalarının gözetilmeden hazırlandığı uluslararası ders kitapları da özel kurumlarca okutulmaktadır. Bunların bir sonucu olarak kullanılan ders kitaplarının sunduğu içerikler; bir sınıfın kültürel, politik ve dini ideolojilerine aykırı bulunabilir.

Allwright (1982; akt. Kırmızı, 2011) da ders kitaplarının genellikle yazarlarının pedagojik, psikolojik, dilbilimsel tercihlerini ve önyargılarını yansıttığını ve dolaylı olarak öğrenciler üzerinde başka dil hedefleri ve bileşenleri empoze edebileceğini aktarmaktadır fakat eleştirilen bu durum öğretmenin kendi materyalini oluşturmasında da söz konusu olacaktır. Her öğretmen gibi her öğrencinin düşüncesi, inancı ve yaşantısı kendine özgüdür.

c. Ders kitapları, otantik değil yapay içerikler sunmaktadır.

Ders kitapları, yalnızca dil öğretimi amacıyla üretilen yapay içeriklerden oluşması ve nadiren otantik içerikleri bulundurması nedeniyle de eleştiri almaktadır. Bu kitaplarda günlük hayatın içinden konuşma kalıpları, argo ifadeler genellikle yer almaz. Diyalog metinlerindeki akış, doğal hayatta genelde karşılaşılmayacağı şekilde kesintisiz ilerlemektedir. Ders kitabı içeriklerinin öğrenciyi yaşamın kendisine hazırlayacak şekilde oluşturulması gerekmektedir ancak ders kitapları genel olarak öğretim hedeflerine, öğrencinin gelişim düzeyine ve toplumsal hassasiyetlere uygun içerikleri sonsuz bir kaynaktan seçerek sınıf ortamına sunmaktadır ve bu dikkate değerdir.

d. Ders kitaplarının eğitsel içeriği, sınıfın bireysel farklılıklarına uyum sağlamamaktadır. Ansary ve Babaii (2002) de ders kitaplarının kendi mantığını olduğunu ve bundan dolayı sınıfta sıklıkla bulunan bireysel öğrenme farklılıklarına hitap etmediğini dile getirmektedir. Palmberg (2001) de ders kitaplarının kasıtlı veya kasıtsız olarak büyük ölçüde yazar/larının kendi zeka profil(ler)ini yansıttığını ancak öğretmenlerin de kendi tercih ettikleri öğrenme stillerine göre öğretme eğiliminde olduklarını aktarmaktadır.

Alan yazında anlatılan tüm nitelikleri içinde kusursuz bir biçimde barındıran ders kitabı yoktur. Bu konuda Cunningsworth (1984), *“Bütün gereklilikleri karşılayan mükemmel kitabı aramaktan ziyade kitabın sunduğuyla öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları arasında orta yolu bulmalıyız”* açıklamasında bulunmaktadır nitekim öğretim programı yalnızca içerikten ibaret değildir. Öğretmenin sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişimi, öğrencilerin hazırbulunuşluğu gibi etkenler ders kitabını resmin kendisi değil az parçalı bir yapbozun can alıcı parçası yapmaktadır. Sonuç olarak; ders kitabı öğretim sürecinde öğretmene bakımlı, işaret ve ikaz tabelaları olan içerisinde hem kaybolma hem de kaza yapma riskinin oldukça düşük olduğu bir yol sunmaktadır. Nasıl bir yolculuk deneyimi yaşayacağı ise öğretmenin yönetimindedir.

2.3. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA KİŞİ VE KARAKTERLERİN ÖZELLİKLERİ

Öğrencilerin bir eğitim-öğretim senesi boyunca sınıf içi ve dışında kullandıkları ders kitaplarında hangi karakterlerle muhatap oldukları önemlidir. Karakterlerin sahip olduğu niteliklerle birlikte cinsiyet rollerine dair oluşturdukları profil, ergenlik dönemindeki

bireyler için özdeşime açık olmaktadır. Özellikle kitaplarda yer verilen gerçek şahsiyetler saygınlıkları, ekonomik refahları ve dış görünüşleri gibi ilgi çekici unsurlarıyla bu dönemdeki öğrenciler için yaşamlarının bütünüyle örnek alınma potansiyeline sahiptir. Diğer taraftan, devletlerin sosyal politikalarının aktarıcısı olan ders kitaplarındaki karakterler, oluşturulmak istenen insan tipinin özelliklerini de yansıtmaktadır.

Sunderland (2000), yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrencinin alıcı konumunda olduğu okuma ve dinleme metinlerini çokça içerdiğini belirterek öğrencilerin bu etkinliklerde metinle bilişsel ve duygusal olarak ilişki kurduğunu açıklamaktadır. Söğüt (2018) de, ders kitaplarında kadınlar aleyhine yoğun olarak oluşturulan dezavantajlı durumun hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin değerleri, davranışları, dünya görüşleri ve zihniyetleri üzerinde kaçınılmaz bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı ders kitaplarında yer alan karakterlerin profili; toplumsal adalet, refah ve huzurun sağlanması konusunda önemli bir yeri olan sağlıklı cinsiyet algısı oluşturulmasında etkin bir yere sahiptir.

Ders kitaplarında yer alan karakterlere yönelik incelemelerin büyük çoğunluğu cinsiyet ayrımcılığı ile ilgilidir. Abdelhay ve Benhaddouche (2015), kadınlara yönelik ayrımcı muameleyi ders kitaplarının yaşadığı ve eğitim alanında ivme kazanan en büyük yetersizliklerden biri olarak belirtmektedir. İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki cinsiyet ayrımcılığını ele alan çalışmalar (Hellinger, 1980; Porreca, 1984; Sunderland, 1992; Rifkin, 1998; Lee ve Collins, 2006; Sivaslıgil, 2006; Skliar, 2007; Söylemez, 2010; Yılmaz, 2012; Demir ve Yavuz, 2017), ders kitaplarında belirgin şekilde kadınlara yönelik klişe düşüncelerin yansıtıldığını, kadın karakterlerin sınırlı meslek gruplarında ve erkek karakterlerden daha az ve geri planda temsil edildiğini doğrulamaktadır. Dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bu tutumlara sahip olması, kadın öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin Schultze (1974), çalışmasında, Rusça öğretiminde kullanılan bir ders kitabının dil bilgisi kurallarında dişil formlara örnek vermemesinin eksik dil bilgisi öğretimine neden olduğunu saptamıştır. Andarab (2015), Söğüt (2018) ve Sunderland (2000) de ders kitaplarında kadınların olumsuz temsil edilmesinin kız öğrencileri olumsuz etkileyerek daha az etkili öğrenmelerine neden olabileceğini aktarmaktadır. Ayrıca, ders kitaplarında yer alan kadın karakterlerin önyargılı ve eksik temsil edilmesi, hem kadın hem erkek öğrencilerin kadın cinsiyetine yönelik algısını da olumsuz etkilemektedir. Nitekim Ndura (2004) da öğretim

materyallerinin içeriğinin öğrencilerin kendilerine, başkalarına ve topluma karşı tutum ve eğilimlerini etkilediğini ifade etmektedir. Bu nedenlerden ötürü, ders kitaplarında kadın ve erkek rollerinin dengeli temsili hayati önem taşımaktadır.

İngilizce öğretimi yapılan ders kitaplarında yer alan karakterlerin nitelikleri üzerine yapılan diğer çalışmalar, karakterlerin değerler öğretimindeki yeri, yaşı ve karakterlerin temsil ettikleri sosyal sınıflar üzerinedir. Örneğin, Cunningsworth (1995) ve Arıkan (2005), ders kitaplarında yer alan karakterleri etnisite, meslek, yaş, sosyal sınıf ve engelli olma durumlarına göre incelemişlerdir. Vagni Jajam (2018) ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan uluslararası yayınevlerine ait iki ders kitabında yer alan karakterleri “sosyal sorumluluğa sahip karakterler”, yabancı kültür/ler ile bir şekilde bağlı olan “kültürlerarası karakterler” ve hedef kitlede “kendisi olma isteği uyandıran karakterler” olarak üç kategoriye ayırarak incelemiştir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitabındaki karakterlerin niteliği, öğrencinin cinsiyet rollerine ve farklı kültürlerle yönelik algısını etkilemektedir. Bu durum, ders kitaplarında yer alan karakterlerin cinsiyetleri, cinsiyetlerinden dolayı kendilerine atfedilen, sosyal konumları ve etnik özellikleri gibi çeşitli açılardan incelenmesine neden olmuştur. Ders kitaplarındaki karakterlerin mercek altına alındığı bu çalışmalar, ders kitabının üretimi, seçimi ve kullanımından sorumlu kurum ve kişilerin öğrencinin zihin dünyasına aktarılacak imajların bilincinde olmasını, varsa düzeltilmesi gereken noktalar hususunda ilgili birimlere dönüt vermesini sağlayabilir.

2.4. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALMASI GEREKEN TEMEL DİL BECERİLERİ

Dil öğretimi literatüründe dört temel dil becerisi olarak geçen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi (Çeltik, 2022) her zaman İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yer almıyordu. İngilizce, eskiden politik ve ticari amaçlarla kullanılmaktaydı. Bu nedenle, okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanılmaktaydı . Günümüzde günlük yaşamın içinde de farklı milletlerden insanlarla iletişim kurulmakta ve İngilizcenin ortak dil olarak kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, yalnızca okuma ve yazma becerilerine değil konuşma ve dinleme becerilerine de etkin şekilde

sahip olma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, İngilizcenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dört temel dil becerisinin yer verilmektedir.

2.4.1. Okuma Becerisi

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanımasından ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Nas, 2001). Günay (2007) okumayı, yazılı bir metni yorumlamayı ve grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmeyi içeren düşünsel bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisine sahip olmak ise okunan metnin sahip olduğu bilgi ile okuyucunun zihninde oluşan şemaların bir anlam oluşturmasıdır. Grabe ve Stoller (2002) okumayı, basılı sayfadan anlam çıkarma ve bu bilgiyi uygun şekilde yorumlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Kısacası okuma becerisine sahip olmak, okunan metni anlamaktır. Yabancı dil öğrenimi bağlamında, okuduğunu anlama düzeyini öğrencinin okuduğu metne ilgisi, metni okuma amacı, metnin konusuna yönelik bilgisi, yabancı dil yeteneği ve okuma sürecindeki farkındalığı gibi değişkenler etkilemektedir (Barnett, 1988). Al-Drees (Akt. Harafsheh ve ark., 2020) okuma etkinliklerini, öğrencilerin İngilizce konusundaki ön bilgilerini genişletmelerini, vizyonlarını geliştirmelerini ve düşüncelerini harekete geçirmelerini sağlayan başarılı bir mekanizma olarak tanımlamaktadır. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler aynı zamanda öğrencilere materyali derinlemesine inceleme ve doğru yazım, telaffuz ve ritim gibi basit dil biçimlerini tanıma imkanı sunmaktadır.

Okuma becerisi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminden sonraki aşamalarda ağırlık kazanmaktadır. Bunun nedeni, bir İngilizce öğretim programında öğretilen temel dil becerilerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre oluşturulması gerektiğidir. Öğrenci anadilinde öncelikle konuşma ve dinleme becerilerinde yetkinlik kazanır, sonrasında okuma ve yazma becerilerinin öğretimi başlatılır. Ana dilin ediniminde gerçekleşen bu sıralama, yabancı dil öğrenimine de yansımaktadır. Çünkü öğrenci, ana dilinde okuma becerisini iyi geliştirdiğinde, ana dili ile yabancı dil okuma becerisi arasında olumlu bir ilişki kurarak bilgi aktarımını gerçekleştirebilir (Brewster, Ellis ve Girard, 1992). Diğer taraftan, İngilizce konuşulan bir ortama ulaşma imkanının çok düşük olduğu bağlamlarda bireyler İngilizce'yi konuşmaktan ziyade okumakta, dinlemekte veya yazmaktadırlar. Bu

durum, öğretim programında temel becerileri arasında bir öncelik-sonralık sıralaması oluştursa da dört temel dil becerisinin hepsinin kazanımına yer verilmelidir.

2.4.1.1. Okuma Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı

İngilizcenin yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında, okuma becerisinin gelişimi için okuma metinlerinden faydalanılmaktadır. Bu metinlerin, öğrencinin günlük hayatta karşılaşması mümkün olan tür ve içeriklerden oluşması önemlidir. Buna karşın, fazla aşına olunan içeriklere yer vermek de metni öğrenci için önemsiz hale getirebilir. Bu nedenle okuma materyalleri, yazar-okuyucu arasında iletişim köprüsü kuracak şekilde anlamlı yeni bilgiler sunmalıdır.

Metinle birlikte sunulan görsel içerikler, öğrencinin metinle olan ilişkisini güçlendirmek (Bellver, 1989) ve böylece metnin anlaşılmasını kolaylaştırmak adına önem taşımaktadır. Günümüz ders kitaplarındaki okuma metinleri, türüne uygun şablonlarda sunulmakta ve görsellerden bolca faydalanılmaktadır. Canning-Wilson (2000), metinlerde görsel kullanımının ise iletilmek istenen mesajın anlamını paralinguistik ipuçları sunarak genişlettiğini aktarmakta ve yabancı dil öğretiminde görsel kullanımının önemli olduğunu belirtmektedir (Canning-Wilson, 2001).

2.4.1.2. Okuma Etkinliğinde Safhalar

Ur (1996), etkili okuma ile etkisiz okuma arasındaki farkı konu edindiği çalışmasında okuma öncesi ve sonrasında yapılanların okuma eylemi kadar önemli olduğu saptamaktadır. Bu nedenle, gerek öğretmenler gerekse ders kitapları tarafından okumayı daha anlamlı hale getirmek için okuma etkinlikleri “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olarak safhalara ayrılarak her birinde amaca uygun teknikler kullanılmaktadır.

Okuma faaliyeti öncesinde öğrencinin metine ilgi duymasını sağlayacak ve metni anlamasını kolaylaştıracak aktivitelere yer verilmesi gereklidir. Özçaylak (2013), okuyucunun metnin içeriği ile okuma ve öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olduğunda okuduğunu anlamının kolaylaşacağını belirtmektedir. Moats'ın (2004) okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için okuma öncesinde yapılmasını önerdiği şu stratejiler günümüzde çoğu ders kitabı tarafından okuma öncesi etkinliği olarak sunulmaktadır:

- **Anahtar kelimelere ilişkin tanımlama ve tahmin yürütme:** Nation (1990), bir metni okumadan önce, öğrencilere okuma etkinliğinin bir parçası olarak gerekli sözcüklerin sunulmasını önermektedir. Bu sayede, okuma metni öncesi sunulan kelimenin anlamını tahmin etme veya bulma gibi etkinlikler öğrencilere okuma sürecinde karşılaşacakları yeni kelimeleri anlamlandırma veya tahmin etme imkanı sunulur.

-**Önbilgileri etkinleştirme:** Önbilgiye sahip olmak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Anderson (1999) önbilginin, anlamın yalnızca basılı kelimelerden oluşmadığını ve okuyucuların metne kattıkları kendi bilgilerinin de anlamayı etkilediğini gösteren bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Pang ve arkadaşları (2003) da önbilginin dünya bilgisi, kültürel bilgi, dil bilgisi gibi çeşitli yönlerinin olduğunu aktarmaktadır. Bunun için ders kitaplarında öğrenciye metnin konusuyla ilişkili kişisel görüşlerini, tecrübelerini ve bildiklerini anlatması istenen sorulara yer verilmektedir.

- **Metni ön izleme:** Ön izleme, basitçe okumaya başlamadan önce içeriğine aşina olmak için okuma materyaline göz atmak anlamına gelmektedir. Önizleme, okuyucuya eldeki metinden ne beklemesi gerektiğine dair kabaca fikir vermekte ve yaklaşan öğrenme faaliyeti için bir zemin sağlamaktadır.

- **Metne dayalı tahmin yürütme:** Bu etkinliklerde öğrenci, okuma materyalinde yer alan detaylardan yola çıkarak metin içeriği hakkında ön sorgulama yapmaktadır. Brassell ve Rasinski (2008) bu durumu avcılığa benzetmekte ve okuma öncesi tahmin yürütmenin anlama için bir ortam oluşturduğunu aktarmaktadır. Metne dayalı tahmin yürütme genellikle ön sorularla sağlanmaktadır. Bu sorular öğrencilerin pasajla ilgili merakını tetikler, önceki içerik bilgilerini etkinleştirir, öğrencilerin okuduklarını tahmin etmelerini ve detaylandırmalarını sağlar (Moore ve ark., 1982).

Okuma metninin içeriğine bilişsel olarak hazırlandıktan sonra sıra metni okumaya gelmektedir. Bu aşama, öğrencilerin okuma stratejilerini ve yabancı dile hakimiyetlerini geliştirmelerine ve problemleri metinleri çözmelerine yardımcı olmaktadır (Toprak ve Almacıoğlu, 2009).

Öğrenciler metinleri çeşitli şekillerde okumaktadır. Bu konuda öğrencileri bilgilendirmek öğretmenin sorumluluğundadır. Bazı ders kitapları da talimatları ile öğrenciye bu konuda yol gösterici olmakta ve sesli okuma, yanlış okuma biçimlerinin önüne geçilmektedir. Yanlış okuma biçimlerinden olmasına rağmen sınıf ortamında sıkça gerçekleştirilen sesli

okuma, öğrencinin okuduğunu anlamasını zorlaştırmakta aynı zamanda okuma temposunu düşürmektedir. Çeltik (2002) sesli okumanın, bir yandan zihninde metnin anlamını ararken diğer yandan kelimeleri tek tek zihninde tekrarlayanın kişinin işini bir hayli zorlaştıracakını ifade etmekte ve sesli okumayı yanlış bir okuma faaliyeti olarak değerlendirmektedir. Öğrenciler arasında tercih edilen parmakla takip ederek veya kelime kelime okumak da kelimelere odaklanırken cümlelerin bütünündeki anlamı kaçırmaya neden olmasından dolayı yanlış bir okuma biçimidir.

Okuma modeli, okuma etkinliğinin amacına göre seçilmelidir. Literatürde en çok yer alan okuma modelleri göz gezdirme (*skimming*), gözden geçirme (*scanning*) ve derin okumadır (*intensive reading*). Göz gezdirme, metnin konusunu anlamak için metni gözlerle hızlıca taramayı ifade etmektedir. Gözden geçirmede ise metin içinde yer alan bir bilgi, tarih, isim, mekan gibi detayları bulmak amacıyla metin tarama yapılmaktadır. Derin okuma modelinde ise yavaş ve dikkatli okuma söz konusudur.

Okuma öncesinde, metnin konusunu tahmin etmek için veya okuma sonrasında ana fikri bulmak amacıyla göz gezdirme yapılabilir. Gözden geçirme ise okuma metninde yer alan olaylar, zaman ve karakterler hakkında sorulan soruları yanıtlamak, başlık-paragraf eşleştirme gibi değerlendirme sorularına yanıt bulmak amacıyla detayları bulmak amacıyla yapılabilir. Derin okuma ise metnin bütününe anlamak için kullanıldığından okuma sırası safhasında gerçekleştirilmelidir.

Okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için okuyucular belirli stratejiler seçmektedirler. Okuma stratejileri, okuyucuların bir metnin anlamını kavramasına ve geliştirmesine yardımcı olan planlı, hedefe yönelik eylemlerdir (Ahmadi ve ark., 2013). Garner (1987), okuma stratejilerinin genellikle algılanan bilişsel başarısızlığı gidermek için aktif öğrenciler tarafından üstlenilen kasıtlı, oyunca faaliyetler olduğunu belirtmektedir. Okuma stratejileri konusunu çalışan pek çok uzman, okuma stratejilerini üç kategoride özetlemiştir: aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya ve etkileşimli model.

Aşağıdan yukarıya okuma stratejisinde okuyucu metni oluşturan kelime, cümle, cümle yapısı gibi öğelerden yola çıkarak bir anlama varmaya çalışmaktadır. Yani, bu stratejide okumanın parçadan bütüne olduğu savunulmaktadır. Eunjeo (2009), bu stratejiyi tek tek kelimelere odaklanma, dil bilgisine yönelik zorluklarda duraksama ve okumayı tekrar etme olarak tanımlamaktadır. Alderson (2000) bu stratejiyi kullananları “pasif kod

çözücüler” olarak nitelendirmektedir. Bunun nedeni, okuyucunun yazılı metne fazla bağlı olması ve önbilgiye ihtiyaç duymamasıdır.

Yukarıdan aşağıya okuma stratejisinde, okuyucu okuma metni konusunda tahmin yürütmektedir. Goodman (1971), bu modeli “*psikolinguistik tahmin yürütme oyunu*” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, bu stratejide okuyucunun önbilgisi ve deneyimleri çok önemlidir. Okuyucu, metni anlamak için deneyimlerini, önbilgileri aktive ederek çıkarımlar yapmaktadır.

Johnson (2001) her iki modelin de önemli olduğunu belirtse de etkileşimli okuma stratejisini üç model arasında okuma sürecini en iyi tanımlayan model olarak nitelendirilmektedir (Anderson, 1999). Etkileşimli okuma modeli bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında, metnin bütünü anlamakta zorlanılan durumlarda kullanılabilir. Murtagh (1989), iyi yabancı dil öğrencilerinin yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya stratejilerini en etkili şekilde birleştirenler olduğuna vurgu yapmaktadır. Aslında hangi yaklaşımın uygun olduğu, metnin türü ve boyutuna, sınıfın kapasitesine, öğrencilerin ihtiyaçlarına, okumanın amacına ve bunun için ayrılan süreye bağlı olmaktadır.

Yabancı dilin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, metnin daha iyi anlaşılması ve metinden hareketle dil becerilerinin geliştirilmesi için metin sonrasında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sunulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde yeterli ilerlemeyi sağlayıp sağlamadığını takip ve kontrol etmenin bir yoludur (Yüceer, 2022). Okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan sorular öğrencilerin iletilen mesajı anlamalarına ve konuya dair bir anlam oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Brassell & Rasinski, 2008; Duke & Pearson, 2009). Okuduğunu anlama soruları aynı zamanda öğrencileri motive etmekte, onları farklı bilişsel basamaklarda düşünmeye yönlendirmekte ve derse olan ilgilerinin sürekliliğini sağlamaktadır (Onan, 2012). Bu sorular öğretmen tarafından hazırlanıp yöneltilebileceği gibi ders kitaplarının ana materyal olarak kullanıldığı öğretim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme de dahil okuma etkinliklerinin genellikle tamamı ders kitapları tarafından sunulmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisini ölçen soruların kalitesini artırmak amacıyla çeşitli sınıflandırma sistemleri kullanılmaktadır. Sınıflandırma sistemlerine karşılık gelen “taksonomiler”, okuma etkinliklerinde yer verilen soruların hangi bilişsel ve duyuşsal

basamaklara karşılık geldiğini görmeyi sağlamaktadır. Taksonomiler aynı zamanda hedeflerin belirlenmesi, materyal oluşturma veya materyal değerlendirme gibi konularda öğretmenler arasında ortak bir dil oluşması sağlamaktadır. Eğitim alanında taksonomi dendiğinde akla ilk gelen, yaygın bir kullanım alanına sahip olan Bloom taksonomisidir. Bununla birlikte, Bloom Taksonomisi kadar kullanımı yaygın olmayan ancak okuduğunu anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarını yansıtan Barrett Taksonomisi'nin de alan yazında kullanımına rastlanmaktadır (Day ve Park, 2005; Kaur ve Singh, 2010; Abu Humos, 2012).

2.4.1.3. Barrett Taksonomisi

Barrett yazdığı “*Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi*” isimli makalede, öğrencilerine okuduğunu anlamaya yönelik sorular hazırlamak isteyen sınıf öğretmenleri için kendi taksonomisini sunmuştur. Hiçbir yerde yayımlanmayan bu makale, Clymer tarafından Barrett'in izni ile ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları topluluğunun yayımladığı “*Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim*” adlı eserde yer almıştır (Kaldırım, 2020). Barrett taksonomisi günümüzde, anlama öğretiminin planlanmasında ve öğretim materyallerinde sunulan okuduğunu anlamayı ölçme ve değerlendirme, geliştirme ve teşvik etme ile ilgili soruların etkililiğini ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır. Barrett, taksonominin geliştirilmesi sürecinde Bloom (1956) ve daha pek çok araştırmacının çalışmasından yararlanmış ve basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir etme olmak üzere beş farklı kategori oluşturmuştur (Clymer, 1968). Her kategori, ihtiyaç duyduğu bilişsel gereksinimler açısından kolaydan zora doğru sıralanmakta ve kendi içinde başlıklara ayrılmaktadır. Barrett taksonomisinde yer alan anlama düzeyleri ve her bir anlama düzeyine ilişkin alt boyutlar Çizelge 1’de sunulmaktadır.

Çizelge 1. Barrett taksonomisini oluşturan okuduğunu anlama basamakları.

Basit Anlama	Ana fikri Fark Etme veya Hatırlama
	Detayları Fark Etme veya Hatırlama
	Karakterlerin Davranışlarını Fark Etme veya Hatırlama
	Karşılaştırmaları Fark Etme veya Hatırlama
	Neden-Sonuç İlişkisini Fark Etme veya Hatırlama
	Olayların Sırasını Fark Etme veya Hatırlama
Yeniden	Sınıflandırma
Organize Etme	Ana Hatları Belirleme
	Özetleme
	Sentezleme
Çıkarımsal Anlama	Metni Destekleyici Detaylara Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Ana Fikre Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Olayların veya Eylemlerin Sırasına Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Karşılaştırmalara Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Neden-Sonuç İlişkisine Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Karakter Davranışlarına Yönelik Çıkarımda Bulunma
	Sonuçları Tahmin Etme
	Yazarın Kullandığı Mecazi Dile Yönelik Çıkarımda Bulunma
Değerlendirme	Gerçek ve Kurguyu Değerlendirme
	Gerçekleri Ve Fikirleri Değerlendirme
	Yeterliği Ve Geçerliği Değerlendirme
	Uygunluğu Değerlendirme
	Metnin Değerini, İlgi Çekiciliğini ve Kabul Edilebilirliğini Değerlendirme
Tepki	İçeriğe Yönelik Duyuşsal Tepki
	Karakterler veya Olaylara Yönelik Tepkiler
	Yazarın Kullandığı Dile Yönelik Tepkiler
	Betimleme

-Basit Anlama

Taksonominin bu düzeyinde, okuma metninde açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılmaktadır. Yüzeysel anlama için ihtiyaç duyulan bilgiler büyük ölçüde metnin kendisinden gelir (Brassell ve Rasinski, 2008). Fark etme ve hatırlama olmak üzere iki aşaması vardır. Fark etme düzeyinde, öğrenciden metne bakarak açıkça belirtilen fikir ve bilgileri ortaya koyması; hatırlama düzeyinde ise soruları metne bakmadan hatırladıkları üzerinden yanıtlaması beklenmektedir. Her iki basamak da basitten karmaşığa gidecek şekilde detayların, ana fikrin, olayların sırasının, karşılaştırmaların, sebep-sonuç ilişkisinin ve karakter özelliklerinin fark edilmesi veya hatırlanmasını kapsayacak şekilde altı alt düzeye ayrılmaktadır.

Detayları fark etme basamağında, öğrenciden karakter isimleri, olayın zamanı veya mekanı gibi metinde açıkça belirtilen bilgileri fark edip bulması istenmektedir. Ana fikri fark etme basamağında, metnin bütününe veya bir bölümünün ana fikrini tanımlayan ifadeyi bulması istenmektedir. Olayların sırasını, karşılaştırmaları ve sebep-sonuç ilişkilerini fark etme basamaklarında da aynı şekilde açıkça belirtilen ilgili bilgilerin bulunması beklenmektedir. Karakter özelliklerinin fark edilmesi ile ilgili olan son basamakta öğrenciden, bir karakter hakkında onun nasıl bir kişi olduğunu göstermeye yardımcı olan açık ifadeleri belirlemesi veya bulması istenmektedir. Hatırlama basamaklarının içerikleri de aynı şekilde olup soruların metne bakmadan zihinde kalanlarla yanıtlanması gerekmektedir.

-Yeniden Organize Etme

Bu düzeyde öğrencilerden metinde açıkça ifade edilen düşünceleri ya da bilgileri bir araya getirmesi beklenmektedir. Yeniden organize etme aşamasında öğrencilerin sınıflandırma, ana hatlarını belirleme, özetleme, sentezleme becerileri ölçülmektedir. Öğrenci, yazarın ifadelerini kelimesi kelimesine kullanabilir veya yazarın ifadelerini başka kelimelerle ifade edebilir veya tercüme edebilir. Burada, öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin yanında ifadeleri yeniden ve farklı şekillerde tanımlamasına imkan sağlayacak dilsel yeterliliğe de sahip olması gerekmektedir.

Sınıflama basamağında öğrenciden metinde geçen kişiler, şeyler, yerler ve olayların belirli özelliklere göre yeniden sınıflandırılması beklenmektedir. Metinde geçen karakterlerin aile ağacı oluşturmak bu tür aktiviteye örnek olabilir. Ana hatları

belirlemede, öğrenciden okuduğu metinden alıntılar yaparak metnin ana hatlarıyla ilgili yeni bir çerçeve oluşturması gerekmektedir. Metindeki olayları ana başlıklar ve alt başlıklar halinde düzenlemek veya metni belli sayıda parçalara bölmek bu basamağa dahil olan aktivitelerdir. Özetleme basamağında okunan metnin doğrudan veya dolaylı ifadelerle kısaca tanıtılması istenmektedir. Sentezleme basamağında gelince ise birden fazla kaynaktan açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlerin birleştirilmesi gerekmektedir.

-Çıkarımsal Anlama

Bu düzeyde soruları yanıtlamak için metinde satır aralarını okumak gereklidir. Bunun nedeni, çıkarımsal anlama düzeyindeki soruların öğrencinin metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilerin yanı sıra öğrencinin kendi sezgisini, hayal gücünü ve önbilgilerini kullanmasını gerektirmesidir. Bu durum, farklı veya anlaşılması zor yanıtların ortaya çıkmasına neden olabilir ve öğrencinin açıklama yapmasına gerek duyulabilir. Çıkarımsal anlama basamağında metni destekleyici detaylara, ana fikre, eylem ve olayların sırasına, karşılaştırmalara, sebep-sonuç ilişkisine, karakter özelliklerine ve yazarın kullandığı mecazi dile dair yönelik bulunma ve sonuçları tahmin etme alt düzeyleri yer almaktadır.

-Değerlendirme

Harris ve Hodges'e (1995; akt. Kaldırım, 2020) göre değerlendirme düzeyinde okuma bir metni daha önceden belirlenmiş standartlara göre sorgulamayı ve bu sorgulama sonucunda bir yargıya varmayı gerektirmektedir. Öğrenciler bu anlama düzeyinde söz konusu dış ölçütleri esas alarak okuduklarını sorgulamalı ve belirli bir yargıya varabilmelidirler. Dış ölçütlere ek olarak metinde okuma sunulan duygu, düşünce, olay veya bilgiler okurun kendi deneyimlerinden ve bilgisinden hareketle oluşturduğu iç ölçütlere göre de sorgulanabilir. Tüm bu sorgulamaların esas amacı metni doğruluk, kabul edilebilirlik, değerlilik, ilgi çekicilik ve eksiksizlik bakımından değerlendirmektir (Clymer, 1968, s. 22; Smith & Barrett, 1974, s. 55).

Gerçek ve kurguyu değerlendirme basamağında, öğrenciden okuduğu metne yönelik “*Bu gerçekten gerçekleşmiş olabilir mi?*” sorusunun yanıtı istenmektedir. Gerçekleri ve fikirleri değerlendirme basamağında ise metinde yer alan olaylardan ziyade yazardır. Yazarın olayları desteklemek için sunduğu verilerin yeterliliğine ve okuyucunun düşünce dünyasını etkileme gayretinin olup olmadığına bakılmaktadır. Yeterliği ve geçerliği değerlendirme basamağında, öğrenciden okumuş oldukları metinde, yazarın vermiş

olduğu bilgilerin doğru ve eksiksiz olup olmadığına karar vermesi beklenmektedir. Bunu saptamak için öğrenci, önbilgisinden ve dış kaynaklardan faydalanabilir. Uygunluğu değerlendirme basamağına ait sorularda ise öğrenciden metnin bütününe veya belirli bölümlerinin metnin konusuyla ve içeriğiyle alakalı olup olmadığına ilişkin yargıda bulunması beklenmektedir. Öğrencinin bu aşamadaki sorulara en uygun cevabı bulabilmesi adına metnin tüm bölümlerini karşılaştırmalı olarak incelemesi gerekmektedir. Değerlendirme düzeyine ait son basamak olan metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme aşamasında öğrenciden kişisel deneyimleri ve değer yargılarından hareketle metinde ifade edilen bir olay veya bilginin doğru, ilgi çekici ve/veya kabul edilebilir olup olmadığını belirlemesi beklenmektedir.

-Takdir

Taksonominin son düzeyi olan takdir, metnin okuyucu üzerindeki psikolojik ve estetik etkisiyle ilgilendiğinden, önceki düzeylerde bahsedilen okumanın tüm bilişsel boyutlarını içermektedir. Bu düzeyde, öğrencinin yazarın kullandığı anlatım tekniğine ve tarzına, metne dahil ettiği karakterlere yönelik duygusal tepkisi irdelenmektedir.

2.4.2. Yazma Becerisi

Yazma, öğrenenlerin belli bir konudaki fikir ve düşüncelerini organize ederek kalıcı bir zemine dökmelerini sağlayan bir iletişim aracıdır. Yazma becerisi, diğer dil becerilerinin aksine bilinçli bir öğretim, pratik ve gelişim süreci gerektirdiğinden özel bir konumdadır (Ouidani ve Baghdadi, 2022). Nitekim, düşünceleri somut bir zemine aktarmak için düşünceleri organize etmek ve onları dil bilgisine uygun şekilde yazıya dökmek gereklidir. Bu nedenlerden ötürü Richards (2002) yazmayı, ikinci dil öğrenen birisi için ustalaşması en zor beceri olarak nitelemektedir. Byrne (1995) da yazmayı, düşüncelerini dil bilgisine uygun şekilde ifade etmenin zorluğu, yazar ile okuyucu arasındaki iletişim ve geri dönüt eksikliği ve bilinçli bir zihinsel çaba gerektirmesinden dolayı zor bir beceri olarak nitelendirmektedir.

Kazanılması zor bir beceri olmasından ötürü, yazma süreci ders kitapları tarafından çeşitli şekillerde desteklenmektedir. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde genellikle hazır verilen bir model, farklı kişi, durum, mekanlara vb. uyarlanarak taklit edilmektedir. Bu sayede sayfa düzeninin oluşturma, kelimeleri ve cümleleri dil bilgisine uygun şekilde bir araya getirip paragraf ve bir metin oluşturmaya uygun örnekler öğrenciye sunulmaktadır.

Yazma becerisine yönelik etkinlikler çoğunlukla okunan bir metin veya üzerine konuşulan bir konu hakkında olmakta böylece öğrenciye yazacağı konu hakkında ön bilgi sağlanmaktadır.

Dil öğrenen kişiye yazma becerisinin kazandırılmaya çalışılmasının nedeni, eğitim görmüş bir kişinin kendi ana dilinde yazılı olarak üretebildiği şeyleri yabancı dilde de üretebilmesidir (Ur, 1992). Ayrıca yazma, yabancı dil öğretiminde öğrencinin hafızasını güçlendiren ve destekleyen önemli bir faaliyettir (Çeltik, 2002). French (1975) de yazı yazmanın öğrencinin zihninde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ve bu nedenle yazma etkinliklerinin kelime haznesinin, imla bilgisinin ve her türdeki örneklerin oluşması için son derece iyi bir araç olduğunu belirtmektedir.

2.4.2.1. Yazma Becerisinin Öğretiminde Yaklaşımlar

Yazma eğitimi alanında modern çalışmalar 19. yüzyıla dayanmaktadır. Özdemir (2019), yazma eğitimi yaklaşımında öncelikle süreç sonunda ortaya konan ürünün dikkate alındığını ancak 1960'lerden itibaren yazmanın bir ürün değil birçok unsuru içeren bir süreç olarak görülmeye başlandığı aktarmaktadır. Ancak, süreç temelli yaklaşım da belli yönleriyle eleştirilmiş ve sonraki yıllarda tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Ayrıca literatürde, süreç ve tür temelli yaklaşımların bir arada kullanıldığı yaklaşımların da var olduğu görülmektedir. Her tür için olumlu ve olumsuz eleştiriler yapılmasıyla birlikte yazma becerisinin öğretiminde izlenecek yaklaşım öğrencinin öğrenim amacına, yaşına, dildeki yeterliğine, öğrenme stiline göre seçilmelidir.

2.4.2.1.1. Ürün Yaklaşımı

Ürün yaklaşımında öğrenciye, aynı şekilde kopyalayacağı veya kişi, mekan, zaman gibi küçük unsurları değiştirerek modelleyeceği bir hazır metin sunulmaktadır. Bu yaklaşımda, yazma sürecinin sonucunda oluşan ürüne odaklanılmaktadır. Flower ve Hayes (1981), ürün yaklaşımının yazma eylemini, her biri yazılı ürünün büyümesine katkıda bulunan “yazma öncesi”, “yazma” ve “yeniden yazma” aşamalarından oluşan doğrusal bir model olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Yazma öncesi aşamasında öğretmen, model bir metin seçer ve öğrencilerle metnin türü, dil bilgisi kuralları ve cümlelerin yapısı üzerine çalışırlar. Yazma aşamasında ise öğrenci, fikirlerini düzenler ve genellikle etkinlikle birlikte hazır olarak sunulan ifade kalıplarını, kelimeleri vb. kullanarak yazıya aktarır. Son aşamada, model olarak verilen metnin aynısı

veya belirtilen (karakter, yaş, mekan, ifade kalıpları gibi) unsurların değiştirilmesi ile ona yakın bir metin oluşturulmaktadır. Hedge (1988) bu aşamanın dil bilgisini, kelimeleri ve noktalama işaretlerini düzenleme, doğru yazım, bir konuyu geliştirmek için fikirleri ve bilgileri birbirine bağlama, içeriği net bir şekilde geliştirme ve düzenleme yönlerini içerdiğini ifade etmektedir.

Badger ve White (2000), metin oluşturmak için bilinmesi gereken dil bilgisini öğrenme yollarından birinin taklit olduğunu ifade etmekte ve bunu benimsemesinden ötürü ürün yaklaşımını takdir etmektedir. Myles (2002) da bu yaklaşımda orijinale yakın model sunulmasının öğrencinin hata yapma ihtimalini düşürdüğünü belirtmektedir. Diğer taraftan, J. Robbins (2014) metni taklit etmenin öğrenciye sıkıcı hale gelene kadar aynı şeyi tekrar tekrar yaptığını hissettireceğini anlatmaktadır. Bu durum ise öğrencinin üretkenliğinin azalmasına ve etkinlikte düşük performans göstermesine neden olabilmektedir. Benzer şekilde Prodromou (1995) da öğretmen merkezli bu yaklaşımın öğrencinin hem dilsel hem kişisel potansiyelinin değerini düşürdüğünü ifade etmektedir.

2.4.2.1.2. Süreç Yaklaşımı

Ürün yaklaşımının öğrencinin üretkenliğini geri plana itip yazma faaliyetini sıkıcı bir hale getirmesi, yazma öğretiminde yeni bir yaklaşım arayışına neden olmuştur. Sonuç olarak, yazma becerisini ürün ve sürecin bir birleşimi olarak ele alan ve yazma öğretiminin odağını yazma sürecinin tüm aşamalarına yayan süreç yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda yazma, Brown (2001)'ın da belirttiği üzere, öğrenenlerin nihai olarak bir ürün oluşturdukları bir düşünme süreci olarak görülmektedir. Ayrıca, bu yaklaşımda dil bilgisi yalnızca bir araç olarak görülmekte ve biçimden çok anlama önem verilmektedir (Martinez, 2005). Yazılacak konunun gelişiminde öğrenci aktif rol oynamakta, yaklaşımın merkezinde yer almaktadır. Süreç yaklaşımında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin izlemesi gereken aşamalar “yazma öncesi”, “taslak oluşturma”, “tekrar etme”, “düzenleme” ve “yayınlama” olarak beşe ayrılmaktadır.

Yazma öncesi aşamasında öğrenci, yazacağı konu hakkında bilgi toplayıp fikir üreterek yazmaya hazırlık yapmaktadır. Sonraki aşamaları da etkileyeceğinden en önemli aşama olarak kabul edilmektedir. Öğrenci bu aşamaya her an yeniden dönme imkanına sahiptir. Bu aşamada beyin fırtınası, zihin haritası oluşturma, altı şapkalı düşünme gibi etkinliklerle önbilgilerini harekete geçirir ve konu ile hedef kitleyi belirler. Bu aşamada

öğrenci, öğrendikleri ve bildiklerinden yola çıkarak yazacakları hakkında bir taslak oluşturmaktadır. Richards (2006), öğrenci yazma öncesi etkinliklerde ne kadar zaman geçirirse yazısının da o kadar iyi olacağını vurgulamaktadır çünkü bu aşamada öğrencinin üretkenliğini artırmaya ve neyi nasıl kaleme dökceği konusunda argümanlar bulmasına odaklanılmaktadır. Brown'ın (2001) bu aşama için şu etkinlikler nitelikli ders kitaplarında da yazma öncesi etkinlik olarak sunulmaktadır: beyin fırtınası, listeleme, serbest yazım, bir metni okuma, bir metne göz atma veya metni gözden geçirme.

Taslak oluşturma aşamasında öğrenci ilk aşamada elde ettiği bilgi havuzundan seçtiklerini kağıda dökmektedir. Taslak hazırlama aşamasında yazar tabanlı metinden okuyucu tabanlı metne geçiş yapılmaktadır çünkü birden çok taslak üretilir ve her biri öğretmenden veya akranlardan geri bildirim alır (Martinez, 2005) ancak dil bilgisi ve teknik unsurlara dikkat edilmemektedir. Nitekim, Fulwiler and Gaber (2003) de öğretmen ve öğrencilere bu aşamada hatasız bir yazının beklenmemesi gerektiğini belirtmektedir. Tekrar etme aşamasında öğrenci taslağındaki hataları belirlemekte ve fikirlerini gözden geçirmektedir. Fikirlerin iyi bir şekilde desteklendiğinden emin olunmalı ve yazma tekniğine uygun şekilde yeniden düzenlenmelidir. Aşamanın sonunda öğretmen ve/veya akran değerlendirmesi yapılarak geri dönüt verilmelidir.

Düzenleme aşamasında öğrenci yazısını dil bilgisi, imla, yazım kuralları doğrultusunda düzeltmekte ve yazıya son formunu vermektedir. Öğretmen ve akran değerlendirmesi yapılarak düzeltilecek noktalara dikkat çekilmeli ancak öğrenci yerine düzeltme yapılmamalıdır. Tribble (1996), bu aşamada kolaylık sağlaması açısından kontrol listesi kullanmayı önermekte ancak liste seçiminin öğrencilerin yetenek düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre değişebileceğini aktarmaktadır.

Süreç yaklaşımının olumlu yönleri konusunda Martinez (2005), yaklaşımın öğrencilere yazmaları için olumlu, motive edici ve işbirlikçi bir atmosfer sunduğunu ve öğrencinin ihtiyaçlarına, ilgilerine, sorunlarına, yaşlarına, motivasyonlarına vb. son derece önem vererek ve öğrenciyi sürecin merkezine aldığını ifade etmektedir. Ayrıca aşamalar arasında öğretmen ve akran değerlendirmesine vurgu yapılması, yaklaşımın işbirlikçi bir atmosfer sağlamasına da neden olmaktadır. Diğer taraftan, süreç yaklaşımında her aşama bir öncekine dayalı olduğu için zihinsel faaliyeti yoğun bir süreci beraberinde

getirmektedir. Bu yönüyle yaklaşımın çok zaman aldığı ve bir modeli taklit etmek kadar kolay olmadığı için öğrenciyi zorladığı ifade edilmektedir.

2.4.2.1.3. Tür Temelli Yaklaşım

Süreç yaklaşımı, yazılacak metin türü fark etmeksizin aynı süreci takip etmesinden ötürü eleştirilere maruz kalmış ve tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, farklı metin türlerinin nasıl yazılacağı ve yazılırken hangi dil kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini öğretmektedir.

Bu yaklaşımın ürün yaklaşımıyla güçlü benzerlikleri bulunmakta hatta Badger ve White (2000) tür yaklaşımını ürün yaklaşımının bir uzantısı olarak görmektedir. İlk olarak bu yaklaşımda, ürün yaklaşımındaki gibi öğrenmenin taklit yoluyla gerçekleştiğine inanılmaktadır. Tür temelli yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin sosyal durumlarını, bilgi birikimlerini göz önüne alarak hedef metin hakkında bilgi verir ve modeller gösterir. Modeller, öğrencinin türe yönelik önbilgilerini aktifleştirmekte ve türe özgü kalıpları ve aynı türde nasıl ürünler ortaya konabileceğini görmesini sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı, olabildiğince çok model sunulması önemlidir.

Tür yaklaşımında, öğrencinin bir şeyin nasıl yapıldığını tarif etmek, bir şeyi raporlamak veya onu kendi ifadeleriyle yeniden anlatmak gibi bir amacı gerçekleştirmek doğrultusunda yazı yazması sağlanmaktadır (Sari, 2019). Bunun için de öğrencinin belli bir iletişimsel amacının olması, dilsel özellikleri ve türe özgü yapıları kullanması gerekmektedir. Bu yaklaşımda izlenmesi gereken dört aşama bulunmaktadır. İlk basamak olan “model alma” aşamasında, öğretmen sınıf içi aktiviteleri geliştirmek için bir metin türü seçer ve öğrencilere bu türe ait modeller getirir. “Birlikte yazma” isimli ikinci aşamada, öğretmen ve öğrenciler metni hem biçimsel hem de dilbilgisi açısından analiz eder, modeller veya değiştirir. Süreç sonundaki ürünün bir iskeleti oluşturulur. Bu faaliyetler bireysel veya grup olarak yapılabilir. Sebest yazma aşamasında, öğrenciden metni kendi başına oluşturması beklenir. Öğretmen bu aşamada rehberlik etmeye devam eder ancak düzeltmeleri öğrenci kendisi yapar metnin iskeletini kendi oluşturur. “Yansıtma” isimli son aşamada, tamamlanan metinler öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirmeye alınır.

Ürün ve süreç yaklaşımlarında olduğunu gibi tür temelli yaklaşımın da avantaj ve dezavantaj olarak görülen yanları bulunmaktadır. Öncelikle bu yaklaşım, yalnızca ürüne

odaklanıp süreç içinde öğrenciyi göz ardı etmemesi ve modeller sunarak öğrencinin süreç içinde boğulacak kadar zaman geçirmesine engel olmasından ötürü takdir toplamaktadır. Bu açıdan, ürün ve süreç temelli yaklaşımların avantajlı yönlerini birleştiren bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ayrıca Carstens (2010), yazılacak türe göre yazma biçimlerini ele alan bu yaklaşımın öğrenme amaçlarına daha fazla odaklandığını, sonuç olarak yazma becerisinin kazanımını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Özdemir'e (2019) göre, bu yaklaşım öğrenciye öğrendiği yazı türlerini günlük hayatında nasıl kullanacağını öğretmekle beraber hem sosyal hem de kültürel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Hyland, 2009; Carstens, 2010). Süreç ve ürün temelli yaklaşımların aksine bu yaklaşım, hem bir rehber olarak öğretmeni hem de öğrenciyi merkeze almaktadır.

Yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra tür temelli yaklaşımın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, tür temelli yaklaşım sosyal durumları ön plana çıkardığı için okuru esas almakta ve yazarı kısıtlamaktadır. Carstens (2010) bu yaklaşımın özgün değil, geleneksel yaklaşımlardan etkilenen melez bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Lee (2013) ise öğretmeni bir rehber olarak öğretimin merkezine alan bu yaklaşımın, öğretmenin dersini verdiği türe yönelik bilgisi doğrultusunda faydalı veya zararlı olacağını ifade etmektedir.

2.4.3. Dinleme Becerisi

Eğitsel bir terim olarak dinleme; konuşmayı tanıma, konuşmayı algılama, “konuşmayı anlama ve konuşulan dili anlama anlamlarına gelmektedir (Teng, 1998). Gündüz ve Şimşek'e (2014) göre dinleme, duyulanlar veya işitilenler içinden seçim yapma, bunları algılama ve değerlendirerek tepki verme eyleminin adıdır. Dinlediğini anlama becerisi ise, yapılandırılmamış durumlarda ana dili normal hızda anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Chastain, 1971). İşitmeden farklı olarak dinleme, irade içeren oldukça aktif bir süreçtir. Bunun nedeni, dinleme faaliyetinde, duyulan bilgilerin ön bilgilerle eşleştirilip bir anlama ulaşılmasıdır. Bu nedenle dinleme, işittiklerimizi zihnimizdeki verilerle bütünleştirme eylemi olarak anılabilir. Tyagi'ye (2013) göre dinleme şu bileşenlerden oluşmaktadır:

- sesler arasında ayırım yapmak
- kelimeleri tanıma ve anlamlarını anlama
- kelimelerin gramer gruplarını belirleme

- anlam yaratmak için hareket eden ifadeleri ve ifade kümelerini belirlemek
- dilbilimsel ipuçlarını dilsel olmayan ve paralinguistik ipuçlarıyla ilişkilendirmek
- anlamı tahmin etmek ve doğrulamak için arka plan bilgisini kullanmak
- önemli kelimeleri ve fikirleri hatırlamak

Celce-Murcia (1995), dinleme becerisinin dört temel dil becerisi arasından en çok kullanılan olduğunu ifade etmektedir. Morley (1991), insanların günlük hayatlarında konuştuğundan iki kat, okuduğundan dört kat ve yazdığının beş kat daha fazla dinleme eyleminde bulunmasının beklenebilir olduğunu belirtmektedir. Bunlara karşın, dinleme becerisi literatürde “*becerilerin külkedisi*” olarak isimlendirilmekte (Nunan, 1997) ve konuşma becerisinin gölgesi altında kaldığı düşünülmektedir. Ancak, ilerleyen süreçte farklı dili konuşan insanlar arasında artan ticari, akademik ve sosyal sebeplerden ötürü daha çok iletişim kurma ihtiyacı doğmuştur. Bu durum, İngilizce öğreniminde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik öğretim ihtiyacını artırmıştır.

Günümüzde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında, dinleme etkinliklerinin yapılmasının amacı öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda başarılı ve doğru tepkiyi vermelerini sağlamaktır. Demirel (1998) de dinleme öğretimiyle öğrencilerin yabancı dildeki sesleri tanıması, vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi ve konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamanın amaçlandığı ifade etmektedir.

Ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri ise genel olarak anlamamanın önündeki engelleri tespit edip kaldırmak ile ilgilenen süreç modeli yerine ürün modeli üzerine oluşturulmaktadır çünkü dinleme performansı sorulara verilen doğru yanıtlara göre ölçülmektedir (Fields, 2008). Bu durumun tespiti için Tomlinson (2013), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan beş ders kitabındaki dinleme etkinliklerini analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda, beş ders kitabında incelenen dinleme aktivitelerinin yarıya yakınının özel bir bilgi için dinleme etkinliklerinden, çeyreğinin ise bir metinde boşlukların doldurulup dinleme sonrası cevapların kontrol edildiği etkinliklerden oluştuğunu tespit etmişler ve neredeyse tüm dinleme etkinliklerinde süreçten ziyade ürüne odaklanıldığını saptamışlardır. Oysa Fields (2008), ders kitaplarının dinlediğini anlamayı test eden etkinliklerin dinleme becerilerinin gelişimine çok az katkı sunduğunu bu nedenle öğrencilerin de keyif alacağı değil dinleme alt

becerilerini ve dinleme stratejileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yönelmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.4.3.1. Dinleme Stratejileri

Strateji, öğretim amaçlarına göre uygulanacak yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğretimi yönlendirme etkinliklerinin tamamını kapsayan bir kavramdır. Dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi için aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağı stratejileri kullanılmaktadır.

Yukarıdan aşağı stratejisi, iletiyi anlamak için önbilgilerin kullanılmasını ifade etmektedir (Kurita, 2012). Bu strateji dinleyici temellidir. Dinleyici, önbilgilerini kullanarak duyduklarını yorumlar ve peşi sıra gelecek iletiyi öngörmesini sağlayacak zihinsel işlemleri harekete geçirir. Bu strateji ana fikri dinlemeyi, tahminde bulunmayı, çıkarımlarda bulunmayı ve özetlemeyi içermektedir. Muhammed (2016), aşağı yukarı stratejilerinin öğrencinin motivasyonunun ve kendine güveninin artmasını sağladığını belirtmektedir. Richards (2008), yukarıdan aşağı modelinde kullanılan dinleme becerilerini şu şekilde listelemektedir:

- Bir söylemin zihinsel şemasını oluşturmak için anahtar kelimeleri kullanma
- Metnin geçtiği olay yerini tahmin etme
- Metinde yer alan karakterlerin/katılımcıların rollerini ve hedeflerini çıkarsama
- Neden ve sonuçları çıkarsama
- Bir durumdaki bahsedilmeyen detayı çıkarsama
- Konu veya durumla ilgili soruları önden sezme

Aşağıdan yukarıya stratejisi ise metin temellidir. Dinleyici iletide yer alan seslere, kelimelere ve dil bilgisine odaklanmaktadır. Dinleyici bu stratejiyi kullanarak dinleme metninde yer alan zamirlerin neye gönderme yaptığını ve metindeki olayda geçen zamanı belirler aynı zamanda olumlu ve olumsuz ifadeleri ayırt eder. Dikte, boşluk doldurma soruları, çoktan seçmeli sorular gibi iletinin detaylı dinlenmesine yönelik soruların çözümü için aşağıdan yukarıya stratejisine başvurulmaktadır.

Bu stratejiler dinlemenin amacına ve zamanına göre tercih edilmelidir. Fields (1998), modern dinleme öğretiminin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak üç aşamada yapıldığını belirtmektedir. Dinleme öğretiminde farklı amaçları önceleyen bu aşamalar bir derste iki stratejinin de kullanılmasını sağlamaktadır. Dinleme metnine

hazırlık yapılan dinleme öncesi aşamasında metnin konusu ile ilgili tahminde bulunulur, bilgi verilir, ön bilgiler aktifleştirilir. Dinleme sırasında ise boşluk doldurma, olayları sıraya dizme gibi önceden ayarlanmış görevleri gerçekleştirmek için dinleme eylemi yapılmaktadır. Dinleme sonrası aşamasında ise dinleme becerisi ile diğer becerilerin bir arada kullanılacağı etkinlikler yapılmaktadır.

2.4.3.2. Dinleme Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı

Dinleme becerisini geliştirmek üzere hazırlanan ses kayıtları, videolar, öğrencinin dil seviyesine uygun şarkılar ve filmler dinleme öğretimi sürecinde en çok kullanılan dinleme materyalleridir. Hill ve Tomlinson (2013), öğrencinin çok çeşitli dinleme metni türlerine maruz kalmasının dinleme becerisini geliştirmenin en iyi yolu olduğunu belirtmektedir. Çoğu ders kitabında dinleme materyali olarak, dil öğretimi amacıyla öğrencinin dil seviyesine uygun olarak hazırlanmış ses kayıtları kullanılmaktadır. Bu kayıtlarda yapılandırılmış diyalog metinleri canlandırılmaktadır. Halbuki, günlük hayatta dinleme eylemi genel olarak yüzyüze gerçekleştirilir ve konuşmanın akışı öngörülemezdir. İngilizce konuşan insanlara erişimin oldukça zor olduğu ülkelerde ise gerçeğe yakın bir bağlamın oluşturulması ancak sınıfta mümkündür ancak ders kitaplarının sunduğu dinleme materyallerindeki diyalogların aksine sınıf içinde yapılandırılmış konuşmalar gerçekleştirilmez. Bu bağlamda, dinleme materyalinin anlaşılır aynı zamanda gerçek yaşama uygun olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde ana materyal olarak ders kitapları, dinleme etkinliğinin gerçek bağlamlarda gerçekleşmesini sunduğu etkinliklerle teşvik etmelidir. Field (2012), Suarez ve Pujola (2012) ders kitaplarının dinleme aktivitelerine dahil edebilecek bilgi kaynaklarını şu şekilde listelemektedirler:

- öğretmen ve diğer öğretmenler
- sınıftaki akranlar ve diğer sınıflardaki öğrenciler
- dışarıdan gelen konuşmacılar
- öğrencilerin telefonla aradıkları kişiler
- halka açık yerlerdeki resmi konuşmacılar
- öğrencilerin anket yaptığı kişiler
- okul dışındaki tartışma grupları
- internet üzerindeki videolar

2.4.4. Konuşma Becerisi

Dili iletişim kurmada kullanabilmenin en açık belirtisi o dili konuşabilmektir. Konuşma; kişinin duygu, düşünce, tasarım ve isteklerini zihninde tasarladıktan sonra muhatabına sözle bildirilmesidir (Temizkan ve Atasoy, 2016). Konuşurken, okuma ve yazma eylemlerinin aksine düşünmeye, doğru kelime ve dilbilgisi kullanımına karar vermeye zaman yoktur. Bu nedenle konuşma becerisinde, dinleme becerisinde de olduğu gibi zamanla yarış hali vardır. Kişinin sözel iletişim becerisi, insanlar arası ilişkileri ile akademik ve çalışma hayatındaki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla konuşmanın zaman, mekan ve kültürel kodlar bağlamında, makul bir hızda ve anlaşılır bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretimindeki genel amaçlardan biri öğrencinin yabancı dilde bu yetkinliğe ulaşmasıdır. Ur (1992), öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin yabancı dil derslerinin önemli bir bölümünü oluşturduğunu ifade etmektedir.

Harmer (2007), konuşma öğretiminde öğrenciye “*gerçek yaşam konuşmasına*” (Hughes, 2011) maruz kalacağı güvenli konuşma ortamları sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Türkiye ve Afganistan gibi İngilizce konuşulan ortamlara erişimin kısıtlı olduğu ülkelerde ise konuşma becerisinin kazanıldığı tek ortam sınıftır. Günümüzde, bazı okullarda İngilizce konuşma kulüpleri de faaliyet göstermekte ve/ya okul içinde yalnızca İngilizce konuşulan küçük alanlar oluşturulmaktadır. Ancak, bu ortamlar ders saati dışında faaliyet göstermekte ve öğrenciye dili kullanımına yönelik profesyonel geribildirim yapılmamaktadır. Konuşma becerisinin öğretiminde sınıf ortamı en etkin şekilde kullanılmalı; ders kitapları sunduğu etkinliklerle konuşma için farklı bağlamlar sunmalı, tüm sınıfın konuşma sürecine katılımına ön ayak olmalı aynı zamanda sözel olmayan jest, mimik gibi davranışların da kazanımını sağlamalıdır. Nitekim Aktaş (2004) da, konuşma becerisi öğretiminde yalnızca dilin kurallarını ve kelimelerin telaffuzunu kazandırmanın yeterli olmadığını, sözel olmayan el, kol, yüz ve beden hareketleri gibi bazı davranışların da kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilere resmi ya da gayri resmi konuşma arasındaki farklar öğretmeli ve farklı durumlara uygun dili seçebilmelerini sağlamalıdır.

2.4.4.1. Konuşma Becerisi Öğretiminde Materyal Kullanımı

Etkin bir konuşma öğretimi için yukarıda belirtilen tüm kriterlerin yabancı dil öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarında yer alması önemlidir. Bao (2013)'nın yabancı dilde konuşma öğretimi için kullanılan materyallerin geliştirilmesine yönelik bulunduğu öneriler, ders kitabı bağlamında şu şekilde özetlenmektedir:

- Öğrenen ihtiyaçlarını kavramsallaştırma

Bu maddede anlatılmak istenen, öğrencinin öznel ve nesnel ihtiyaçları ile konuşma yeterliliklerinin ve konuşurken yaşadıkları zorlukların belirlenmesi ve buna göre bir öğretim içeriği oluşturulmasıdır. Gilmore (2007), ders kitabında yer alan diyalogların, gerçeğe uygun şekilde, ana dili İngilizce olmayan karakterler arasında geçmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

- Konuyu ve iletişim durumlarını belirleme

Konuşma öğretiminde konuların ana hatları, öğrencinin ihtiyaçları ve günlük yaşamın iletişimsel gereklilikleri doğrultusunda belirlenmelidir. Restoranda yemek siparişi verme, bir mekana rezervasyon yapma, öğretmen ile formal dilde iletişim kurma, arkadaşlar arasında informal dilde beğeniler, görüşler, planlar vb. hakkında konuşma gibi öğrencinin yaşamında yer alan bağlamları kullanmak çok daha işlevsel olacaktır.

- Sözlü iletişim stratejilerini belirleme

Ders kitaplarında yer alan diyalog modelleri gerçek yaşamda konuşmanın doğasına aykırı olarak tasarlanmıştır ancak öğrenciden yapılandırılmış bir konuşma yapmasının istenmediği konuşma etkinlikleri de yer almaktadır. Bu tür konuşmalar için öğrenciye söz üstüne söz söyleme, konuşma sırasında gerçekleşmesi muhtemel konuşma sırasını çalma ve itiraz girişimlerine yanıt verebilme, konu değiştirebilme, laf arasına girme, partnerin konuşmayı bitirme konusundaki sinyallerini algılama gibi konuşmanın doğasında var olan aksiyonlara tepki verme stratejilerinin konuşma öncesi etkinlikler ile öğretilmesi gerekmektedir.

- Gerçek hayattan sözlü kaynaklar kullanma

Bao (ibid), materyal hazırlamanın çoğu durumda işin yalnızca üçte birini oluşturduğunu, asıl işin bu materyalleri değiştirerek uygulamaya hazır getirmek olduğunu anlatmaktadır. Materyaller dergilerdeki makalelerden, söyleşilerden, günlük yazılarından, broşürlerden ve gazetelerden alınabilir. Üzerine konuşulacak olan filmde bir sahne veya bir görsel de

olabilir. Hakkında konuşulacak materyalin içerdiği anlamın sınırlı olması üretkenliği engelleyecek ve her öğrencinin aynı konuşmayı yapmasıyla sonuçlanacaktır. Bu durumdan sakınmak için öğrenciye öznel cevaplar vereceği materyaller sunulmalı ve sorular sorulmalıdır. Bao (ibid), konuyla ilgili olarak In *Language in Use Pre-Intermediate* (Doff and Jones, 2002) ders kitabında yer alan bir aktiviteyi örnek olarak göstermektedir. Kitapta yer alan bir konuşma aktivitesinde öğrenciye beş kapı görseli sunulmakta ve kapıların ardında olan odaları hayal etmeleri istenmektedir. Sorunun doğru veya yanlış bir yanıtı olmadığından öğrenciler kendi deneyimlerinden ve bakış açılarından anlamlar çıkarmaya teşvik edilmektedir. Her öğrencinin kendi fikir ve iç dünyasını yansıtan yanıtlar verecek olmaları etkinliği akranlar için de öğretmen için de keyifli bir hale getirecektir.

- Beceri kazandıran etkinlikler tasarlama

Bao (ibid), konuşma öğretiminde kullanılacak içerik ana hatlarıyla belirlendikten ve bileşenleri seçildikten sonra şu üç adımın -sırayla gerçekleştirilme şartı olmadan- uygulanmasını önermektedir:

(a) Öğrencilerin yabancı dili öğrenebilmesi için öncelikle yeni dili içselleştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bunun nedeni, yabancı dil öğretiminin yalnızca dilsel yapıların sunulmasından ibaret olmamasıdır. İçselleştirmenin gerçekleşmesi için, öğrenciye gelecek konu ve dilsel içeriğe hazırlanmasını sağlayacak oryantasyon etkinlikleri yapılmalıdır. Sıralama alıştırmaları, anahtar kelimeler ve ifadeler için beyin fırtınası yapma, konu etrafında fikir üretme vb. etkinlikler konuşma öncesi aşamasında uygulanabilir.

(b) Etkileşim kurallarını öğrenmek için öğrencilere, temel becerilerin farkına varmalarına ve hedef konuda sözel stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacak koşullar sağlanabilir. Bu, öğrencilere konu içindeki çeşitli diyalogları okutarak, onlara öğretmen tarafından okunan konuşmaları veya kaseti dinleterek ve öğrencilerin dikkatini çekerek ve onları sözlü iletişimin özelliklerini tartışmaya teşvik ederek mümkün olur.

(c) Öğrencilere, iletişimsel bir amacı bulunan ve akranlarıyla etkileşim kurmalarını sağlayacak canlandırma, münazara, tartışma, sunum, sosyal görev gibi içerik tabanlı etkinlikler sunulmalıdır.

2.4.4.2. Konuşma Etkinliğinde Safhalar

Diğer temel dil becerilerinde olduğu gibi konuşma öğretiminde de izlenmesi gereken aşamalar bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencinin konuşacağı konu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu amaçla, konuşma öncesinde öğrenciye konu tanıtımı ve/ya önbilgilerin aktifleştirilmesi için görsel, yazılı veya işitsel materyaller sunulmakta veya sorular sorulmaktadır. Skehan (1996), konuşma öncesi aktivitelerin öğrencilere plan yapmaları için yeterli zamanı sunduğunu ve onlara hem bilgi hem de dil konusunda destek sunduğunu ifade etmektedir. Nitekim, yabancı dil öğrencisi için herhangi bir hazırlık yapmadan bağlama uygun kelimeleri bulmak, hatırlamak ve konu hakkında hangi hususlara değineceğini akış içinde kararlaştırmak oldukça zordur. Bu nedenle, öğrencilere konuşmadan önce ne söyleyeceklerini ve nasıl söyleyeceklerini planlamaları için yeterli zaman verilmelidir. Öğrenciye konuşma öncesi zaman tanımak anksiyetesinin azalmasını da sağlayacak ve dilin, bilginin ve stratejilerin kullanımı konusunda onun işini kolaylaştıracaktır (Goh, 2007). Sarıçoban (2005), bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda yaptığı bir çalışmada, okuma öncesinde en çok kullanılan aktiviteleri şu şekilde listelemektedir:

- Konunun tanıtılması ve konuya yönelik ilgi uyandırılması,
- Öğretmenin, öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerine ve aşinalıklarına ulaşmak için öğrencilere sorular sorması,
- Bir konuşmayı anlamak için gerekli olacak yeni kelime bilgisinin öğretimi,
- Öğrencilere konuyla ilgili ekstra materyal sağlama.

Konuşma sırası aşaması öğrencilerin bireysel, ikili ya da grup olarak konuşma etkinliğini gerçekleştirdikleri bölümdür. Bu aşamada kontrollü, yarı kontrollü ve serbest konuşma etkinlikleri yapılabilir. Öğrencilerin konuşma konusunda daha yetkin hale geldikleri bu aşamada, önceden sağlanan veya farkındalık artırma etkinliklerinin bir parçası olarak oluşturulan bir diyalog üzerinde çalışılabilir (Torky, 2006). Diğer yandan, bu aşamada öğrenciye gerçek hayatta uygulayabileceği şekilde, spontane konuşma imkanı da sunulmalıdır. Bu aşamada dilin kullanımından ziyade anlama odaklanılmalı ve dil bilgisi kullanımına yönelik geri dönütler konuşma sonrasında bırakılmalıdır (Willis, 2005).

Bir yabancı dil öğrencisinin, dili kullanmanın yanı sıra, dili nasıl kullandığını analiz edip değerlendirmesi gerekmektedir (Lazaraton, 2001). Bundan dolayı, konuşma sonrasına

karşılık gelen ölçme ve değerlendirme aşamasında, öğrenciye konuşması hakkında geri bildirim verilir, öz değerlendirme yapması sağlanarak kendi konuşmasına yönelik farkındalık kazandırılır. Wang (2014) de bu aşamada, öğrencinin konuşmasının doğruluğuna yönelik dil odaklı etkinlikler yapılarak öğrenciye düzeltici geri bildirim sunulmasını önermektedir (Wang, 2014). Nitekim, dili nasıl kullandığının farkında olan öğrenci, hatalarını düzeltecek ve kendini geliştirecektir. Konuşma sırasında geri dönüt öğrencinin heyecanlanmasına ve söyleyeceklerini unutmasına neden olabilir. Bu nedenle öğretmen geri dönüt işlemini öğrencinin konuşmasından sonra yapmalıdır. Ho (2003) bu noktada, düzeltilecek noktaların unutulmasını önlemek için konuşma esnasında ses kaydı alınmasını tavsiye etmektedir. Bu sayede, öğrenci de kendi konuşmasını daha iyi değerlendirebilir.

2.5. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA YER ALMASI GEREKEN DİL ALT BECERİLERİ

İngilizce öğretiminde öğretilmesi beklenen okuma, yazma, konuşma ve dinleme “temel dil becerileri” olarak isimlendirilmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler de bu dört dil becerisi üzerinden oluşturulmaktadır. Ancak, dil alt becerileri olarak anılan dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz bilgisi dil öğreniminde iskelet görevi görmekle birlikte öğrencinin dört temel beceriyi etkin şekilde edinmesi ve kullanıma geçirebilmesi için temel becerisi etkinliklerinin bazen aralarına bazense içlerine serpiştirilmektedir. Alt beceriler, Katawazai ve arkadaşları (2023) tarafından temel dil becerilerinin “yapı taşı” olarak nitelendirilmektedir.

2.5.1. Dil Bilgisi

Latince “yazma sanatı” anlamına gelen "grammatkia veya grammatika techne" kelimelerinden gelen yazma sanat anlamına gelen gramer (Varshney,1998), Türkçe’de *dilbilgisi* olarak çevrilmektedir. Dil bilgisi; dilin ses, sözcük, cümle ve anlam özelliklerine ilişkin kuralları içeren bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Karadüz, 2014, s. 285; akt. Toyran, 2020). Yabancı dil öğrenen bir öğrenci, mesajını karşı tarafa yazılı veya sözlü olarak doğru şekilde aktarabilmek ve kendisine iletilen mesajı doğru şekilde anlayabilmek için dil bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Dilbilgisi, cümleyi oluşturan kurallar olarak bilinmeyi ve iletişim kurarken etkin bir şekilde kullanılmayı gerektirmesi

açısından hem bir bilgi hem de beceri olarak görülmektedir (Richards ve Reppen, 2014). Lightbown (1991) dilbilgisini, öğrencilerin İngilizce ifadeler üretme yeterliliklerini geliştirmek için temel oluşturabilecekleri bir "kanca" olarak adlandırmaktadır. Hudson (1992), dil bilgisi öğretiminin öğrencide dile ilişkin saygı ve özgüven oluşturmak, öğrencinin performansını ve bilimsel düşünme becerisini ve dil hakkındaki bilgisini artırmak aynı zamanda ikinci bir yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak gibi faydaları olduğunu aktarmaktadır.

20. yüzyılın başlarına kadar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde dilin kurallarını öğretmek üzere oluşturulan İşitsel-Dilsel Yöntem ve Çeviri Yöntemi/Klasik Yöntem hakimdi. Sonrasında, öğrenenlerin günlük yaşamlarında yabancı dili kullanma ihtiyacı ortaya çıkmış ve İletişimsel Yaklaşım anlayışı hakim olmuştur. Bu, dilbilgisi öğretiminin arka plana düşmesi gerektiği algısını oluştursa da sözel anlamlar oluşturmak için dil bilgisine ihtiyaç duyulması onun yabancı dil öğretimindeki önemini korunmasını sağlamıştır. İster geleneksel olsun ister modern, Widdowson (1990, s.98) yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin gerekliliğini şu sözlerle anlatmaktadır:

Öğrenciler, iletişimdeki düzeneğin işlevlerini [ör. dilbilgisi] sözcükler ve bağlamlar arasında aracılık etmenin bir yolu olarak, anlamın amaca ulaşması için güçlü bir kaynak olarak anlamaya ihtiyaç duymaktadır. Düzgün bir şekilde tasarlanan iletişimsel bir yaklaşım, dilbilgisinin reddini içermez. Aksine, dilin kullanımı ve öğrenilmesindeki merkezi aracı rolünün tanınmasını içerir.

Stranks (2013), ders kitabı yazarlarına dil bilgisi içeriği oluştururken hedef kitlenin yaşı, ilgi alanları, içinde bulunduğu eğitim kültürünün öğretim yöntemi açısından oluşturduğu beklentileri göz önünde bulundurmalarını tavsiye etmektedir. Ayrıca, ele alınacak dil bilgisi konularının anlam, biçim ve kullanıldığı bağlamlar açısından doğası, dilin günlük yaşamdaki kullanımını ne ölçüde temsil ettiği, öğrencinin anadilindeki farklılıklardan ötürü yaşanması olası zorluklar dikkate alınması gereken diğer hususlardır (ibid). Bunların yanı sıra, dil bilgisi etkinlikleri ezbere dayalı olmamalı ve her öğrencinin farklı ihtiyaçlara sahip olduğunu göz önünde bulundurularak geleneksel ve modern yaklaşımlar birbiriyle harmanlanmalıdır. Etkinliklerde farklı duylara hitap edecek tekniklere de yer

verilmeli ve olumlu bir fark oluşturacaksa teknolojik imkanların kullanımını teşvik edilmelidir.

2.5.1.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Yaklaşımlar

Dil bilgisinin öğretiminde tüm dengelim ve tümevarım modelleri kullanılmaktadır. Tüm dengelim, düşünürken bütünden parçaya doğru ilerlemeyi ve genel yargılardan tekil ve özel sonuçlar çıkarma işlemlerini kapsamaktadır. Bu modele uygun oluşturulan etkinliklerde, dil bilgisine ait ayrı bir bölüm oluşturulmakta ve işlenecek konu adıyla açıkça belirtilmektedir. Bu etkinlikler, çoğunlukla bir bağlam dahilinde ele alınmamaktadır. Öğrenciyi çabalamaya teşvik etmeden konu edinilen dil bilgisinin açıklaması yapılmakta, formülleri ve kuralları sunulmaktadır. Öğrenimin, öğrencinin yeni dil bilgisi kuralını kısa bir süre içerisinde unutmasına neden olmaktadır. Korkmaz (2003), bu durumun oluşmasını önlemek için dil bilgisi etkinliklerinden edebi eserlerden yararlanmayı önermektedir. Öğretim süreci keyifli hale gelen öğrenci için kuralları akılda tutmak daha kolay olacaktır. Dilin kurallarını gördükten sonra ise cümle dönüştürme, kelime dönüştürme, soru yanıtlama gibi soru türleri içeren ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrenciye kuralları uygulama imkanı verilir.

Tümevarım modelinde, yeni dil bilgisi kuralları gerçek bir bağlamda sunularak daha modern bir yaklaşım izlenmektedir. Öğrenci dilin kurallarını bağlamın içinde uygulayarak kendi keşfeder. Yani, öğrenciye önce metin ve örnekler verilir ve öğrenciden yeni dil bilgisi kuralını fark edip anlamlandırması istenir. Bu uygulama ders kitaplarında, dil bilgisi öğretiminin temel dil becerisi etkinliklerinin içine kaynaştırılmış olarak görölmektedir. Kardeşlerin fiziksel özelliklerinin birbirleriyle kıyaslayarak anlatıldığı bir okuma etkinliğinden sonra öğrencinin aynı dil bilgisi konusunun işlendiği konuşma, yazma gibi etkinliklerde aynı cümle yapıları ile karşılaşması ve sonuç olarak kuralı tecrübelerine dayandırarak anlamlandırması ve bulgularını sınıfla paylaşması buna bir örnektir. Bu modelde öğretmenin rolü, öğrenci örneklerden kuralı çıkarmaya çalışırken ona kuralın görünür olmasını sağlayacak anlamlı bağlamlar sunmak (Rivers ve Temperley, 1978) ve daha sonra pratik yapmaları için bolca imkan tanımaktır. Kullanılma zamanına, öğretilen dilin doğasına, öğrenci ve öğretmen tercihlerine bağlı olarak iki modelin de olumlu ve olumsuz yanları bulunmaktadır. Bununla birlikte, İngilizcenin

yabancı dil olarak öğretimi bağlamında her iki modelin bir birleşiminin kullanılması genel olarak ideal kabul edilmektedir (Height ve ark., 2007; Hird, 2015).

2.5.2. Kelime Bilgisi

Herhangi bir dilde anlamlı cümleler kurabilmek ve dili anlayabilmek için dilin kuralları hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte yeterli kelime haznesine de sahip olmak gerekmektedir. Kelime öğrenimi anlamlı ve anlaşılır bağlamlarda yeni kelimelerle karşılaşma sürecine karşılık gelmektedir (Harmon ve ark., 2009). Nation (2013), bir dildeki diğer kelimelerden daha çok kullanılma gereksinimi duyulan yaklaşık 3.000 bin kelime olduğunu ifade etmekte ve dilin kullanımında ana materyal olan bu kelimelere dil öğretiminde yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim, dilin unsurları kelimelerden oluşmaktadır ve yeterli kelime bilgisine sahip olmayan kişinin dil öğrenimi asgari bir seviyede kalır. Ayrıca, iyi bir kelime hazinesine sahip olmak, dil kullanımında yetkinlik sağladığı gibi kişiye başarı duygusu da kazandırmaktadır (Young-Davy, 2014). Kelime öğretiminde ilk aşama olan öğretilecek kelimelerin seçimi, çoğunlukla ders kitabındaki ünite içeriklerine göre yapılmaktadır (Young-Davy, 2014). Geleneksel yaklaşımla oluşturulan ders kitaplarında “bak ve hatırla” tekniğinin uygulanması suretiyle her ünite özelinde kelime listesi paylaşılmaktadır ancak bu tekniğin faydası çok azdır. Modern yaklaşımla oluşturulan ders kitaplarında ise kelimeler bir bağlam dahilinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerinin içinde sunulmaktadır. Yeni kelime bilgisi, temel beceriye hazırlık aşamasında kelime tanıtıcı soru aktiviteleriyle sunulabilir veya ölçme-değerlendirme aşamasında bağlamdan yola çıkarak kelimenin anlamı hakkında fikir yürütülmesi istenebilir. Bu aşamada öğrenciye yaşam boyu kullanabileceği kelimenin anlamını tahmin etme becerisi de kazandırılır. Bunların yanı sıra, bazı ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde yeni kelimenin geçtiği yerle aynı hizada kelimenin anadilde veya İngilizce olarak anlamına yer verilmektedir. Long (Akt. Nation, 2013), bunun öğrencinin dikkatini sırasıyla metinde kelime-kelime anlamı-metinde kelime şeklinde üç defa kelimeye çekmesiyle en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir.

Nation (2013), etkili bir kelime bilgisi öğretiminde öğrencide oluşturulması gereken psikolojik durumları “fark etme”, “geri alma” ve “detaylandırma” olarak üçe ayırmaktadır. “Fark etme”, öğrencinin dikkatini yeni kelimeye çekmesidir. Fark etme durumu ders kitabında yeni kelimenin renkli vurgulamalar ve dikkat çekici yazı stilleri

ile öne çıkarılması veya metnin etrafında dipnot olarak sunulması gibi tipografik özelliklerden yararlanarak sağlanmaktadır.

“Geri alma”, bir kelimeye ait şemaların geri çağrılarak kelimenin uzun süreli hafızada pekiştirilmesini ifade etmektedir. Geri alma, öğrenci kelimeyi anlamak veya kullanmak için zihinsel bir çaba içine girmiyorsa gerçekleşmez. Geri almaya, ders kitaplarındaki etkinliklerde sıkça rastlanabilmektedir. Örneğin, antik bir eserin tarihi hakkındaki bir okuma etkinliğinin hemen sonrasında aynı eser hakkında akran diyalogu yapılması istenirse öğrenci metinde karşılaştığı kelimeleri kullanabilmek için geri alma işlemi yapacaktır. Başka bir örnek, öğrencinin bir dinleme etkinliği sonrasında sözcük tamamlama sorusu çözmesidir çünkü bir kısmı verilen kelimenin bütünü hatırlanması için kelimeye dair geçmiş bilgilerin geri çağırılması gerekmektedir.

“Detaylandırma” ise geri getirmeye benzer şekilde bir hatırlama çabasını ifade etmekte aynı zamanda o kelimeye dair farklı kullanımlarını da içermektedir. Yani detaylandırma, bir ögenin hafızadaki yerini güçlendirmekle birlikte onu zenginleştirir (ibid). Detaylandırmada, öğrenci bildiği bir kelimenin farklı bir anlamda kullanımına tanıklık eder ve onu daha önce kullanmadığı bağlamlarda kullanır. Bir öğrencinin “bring up” söz öbeğini “çocuk yetiştirmek” anlamıyla öğrendikten sonra aynı söz öbeğiyle “*Akşam yediklerim fazla geldiği için kustum.*” cümlesinde karşılaştığında, söz öbeğinin “çocuk yetiştirmek” anlamında kullanılmadığını ve bağlamdan yola çıkarak “kusmak” anlamına geldiğini anlaması bir detaylandırma işlemidir.

2.5.3. Telaffuz Bilgisi

Telaffuz, öğrencinin kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanabilmesini sağlayan bir dil alt becerisidir. Celce-Murcia, Brinton ve Goodwin (2010; Akt. McGregor ve Reed, 2018) telaffuz için “dil yetkinliğimizin belki de diğer tüm yönlerinden daha fazla göze çarpan özelliği” ve “karşılaştığımız her etkileşimde bize bakılan mercek” nitelendirmelerini yapmaktadır. Fraser (2000) ise telaffuzun İngilizcenin sahip olduğu bir grup alt beceriden açık ara en önemlisi olduğunu belirtmektedir.

Telaffuz öğretimi, öğrencilere sesler konusunda farkındalık kazandırmanın yanı sıra onlara konuşmalarını ölçülemez derecede geliştirme imkanı da sunmaktadır (Harmer, 2007). İngilizceyi doğru bir telaffuzla konuşmak kişinin sağlıklı iletişim kurmasını sağlamakta sosyal ilişkilerinde gelişme sağlamaktadır. Nitekim, kelimeleri doğru

telaffuzu ile konuşmamanın hoş olmayan yanlış anlaşılmalara neden olabileceği sitcomlara dahi konu olmaktadır. Ayrıca, iyi telaffuz nitelikli iş bulma imkanını artırmakta bu da bir domino etkisiyle kişinin yaşam standardına yansımaktadır. Bahsedilen tüm önemine rağmen, telaffuz öğretimi hak ettiği değeri görmemektedir. Lisans düzeyinde telaffuz öğretimini nasıl yapacağı konusunda yol gösterilmemiş öğretmenler telaffuzla ilgili neyi nasıl öğreteceklerini bilmemekte ve kendilerini yetersiz hissetmektedir. Yayınevlerinin de bu ihtiyacı göz ardı etmesiyle telaffuz öğretimi ya ihmal edilmekte ya da üstünden hızlıca geçilmektedir. Derwing, Diepenbroek ve Foote (2012), İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan 12 ders kitabında yer alan telaffuz etkinliklerinin genel kapsamını araştırmış ve ders kitaplarında telaffuz öğretimine yer verilme oranının yalnızca %0,4 ila %5 arasında değiştiğini saptamıştır. Sonuç olarak, ders kitaplarının telaffuz öğretimi konusundaki içeriğini zenginleştirilmesi ve öğretmene desteğini artırması gerekmektedir.

Dil öğretimi için oluşturulan yapay veya sitcom, TED gibi otantik dinleme metinlerine sıkça yer verilmesi telaffuz öğretiminin dolaylı bir yoludur. Ayrıca, telaffuz öğretimi için oluşturulan etkinliklerde alfabedeki harflerin ve harf gruplarının seslere yönelik işitme duyusuna hitap eden materyaller kullanılabilir. Dilin işlevine göre cümlede vurgu ve tonlama telaffuz öğretimi kapsamında üzerinde durulması gereken başka bir konudur. Bunun için Derwing ve arkadaşları (2022), okuyucu tiyatrosu, drama etkinliklerinin yapılmasını aynı zamanda kelime ve kısa cümlelerin ritmik olarak söylendiği caz çantlarının kullanılmasını tavsiye etmektedir.

2.6. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL AKTARIM

Nieto (2008) kültürü, “*ortak bir tarih, coğrafi konum, dil, sosyal sınıf ve din gibi faktörlerin bir birleşimi ile birbirine bağlı bir grup insan tarafından yaratılan, paylaşılan ve dönüştürülen sürekli değişen değerler, gelenekler, sosyal ve politik ilişkiler ve dünya görüşü*” olarak tanımlamaktadır. Nieto (ibid), tanımında da ifade ettiği gibi kültürün görünür ve paylaşılan davranışlardan oluşsa da yalnızca bayramlardan, danstan, yemeklerden ibaret olmadığını; değerler, inançlar, varsayımlar, dünya görüşleri, yaşam

biçimleri ve bir toplumun üyeleri gibi görünmeyen yaşam kalıplarını kapsadığını vurgulamaktadır.

Peterson'a (2004) göre, “görünen” ve “görünmeyen kültür” olmak üzere iki farklı kültür düzeyi vardır. Kültür bir buzdağına benzetildiğinde, buzdağının görünen kısmı, kolayca gözlemlenebilen görünür kültürdür. Mimari yapılar, coğrafi özellikler, giyim vb. kültürün görünen unsurları iken, kültürün görünmeyen unsurlarını toplumun değerleri ve inançları gibi unsurlar oluşturmaktadır. Ayrıca kültür, alan yazında büyük “C” ve küçük “c” şeklinde de sınıflandırılmaktadır. Chen (2004), büyük “C” kültürünün siyaset, tarih, eğitim, ekonomi, müzik, coğrafya ve sosyal sistem gibi temaları içerdiğini ve küçük “c” kültürünün yaşam tarzı, günlük rutin, hava durumu, tatiller ve gelenekler gibi kültürel değerleri ifade ettiğini aktarmaktadır.

Damen (1987; Akt. Tran, 2010), kültürün altı özelliğinden bahsederken kültürün öğrenilir ve değişebilir olduğunu, kültürün insan yaşamının evrensel bir gerçeği olduğunu, kültürün insana değerler ve inançlara uygun olarak bir yaşam kalıbı sunduğunu, kültürün dil ile yakından ilişkili ve etkileşimli olduğunu ve son olarak çevreden gelen uyaranlara yönelik bir filtre görevi gördüğünü belirtmektedir. Brown (2007) da dil ve kültürün iç içe geçtiği ve onları anlam kaybetmeden birbirlerinden ayırmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle kültürel içeriği olmayan bir yabancı dil, iç içe geçmiş yapısı nedeniyle ayrı ayrı öğrenilemez ve öğretilmez (Alptekin, 1993, Kuang, 2007). Kültür etkileşim yoluyla öğrenilir ve etkileşimde bulunan insanlar tarafından paylaşılır, “kişinin kanında olan” bir şey değildir (Fries, 2009, s.3). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının evrensel bir gerçek olmasının yanı sıra bir gereklilik olduğu alan yazında yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır. Mesela, Fong ve arkadaşları (2018), kültürler arasında gelenekler gibi kelime, söz dizimi, dil stilleri, sözel olmayan davranışlardaki farklılıkların iletişim kurarken çatışma ve yanlış anlaşılmalara neden olduğunu bu nedenle yabancı dil öğrenirken kültürel arka planın da öğrenilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alptekin (2002) de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yalnızca hedef dilin uygun biçimlerini edinmelerini değil, aynı zamanda bu biçimleri hedef dil ortamındaki belirli sosyal durumlarda anadili için uygun, tutarlı ve stratejik olarak etkili anlamlar iletmek için nasıl kullanacaklarını öğrenmelerinin gerektiğini anlatmaktadır. Kramsch (1988) yabancı dil öğrenen bir kişinin, o dili konuşan insanların kültürünü öğrenmeden dili nasıl kullanacağını öğrenemeyeceğini belirtmektedir.

Yabancı dil olarak öğretiminde ana kaynak olarak kullanılan ders kitapları, kültür aktarımının yapılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Cortazzi ve Jin'in (1999) hedef dilin dilsel ve kültürel bilgi deposu olarak nitelendirdiği ders kitaplarının içeriği örf ve adetler, inançlar gibi kültürel konuların anlatılması açısından zengindir, bu sayede öğrenenler dil öğrenirken o kültürle de maruz kalırlar (Yuen, 2011). Bu özelliğinden ötürü, ders kitabı yazarları kültürel içeriklerin seçiminde yansız olmalı, ülkelerin milli eğitim hedeflerini gözetirken farklı kültürel grupları incitecek içeriklerden veya tabu konulardan kaçınmalıdırlar.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi kültür türüne öncelik verileceği günümüzde tartışan bir konudur. Bu konuda Altay (2005) şu ifadelerle değinmektedir:

Hiç şüphesiz yabancı dil öğretilirken kültür de öğretilmelidir. Öte yandan, sorunun özü İngilizce olduğunda, hedef dil olarak hangi dil düşünülmelidir? İngiliz (Britanya?), Amerikan, Avustralya, Yeni Zelanda veya diğer kültürler mi? Bugün İngilizce tüm dünyada konuşulmaktadır. Dünyada e-postaların yarısı İngilizcedir. Peki, öğretirken ele alınması gereken belirli bir kültür var mıdır? Cevap net değil ama çoğu bilim insanı, bu dilin anadili olarak konuşulduğu ülkelerin kültürünün öğretilmesinin dikkate alınması gerektiği konusunda hemfikir. Ancak, gelecekte bu konu hakkında daha hararetli bir tartışma olabilir. (s.181)

Sıradan vatandaşların internete erişimi olmadığı geçmişte, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yalnızca Amerikan ve/ya İngiliz elit kültürünün temsilleri sunulmaktaydı. Ders kitabında yer alan İngiliz veya Amerikalı karakterler, şık mekanlarda veya Disney stüdyosundan çıkma okullarında kusursuz diksiyonlarıyla akıcı konuşmalar gerçekleştirmekte ve öğrenenlere ulaşamayacakları bir portre çizmekteydi. Cunningsworth (1984) bununla ilgili olarak, İngilizce ders kitabında yalnızca hedef kültüre ait yaşamın güçlü unsurlarının yer almasının, o sosyal ortamda asla yer almayacak öğrenci açısından bir engel olabileceğini belirtmektedir. Benzeri eleştiriler global yayınevlerine taşınmasıyla bazı ders kitaplarında İngilizce konuşulan kültürlerin daha fazla kültürel göreliliğe ve daha çoğulcu temsillerine de yer verilmeye başlanmıştır (Bkz. Global (Clandfield ve Robb-Benne, 2011); English Unlimited (Tilbury, A. ve Hendra, 2011; akt. Pulverness ve Tomlinson, 2013).

Günümüzde İngilizce, ana dili fark etmeksizin herkes tarafından ortak iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Widdowson (1994) da konuyla ilgili olarak İngilizcenin artık belirli bir grubun kültürel varlığı olmaktan çıktığını ifade etmektedir. Bu durum, İngilizce öğretiminde kültür aktarımına yönelik yaklaşımlarda çok kültürlülüğe yönelme olmasına neden olarak ders kitaplarında yer alan kültürel unsurların çeşitlenmesiyle sonuçlanmaktadır. Günümüzde, ders kitapları hazırlanırken şu üç kültürel kaynaktan beslenilmektedir:

2.6.1. Hedef Kültür

İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerin kültürünü yansıtan materyallerdir. Bu ülkeler Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Yeni Zelanda, Avustralya ve Kanada olsa da Gilmore (2007), hedef kültür(ler)e dayalı ders kitaplarının tipik olarak Büyük Britanya ve ABD gibi Batı İngilizcesi konuşan kültürlerin kültürünü yansıttığını aktarmaktadır. Cook'un hedef kültür aktarımı konusundaki yaklaşımı, hedef dili konuşanların yeme ve içme alışkanlıklarına, boş zaman etkinliklerine, kurumlarına ve siyasi sistemlerine odaklanmaktır (Akt. Stern, 1983).

2.6.2. Yerel Kültür

Öğrencinin dahil olduğu kültürün unsurlarını ifade etmektedir. Örneğin, Türkiye’de İngilizce öğretimi gören öğrenciler için Kapadokya fotoğrafı, Göbeklitepe antik kenti hakkında açıklayıcı bir metin, künefenin yapılışının tarif edildiği bir video vb. yerel kültüre ait unsurları taşımaktadır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında dili öğrenenin yerel kültüre ne oranda yer verilmesi gerektiği tartışılan bir konudur. Gray (2002), global yayınevlerinin genel olarak izlediği “herkese uyan tek beden” politikasını eleştirmekte ve daha bölgesel temelli ders kitaplarının üretilmesini desteklemektedir. Günümüzde de bazı global yayınevleri İngilizce ders kitaplarındaki hedef kültürün temsilinde çeşitlilik sağlarken bazı ülkeler özelinde yerel kültür içeriği de barındıran ders kitapları yayınlamaktadırlar (Bkz. “Think Türkiye”, 2017). Diğer taraftan, bazı ülkeler bakanlıklarınca yerel kültürün hakim olduğu İngilizce ders kitapları yayımlamaktadır. Oysa ki, yalnızca yerel kültüre maruz kalmak kişinin kendi kültürel öğelerine yönelik

farkındalığının ortadan kalkmasına ve sabit bir bakış açısına sahip olmasına neden olmaktadır (Pulverness ve Tomlinson, 2013).

2.6.3. Yabancı Kültür

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ve öğrencinin dahil olmadığı kültürlere ait unsurları ifade etmektedir. Örneğin, Türkiye’de yayımlanan Teenwise 9 ders kitabında yer alan Mısır’a, Çin’e ait kültürel unsurlar, yabancı kültüre ait unsurlardır. Ders kitabında yabancı kültüre ait unsurlara yer verilmesi öğrencinin aşina olmadığı pek çok yeni davranış kalıbı ve imgelerle karşılaşmasına olacak sağılar ve kültürlerarası yetkinliğini geliştirebilir. Aynı zamanda, yerel kültür ile diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmek, öğrenciyi hedef dili öğrenmeye motive etmekte ve o ulusun insanlarıyla başarılı bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Diğer taraftan, yabancı kültürün taraflı veya tarafsız aktarımı öğrenci ve öğretmenin kültürel bakış açısını olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Öğrenci yabancı kültüre ait geleneksel bir unsuru öğrenmenin memnuniyetini yaşayabilir ya da o kültürün temsilcisi olan insanlara karşı önyargı geliştirebilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları “ilginç kültürel aynalar” sağlasa da (Cortazzi & Jin 1999: 210), sunulan kültürel bilgiler öğrenciler ve öğretmenler için önemsiz, kafa karıştırıcı veya erişilemez olabilir (McKay 2002). Bu bağlamda, ders kitabında yer alan hedef veya yabancı kültür içeriğı, öğrencinin kendi kültüründe yer almasa da onunla kıyaslayabileceğı, anlamlandırabileceğı ve empati kurabileceğı bir nitelikte olmalıdır. Bu nedenle de günümüz ders kitapları, kültürler arası hassas ve tartışmalı konulara değinmeyerek küresel öneme sahip temalara ve zararsız konulara odaklanma eğilimindedir.

Cortazzi ve Jinn (1999) “yabancı kültür” yerine, ondan farklı olarak, İngilizce konuşulan ve konuşulmayan ülkelerdeki kültürel çeşitliliğı barındıran materyalleri ifade eden “uluslararası kültür” kavramını kullanmışlardır. Uluslararası kültür, McKay (2000) için sözde hedef dili kullanarak dünyanın her yerindeki farklı kültürlerden çeşitli bilgileri kapsayan unsurları ifade etmektedir. Kachru (1985) ise, “Dünya İngilizceleri” olarak isimlendirdiğı, İngilizcenin günümüzdeki üç farklı kültürel boyutunu iç içe geçmiş üç çember ile anlatmaktadır. Çemberin en içte kalan halkasında “iç çember ülkeleri” olarak isimlendirilen ve İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu Amerika Birleşik Devletleri,

Büyük Britanya, Yeni Zelanda, Avustralya ve Kanada bulunmaktadır. Dışa doğru çizilen ikinci halkada “*dış çember ülkeleri*” olarak anılan ve sömürge geçmişlerinden ötürü İngilizcenin ikinci dil olarak konuşulduğu Hindistan, Nijerya, Namibya gibi ülkeler oluşturmaktadır. Çemrebin en dış halkasında ise “*genişleyen çember*” olarak anılan ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye, Avusturya, Afganistan, Rusya gibi ülkeler yer almaktadır. Sonuç olarak, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı bağlamında farklı yaklaşımlar ve tanımlandırmalar söz konusudur.

2.7. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÖRTÜK MESAJLAR

Bir ders kitabının içeriği, “içindekiler” bölümünde listelenen yazılı ifadelerden çok daha fazlasıdır. Dikkat edildiğinde, ders kitabında yer alan metinleri, kullanılan görselleri, karakterlerin isimleri ve giyimleri gibi pek çok detayı ideolojik bir arkaplana dayandırmak mümkündür. Bilhassa, ders kitaplarında yer alan görseller toplumun kültürel kalıp yargılarının karbon kopyalarını temsil etmekte ve gerçek hayatta öğretmen ve öğrenciler tarafından sürdürülme sorumluluğu taşımaktadırlar (Abdelhay, 2015). Nitekim, Auerbach ve Burgess (1985), ders kitaplarının “*öğrencilerin sınıf dışındaki rollerini şekillendiren sosyal anlamlar, kısıtlamalar ve kültürel değerler üreten*” üstü kapalı bir fikir mekanizması olduğunu aktarmaktadır. Hutchinson ve Torres (1994) de ders kitaplarının önceden belirlenmiş bazı değer ve normları aktarmayı amaçlayan ideolojik bir gündeme dayandığını belirtmektedir. Bromley (2019) ise Stanford üniversitesine verdiği demeçte, tüm dünyada ders kitaplarında önemli siyasi ve kültürel mesajların yer aldığını ve değer aktarımı olmayan ders kitabı bulmanın mümkün olmadığını anlatmaktadır.

Çoğu birey yaşamı boyunca bir ideolojik dönüşüm sürecine denk gelmektedir. Bu gibi süreçlerde ülkeler, yeni ulusal normlar oluşturmak için ders kitaplarını kullanmaktadır. Ders kitapları genellikle ülkelerin “Öğrenciler, nasıl birer vatandaş olmalı? Öğrenci erdemleri veya değerleri nasıl anlamalı?” sorularına karşılık gelecek içeriklerle donatılmaktadır. Aynı zamanda, ders kitaplarında yazarların fikir dünyasının ve geçmiş yaşantılarından edindikleri yargıların aktarımı da söz konusudur. Bilinçli olsun ya da olmasın aktarılan bu mesajlar öğrencilerin kendilerine, diğer insanlara veya topluma karşı

tutum ve eğilimlerini etkilemektedir (Ndura, 2004). Nitekim, Cunningsworth (1995), Cemiloğlu (2006) ve Lee (2014) örtük mesajların öğrenci üzerinde yazılı veya sözlü mesajlardan daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim alan yazınında genellikle “örtük program” kavramıyla ele alınan bu konu, ilk olarak Philip Jackson tarafından 1968’de ortaya atılmıştır. Jackson, ailenin çocuğu yetişkinliğe hazırlamada yetersiz olduğunu saptamış (Elitok Kesici ve Türkoğlu, 2019) ve okulların sosyal düzeni sağlayacak ve koruyacak ideal vatandaşlar yetiştirme rolü üzerine odaklanmıştır. Jackson’a göre okulda öğrencilere yalnızca bilimsel bilgiler değil aynı zamanda toplumsal olarak kabul görmüş değer ve normlar da aktarılır. Dolayısıyla o, örtük programı okul yaşamı bağlamında ele almakta ve onu gizli mesajlar yolu ile iletilen, okulların resmi olmayan beklentileri olarak tanımlamaktadır (Jackson, 1990). Örtük program, gayri resmi öğretim etkinliklerinin oluşturduğu programdır ve okul formasından disiplin uygulamalarına, okul çalışanlarının davranışlarından öğretmenin sınıf yönetimi stiline kadar geniş bir çemberi kapsamaktadır. Posner’a (1995) göre, örtük program örtük mesajları ileten bir mekanizma olduğundan, "kurumun temel yapısını değiştirmeye çalışmak yerine bireyi değiştirmeyi" amaçlamaktadır.

Öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler tarafından en çok kullanılan öğretim-öğrenim materyali olan ders kitapları örtük programın büyük ayağını oluşturmaktadır. Ülke politikaları, yayınevlerinin politikaları ve ders kitabı yazarlarının kültürel arka planı bir araya geldiğinde, ders kitapları örtük mesajlar anlamında zengin bir kaynak olmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin ders kitabında yer alan örtük mesajlara yönelik algıları ve öğretmenin mesajı algıladığı şekilde iletme konusundaki isteği ve performansı mesajın aktarımını etkilemektedir.

Çoğunlukla ülkelerin eğitim hedefleri doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarında örtük mesajlar, evrensel değerlere sahip ve topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirme üzerine oluşturulmaktadır. Ancak araştırmalar, ders kitaplarında yer alan örtük mesajların her zaman iyiliği öğütlediğini göstermektedir. Örneğin, Auerbach (1995) ve Canagarajah’a (1999) göre, ESL/EFL materyalleri genellikle beyaz kültürün asimilasyon politikasına yönelik içerikler veya ırksal klişeler içermeye eğilimindedir. Bazı ders kitapları ise hedef kültürü tanıtmaktan öte onu ütöpik bir zeminde, bir Amerikan Rüyası bağlamında sunabilir (Bkz. Novosel, 2015) ve oluşturduğu yanlış algıyla öğrencinin kültürel

kimliğinden uzaklaşmasına neden olabilir. Benzer şekilde, ülke politikası ve/ya ders kitabı yazarlarının önyargılarından kaynaklı olarak öğrenciye önyargı oluşturmaya neden olabilecek aktarımlar yapılabilir. Ek olarak, Auerbach ve Burgess (1985), İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrencileri genellikle boyun eğen sosyal rollere hazırlayarak hiyerarşik ilişkileri güçlendirdiğini ifade etmiştir. Bu kanıya varmalarının nedeni, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında çoğunlukla onay isteme, izin alma, görüşüne katılma gibi pasif rollerin öğretilmesi ve dilin eleştirme, reddetme, tartışma gibi işlevlerine nadiren yer verilmesidir.

İrk ve sosyal sınıf ayrımcılığının yanı sıra, cinsiyetçi tutum ders kitaplarında örtük olarak yer alan diğer bir konudur. Novosel (2015), dört farklı ülkede yayımlanan İngilizce ders kitapları üzerinde yaptığı araştırmada, her ders kitabında farklı oranlarda kadınların aleyhinde cinsiyetçi tutum tespit etmiştir. Bu tür içeriklerde kadınlara yönelik veya kadın karakterlerin dilinden klişe ifadeler yer almakta veya kadınlar yalnızca belirli meslek gruplarına dahil edilmektedir.

2.8. İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÖZ DEĞERLENDİRME

Bir öğretim programının son basamağı oluşturan ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerin öğretim hedeflerine ne oranda ulaştığını görmek, eksiklerini belirlemek, öğrenme motivasyonunu artırmak aynı zamanda öğretim programının etkisini ölçmek ve sonraki programlar için bir alt yapı oluşturmak amacıyla çeşitli faaliyetler yapılmaktadır.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının yetersiz bulunmasıyla ölçme değerlendirmede trendler; performans değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin öz değerlendirmesini, akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelmiştir (Baleghizadeh ve Maosun, 2013). Bu yöntemler arasında bulunan öz değerlendirme, öğrenci merkezli öğretim anlayışını yansıtmaya, motivasyonel edici işlevi ile bireysel öğrenmeyi desteklemesi ve öğrenmede gelişme sağlama nedenleriyle günümüz yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılmaktadır.

Öz değerlendirme, en genel tanımıyla bireyin belli bir konuda kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, bireyin salt kendini notlandırması olarak görülmemeli, metabilşsel bir süreç olarak düşünülmelidir. Öz değerlendirmede öğrenci,

kendi çalışmalarının niteliği üzerinde düşünür, performansının öğretim hedeflerini ne ölçüde yansıttığını yargılar (Andrade ve Valtcheva, 2009, s. 13) ve mevcut durumuna göre hedeflerini gözden geçirir. Bu yaklaşım öğrencinin, kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını, yeteneklerini keşfetmesini, güçlü ve zayıf yönlerini görerek daha bilinçli, verimli, etkili öğrenme yaşantıları yaşamasını sağlamaktadır (Duran ve Öztürk, 2020).

Gardner (2000), öz değerlendirmenin yalnızca öğrenene değil öğretmen ve kuruma da katkı sunduğunu belirtmektedir. Bunun bir nedeni öz değerlendirme yapan her öğrencinin bilerek veya bilmeyerek özerk öğrenmenin bir parçası olmasıdır (ibid, Thomson, 1996). Özerk öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini izlemesini gerektirmekte aynı zamanda ona hayat boyu bireysel öğrenme becerisini kazandırmaktadır. Özerk öğrenme ile kendi yeteneklerini keşfeden öğrencinin öğrenme motivasyonu artar ve edindiği bilgileri davranışa dönüştürmesi kolaylaşır. Öğretmen açısından, öğrencinin kendi gelişimini takip etmesi öğretmenin değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu sayede, okul yöneticileri de kurumlarının öğretim programı hedeflerini ne ölçüde karşıladığını görmektedir.

Yukarıda bahsedilen olumlu getirilere sahip öz değerlendirmenin olası dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan biri bu değerlendirme türünün güvenilirliği ile ilgilidir. Öz değerlendirmenin güvenilir olması için, öğrencinin özgüvenli olmakla birlikte kendine yönelik eleştirel bir bakış açısına sahip olması; kendini değerlendirirken yüksek not alma gibi sonuç odaklı olmak yerine kişisel gelişimine odaklanması değerlendirmenin objektifliği açısından önemlidir. Pierce ve arkadaşları (1993; akt. Gardner, 2000), Kanada’da Fransızca yoğunlaştırma programına dahil olan bir grup öğrencinin öz değerlendirme sonuçları ile dil yeterlilik testi sonuçlarını karşılaştırmışlar ve iki test puanı arasında önemli farklar bulmuşlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin öz değerlendirme yaparken kendi performanslarını Fransızca’yı anadili olarak konuşanlarıkiyle kıyasladıkları ve günlük yaşamlarında Fransızca konusunda yaşadıkları zorlukları temel aldıklarını saptamışlar ve öz değerlendirmenin güvenilir olmayabileceği kanısına varmışlardır. Benzer şekilde Ross (2006) da, başarılı öğrencilerin kendilerini yetersiz görme eğilimine sahipken, başarılı performansın neler gerektirdiğini bilmeyen bazı öğrencilerin ise başarılarını gözlerinde büyütebildiklerini belirtmektedir. Buna rağmen, öğrenciye kendini nasıl değerlendireceği öğretildiğinde öğretmen değerlendirmesiyle

benzer sonuçlar elde edilebilmektedir. Diğer taraftan, öğrenciye öz değerlendirme yaparken dereceli puanlama anahtarı ve/ya kontrol listesi sunulması ve açık uçlu sorulardan yararlanılması değerlendirmenin objektif olması açısından önerilmektedir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008).

Öz değerlendirme konusundaki soru işaretlerinin diğer nedeni, geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin ölçme ve değerlendirme aşamasının temel aktörü olarak görülmesidir. Alışlagelmiş şekliyle, öğretmen sınavı ve cevap anahtarını hazırlar, sınavdan sonra puanlama cetveline göre notlandırmayı yapar. Aynı zamanda, öğretmenin sınav kağıtlarını sahiplerinin isimlerine bakmadan ve her sınav kağıdını soru soru giderek notlandırma gibi çeşitli yöntemlerle güvenirliği üst düzeyde sağlaması mümkündür. Ancak öz değerlendirme, öğretmenin etkinliğini azaltmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenin sorumluluğu olarak görülen değerlendirmenin yükünü taşımak öğrenci tarafından “sıkıcı ve adeletsizce” bulunabilmektedir (Ross, 1998). Yine de, öğretmenin öğrenciye özerk olma imkanı sağlayarak demokratik bir ortam sunması ve öğrenciye rehberlik ederek dönüt vermesi öğretmenin süreçteki değerini korumaktadır.

Günümüz ders kitaplarının çoğunda öz değerlendirme etkinliklerine rastlamak mümkündür. Genellikle anket olarak sunulan bu etkinlikler, özdeğerlendirmeye yönelik şüphelerin azalmasına yardımcı olmaktadır. Mesela, ders kitapları tarafından sunulan öz değerlendirme ölçekleri, öğrenciye belirli sınırlar çizer ve öğrencinin kendini değerlendirirken konudan sapmasını engeller. Bu sayede zamandan tasarruf sağlanır. Ayrıca, öğrenciye çeşitli talimatlar sunan öz değerlendirme ölçekleri öğrencinin kendini daha objektif değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Ek olarak, öz değerlendirme etkinliğinin yabancı dil öğretiminde birinci materyal olarak kullanılan ders kitabı tarafından sunulması öğretmenin değerlendirme yükünü uzman ellerce azaltarak öğrenci nezdinde öğretmene yönelik bir otorite şüphesi oluşmasını engellemektedir.

2.9. ÇALIŞMA GRUBUNA DAHİL EDİLEN ÜLKELERİN ÖZELLİKLERİ

Ülkelerin yabancı dil öğretiminde kullandıkları ders kitaplarının yapısını anlamak, ders kitaplarını kendi bağlamlarında değerlendirmek için öncelikle ülkelerin coğrafi konum ve yapıları, ekonomik koşulları, içinde yaşattığı nasyonal, kültürel ve dini unsurlar açısından bilgi sahibi olmak gereklidir. Bu başlıkta öncelikle Türkiye, Afganistan ve Avusturya'nın

profili hakkında genel bilgilerin paylaşıldığı Çizelge 2’ye yer verilecek, sonrasında bu ülkelerin coğrafi durumları, demografik ve etnik özellikleri, taşıdıkları inanç kimlikleri, yönetim şekilleri ile ekonomi, eğitim ve İngilizce öğretimi başlıklarında özelliklerine yönelik bilgilendirme yapılacaktır.

Çizelge 2. Türkiye, Avusturya ve Afganistan’ın genel profili.

Özellikler	TÜRKİYE	AVUSTURYA	AFGANİSTAN
Coğrafi Durum	Avrasya ülkesi	Avrupa ülkesi	Asya ülkesi
Demografi ve Etnisite	85 milyon nüfus Türkler, Kürtler, Ermeniler, Rumlar, Kafkaslar vb.	9 milyon nüfus Avusturyalılar, Almanlar, Rumenler, Sırpalar, Türkler vb.	41 milyon nüfus Peştunlar, Tacikler, Türkler vb.
	Resmi dili Türkçe.	Resmi dili Almanca.	Resmi dilleri Darice ve Peştuca.
İnanç Kimliği	Laik yönetim Müslüman nüfus çoğunluktadır.	Laik yönetim Hristiyan nüfus çoğunluktadır.	Teokratik yönetim İslam, devletin resmi dinidir.
Devlet Yönetimi	Cumhurbaşkanlığı sistemi	Federal cumhuriyet	Başkanlık sistemi ile yönetilen İslam cumhuriyeti
Ekonomi	Gelişmekte olan ekonomi	Gelişmiş ekonomi	Gelişmemiş ekonomi
Eğitim Sistemi	4+4+4	1+4+5(+3)	6+3+3

Çizelge 2. (devam) Türkiye, Avusturya ve Afganistan’ın genel profili.

İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	İngilizce dersi, ilkokul ikinci sınıftan itibaren zorunlu. EF (Education First) English Proficiency Index 2022 rekoru 495, sıralaması 64.	İngilizce dersi, ilkokul birinci sınıftan itibaren zorunlu. EF English Proficiency Index 2022 rekoru 628, sıralaması 3.	İngilizce dersi, ilkokul dördüncü sınıftan itibaren zorunlu. Proficiency Index 2022 rekoru 450, sıralaması 87.

Çizelge 2’de yer alan bilgiler, üç ülkenin coğrafi unsurları, demografik ve etnik yapısı, inanç kimliği, yönetim biçimi, ekonomisi, eğitim sistemi ve İngilizcenin öğretimi konusunda farklı profillere sahip olduğunu göstermektedir. İçinde etnik çeşitlilik barındırmaları üç ülkenin ortak özelliğidir. Türkiye ve Avusturya, laik bir yönetim anlayışına sahipken nüfusunun çoğunluğunun Müslüman olması, Türkiye ve Afganistan’ın benzer dini kültürel unsurları paylaşmasına neden olmaktadır. Üç ülkenin yönetim sistemi ve ekonomik anlamda gelişmişlik düzeyi farklıdır. Aynı zamanda, müfredatları da farklılık göstermektedir. Buna karşın, Türkiye’de ve Afganistan’da zorunlu eğitim senesi aynı olup 12 yıldır. Avusturya’da ise bir senelik okul öncesi eğitimin zorunlu olup zorunlu eğitim 10 senedir. Ancak, gençlerden genel zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra 18 yaşını doldurana kadar öğretime devam etmeleri veya staj yapmaları beklenmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, üç ülkede de ilkokulda ancak farklı senelerde gerçekleşmektedir.

İşveçli Hult şirketi tarafından 1965 yılında kurulan eğitim şirketi Education First (EF) tarafından her sene yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen İngilizce yeterliliği belirleme sınavı raporuna (English Proficiency Index) göre Avusturya’nın İngilizce başarısıyla 111 ülke arasında üçüncü sırada yer alması onun İngilizce düzeyi açısından “çok yüksek yeterlilik” gösterdiği belirtilmektedir. Aynı araştırmada Türkiye, 64. olup “düşük yeterlilik” listesinin başında, Afganistan ise 87. sıralama ile “düşük yeterlilik” listesinin sonunda yer almaktadır (EF EPI, 2022). Araştırma raporunda yer alan bu veriler, üç

ülkenin İngilizce öğretimindeki başarısı hakkında bilgi vermektedir. Ülkelerin Çizelge 2’de verilen başlıklarla ilgili daha fazla detay aşağıda paylaşılmaktadır.

2.9.1. Türkiye

2.9.1.1. Türkiye’nin Genel Profili

-Coğrafi Durum

Türkiye, Asya ve Avrupa kıtalarının birleşim noktasında bulunan, yarımada yapısında bir ülkedir. Ülkenin 814,578 km²’lik yüz ölçümünün %3’ü Avrupa’da, % 97’lik bölümü ise Asya’da bulunmaktadır. Bulunduğu konum itibarıyla Asya, Akdeniz, Avrupa aynı zamanda Ortadoğu ülkesi kimliklerine sahiptir. Ülkenin kuzeyinde Karadeniz, kuzey doğusunda Rusya ve Gürcistan, doğusunda İran, Azerbaycan ve Ermenistan, güney doğusunda Irak ve Suriye, güneyinde Akdeniz, batısında Yunanistan ve Bulgaristan bulunmaktadır. Ülke yedi coğrafi bölgeye ayrılmaktadır. Bu coğrafi bölgeler farklı etnik ve kültürel kimlikler aynı zamanda farklı ekonomik unsurlar barındırmaktadır. Türkiye’de karasal iklim, ılıman iklim ve Akdeniz iklimi olmak üzere üç farklı iklim tipine rastlanmaktadır. Ülkenin başkenti Ankara’dır. Ankara, nüfus yoğunluğu açısından ülkenin en kalabalık ikinci ilidir. Birinci sırada, bir metropol olan ayrıca Türkiye’nin en kalabalık ve en gelişmiş şehri İstanbul gelmektedir.

-Demografi ve Etnisite

Türkiye nüfusu adrese dayalı nüfus kayıt sisteminden elde edilen verilere göre 2022 sonu itibarıyla 85.279.553’tür (TUIK). Nüfusun büyük çoğunluğu 15-64 yaş grubunda yer alırken çeyreği 0-14 yaş grubuna dahil olmaktadır. Kalan %8,5’lik kısım ise 65 yaş üstü kişilerden oluşmaktadır. Ülkede resmen tanınan azınlıklar yalnızca Ermeniler, Rumlar ve Yahudiler olsa da Arnavutlar, Azeriler, Araplar, Boşnaklar, Çerkesler, Çingeneler, Gürcüler, Kürtler gibi çeşitli azınlıklar da bulunmaktadır. Barındırdığı etnik çeşitliliğe rağmen ülkenin tek resmi dili Türkçedir.

-İnanç Kimliği

Türkiye Cumhuriyeti laikdir ve resmi dini yoktur. Buna karşın, halkın çoğunluğunu Sünni Müslümanlar oluşturmakta, günlük yaşamda İslam dininin unsurları öne çıkmaktadır. İslam inancında yer alan Ramazan ve Kurban bayramlarının ülkede resmi tatil olurken diğer dini inançların bayramlarına dair bu tarz bir uygulama yer almaması bunun açık bir

göstergesidir. Ülkede dini faaliyetler ve dini eğitim devlet gözetimi ve denetimi altında yapılmaktadır. Dinlerin bir çoğu hakkında yüzeysel bilgilerin ve evrensel değerler öğretiminin yapıldığı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ilk ve orta okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı olmaktadır.

-Devlet Yönetimi

Türkiye, cumhurbaşkanlığı sistemiyle yönetilen demokratik ve laik bir devlettir. Türkiye'de, hukuk sisteminin tamamı Avrupa kıtasıyla uyumlu hâle getirilmiştir. Borçlar Kanunu, Türk Medeni Kanunu, İdare Hukuku ve Ceza Kanunu Avrupa ülkelerinden direkt veya az değişiklikle alınan kanunlardır. Türkiye, 2005'ten bu yana devlet politikasının bir parçası olarak Avrupa Birliği'ne dahil olma gayretinde bulunmakta ve ülkede hukuk, sanayi, eğitim ve finansal anlamda Avrupa standartları yakalanmaya çalışılmaktadır.

-Ekonomi

Türkiye, gelişmekte olan bir piyasa ekonomisine sahiptir (IMF). Ayrıca, dünyanın yeni sanayileşen ülkeleri arasında görülmektedir. Ülkede sanayi üretimi; tarım ürünleri, tekstil, motorlu taşıtlar, çeşitli ulaşım ekipmanları, inşaat malzemeleri, elektronik ve beyaz eşya gibi alanlarda yapılmaktadır. Tarım ve Orman Bakanlığının (2023) yayınladığı işgücü istatistiğine göre, 2023 yılının ilk çeyreğinde, ülkede mevsim etkisinden arındırılmış istihdamın yarısından biraz fazlası hizmet sektöründe yer alırken %21.5'luk dilimi sanayi sektöründedir. Bu oranı az farkla tarım sektörü takip ederken %6.26 ile en düşük pay inşaat sektörüne ait olmaktadır. The World Bank'ın (10 Nisan 2023) Türkiye'nin güncel ekonomik durumuyla ilgili açıklamaları şu cümlelerle özetlenebilir:

Türkiye'de, 2006 ile 2017 yılları arasında ülkenin orta sınıfı zenginleşmesini ve yoksulluk sınırının altındaki insanların payının neredeyse yarıya inmesini sağlayan iddialı reformlar yapılmıştır. Ancak sonraki yıllarda vuku bulan salgın, Ukrayna-Rusya savaşı ve son olarak ülkede yaklaşık 50 bin insanın yaşamını yitirdiği deprem felaketinin açtığı maddi hasar, ülke ekonomisini eski parlak günlerinden çok uzağa sürüklemiştir. Buna rağmen ekonomik büyüme devam etmekte 2022'de 5.6'lık bir büyüme kaydedilmiştir.

2.9.1.2. Türkiye'nin Eğitim Sistemi

Türkiye’de eğitimle ilgili yasal düzenlemelerin ana referansı, 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunudur. Bu kanunla tüm eğitim kurumları bugünkü ismiyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Kanun, 1982 anayasasının 174. maddesinde “inkılâp kanunlarının korunması” başlığı altında anayasal güvence altına alınmış ve gelecek kanunlara esas teşkil edilmiştir. Sonuç olarak, ister devlet okulu olsun ister özel, Türkiye’de eğitim en alt basamaktan en üst basamağa kadar devlet tarafından şekillendirilmekte; eğitimin standartları, müfredatı, ders saatleri, alfabe ve eğitim dili devlet tarafından belirlenir. Yalnızca Yüksek Öğretim Kurumu, fakültelere % 30 oranında müdahale hakkı tanımaktadır (Başdemir, 2012). Başdemir (2012), Türkiye eğitim sisteminde baş gösteren bu standardizasyon durumunun, kurumlar arası rekabeti yok ettiğine işaret etmekte ve tek tipçi eğitimi ilerlemenin önünde bir engel olarak değerlendirmektedir.

Türkiye, eğitimde sosyal bir devlet politikası izlenmektedir. Ülkede devlet okulları, yükseköğretim kurumları için belirli istisnalar dışında, ücretsiz eğitim materyali sağlamak ve eğitim hizmeti vermektedir. Ayrıca, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile devlet yardımı yapılmaktadır. Ayrıca, çok sayıda yükseköğretim öncesi özel okullar ve yükseköğretim itibarıyla vakıf üniversiteleri de yer almaktadır. Bu okullar başarılı öğrencilere çeşitli oranlarda burs vermektedir.

Öğretim programı ve ders kitabı içeriklerinin belirlenmesinde Talim Terbiye Kurulu tek söz sâhibidir. Talim Terbiye Kurulu, zorunlu eğitim kademelerinde okutulacak ders kitaplarının kapsamı ve ders kitaplarının içeriğini oluşturma konusunda izlenecek ölçütleri paylaşmaktadır. Yayınevleri, belirtilen gerekliliklere göre ders kitabı hazırlayıp talim terbiye kuruluna değerlendirme başvurusu yapmakta ve kitap uygun görülürse devlet okullarında okutulmak için kabul görmektedir.

Türkiye’de eğitim sistemi, 12 yıllık zorunlu eğitim olarak üç kademeye ayrılmaktadır. Her eğitim-öğretim yılı başlangıcında 69 ayını dolduran çocuklar dört senelik ilkokula başlamaktadır. İlkokulu bitiren öğrenciler, sınavsız olarak yine dört seneden oluşan ortaokula devam etmektedir. Ancak, başvuru talebinin fazla olması durumunda bazı okullar aday öğrencilere sınav uygulamaktadır. Ortaokulda, öğrencinin İslam dinine

yönelik mesleki eğitim alabileceği imam hatip okulu seçeneği de yer almaktadır. Bu okullarda öğrencilere, diğer ortaokullarda görülen derslere ek olarak Sünni Müslümanlık ekseninde dini eğitim verilmektedir.

Ortaokul kademesini tamamlayan öğrenciler merkezi bir sınava girerek okul not puanları ve sınav puanları ile üçüncü kademe olan liseye yerleşmektedir. Türkiye’de liseler sosyal, fen, İslami ilimler, spor, musiki, güzel sanatlar ve teknik gibi çeşitli alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu liselerden bazıları, okul puanı ve merkezi sınav puanının yanı sıra yetenek sınavı ile de öğrenci almaktadır. Dört senelik lise eğitimini tamamlayanlara ortaöğretim diploması verilmektedir.

Lise eğitimini tamamlayan öğrenciler, istedikleri takdirde merkezden yürütülen yükseköğretim seçme ve yerleştirme sınavına girmektedir. Sınav puanlarına okul diploma puanları da belli bir oranda dahil edilerek tercihleri doğrultusunda puanlarının yettiği lisans veya ön lisans düzeyinde okullara yerleşmektedir. İki senelik ön lisans eğitimini tamamlayanlar isterlerse merkezi bir sınava girip dört senelik eğitim programlarına yerleşebilirler. Yerleştiği fakülteye göre dört-altı sene arası değişen lisans eğitimini tamamlayanlar da bir üst basamak olan yüksek lisans eğitimini alabilirler.

Lisans eğitiminin üzerine, tezli veya tezsiz olarak iki yıllık yüksek lisans programını bitiren öğrencilere yüksek lisans derecesi verilir. Tezli yüksek lisans programlarında, iki ders döneminde belli sayıda kredili dersler alınmakta ve sonrasında en az iki dönemlik sürede tez yazılıp tez komitesine sunulmaktadır. Tezsiz yüksek lisans programları ise daha kısa sürede tamamlanabilen, ders aşamasından sonra tez yerine bir dönem projesi yazılmasını gerektiren programlardır. Lisans veya yüksek lisans diplomasına sahip olan bireyler doktora programlarına başvurabilir.

Doktora programlarında, dört dönem boyunca belli sayıda kredili ders almak ve yeterlilik sınavını başarıyla geçmek gerekmektedir. Başarılı öğrenciler tez yazıp, sözel olarak tezlerini tez komitesi karşısında savunup mezun olmaktadır. Doktora, Türkiye eğitim sisteminde ulaşılabilecek son ve en üst eğitim basamağıdır.

2.9.1.3. Türkiye’de İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi tarihsel açıdan Osmanlı Dönemi’ne dayanmaktadır. Osmanlı’nın geniş topraklarda hüküm sürmesi, topraklarında birçok dilin konuşulmasına sebep olmuş, farklı ilim dallarının farklı etnik grupların hakimiyetinde

olması ise eğitimde çok dilliliğine neden olmuştur. Bunun yanı sıra, ülkede yabancı dil öğretimine yönelik izlenen politika, devletin içinde bulunduğu siyasi ve ekonomik durumdan ve padişahların eğitime yönelik bakış açısından etkilenmiştir.

Osmanlı'da Tanzimat öncesi dönemde, eğitim kurumlarında İslam dininin etkisiyle Arapça ve Farsça önem görmekteydi (Sezer, 2003, 178). 1699'da Karlofça Anlaşmasının imzalanmasıyla birlikte ise Avrupa'ya olan üstünlüğünü kaybeden Osmanlı devleti, yenileşme ihtiyacıyla izlediği politikalarda değişime gitmiş ve eğitim kurumlarında Batı dillerinin öğretimine ihtiyaç doğmuştur. Bu süreçte, önce Fransızca sonra Almanca yabancı dil olarak öne çıkmıştır (Kırmızı, 2021). Avrupa'daki gelişmelerin daha yakından takip edilmeye başlandığı 3. Selim döneminde, Avrupa'dan yabancı dilde eserler getirilmiş ve Fransızca, zorunlu yabancı dil olarak okutulmaya başlanmıştır (Karal, 1988). Tüm gayretlere rağmen yabancı dil öğretimi yetersiz görülerek 1866 yılında Arapça ve Fransızcanın yanı sıra Rumca, Ermenice, Bulgarca vb. dillerin de öğretileceği "Lisan Mektebi" adıyla bir dil okulu açılmıştır. Ancak geleneksel bir yaklaşımla yalnızca dilbilgisi ve belge çevirme eğitimi veren bu kurumlarda yabancı dil öğretimi yetersiz kalmaya devam etmiş ve 1892'de açılmamak üzere kapatılmıştır (Balcı, 2008, 93).

İngilizceye olan ilgi ve İngilizce öğrenim ihtiyacı ise 19. yüzyılın başlarında, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri ile ilişkilerin arttığı dönemde başlamıştır. Türkiye topraklarında İngilizce öğretiminin başlangıcı, bir Amerikan lisesi olan Robert Koleji'nin kuruluşu olarak kabul edilmektedir (Nergis, 2011). Robert Koleji'nde, İngilizce yeterliliği olmadan kaydolun öğrenciler için yoğunlaştırılmış İngilizce öğretimi yapılmakta ve yabancı dil öğretimi, dönemin anlayışına uygun olarak Dilbilgisi Çeviri Yöntemi ve Doğrudan Yöntem ile yapılmaktaydı. Öğretimde edebiyat eserleri üzerine çeviri çalışmaları öne çıksa da 1960 yılından itibaren tamamen İngilizce öğretim yapılmaya başlanmış ve hedef dilin etkin olarak kullanılmasıyla temel dil becerileri üzerine de çalışmalar yapılmıştır.

Saltanattan cumhuriyete geçiş döneminde, büyük inkılap hareketleri yaşanmakta ve yabancı dil öğretimine yönelik ilerlemeci adımlar ağırdan gelmekteydi. Bu süreçte ülkede Doğu ve Batı etkisinden uzak milli bir eğitim anlayışı oluşturulmak istenmekteydi. Bunun için 1924 yılında Tevhid-i tedrisat kanunu çıkarılarak yabancı ve azınlık okulları kontrol altına alınmış hatta bir kısmı kapatılmıştır. Ancak, ülke şartlarında modern ve daha iyi

imkânlarda eğitim verme özelliklerine sahip bu okullar (Yücel, 2016) Türk çocuklarının yabancı dil öğrenebilecekleri tek nitelikli okullardı.

1928’de Arap harflerinin kullanımı kaldırılarak Latin alfabesi kabul edilmiş ve sonrasında liselerde Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmıştır. Demircan (1988) bu kararla birlikte Latin alfabesi kullanılan Batılı yabancı dilleri öğrenmenin önündeki ilk engelin kaldırıldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, Türklerin bir anda okuma yazma bilmiyor oluşu yabancı dil eğitim ve öğrenimini sekteye uğratmıştır (Batır, 2018). Ancak, 2. Dünya Savaşı sonrasında, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği düşüncesi yaygınlaşarak yabancı dil öğretimine verilen önem artmıştır (Demirel, 1990). Buna karşın 1950’li yıllara kadar, erken yaşta yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitim sadece yabancı okullarda yürütölmekteydi. 1956 yılından itibaren ise önce Galatasaray Lisesi olmak üzere bazı dersleri tamamen yabancı dilde yapılmaya başlanan devlet okulları öğretime başlamıştır (Sezer, 2003, s. 182).

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yakın tarihteki gelişmelere bakıldığında ise yabancı dil öğretimin ele alındığı ilk şura olan 12.Şûra (MEB, 1988) kararları dikkat çekmektedir. Şûradaki “Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi” başlıklı 16 karar maddesinde, yabancı dil öğretimine yönelik ulusal alanda yeterli insan gücü yetiştirilmesi ve öğretim programı tasarlama sürecini destekleyecek birimlerin kurulması, ilgili uluslararası kurumlarla iletişim sağlama ve buralardan eğitim, uzman vb. desteği alma, basamaklı kurs sistemine geçme ve sistemin sağlıklı yürümesi adına önleyici tedbirler alma, israftan kaçınarak modern öğretim yöntemlerini kullanma, yabancı dil öğretmeni adaylarına Türkçe dilbilgisi dersleri verme, yabancı dil sınavlarına konuşma becerisini ölçen araçları ekleme, vatandaşın yabancı dil öğrenimine teşvik etme ve ulusal bir yabancı dil seviyesi belirleme sınavı oluşturma kararları alınmıştır.

1992-1993 eğitim-öğretim yılı itibariyle pilot okullarda lise öncesi bir senelik yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına başlanmış, bu sayı beş senede yirmi kattan fazla artmıştır (Demirel, 1993, s. 27). İlkokul seviyesinde yabancı dil öğretimine ise ancak 1997-1998 yıllarında başlanmış, o da dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda haftada dört saat olacak şekilde İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır. Bunun yanı sıra dördüncü sınıftan başlamak üzere haftada en az bir en fazla üç saat takviyeli yabancı dil dersi verilmesi gerekmekteydi (Genç, 1999). 2013 yılından itibaren ise zorunlu İngilizce dersi daha küçük yaşlara çekilerek ikinci sınıftan başlatılmak

üzere haftada iki saat uygulanmaya başlanmıştır. Çağdaş yabancı dil öğretimi anlayışında çok geç kalınmış olarak görülen bu gelişme, 90'lı yıllardan beri süregelen yabancı dil öğreniminin çocuğun anadil edinimini sekteye uğratacağı, akademik başarısını ve milli benlik gelişimini olumsuz etkileyebileceği endişelerinden kaynaklanmıştır(Aslan, t.y.).

2.9.2. Avusturya

2.9.2.1. Avusturya'nın Genel Profili

-Coğrafi Özellikler

Bir Orta Avrupa ülkesi olan Avusturya 83.879 km² yüz ölçümüne sahiptir. Denize kıyısı bulunmayan ülke Lihtenştayn, İsviçre, İtalya, Slovenya, Macaristan, Slovakya, Almanya ve Çek Cumhuriyeti tarafından çevrelenmektedir. Ülkenin başkenti Viyana olmakla birlikte diğer önemli merkezleri Graz, Linz ve Salzburg illeridir.

Doğu Alpler üzerinde kurulmuş olduğundan ülkenin dörtte üçü dağlık arazidir. Ülke, doğusundan batısına kadar Tuna Nehri'ni ve pek çok küçük göl barındırmaktadır. Ilıman karasal iklim hakim olduğu için nem oranı önemli derecede yüksektir. Ancak, dağlık bir konumda yer almasından ötürü yaz ayları sıcaklık açısından rahat, kışlar ise sert ve yağışlı geçmektedir. İkliminden ötürü Avusturya'nın yarıya yakını ormanlık alandır. Bu özelliğiyle Orta Avrupa'nın en fazla ormana sahip ülkesi olmasının yanı sıra ormanlarında asit yağmurları ve erozyon sorunu yaşanmaktadır.

Doğal kaynaklar açısından zengin bir ülke olan Avusturya, elindeki imkanları enerji ve hammadde üretiminde etkili bir şekilde kullanmaktadır. Avusturya'nın önde gelen bir elektrik şirketi tarafından Alp dağlarındaki yüksek verimli depolama santralleri ve ülkenin tüm büyük nehirlerindeki nehir akarsu santralleri de dahil olmak üzere yaklaşık 130 hidroelektrik santrali işletmektedir (Federal İklim, Çevre, Enerji, Ulaştırma, İnovasyon ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Avusturya, dünyada en çok grafit üreten ülke olmakla birlikte toprağından demir, magnezyum ve kömür de elde edilmektedir. Avusturya kendisine ait petrol ve doğal gaz rezervlerine sahiptir. Petrol ve doğal gaz üretiminde Avrupa'da dördüncü sırada olmasına rağmen bu yeterli gelmemekte ve doğalgazının %80'ini ithal etmektedir. Ülkede bakır, çinko, kurşun, antimon, boksit ve tungsten madenleri de yeterli miktarlarda üretilmektedir.

-Demografi ve Etnisite

Avusturya'nın mevcut (13 Haziran 2023) nüfusu 9.157.320'dir (www.worldometers.com). Nüfusun hatırı sayılır bir kısmını (%17.1, 1 Ocak 2022 tarihi için; www.immigration.gv.at) göçmen nüfusu oluşturmaktadır. Ülkenin en kalabalık şehri başkenti Viyana olmak üzere diğer ikisi Graz ve Linz'dir. 2021'de Avusturya'da göçmen kökenli ortalama 2.240,3 milyon insan, yani tüm nüfusun %25,4'ü yaşıyordu. Ülkenin resmi dilleri Almanca, Slovence, Macarca ve Hırvatça olmakla beraber en çok konuşulan dil Almancadır. Hırvatça, Slovence ve Macarca bazı bölgelerde özerk nüfus gruplarının resmi dilleri olarak kabul edilmektedir. Çoğu okulda İngilizce birinci yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Diğer sanayileşmiş ülkelerde olduğu gibi, Avusturya'da da ortalama yaşam süresi yüksek olmakla birlikte doğum oranı giderek azalmaktadır. Bunun sonucu olarak ülkede yaşlı nüfus oranı artmaktadır. 2020 yılına ait resmi verilere göre ülke nüfusunun %19'u 0-19 yaş grubundaki gençlerden oluşmaktaydı. 65 yaş ve üzeri vatandaşlar da aynı şekilde nüfusun %19'unu oluştururken kalan büyük payda 20-64 yaş arasına aittir (Avusturya İstatistikleri, 2022).

-İnanç Kimliği

Avusturya'da günlük yaşam ve mevzuat laiktir. Bununla birlikte Avusturya kültürü, yüzyıllarca süren Hristiyan Katolik geleneğinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Çeşitli Hristiyan Mezhepleri, İslam ve Budizm resmi olarak tanınan dinlerdir ancak ülke kabinesinde, Türkiye ve Afganistan'da olduğu gibi inanca yönelik bir bakanlık bulunmamaktadır.

2021 yılında halkın mensup olduğu inançlara yönelik istatistikler 1971 yılıyla kıyaslandığında, ülkedeki Hristiyan nüfusu Avusturya nüfusunun %93,8'inden %68,2'sine düştüğü buna karşın İslam dinine mensup kişilerin oranının %0,2'den %8,3'e yükseldiği görülmektedir. Rakamlar, herhangi bir dine bağlı olmayan insanların oranı ise %4,3'ten %22,4'e çıktığını da göstermektedir (Avusturya İstatistiği, 2022).

-Devlet Yönetimi

Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun I. Dünya Savaşı sonunda dağılması neticesinde 1918 yılında kurulan Avusturya Cumhuriyeti, 1938'de Nazi Almanyası tarafından ilhakı ile ortadan kalkmıştır. 1945 yılında ilan edilen İkinci Cumhuriyet döneminde, Fransa,

İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyet Rusya tarafından işgal edilmiş ve bu süreç on sene sürmüştür. 1955 yılında imzalanan Devlet Anlaşmasıyla bağımsızlığını yeniden kazanmıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, Erişim tarihi: 13 Haziran 2023). Avusturya federal bir cumhuriyettir. “Şansölye” olarak isimlendirilen bir hükümet başkanı ve bir devlet başkanı bulunmaktadır. Federal cumhuriyet toprakları dokuz ilden oluşmaktadır. Devletin başı cumhurbaşkanıdır. Ülkede 16 yaşını dolduran her vatandaş oy kullanabilmektedir. Cumhurbaşkanı, en fazla iki kere olmak suretiyle, altı yılda bir doğrudan halk tarafından seçilmektedir. Federal Parlamento iki meclisten oluşmaktadır. Bunlar, 183 üyesi doğrudan halk tarafından seçilen Ulusal Meclis ve bölgesel parlamentolar tarafından nüfusları oranında belirlenen sayı kadar temsilci gönderilen Federal Konsey’dir.

-Ekonomi

İkinci Dünya Savaşı'ndan 1970'lerin ortalarına kadar Avusturya ekonomisi olumlu yönde gelişme refah devleti düzeyine ulaşmıştır. Ülkenin 1995 yılında Avrupa Birliği'ne katılmasıyla yerel para birimi Shilling yerine Euro kullanılmaya başlamıştır. AB'ye katılım ile birlikte ticari ilişkileri de güçlenmiştir. Dış ticaretinin yaklaşık %80'ini Avrupa ülkeleriyle yapan Avusturya ağırlıklı olarak makine/araç, kimyasal ürünler, demir ve çelik artı metal ürünleri ihraç etmektedir (Avusturya İstatistikleri, 2021; akt. Avrupa Birliği). Ülkedeki en büyük sermaye payı %70 ile başlıcaları ticaret, turizm ve sağlık olan hizmet sektörüne aittir. Üretim, enerji temini ve inşaatı kapsayan sanayi %28'lik payı ile ikinci sıradadır (Avusturya İstatistikleri, 2022).

Ülkede 2008 yılında vuku bulan ekonomik kriz, 2020-2022 yılları arasında etkileri güçlü bir şekilde hissedilen Corona salgını ve Ukrayna Savaşı'nın neden olduğu enerji krizi ve enflasyon Avusturya ekonomisini de etkilemiştir. 2021 yılında %10'a ulaşan işsizlik sorunu kısa zamanlı çalışma imkanı sunma, işletmelere salgın yardımı gibi adımlarla azaltılmaya çalışılmaktadır. 2022 yılında %4 olan büyüme oranını 2023 yılı için %2 olacağı resmi makamlarca öngörülmektedir (Bkz. Avusturya Ekonomik Araştırma Enstitüsü: Ekonomik Tahmin, 2022).

2.9.2.2. Avusturya'nın Eğitim Sistemi

Avusturya'da 2010 yılı itibariyle beş yaşında çocuklar için okulöncesi eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Ülkede beş yaş ile on beş yaş arası, yani 1. sınıf öncesindeki anaokulu

eğitimi ile 9. sınıf arası eğitim zorunludur. Buna karşın, 18 yaşını doldurana kadar her gençten genel zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra öğretime devam etmeleri veya staj yapmaları beklenmektedir.

Avusturya’da zorunlu eğitim ve okul ders kitapları ücretsizdir. Aynı zamanda, öğrencilerin sigorta ve okula ulaşım masrafları devlet tarafından karşılanmaktadır. Ülkede, oğunluğu Katolik Kilisesi’ne bağlı olan özel okullar ile özel eğitim gereksinimi duyan çocukların ilk sekiz yıllık öğretimlerini tamamlamaları için oluşturulmuş özel ihtiyaç okulları ve özel pedagoji merkezleri de bulunmaktadır. Ancak bu çocuklar genellikle, standart okullarda bütünleştirme sınıflarında eğitim görmektedirler.

Avusturya’da beş yaşından küçük çocuklar için eğitim zorunlu olmamasına rağmen annelerin çalışması, çocukların mesai saatleri içinde bakımı için kurumlar açılması ihtiyaını doğurmuştur. Yeni doğan bebekler ile üç yaş arası küçük ocuklar “Kinderkrippen” olarak isimlendirilen okullarda, üç ile altı yaş arası çocuklar anaokullarında ve beş yaşından itibaren okul öncesi sınıflarda bakım ve eğitim görebilmektedir. Özellikle küçük kasabalarda ve kırsal alanlarda yaşayan çok küçük çocuklara, küçük gruplar halinde *gündüz ebeveynleri* tarafından bakılmaktadır. Bu kurumların yönetimi çoğunlukla belediyeler tarafından yapılmakta ancak özel sektörün de hatırı sayılır bir payı bulunmaktadır (Avrupa Birliği, 2023).

Avusturya’da ilk ve ortaöğretim dörder seneden oluşmaktadır. Lise kademesindeki eğitim yılı öğrencinin tercih edeceği lise programına göre değişiklik göstermektedir. Ortaokul ve lise kademesinde, meslek edindirmeye yönelik çeşitli programlar sunması, Avusturya eğitim sisteminin en önemli yönlerindendir. Ülkedeki mesleki okullar, teorik bilgiyi önemsemenin yanı sıra öğrencilere çalışma yöntemleri, işbirliği yapma yeteneği, bağımsızlık ve sorumluluk gibi başka birçok nitelik ve beceri sağlamayı da amaçlamaktadır. Mesleki eğitim veren okullardan bazıları şunlardır:

Wirtschaftskundliches Realgymnasium: Beşinci sınıftan itibaren ikinci bir yabancı dil ya da Latincenin olduğu, ev idaresi ekonomisi ve beslenme ile coğrafya ve iktisat bilgisi, psikoloji ve felsefe (uygulamalı dersler dahil) derslerinin ağırlıkta olduğu liselerdir.

Oberstufenrealgymnasium: Tüm başvuran öğrenciler için okula alım şartı, 8. sınıfı olumlu derecede bitirmiş olmalarıdır. Bu okulların ortaokul kısmı bulunmamakta oluğu yalnızca ortaöğretim hizmeti verilmektedir.

Politeknik: Zorunlu eğitimden hemen sonra bir meslek öğrenmek isteyen 14-15 yaş arası öğrenciler bir yıllık olan bu okula devam etmektedir. Bu okullarda öğrenciler, ilgi alanlarına ve yeteneklerine bağlı olarak metal, ticaret-büro, elektrik, hizmet sektörü, ahşap, turizm, inşaat ve okula göre değişen pek çok dalda mesleki eğitim alabilmektedir. Okula göre farklı bölümleri de tercih edebilirler. Bu okullarda mesleği tanıma, işletme ziyaretleri ve işletme veya atölyelerde mesleki uygulama yapma faaliyetleri ile öğrencilerin meslek seçimi desteklenmektedir. Bu okullardan başarı ile mezun olan öğrenciler, isterlerse meslek eğitimi sunan bir ortaokulun aynı ihtisas dalındaki ikinci sınıfına veya giriş sınavına gerek olmaksızın daha üst düzeydeki meslek eğitimi veren bir okulun 1. sınıfına geçebilmektedir.

Bu okulların yanı sıra, sanat, moda tasarımı, inşaat, ormancılık, pedagoji gibi çeşitli alanlara ayrılan lise dengi meslek yüksek okulları da bulunmaktadır. Derslerini tamamlayıp diploma sınavında başarılı olan öğrenci, öğrenimini üniversitelerde, üniversite dengi yüksek meslek okullarında ya da pedagojik yüksek okullarda devam ettirme hakkına sahiptir.

Avusturya’da yüksek öğretim ücretsizdir. Bunun yanı sıra özel okullar da bulunmaktadır. Ülkedeki özel okulların %50’den fazlası mezhepseldir. Bu dini özel okulların çoğu Roma Katolik Kilisesi’ne bağlıdır. Bu okullar, ikili veya entegre bir müfredat modeli sunarak öğrencilerin standart nitelikleri de takip etmesi sağlanmaktadır.

Az sayıda özel üniversiteler de bulunmaktadır. Ülkenin ilk üniversitesi 1365 yılında kurulan Viyana Üniversitesi’dir. Akademik özerkliğe sahip olan üniversiteler idari ve mali yönden merkezi hükûmete tabidirler. Üniversitelerde akademik yönetimin yanı sıra hükûmeti temsil eden bir idari yönetici bulunmaktadır. 1960’lardan itibaren üniversite sayısının hızla artmasıyla öğrenci ve öğretimin niteliğinde düşüş yaşanması aynı zamanda araştırmalara önem verilirken öğretimin ikinci plana atılması Avusturya üniversitelerinin eleştirilen yönleridir (Gelen, t.y.).

Lisans düzeyinde öğretim üç senedir. Öğretim, senelere değil dönemlere ayrılmaktadır. Her dönem başında öğrenci, üniversite tarafından yayınlanan ders içerikleri kitapçığından zorunlu dersler ve seçmeli derslerin de bulunduğu kendi ders cetvelini oluşturur. Lisans programının sunduğu asgari krediyi başarıyla tamamlayan öğrenciler sınav şartı olmaksızın, niteliklerini ve yeterliliklerini referanslarla belirterek yüksek lisans

programına başlayabilmektedirler. Yüksek lisans eğitimi bir ile iki sene arasında sürmektedir. Yüksek lisans tezini jüri önünde savunup mezun olan öğrenciler isterlerse doktora programına devam edilebilmektedir. Doktora programında, altı ile sekiz dönem arası tam zamanlı ders alındıktan sonra tez yazılması ve tezin savunulması gerekmektedir. Bazı programlarda, doktora adayının mezun olmadan önce bir veya daha fazla hakemli akademik yayın yapmış olması da beklenmektedir.

2.9.2.3. Avusturya’da İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İngiltere ve İtalya’nın, 18. yüzyılın sonundan 19. yüzyılın başlarına doğru Avusturya için önemli ticaret ortakları olmasından dolayı İngilizce ve İtalyanca eğitim kurumlarında seçmeli ders olarak okutulmaktaydı. 1960’lı yıllarda ise ülkede İngilizceye verilen önem artmış ve ilköğretim kademesinde İngilizce öğretime yönelik pilot uygulama başlatılmıştır. 1983 yılında ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Bununla beraber, ilköğretimin birinci kademesinde İngilizce öğretimi olmasına rağmen hiç sınav yapılmamaktadır. İlköğretimin ikinci kademesi ve ortaöğretimde İngilizce ders saatleri okul türüne göre değişmekte olup hafta iki, üç veya dört saattir. Lisans düzeyinde ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi programın gerekliliğine göre yapılmaktadır. Örneğin, uygulamalı bilimler, çeviribilim, filoloji, işletme gibi programlarda İngilizce öğretimi zorunlu tutulmaktadır.

Avusturya’da, otuz yılı aşkındır eğitim politikalarında erken yaşta yabancı dil öğretiminin üzerinde önemle durulmakta ve her eğitim kademesinde yabancı dil öğretimi devlet tarafından teşvik edilmektedir (Jantscher ve Landsieder, 2003). 1998 yılında, İngilizcenin ilköğretimin ilk senesinden itibaren gömülü şekilde öğretimi konusunda pilot uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulama İngilizceyi bilen sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmekteydi. Bu yetkinliğin kazanılması için 1998’den 2003’e kadarki beş senelik sürede öğretmenler eğitim programına dahil edilmiştir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılı itibariyle ise İngilizce öğretimi ilköğretim birinci sınıfa çekilmiştir. İlkokul bağlamında bir yabancı dil öğretim hedefleri öğrencileri yaşam boyu dil öğrenimi için motive etmek, yabancı dilde iletişim için zemin hazırlamak, çocuklarda farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmek, diller ve diğer düşünme ve başkalarının eylemleri ve düşüncelerine saygı duymaktır.

2.9.3. Afganistan

2.9.3.1. Afganistan'ın Genel Profili

-Coğrafi Durum

Resmi adıyla Afganistan İslam Cumhuriyeti, Kuzeyde Türkmenistan ve Tacikistan, Batıda İran, Doğuda Pakistan ve küçük bir sınırı Çin tarafından çevreli 47.500 km² yüz ölçümüne sahip bir güney Asya ülkesidir. Ülke, idari olarak 34 eyalete bölünmüştür. Başkenti Kabil'den sonra en büyük kentleri sırasıyla Kabil, Kandehar, Herat, Mezari Şerif, Kunduz ve Celalabad'dır (Ayan ve Koyuk, 2021).

Karasal bir iklime sahip olan Afganistan'da mevsimler arası önemli sıcaklık ve yağış farklılıkları yaşanmaktadır. Ülkenin orta kesimi yüksek dağlardan, kuzeyi ovalardan ve güneybatısı ise platolardan oluşmaktadır. Bu nedenle sıcaklıklar rakıma göre büyük farklılık göstermektedir. Örneğin kış, dağlık kesimlerde çok sert geçerken vadilerde daha yumuşak geçmektedir. Ülkede yazlar genellikle sıcak ve kuraktır.

Afganistan genellikle sıradağlar üzerinde bulunmasıyla engebeli bir araziye sahiptir. Başlıca nehirleri Amu Derya, Helمند, Farahrud, Murgap ve Herirud nehirleridir. Dolayısıyla, denize sınırı olmayan Afganistan'da bir su kaynağı sorunu yaşanmamakta ancak suyun kontrol edilmesi ve kullanılmasında sıkıntılar yaşanmaktadır (Robson, 2002: 12).

-Demografi ve Etnisite

Afganistan, coğrafi konumundan dolayı tarih boyunca çeşitli milletlerin istilasına ve işgaline maruz kalmış ve bugünkü sınırları ise 1800'lü yıllarda başka devletler tarafından çizilmiştir. Bölgeye hakim olan her milletin kendi fikir, inanç ve medeniyetini hakim kılmaya çalışması, ülkede ortak bir milli kimlik oluşturmamasına neden olmuştur (Kamalluddin, 2005). Dolayısıyla, alışlageldik kanının aksine Afganistan'da "Afgan" diye bir millet olmamakla birlikte ülke genelinde 30'dan fazla etnik grup yaşadığı söylenmektedir (Gülecen, 2008). Buna karşın, Peştunlar ülkenin yerel halkı olarak görülmektedir. Peştunlar ve Taciklerden sonra üçüncü kalabalık etnik grup Türklerdir (Ayan ve Koyuk, 2021). Diğer taraftan, Afganistan vatandaşları kendilerini mensup oldukları boy, aşiret, millete göre tanımlamaktadırlar.

İç karışıklıklardan dolayı ülkede nüfus sayımı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Nitekim, Lieven (2021) Afganistan'ın nüfus durumuyla ilgili bilgiler konusunda asla fikir

birliğine varılamayacağını ifade etmiştir. Ancak, Worldometer verilerine göre Afganistan'ın mevcut (12.06.2023) nüfusu 41.664.444'tür. Ülkede kültürel ve ekonomik faaliyetlerinde merkezi olan Kabil yaklaşık 3 milyon nüfusu ile ülkenin başkenti ve en büyük şehridir. Kırsal nüfus, şehir merkezi çevrelerinde yer alan nehirlerde yoğunlaşmıştır.

Afganistan genelinde konuşulan 30'dan fazla dil olduğu söylenmektedir. Ülkenin resmi dilleri Darice ve Peştucadır. Dari, ülkede farklı dilleri konuşanlar arasındaki ana iletişim aracıdır (Phillipson, 2008). Ayrıca, nüfusun %11'i Özbekçe, %6'sı İngilizce, %3'ü Türkmence, %3'ü Urduca ve bunun dışında % 5'lik orandan daha azında küçük diller kullanılmaktadır (CIA, 2023).

-İnanç Kimliği

Afganistan toprakları, yüzyıllar boyu farklı inanç ve etnisiteden toplulukların hakimiyetine girmesinden ötürü farklı dini unsurları içinde barındırmaktadır. Kalıntıları bugün de görülebilen Budizm bunlardan biridir. Bamyân'da bulunan dev Buda Heykeli, Taliban döneminde yıkılana kadar Afganistan topraklarında Budizm'in yaşadığını göstermekteydi (Abdullah, 2017). Günümüzde ise İslam, Afganistan'ın resmi dinidir. Nüfusun %99.7'sinin (2018) Müslüman olduğu kaydedilen ülkenin %90'ına yakınınnı Sünni Müslümanlar, kalanını Şii Müslümanlar oluşturmaktadır. Kalan dini azınlığı Sihler, Hindular ve Yahudiler oluşturmaktadır.

-Devlet Yönetimi

Başkanlık sistemiyle yönetilen Afganistan'da hükümet şekli İslami cumhuriyettir. Devlet Başkanı seçimle iş başına gelmekte ve beş senelik süre zarfında görevini yürütmektedir. Başkan, en fazla iki kez seçilebilmektedir. Kabine 25 üyeden oluşmakta ve bakanlar Ulusal Meclis tarafından onaylanmaktadır. Bu ifadelerden demokratik bir tablo oluşsa da yaşadığı Rusya, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nin işgali ve yaşadığı iç savaşlardan ötürü Afganistan'da, tam bir siyasî birlik sağlanamamıştır. Dış ülkelerin ısrarlı müdahaleleri, ülkede olan iç savaşlar ve işgaller sonucu Afganistan'da bir demokrasi anlayışı gelişmemiş ve hükümetler darbe ile kurulmuşlardır. Bu süreçten ordu, ekonomi, toplum ve eğitim direkt olarak zarar görmüştür. Hayri (2007), Afganistan'ın içinde bulunduğu bu duruma cehalet başta olmak üzere, basiretsiz yöneticilerinin,

komşularının ve emperyalist ülkelerin uzun yıllardan beri bölgede uyguladıkları sömürge politikalarının neden olduğunu aktarmaktadır.

-Ekonomi

Afganistan tarımsal ve doğal kaynaklar açısından oldukça zengindir. Sahip olduğu yer altı ve yer üstü kaynakların çeşitliliğine ve zenginliğine karşın yaşadığı savaşlar ve içinde bulunduğu politik istikrarsızlık iş gücü ve sermaye kaybına yol açmış ve Afganistan'ın dünyanın en yoksul ülkelerinden biri olmasına neden olmuştur. Afganistan fert başına düşen gelir bakımından dünyanın en yoksul ülkeleri arasındadır. Ülkenin para birimi Afgani'dir.

Afganistan'da ülke ekonomisinin temelini ilkel metotlarla yapılan tarım ve hayvancılık oluşturmaktadır. Verimli tarım alanlarına sahip olmasına rağmen ekilebilir toprakların bir kısmı kullanılmaz hale gelmiştir. Diğer taraftan, Soyvet Rusya ile yaşanan savaş sırasında ve Taliban döneminde tarım arazilerine yerleştirilen mayınların patlama tehlikesi, tarımı olumsuz etkileyen başka bir nedendir. En önemli ihracat kalemleri meşhur el yapımı halıları, yün, pamuk, kuru meyve, deri, değerli taş ve mücevherlerdir. Ülkenin denize kıyısının olması ve uluslararası ticaretin komşularının sağladığı transit olanaklarına bağlı olması da ekonomiyi olumsuz etkilemektedir.

2.9.3.2. Afganistan'ın Eğitim Sistemi

Afganistan'da eğitimin kurumsallaşması 19. yüzyılın sonlarında gerçekleştirilmiştir. 1863 yılında, Emir Şer Ali'nin tahta geçmesiyle birlikte, ülkede eğitim ve öğretim resmi olarak yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemde eğitimin hedefi devlet memuru yetiştirmek üzerine olmuştur. Emir Şer Ali'nin Hindistan'a yaptığı sefer dönüşü ülkeye ilk taş matbaasını getirmesi, kitap tercümeleri, kitap ve gazete yayınlarının yapılmasını sağlamış ve eğitimin geliştirilmesi sürecini hızlandırmıştır.

Emir Şer Ali'den Habibullah dönemine kadar olan zamanda, yaşanan savaşlar ve eğitime önem verilmemesi nedeniyle eğitimde gelişme duraklamıştır. Habibullah döneminde ise, dünyada eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeler takip edilmeye devam etmiştir. 1904'te İngiliz-Hint lise öğretim programı uygulanan, erkek çocuklarının eğitim aldığı Habibiye okulu kurulmuştur. Habibiye okulu, 1. sınıftan 10. sınıfın sonuna ibtidaiye (ilkokul), mutavassıta (ortaokul) ve lise (lise) olmak üzere üç dönemden oluşmaktaydı. Okul müfredatında, dini ve fenni ilimler olduğu gibi İngilizce de ders olarak okutulmaktaydı

(Yahya, 2017). Habibullah'ın son dönemlerinde yüksek öğretim sistemi kurulmuş ve tıp, ilahiyat, hukuk, öğretmen yetiştirme okulu ve kraliyet ailesine mensup kişiler için özel okullar açılmıştır.

Amanullah Han'ın dönemi, Afganistan için tam anlamıyla bir modernleşme dönemi olmuştur. Bu dönemde, ülkenin çeşitli vilayetlerinde tıbbi, askeri, mesleki, dini vb. okullar ile ziraat ve sanat okulları da açılarak eğitim ülke geneline yayılmıştır. Aynı zamanda bu dönemde Eğitim Bakanlığı kurulmuş, ülkede eğitim hizmetleri ücretsiz hale getirilmiş ve kadınların resmi öğretime başlanmıştır. Amanullah, dış ülkelerden deneyimli uzman eğitmenler getirtmiş ve öğretmen adaylarının daha iyi yetiştirmeleri için, ülkede yükseköğretim kurumu olmadığından en başarılı öğrenciler başta Türkiye olmak üzere birçok Avrupa ülkesine eğitim için gönderilmiştir. Eğitimde çağdaş standartları yakalamak için ülkesinin sosyal yapısını aşan adımlar atan Amanullah Han, bir takım din adamlarının ve sonrasında halkın tepkisini çekmiş ve ülkesini terk etmek durumunda kalmıştır. Amanullah Han'ın ülkeyi terk etmesinden sonra iktidarı ele geçiren Habibullah Kekelani, Emanullah'ın yaptığı tüm reformları iptal ederek yabancı okulları ve kız okullarını kapatmış aynı zamanda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimini yasaklamıştır. Kekelani sonrası tahta geçen Nadir Şah ise ülkedeki sistemleri eski düzenine sokma çabası içine girmiştir. Nadir Şah'ın ölümünden sonra tahta geçen oğlu Zahir Şah da eğitime önem vermiş ülkede eğitim kurumlarını yaygınlaştırmıştır. Ayrıca bu dönemde, Milli Eğitime bağlı dini okullar açılmış, ders kitapları da basılmış ve eğitimin kalitesi artırılmıştır. 1930'lu yıllardan 40'ların ortasına kadar kızların ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi alması için büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu seneler arasında Kabul Üniversitesi resmi olarak kurulmuştur. Ayrıca, Komünist rejimin yönetime gelmesine kadar olan süreçte okul öncesi eğitim kurumları ve fakülteler açılmış, eğitimde branşlaşmaya geçilmiştir.

Komünist rejiminin iktidarı sırasında din eğitimine verilen önem gün geçtikçe azalmış ve iktidarı ele geçirenler eğitimi kendi ideolojileri doğrultusunda bir araç olarak kullanmışlardır. Bu dönemde ülkede pek çok anaokulu, örgün eğitim kurumları, okur yazar edindirme kursları açılmıştır. Diğer taraftan, çocuk genç demeden binlerce Afgan Sovyet Rusya'ya eğitime gönderilmiştir.

1992'de komünist rejim, Taliban grupları tarafından yıkılmıştır. Kızlara eğitim yasaklanmış ve din esaslı müfredat yaklaşımı benimsenmiştir. Ülkeyi dört yönetim

bölgesine ayırarak yönetilmesi, merkezi bir yönetimin bulunmamasına sonuç olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin de merkezden yürütülmemesine neden olmuştur. Ülkenin değişik bölgelerinde birbirinden farklı eğitim sistemleri benimsenmiştir. Bu nedenle okutulan derslerde ve ders kitaplarında önemli farklılıklar baş göstermiştir.

Aralık 2001’de Taliban rejiminin ortadan kalkmasıyla birlikte eğitimde iyileştirme çabası yeniden başgöstermiştir. Bu dönemde batı modeli bir eğitim sistemi oluşturma arayışına girilmiş ve buna uygun öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılarak kızlar ayrı okullarda olacak şekilde eğitime dahil edilmiştir. Savaş sırasında yıkılan okullar tamir edilmiş ve yeni okul inşalarına başlanmıştır.

2021 yılında Taliban yeniden yönetimi ele geçirmiş ve uluslararası basına özellikle kadın hakları konusunda tavrını yumuşattığı imajını vererek sempati kazanmaya çalışmıştır. Nitekim, Eğitim Bakanlığı resmi internet sayfasında yayınlanan eğitim vizyonu, eğitim sorunları gibi başlıklarda yeni hükümetin ülkede yer alan eğitimsel sorunları gidereceği ve fırsat eşitsizliğinin minimuma indirileceğini beyan etmiştir.

Afganistan’ın mevcut yönetimi, eğitim bakanlığının resmi internet sayfasında (www.mohe.gov.af) ülkede çocuk ve gençlerde okullaşma oranının az olması, kız çocukları ve kırsal kesimde yaşayan çocukların eğitime ulaşmaması, düşük kaliteli eğitim ve idare sınırlamaların eğitim alanında oluşturduğu dezavatajların *Herkes İçin Eğitim ve Binyıl Kalkınma Hedefleri*’ne ulaşmak için üstesinden gelineceğini belirtmiştir. Yönetim ayrıca, ülkede tüm erkek ve kız çocuklarının ilkokulu tamamlayacağını, ülkedeki öğretmenlerin tümünün 14. sınıf mezunu olarak lise eğitimini tamamlamış olacağı, teknik ve mesleki eğitime teşvik, dini eğitime teşvik, okur yazarlık oranının artırılacağı, tüm okulların yeterli donanıma sahip olacağı, her üç senede bir öğrencilere nitelikli ders kitaplarının sağlanacağı, eğitimde fırsat eşitsizliğinin minimum düzeye indirileceği vizyon maddeleri olarak beyan etmektedir. Afgan Eğitim Bakanlığı, eğitim faaliyeti hedeflerini şu cümlelerle açıklamaktadır:

“Afgan eğitim sistemine yönelik vizyonumuz, Afganistan’ın sürdürülebilir kalkınmasına, ekonomik büyümesine, istikrarına ve güvenliğine aktif olarak katılmalarını sağlamak için herkesin

kaliteli eğitime eşit erişimini sağlayarak İslami ilkelere ve insan haklarına saygıya dayalı insan sermayesini geliştirmektedir.”

Günümüzde, Afganistan’da eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olmak üzere dört kademeye ayrılmaktadır. Eğitim bakanlığı yalnızca beş ile altı yaş arasındaki çocukların okul öncesi eğitiminden sorumludur. Üç aydan beş yaşa kadar olan okul öncesi eğitim ile Çalışma, Sosyal İşler, Şehitler ve Engelliler Bakanlığı ilgilenmektedir (Arroje ve Burridge, t.y.). Okul öncesi eğitim beş yaşa kadar camiler, özel okullar ve yardım kuruluşları tarafından verilmektedir. Ülkede, okul öncesi eğitime katılım ailenin sosyoekonomik durumuna bağlıdır.

İlkokul kademesi yedi yaşında başlamakta ve altı sene sürmektedir. İlkokul, zorunlu ve ücretsizdir. İlkokulun ilk üç senesinde sınav yapılmamaktadır. Ülkede ortaokul, 7. sınıftan başlayıp 9. sınıfı da kapsamaktadır. Öğrenci, 7. sınıftan başlayarak mesleki eğitim görebilir veya üniversitede eğitim almak istiyorsa bu aşamada eğitimini normal akademik okullarda tamamlayabilir. Eğitimine devam etmek isteyen öğrenci, merkezi sınava girerek bir üst kademeye geçmektedir. Bu aşamada öğrenci ya lise eğitimine geçiş yapar ya da mesleki eğitim alır.

Lise eğitimi, 10. sınıftan başlamakta ve 12. sınıf tamamlandığında bitmektedir. Bu kademedede öğrenci, üniversite okumaya yönelik bir eğitim alabilir veya tarım, sanat, ticaret ve öğretmenlik gibi Teknik ve Mesleki okullarda eğitim alabilir. Yüksek öğretim öncesi eğitimin düzenlenmesi ve yürütülmesinden sadece eğitim bakanlığı sorumludur. Bunun yanı sıra, okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki medreselerde, ilkokul sonrası ile liseye kadar olan kademeye denk eğitim veren Dâru’l-Huffaz ve/ya lise düzeyindeki Dâru’l-Ulûm ismiyle anılan dini okullar da bulunmaktadır (ibid). Bu okulların idaresi özel kurumlar veya Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir.

Afganistan'da sanat ve beşeri bilimler, işletme, bilim ve teknoloji ve eğitim dahil olmak üzere çeşitli alanlarda lisans ve yüksek lisans programları sunan çok sayıda devlet üniversitesi ve özel üniversite bulunmaktadır. Afganistan Yüksek Öğretim Bakanlığı, bu kademedede yer alan öğrenim kurumlarını düzenlemek ve akredite etmekten sorumludur. Lisans programlarının süresi, programa göre dört ile yedi sene arasında değişmektedir. Ülkede 2005 yılında faaliyete geçen yüksek lisans programları ise iki senedir. Doktora programları ise 2013 yılında başlatılmış olup program seçeneği sınırlıdır. Ülkede yüksek

lisans ve doktora programlarından mezun olunması için derslerin başarıyla tamamlanması ve tez yazımı şartları aranmaktadır.

2.9.3.3. *Afganistan'da İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*

Afganistan'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi 1930'ların sonlarında, Habibiye okullarının 7. sınıflardan itibaren başlamıştır. Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında erken sayılabilecek bu adım, Afganistan'ın Hindistan ile eğitim alanındaki münasebetinden kaynaklanmaktadır. Sonraki yıllarda, kurumun ortaöğretim kademesinin son sınıfında fen bilimleri İngilizce olarak öğretilmeye başlanmıştır (Coleman, 2021). Ülkede lisans düzeyinde İngilizce bölümü, 1942 yılında Kabul Üniversitesi'nde açılmıştır. O zamandan beri İngilizce, resmi diller olan Darice ve Peştuca ile birlikte yabancı dil olarak öğretilmektedir.

1960'ların sonunda, ABD işbirliği ile Kolumbiya Üniversitesinden uzmanlar tarafından hazırlanan, 7. sınıf ile 12. sınıflar arası okutulmak üzere *Afgan Dil Öğreniyor* isimli ders kitapları kullanılmıştır. Bu ders kitapları, içeriğinde çok az değişiklik yapılarak yaklaşık 40 yıl kullanılmıştır. Aynı uygulama günümüzde de devam etmektedir. Ancak, günümüzde eğitim bakanlığının hazırladığı İngilizce ders kitaplarının genel adı *Afganistan için İngilizce* şeklindedir. Bu ders kitaplarında yer alan açıklamalar 2009 Darice veya Peştuca olarak hazırlanmaktaydı ancak 2009 yılı itibariyle ders kitabı içeriği İngilizce olarak hazırlanmaya başlanmıştır.

Taliban yönetiminde tüm okullar medreseye çevrilerek Kabil dışındaki devlet okullarında İngilizce öğretimi yasaklanmıştır. Ancak, kırsal kesimlerde İngilizce öğretimi özel kurslar aracılığıyla devam etmiştir. 2001 yılında Taliban yönetiminin sona ermesiyle İngilizce öğretimi devlet okullarındaki programa yeniden dahil edilmiştir.

Günümüzde Afganistan'da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren başlamaktadır. Ancak, Coleman (2021) İngilizce öğretime başlanılan senenin de ülke içinde farklılık gösterdiğini ancak özel okullarda ilköğretim birinci sınıftan itibaren İngilizce öğretimi yapıldığını hatta bazı özel okullarda öğretim dilinin İngilizce olduğunu aktarmaktadır. İngilizce öğretimi, haftada iki veya üç ders saati arasında yapılmakla beraber yazılı materyaller ve televizyondan canlı öğretim yayınlarıyla da desteklenmektedir. Bunlara karşın, lise bitirme sınavında öğrenciler İngilizceden sorumlu tutulmamakta ve atılan adımlar yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, Coleman'ın (2021)

Afganistan’da yer alan okul, medrese, üniversite, özel kurs gibi eğitim kurumlarında çalışan 600 öğretmen’in İngilizce becerileri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin %39’unun İngilizce becerilerinin A2 seviyesinde olduğunu, %55’inin ise A1 düzeyinde olduğunu tespit etmesi ve 2022 English First isimli kurumun yıllık olarak 111 ülkede düzenlediği yetişkinler arası İngilizce yeterlilik sınavı olan English Proficiency Index raporuna göre Afganistan’ın 87. sırada yer alması, neredeyse 100 yıllık İngilizce öğretimi geçmişi bulunan Afganistan’da İngilizce öğretiminin niteliği hakkında fikir vermektedir.



3. YÖNTEM

Bu çalışmada farklı kültürel, ekonomik ve politik profillere sahip üç ülkede, yani Türkiye, Afganistan ve Avusturya’da, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan, devlet onaylı ders kitaplarının eğitsel ve kültürel açıdan sahip oldukları ortak ve farklı yönlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bölümde, bu amaç için seçilmiş araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ile veri toplama kullanılan araçlar, veri toplama süreci ve verilerin analizi paylaşılmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada Türkiye, Avusturya ve Afganistan’ın ortaöğretim okullarının ilk senesinde okutulan İngilizce ders kitaplarının eğitsel ve kültürel içeriklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, eşyanın anlamları, kavramları, tanımları, özellikleri, mecazları, sembolleri ve tariflerine gönderme yapmaktadır (Berg ve Lune, 2019, s.13; çev. Asım Arı). Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmayı “*gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, toplanan verilerde çeşitlilik gösteren, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma*” olarak tanımlamaktadır. Nitel çalışmada, araştırmacının kendisi veri toplamada anahtar araçtır (Aydın, 2018). Araştırmada, incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Araştırmacı materyali, içeriğini anlamak için derinlemesine inceler ve rakam vererek açıklaması zor olan olguları betimleyerek açıklar.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerin ortaöğretim birinci sınıflarında okutulan İngilizce ders kitapları, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil edilecek materyaller belirlenirken Türkiye’nin yanı sıra, farklı kültür ve gelişmişlik profillerine sahip bir Avrupa ve bir Asya ülkesinden ders kitabı seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubundan hangi ülkelerin ders kitaplarının analiz edileceği belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği ülkemiz Türkiye’de, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ulaşmak için ortaöğretim kademesinde öğretmenlik yapan kişilerle görüşme

yapılmış ve bunun sonucunda ortaöğretimin birinci senesinde okutulan Teenwise 9 ders kitabına ulaşılmıştır. Ders kitabı seçilecek diğer ülkelerin Türkiye ile farklı kültür ve gelişmişlik profiline sahip olmaları dikkate alınmıştır. Bu kritere uyan ülkelerin ilgili bakanlık internet sayfası incelenmiş ve e-posta vasıtasıyla ilgili birimlerle iletişime geçilmiştir. Araştırma sonucunda, Afganistan ve Avusturya'nın ders kitaplarına ulaşılmıştır.

Avusturya, English First tarafından 2022 yılında yayımlanan English Proficiency Index raporunda 111 ülke arasından İngilizce başarı sıralamasıyla üçüncü ülke olmasıyla hem İngilizce öğretimi konusundaki başarısını kanıtlamıştır. Avusturya aynı zamanda, kültürel ve gelişmişlik profiliyle Türkiye'den farklı niteliklere sahip bir Avrupa ülkesidir. Avusturya eğitim bakanlığından ilgili yetkilinin e-posta üzerinden paylaştığı 2019-2020 yıllarında okutulacak ders kitapları listesinden Englisch BHS 1: Start Up ulaşılabilirlik özelliği taşıdığından çalışmaya dahil edilmiştir.

Afganistan, 2022 yılında yayımlanan English Proficiency Index raporunda 111 ülke arasından İngilizce başarı sıralamasında Türkiye'den 23 basamak geride olup 87. olmuştur. Farklı politik, kültürel ve gelişmişlik profillerine sahip olmasıyla birlikte İngilizce öğretimi başarısında da Türkiye ve Avusturya'dan farklı bir tablo çizmesi Afganistan'ın çalışmaya dahil edilmesine neden olmuştur. Ülkenin eğitim bakanlığının internet adresinde paylaşılan, devlet liselerinin ilk senesinde okutulan tek İngilizce ders kitabı olan English for Afghanistan 10, ders kitabı araştırma materyali olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Analiz edilen kitaplar, Çizelge 3'te listelenmiştir:

Çizelge 3. Araştırmada incelenen ders kitapları.

Ülke	Yayınevi	Yayın Yılı	Kitap	Hazırlayan
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları	2019	Teenwise 9 Student's Book	Ebru BULUT Funda BAYDAR ERTOPÇU Seda UMUR ÖZADALI Sibel ŞENTÜRK
Avusturya	Hölzel Verlag	2018	English BHS 1- Start Up	Karlheinz RATHGEB- WEBER Bernhard STROLZ Hristiyan TRÖBINGER Justin MORRISON
Afganistan	Milli Eğitim Bakanlığı	2019	English for Afghanistan 10 Student's Book Grade Tenth	Ders kitabını hazırlayanlar “Öğretim Programları departmanından bir grup yazar” olarak belirlenmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nitel araştırma yönteminin izlendiği çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçları gözlem, görüşme ve veri analizidir. Bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinde, araştırılması amaçlanan konu hakkında bilgi içeren materyaller ile çalışılmaktadır. İçerik analizi, araştırmacıya tek başına çalışma imkanı sunmaktadır. Araştırmacı bu sayede, çalışmayı kendine göre planlayabilir ve araştırmayı zamana yayabilir. Diğer taraftan, farklı yazarlar tarafından farklı tarzlarda hazırlanan dokümanların incelenmesi karşılaştırma yapma açısından araştırmacının işini zorlaştırabilmektedir.

Araştırmada, Türkiye’den Teenwise 9, Avusturya’dan English BHS 1-Start Up ve Afganistan’dan seçilen English for Afghanistan 10 ders kitaplarına doküman analizi yapılmıştır. Bu ders kitaplarının dinleme materyallerine internet üzerinden erişim

sağlanarak dinleme metinleri de analiz edilmiştir. İçerik analizden elde edilen veriler NVIVO programına geçirilerek istatistikler oluşturulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aşamasından önce literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesi için oluşturulan ölçeklere bakılarak (bkz. Lawrence, 2011; Ghorbani, 2011; Demir ve Ertaş, 2014; Lopez-Medina, 2016; Wuttisrisiriporn ve Usaha, 2019) notlar alınmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, ders kitaplarının analizinden sonra düzenlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında oluşturulan kodlara göre veriler yeniden kontrol edilerek NVIVO nitel analiz programına işlenmiştir. Bu aşamada, çalışmanın olabilecek en anlaşılır ve yalın şekilde oluşturulması amacıyla, kodlama ve kategorilendirmede isim ve sınıflama olarak gerekli görülen şekilde değişiklikler yapılmıştır. Nitekim, nitel araştırmada, yöntemin doğası gereği, araştırma boyunca yeni problem durumları fark edilebilmektedir (Mallat, 2007; Pope vd., 2006; akt. Baltacı 2019). Son olarak, elde edilen veriler ile tablo ve grafikler oluşturulmuş ve bulgular raporlaştırılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden içerik analizi kullanılmıştır. Cohen (2007; s. 475) içerik analizini, yazılı verilerin ana içeriğini ve mesajlarını özetleme ve raporlama işlemi olarak tanımlamaktadır. İçerik analizinde araştırmacı, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve bunları sayarak tablo halinde raporlayıp okuyucunun bilgisine sunar (Anderson and Arsenault, 1998). Bu yöntem, veriler kayıtlı bir şekilde durduğundan veriler üzerinde yeniden analiz yapılarak doğrulama yapılabilmesini sağlamakta (Cohen, 2007) ve açık bir çalışma yürütme imkânı sunmaktadır (Mayring, 2004).

Bu çalışma için öncelikle, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarının eğitsel ve kültürel içeriklerinin karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasına karar verilmiştir. Sonrasında, literatür çalışması yapılmış ve konu ile ilgili tasarlanan ölçeklerden yola çıkarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Analiz verilerini işlemek

amacıyla bir çizelge oluşturularak temalar oluşturulmuş ve analize başlanmıştır. Analiz sürecinde temalar ve kodlar üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmış ve ilk analizden bulguları aktarmaya kadar olan süreç boyunca ders kitapları toplamda üç defa yeniden analiz edilmiştir. Son olarak, analiz sonucunda elde edilen veriler “bulgular” bölümünde karşılaştırmalı olarak betimlenerek açıklanmıştır.

Bilimsel bir araştırmada aranan iki ölçüt araştırma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olmasıdır. Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilir olma derecesi, ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni ölçebilme yeterliliğidir (Tutar, 2022). Nitel araştırmalarda araştırmacının aktif olarak sürece dahi olmasıyla öznel yargılarının ve duygularının çalışmaya karışabileceği düşüncesi, nitel araştırmaların sonuçlarının bilimsel değerinin sorgulanmasına neden olabilmektedir. Çalışmada, Tutar’ın (2022) önerdiği geçerlik sağlama ölçütlerinden hangilerinin ne şekilde uygulandığı aşağıda anlatılmaktadır:

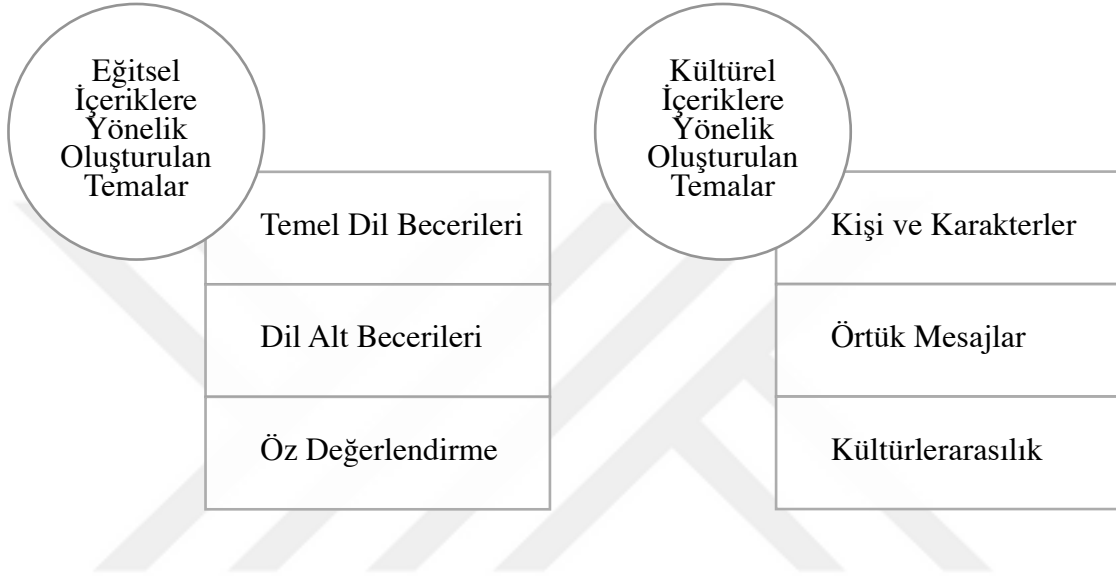
- **Ayrıntılı betimleme:** Ayrıntılı betimleme, inceleme konusu haline getirilen bir analiz biriminin yeterli ve ayrıntılı bir şekilde betimlenerek ne yapılmak istendiğinin tam olarak ortaya konmasıdır. Bunun için, çalışma sürecinde izlenen aşamalar, en yalın haliyle detaylandırılarak betimlenmiş ve okuyucu bilgisine sunulmuştur.

- **Özneler arasılık:** İki ya da daha fazla kişinin bir konuda aynı kanaat sahibi olma derecesidir. Çalışmada özneler arasılık, araştırmadan elde edilen sonuçların literatürde yer alan diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırması yapılarak ve benzer veya aynı sonuçlara ulaşılan başka araştırmaların teyit edilmesiyle sağlanmaktadır.

Araştırmada güvenilirlik veya diğer adıyla doğrulanabilirlik, araştırmacının nesnelliğini, çalışmasını etik ilkelere uygun olarak tarafsız bir bakış açısıyla yapmasını ifade etmektedir. Çalışma güvenilirliği; araştırma sürecinin açık ve şeffaf bir şekilde anlatılması, araştırma sonuçlarının başka araştırmacıların elde ettiği bulgular ile kıyaslanması, araştırma sorularını yanıtlama amacıyla algıda seçici davranarak kontrollü öznellik sağlanması ve araştırmanın her aşamasında veri analizi yeniden yapılarak verilerin toplamda üç defa incelenmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının analizinden elde edilen bulgular, alıntılar ve görsellerle desteklenerek altı tema altında karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır. Alan yazında, İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarını eğitsel ve kültürel açılarından değerlendirmek üzere oluşturulan ölçeklerden yola çıkarak oluşturulan bu temalar, Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. İçerik analizi için oluşturulan temalar.

Şekil 1’de, araştırmanın amacı doğrultusunda ve alan yazında yer alan ilgili ölçeklerin incelenmesi sonucu oluşturulan temalar yer almaktadır. Bu temalardan “örtük mesajlar”, “kişi ve karakterler” ve “kültürlerarasılık” ders kitaplarının kültürel içeriklerini; “temel dil becerileri”, “dil alt becerileri” ve “öz değerlendirme” temaları ders kitaplarının eğitsel içeriklerini ifade etmektedir. Bulgular, eğitsel içerikler ve kültürel içerikler olarak iki ana başlıkta ve ilgili alt başlıklarda aktarılmaktadır.

4.1. DERS KİTAPLARININ EĞİTSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının eğitsel içerikleri “temel dil becerileri”, “dil alt becerileri” ve “öz değerlendirmeye yönelik etkinlikleri” olmak üzere üç temel başlıkta incelenmiştir.

4.1.1. Temel Dil Becerileri

Bu başlıkta Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin konu, konuya hazırlık, ölçme değerlendirme gibi başlıklar altında yapılan analizinden elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

Temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirici etkinlikleri kapsamaktadır. Dil öğreniminin doğası gereği, makro dil becerileri iç içe verilebilmektedir. Örneğin, dinleme ve konuşma ayrı düşünülemez. Çünkü, dinleme sözel iletişimde öznenin alıcı olduğu bir eylemken konuşma ise öznenin verici olduğu bir eylemdir. Dolayısıyla, bir diyalog sırasında bu iki eylem de eş zamanlı olarak yerine getirilir. Temple and Gillet (1984)'in belirttikleri şekilde, bir çocuğun konuşma becerisini geliştirirken dinleme becerisinde de alıcı ve ilgilenen bir performans sergilemesi, buna örnek olarak gösterilebilir. Sonuç olarak, etkinlikleri salt dinleme, okuma vb. etkinliği olarak sınıflandırmak zordur. Buna karşın, dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında etkinliklerin hangi beceriyi kazandırmaya yönelik olduğunu genelde belirtilmektedir. İncelenen üç ders kitabında da, dil etkinlikleri çoğunlukla tek bir beceri başlığı altında verilmektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde etkinliklerin sınıflandırılması, belirtilenden aksi bir durum yoksa, kitapların açıklamaları doğrultusunda yapılmıştır.

4.1.1.1. Okuma

Araştırmada, Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında yer alan okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler “okumaya hazırlık etkinlikleri”, “konu”, “anlatım tarzı”, “metin türü” ve “ölçme değerlendirme etkinlikleri” olmak üzere beş başlıkta incelenmiş olup metinlerin konusu, anlatım tarzı ve türü bir arada sunulmaktadır.

4.1.1.1.1. Okumaya Hazırlık Etkinlikleri

Okumaya hazırlık etkinlikleri, öğrencilerin okuma metnini en iyi şekilde anlamaları ve etkinlikten en yüksek verimi almaları için oluşturulmaktadır. Öğrencinin metinde yer alan kelimelerin anlamını biliyor olması, metnin içeriği hakkında ön bilgi sahibi olması veya çıkarımda bulunması ve metin konusunda perspektif alabilmesi öğrencinin etkinlikten daha iyi verim almasını sağlayacaktır. Sezgin ve Özilhan (2019), iyi hazırlanmış soruların okuyucuya sorulmasının okuma öncesi motivasyonun sağlanması, metnin anlamlandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin etkinleştirilmesi bakımından

önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Çizelge 4’te, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer verilen okuma öncesi etkinliklerin amaçları ve sıklıkları paylaşılmaktadır.

Çizelge 4. Okumaya hazırlık etkinliklerinin amacı ve sıklığı.

Etkinlik Amaçları	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İçeriğe Yönelik Tahminde Bulundurma	2	6,25	1	11,1	-	-
Kelimeleri Tanıtma	13	40,6	5	55,5	-	-
Konuya Dahil Etme	12	37,5	-	-	-	-
Ön Bilgi Verme	1	3,12	3	33,3	-	-
Önceki Bilgileri Aktive Etme	4	12,5	-	-	-	-
TOPLAM	32	100	9	100	0	0

Çizelge 4 incelendiğinde, Afganistan ders kitabında okuma metnine hazırlık olarak sunulan herhangi bir etkinliğe rastlanmadığı anlaşılmaktadır. Kitaptaki kelime bilgisi etkinliklerinde, okuma metnlerinde yer alan kelimelere yer verilmektedir ancak bu etkinliklerin konumları, okuma metninin hemen öncesinde değil sonrasındadır. Dolayısıyla, okuma öncesi hazırlık etkinliği olarak ele alınmamaktadırlar.

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarına bakıldığında ise bazı okuma etkinlikleri öncesinde hazırlık etkinliklerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Türkiye ders kitabında, Avusturya ders kitabının yarısı kadar okuma etkinliği bulunmasına karşın Avusturya ders kitabının üç buçuk katı kadar okumaya hazırlık etkinlikleri bulunmaktadır. İki ders kitabında da okuma metni öncesi kelimeleri tanıtma etkinliklerine ağırlıklı olarak yer verilmektedir. Şekil 2.1’de yer alan, Teenwise 9 ders kitabının Eddie the Eagle filmini konu alan eleştiri metni öncesinde verilen kelime tanıtma etkinliği, okumaya hazırlık etkinliklerine bir örnektir. Çoktan seçmeli altı cümleden oluşan etkinlikte, okuma metninde geçen yeni kelimelerin eş anlamlarının seçeneklerden bulunması istenmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerin yeni kelimelerle bildikleri kelimeler arasında bağlantı kurmasını sağlayarak metni anlaşılır hale getirmek amaçlanmaktadır.

2 Look at the words in bold and choose the correct option.

1. He wants to **take up** photography and travel around the world.
a) start b) finish
2. My **ambition** is to be a race car driver.
a) fear b) goal
3. On a rainy day if you don't have an umbrella, it is a **misfortune**.
a) bad luck b) advantage
4. She decides to **give up** working long hours and spend more time with her family.
a) stop b) fight
5. Hannah **trains** hard to become a famous violinist.
a) teaches b) practises
6. The villagers share the responsibilities to be **fair**.
a) different b) equal

3 Read the text and choose why Coach Peary decides to help Eddie.

- a. to join the Olympic Games b. to be fair



Do you ever take up a hobby just because you see it in a movie?

1 Sometimes you just go to the cinema to watch a movie but you get out of it with a new hobby. Some people start cooking after watching "Julie & Julia" and some start playing the drums with the film "Whiplash". Some even try ski jumping. It is a little bit challenging, but when you watch "Eddie the Eagle", you can change your mind. The movie is full of fascinating snow scenes and exciting ski jumps. It is the true story of Eddie Edwards. It is a comedy-drama. The stars are Taron Egerton (Eddie) and Hugh Jackman (the coach). Eddie is a teenager. His ambition is to join the Olympic Games. *He tries his hand at different Olympic events and decides on ski jumping.*

5

10

46

Şekil 2.1. Kelimeleri tanıtmaya etkinliği örneği. (Teenwise 9, s. 46)

Türkiye ders kitabındaki konuya dahil etme etkinliklerine, kelime tanıtmaya etkinliklerine yakın sıklıkta yer verilmektedir. Avusturya ders kitabında ise bu amaçla oluşturulan bir etkinlik bulunmamaktadır. Konuya dahil etme etkinliklerinde, öğrencinin metnin konusu hakkında varsa tecrübelerini paylaşması, görüşlerini ifade etmesi veya perspektif olarak metinle özdeşim kurması sağlanmaktadır. Örneğin, *Acil Durum ve Sağlık Sorunları* isimli 8. temada, yangın güvenliğinin aşamalarını anlatan bir broşür, okuma etkinliği kapsamında sunulmaktadır (s. 107). Etkinlikte, broşürün bir lisenin *Yangın Savucular Kulübü* tarafından hazırlandığı belirtilmektedir. Okul kulübü faaliyeti bağlamında sunulan bu okuma etkinliğinde, öğrencilere metin öncesi yöneltilen aşağıdaki sorular, öğrencilerin kendilerini bağlama dahil etmesini sağlayacağı düşünüldüğünden “konuya dahil etme” kapsamında ele alınmaktadır:

1. Okulunda yangın güvenliğinden sorumlu bir kulüp var mı?
2. Varsa ismi nedir?
3. Bu kulübün sınıfındaki üyeleri kim?

Metnin konusu hakkında ön bilgi verici etkinliklere Avusturya ders kitabında üç defa, Türkiye ders kitabında bir defa rastlanmaktadır. Avusturya ders kitabında, İngilizcesini

geliştirmek isteyen Maria'nın öğretmeniyle konu hakkındaki diyalogu dinleme metni olarak sunulmaktadır (s. 15). Peşinden gelen okuma etkinliğinde, Maria'nın İngilizce dersine yönelik hedeflerini belirten notlar, okuma materyali olarak sunulmaktadır. Öğrencilerin bu notları okuyup anladıklarından özet çıkarmaları istenmektedir.

Önceki bilgileri aktive edici etkinlikler, yalnızca Türkiye ders kitabında bulunmaktadır. Bu etkinliklerde, öğrencilerin okuma metni konusuna dair önbilgilerini harekete geçirmek ve bilgilerini sınamak amaçlanmaktadır. Örneğin, Şekil 2.2'de okuma metni öncesinde verilen bir eşleştirme etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte, okuma metninde tarihçeleri anlatılacak olan *Halikarnas Mozelesi* ile *Babil'in Asma Bahçeleri*'nin özelliklerini belirtilen cümleler yer almaktadır. Öğrencilerden verilen cümleleri, hangi yapıya ait olduğu konusunda tahminde bulunarak iki yapıdan biriyle eşleştirmesi istenmektedir. Etkinlikte, öğrencilere konu hakkında direkt bilgi verilmeden kendi zihinlerinde yolculuğa çıkmaları beklenmektedir.

READING & WRITING

1 a. Guess and match the sentences with the Ancient Wonders.



The Mausoleum at Halicarnassus



The Hanging Gardens of Babylon

- a. It was a beautiful wonder in Mesopotamia.
- b. It was a tomb for a great king.
- c. Some historians believe it wasn't even real.
- d. After the earthquakes, people used its stones to build a castle.
- e. Archaeologist Charles Newton discovered it in the 1800's.
- f. There were man-made waterfalls and wild animals inside.

Şekil 2.2. Ön bilgileri aktive edici etkinlik örneği. (Teenwise 9, s. 88)

4.1.1.1.2. Okuma Metinlerinin Konusu ve Anlatım Tarzı

Ders kitaplarının okuma etkinliklerinde yer alan metinlerin konuları sınıflandırılarak 35 ana başlıkta kategorize edilmiştir. 10 konu birden fazla kitap tarafından işlenirken kalan 24 konu kitapların yalnızca birinde işlenmektedir. Çizelge 5'te, üç ders kitabındaki okuma metinlerinin konusuna ve bu konuların ele alınma sıklığına yer verilmektedir.

Çizelge 5. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin konusu ve sıklığı.

Konular	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Adres Tarifi	-	-	1	1,66	-	-
Burçlar	-	-	2	3,33	-	-
Çocuk ve Oyun	-	-	-	-	3	12,5
Doğal Afet	2	6,25	-	-	-	-
Gelecek	-	-	1	1,66	-	-
Gençlik	-	-	1	1,66	-	-
Göç	-	-	1	1,66	-	-
Güvenlik	1	3,12	-	-	-	-
Hobiler	1	3,12	-	-	-	-
İnanç ve İbadet	-	-	-	-	3	12,5
İngilizce	-	-	1	1,66	-	-
Kişi Tanıtma	5	15,62	4	6,66	1	4,16
Kutlamalar	3	9,37	1	1,66	-	-
Kültür	-	-	1	1,66	-	-
Mekanlar ve Eşyalar	2	6,25	1	1,66	2	8,33
Mutfak	1	3,12	1	1,66	1	4,16
Not Bırakma	1	3,12	-	-	-	-
Okul ve Eğitim	2	6,25	7	11,66	6	25
Para	-	-	5	8,33	2	8,33
Plan Yapma	-	-	1	1,66	-	-
Proje Yönetimi	-	-	1	1,66	-	-
Romantik İlişkiler	-	-	2	3,33	-	-
Sağlık ve Spor	2	6,25	3	5	2	8,33
Seyahat	1	3,12	6	10	1	4,16
Sinema	4	12,5	-	-	-	-
Sosyal Medya ve İnternet	1	3,12	-	-	-	-
Sunum Yapma	-	-	4	6,66	-	-
Şehirler	2	6,25	2	3,33	-	-

Çizelge 5. (devam) Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin konusu ve sıklığı.

Takım Olmak	-	-	3	5	-	-
Tarih	2	6,25	-	-	-	-
Teknoloji	-	-	1	1,66	-	-
TV	2	6,25	-	-	2	8.33
Vücut Dili	-	-	2	3,33	-	-
Yaşam Tarzı	-	-	6	10	-	-
Zaman Yönetimi	-	-	1	1,66	-	-
TOPLAM	32	100	60	100	24	100

“Kişi tanıma”, “mekanlar ve eşyalar”, “okul ve eğitim”, “sağlık ve spor”, “mutfak”, “seyahat” ve “tarih” konuları üç ders kitabının okuma metinlerinde yer verilen ortak konulardır. Bunun dışında, yalnızca Türkiye der kitabında ele alınan yedi konu bulunmaktadır. Sadece Afganistan ders kitabı tarafından ele alınan konular ise iki tanedir. Bu konular, “çocuk ve oyun” ve “inanç ve ibadet”tir. Yalnızca Avusturya ders kitabında ele alınan 16 farklı konu bulunmaktadır. Ünite sayısının fazla olmasıyla beraber aynı içeriğin farklı becerilere uyarlanarak yeniden sunulması, Avusturya ders kitabının diğerlerinden iki-üç kat fazla okuma materyaline sahip olmasına neden olmaktadır.

Türkiye ders kitabında yer alan okuma metinlerinin %15’lik bölümünün konusu, kurgu karakterleri veya gerçek kişileri tanıtmak üzerinedir. Müzisyen Melda Umur Saguner (s.19), gazeteci-kaşif Hasan Söylemez (s.58-59), sanatçı Norah Jones (s.71) ve Facebook’un kurucusu Marc Zuckerberg (s.127) okuma metinlerinde hayatları, başarıları ve karakterleri hakkında enstantaneler verilen gerçek kişilerdir. Ayrıca, kurgusal bir ünlü karakter olan Brad Fox’un (s.65) olumlu karakteristik özellikleri sosyal medya yorumlarının yer aldığı bir okuma kesitinde anlatılmaktadır.

“Kişi tanıma”dan sonra en fazla yer verilen okuma metni konusu sinemadır. Sinema konusunun ele alındığı üç okuma metni “Movies (Filmler)” isimli üçüncü temada yer almaktadır. Bu ünitedeki bir okuma etkinliğinde The Revenant, Bucket List ve The Intern filmlerinin eleştirilerine yer verilmektedir (s.40-41). Başka bir metinde, Hollywood ve Bollywood sinemalarının niteliksel ve niceliksel olarak karşılaştırıldığı bir makale yer almaktadır (s.43). Ek olarak, Eddie the Eagle filminin tanıtımına yer verilen bir eleştiri

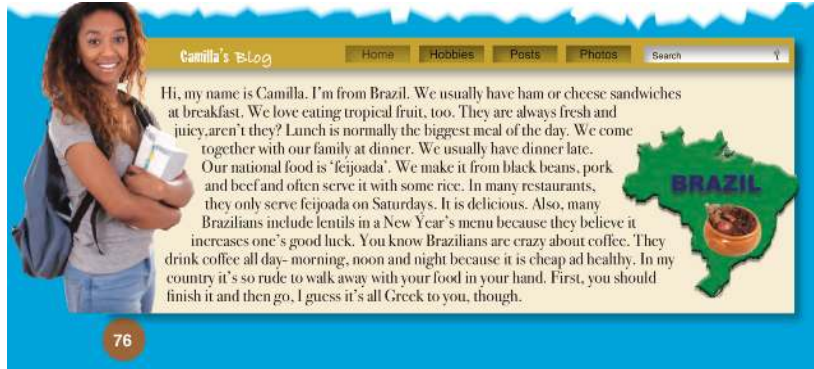
metni de bulunmaktadır (s.46-47). Son olarak, “Inspirational People (İlham Veren İnsanlar)” isimli beşinci üitedeki *Değişmek Kolay Mı?* isimli metinde ünlü aktör ve aktrislerin rollerini oynamak için yaşadığı değişimler konu edinilmektedir (s.67).

Türkiye ders kitabında, kutlamalar konusuna sinema konusuna yakın bir oranda yer verilmektedir. *Doğum Günü İkramları* isimli bilgilendirici metinde Avustralya, İngiltere, Meksika, Çin, Kanada ve Jamaika’da çocuk doğum günü kutlama gelenekleri hakkında bilgi verilmektedir (s.79). Bunun yanı sıra, “Invitations and Celebrations (Davetler ve Kutlamalar)” isimli dokuzuncu temadaki bir okuma etkinliğinde, üç adet kutlama davetiyesi yer almaktadır. Aynı temada, Hintlilerin bahar kutlama bayramları olan Basant Panchami festivali hakkında bir deneme metni de yer almaktadır (s.118-119). *Benim Küçük Dünyam* (s.29) isimli bilgi verici metinde ve *Farklı Barınaklar Farklı Kültürler* (s.31) isimli transkripsiyon metninde ise karakterlerin yatak odalarını tasvir etmektedir. Bu okuma metinleri içerik olarak ev, eşyalar ve odalar kategorisine dahil olmuştur.

Türkiye ders kitabındaki okul ve eğitim içeriği, kendi ülkelerinin dışındaki ülkelerde öğrencilik yapan karakterlerin tecrübelerini kısaca anlatmalarından oluşmaktadır. Sayfa 17’de Mısırlı, Kanadalı ve Britanyalı üç karakterin yurtdışında öğrencilik deneyimleri monolog transkripsiyonu halinde paylaşmaktadır. İlgili konunun diğer örneği, Jake isimli karakterin *Tokyo’da Günlerim* başlıklı e-postasıdır (s.22). Jake e-postada, kendisi gibi farklı ülkelerden gelen sınıf arkadaşlarından, Japonya’da kendisini misafir eden Japon Akiyamas ailesinden ve Tokyo’dan bahsetmektedir.

Genç Dünyası isimli kurgu derginin sağlık köşesinde, ergenlik dönemindeki iki karakterin yaşadıkları sağlık sorunları, bunların psikolojik getirileri ve bir doktorun bu karakterlere tavsiyelerini içeren köşe yazısı yer almaktadır (s.100-101). Seyahat konusunda, *Yeterince Uzağa Seyahat...* blog paylaşımında Martin, Çin Seddi gezisinde yaşadıklarını aktarmaktadır. *Davetiye Mektubu Yazmıyorlar Mıydı?* isimli deneme metninde ise, davetiye yazma adetinin Fransız ve İngiliz aristokratları tarafından icat edildiğinden ve mektup yazma aşamalarından bahsedilmektedir (s.115). Tarih konusunu işlenen diğer bir okuma etkinliğinde, Halikarnas Mozelesi ve Babil’in Asma bahçelerinin hikayelerinin ayrı ayrı anlatıldığı iki tarihsel metin yer almaktadır. Son olarak, “Bridging Cultures (Kültürlerarası Köprü Kurmak)” isimli 6. temanın okuma etkinliğinde ise Brezilya ve Çin mutfağı hakkında bilgilendirmeler yer alan blog türü iki metin yer almaktadır. Şekil 2.3’te

Brezilyalı Camilla'nın ülkesinin mutfağı hakkında Blog sayfasında paylaştığı metin yer almaktadır.



Şekil 2.3. Brezilya mutfağı hakkında okuma metni. (Teenwise 9, s.76)

Doğal afetler ve güvenlik, yalnızca Türkiye ders kitabının okuma metinlerinde ele alınan konulardır. “Human in Nature (Doğada İnsan)” isimli 4. temada, ilk olarak ABD, Kanada, İtalya ve Japonya’da olası doğal afetler ile halkın afetlere yönelik tutumu ve aldıkları önlemlerin ele alındığı röportaj metni yer almaktadır (s.52-53). *Felaketler Hakkında Bazı Gerçekleri Öğrenmeye Hazır Mısın?* isimli bir makalede ise dünyanın farklı kıtalarından ülkelerin yaşadıkları afetlerle ilgili rakamlara yer verilmektedir. Güvenlik konusuna gelince, “Emergency and Health Problems (Acil Durum ve Sağlık Sorunları)” isimli 8. temada yangın güvenliği olarak ele alınmaktadır. Bir lisenin *Yangın Savucular Kulübü* tarafından hazırlandığı ifade edilen broşürde yangından korunma, yangın durumunda kaçış planı ve yangın sırasında yapılacaklar maddeler halinde sıralanmaktadır. Broşür, Şekil 2.4.’te gösterilmektedir.



Şekil 2.4. Yangın güvenliği konulu okuma metni. (Teenwise 9, s. 107)

Yalnızca Türkiye ders kitabında ele alınan diğer konular “sosyal medya ve internet”, “hobiler”, “not bırakmak” ve “tarih”tir. Bu konuların hepsi için sırasıyla blog, transkripsiyon, not ve makale türlerinde birer okuma metni bulunmaktadır. İçlerinden, “sosyal medya ve internet” konusuna dahil olan okuma metninde dijital diyet ele alınmaktadır. “Television and Social Media (Televizyon ve Sosyal Medya)” isimli 10. temada bulunan blog türündeki bu metinde, Adele isimli karakter, çok sık telefon kullanması üzerine çevresinden gelen şikayetlerden ötürü dijital diyeteye başladığını anlatmakta ve onunla aynı deneyimleri paylaşan kişilerin görüşlerini sormaktadır. Lucas ve Celine isimli karakterler de olumlu ve olumsuz deneyimlerini blog yorumu olarak Adele ile paylaşmaktadırlar.

Avusturya ders kitabında yer alan 61 okuma etkinliği, 16 ayrı konudan oluşmaktadır. Bu etkinliklerde en çok yer verilen üç konu “okul ve eğitim”, “seyahat” ve “yaşam tarzı”dır. Bu üç konu, okuma metinlerinde altışar defa işlenmektedir. Okul ve eğitim konusunun işlendiği metinlerin dördü açıklayıcı tarzda ele alınırken, ikisi anlatısal tarzda okuyucuya sunulmaktadır. *Ardımda Ne Yatıyor* isimli 4. ünite de bulunan öyküleyici metinde (s.45) Carol, resim öğretmeni bay Mod’un sanata yönelip üniversite okuması konusundaki katkısını süregelen olaylar şeklinde anlatmaktadır. “Okul ve eğitim” konusuyla ilgili diğer metinlerden bazıları, okul kulüpleri ve okul toplulukları ilan metinlerinden (s. 196) oluşmaktadır. “*Kızıl Haç. Bağış için para toplamaya yardım edecek gönüllüler arıyoruz. Lütfen, iletişim Peter Claridge, telefon: (...) Eski cep telefonları ana girişte bulunan kutuya bırakılabilir.*” ve “*Satranç Kulübü. Haftalık buluşmalar ve alıştırma: Cuma günü okuldan sonra kantinde. Üyelik için arayın: (...) veya şuraya e-posta gönderin: (...)*” ifadelerinin yer aldığı bu ilanlar Şekil 2.5’te paylaşılmaktadır.

6 Read the announcements. R M

Which club or team would you like to join?
Discuss your choice with a partner.

The Red Cross
We are looking for volunteers to help us raise money for charity. Please, contact Peter Claridge, Tel: 04533-21346578.
Old mobile phones can be left in the box in the main hall.

Chess Club
Weekly meetings and practice: Friday after school in the school canteen.
For membership call: 04352/33246791
or send an e-mail to: clive.starr@mail.co

Şekil 2.5. Okul kulüpleri ilan metinleri. (Englisch BHS 1, s. 196)

Kitapta okul ve eğitim konusunda yer alan diğer iki metin İngilizce eğitimi ile ilgilidir. *Yeni Bir Başlangıç* isimli 2. ünite'deki bir okuma etkinliğinde Maria'nın İngilizce dersine yönelik hedefleri, *Önümdeki Yol* isimli 3. ünite'deki bir okuma etkinliğinde ise karakterin İngilizce öğrenme nedenleri ve bu konuda yaptığı çalışmalar konu edinilmektedir. Ayrıca, biri makale diğeri transkripsiyondan oluşan iki metinde çalışma grubu oluşturmak konusu işlenmektedir. Son olarak, *Dünya Çapında İngilizce* başlıklı okuma etkinliğindeki (s. 37) makalede, İngilizcenin dünya dili olarak isimlendirilme nedenlerinden bahsedilmekte ve İngilizce eğitimine gösterilen hassasiyet anlatılmaktadır.

Ders kitabının *Önümdeki Yol* isimli 3. ünitesinde ele alınan bir diğer konu gelecek zamandır. Sayfa 28'de deneme türündeki okuma metninde, biri olumlu diğeri olumsuz duygular paylaşan iki karakterin gelecek hakkındaki öngörülerini yer almaktadır. Sayfa 34'teki, "Gençlere gelecekte ne beklediklerini ve umduklarını sorduk ve işte cevapları." açıklamasıyla başlayan okuma metninde ise, 15-17 yaş aralığındaki karakterlerin yanıtlarına yer verilmektedir.

Seyahat konusundaki tüm okuma metinleri *Dışarıda ve Hakkında* isimli 9. ünite'de yer almaktadır. Sayfa 133'teki forum şeklinde sunulan bir metinde üç genç seyahat etmek ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini paylaşmaktadır. Sayfa 138'de, *Avustralya'da Rafting Yapmak* isimli bir seyahat reklam broşürü yer almaktadır. Bu broşürde gezinin güzergahları, süresi, grup kontenjanı gibi bilgiler paylaşılmaktadır. Sayfa 140'ta yer alan *Bahar Geldi* isimli blog paylaşımında ise Frank, Japonya seyahatinden detaylı bir şekilde, anlatısal bir tarzda bahsetmektedir. Sayfa 144'te Susi'nin anne ve babasına Londra seyahatiyle ilgili yazdığı kısa bir kartpostal mektubu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Hindistan seyahati hakkında bir blog paylaşımı ve Kanada seyahati hakkında bir e-posta aynı sayfada, okuma etkinliği kapsamında yer almaktadır. Aynı ünite'de, seyahat konusunun yanı sıra Britanya, Avusturya, Amerikan, Çin ve Japon kültürlerinde sıra bekleme, misafirlikte yemek yeme, burnunu sümürme ve lavabo izni isteme konularındaki nezaket kuralları *Kültürel Durumlar* başlıklı makalede anlatılmaktadır (s. 148).

Kitapta, yaşam tarzının konu edinildiği altı metin yer almaktadır. *Ardımda Ne Yatıyor* isimli 4. ünite'de yer alan bir röportaj metninde Pat, Londra'dan Edinburgh'a uzanan yaşamını ve su süreçte eğitimiyle ilgili yaşadığı sorunları anlatmaktadır (s.52-53). Aynı

ünitede yer alan başka bir okuma etkinliğinde, üç gencin *Genç Bakış* isimli forum sayfasında *Yaşamda değişimler var* isimliği başlığına yaptıkları yorumlar bulunmaktadır. Karakterler, hayatlarında vuku bulan olaylarla nelerin değiştiğini şu ifadelerle anlatmaktadır:

Sad14: “*Sanırım bazı değişimler çok berbat. ☹ Geçen yaz büyük bir şehre taşınmak zorunda kaldım ve burada kimseyi tanımıyorum. Okula otobüsle gitmek zorundayım. (...) Eskiden akşam 8’e kadar dışarıda olurduk ancak artık dışarı çıkmama izin verilmiyor çünkü annem şehrin çok tehlikeli olduğunu söylüyor.*”

poorCeline: “*Büyümekten nefret ediyorum. Annem yine evlendi ve artık bebek bir kız kardeşim var. (Anneme) her gün yardım etmek zorundayım. Eskiden yüzme takımındaydım. Bebekten önce haftada üç defa yüzmeye giderdim. Şimdi sadece cumartesi günleri, annemin kocası evde olduğunda gidebiliyorum.*”

hilarious_life: “*Bu sene her şey çok daha iyi. Geçen sene çok sivilcem vardı fakat artık yok. Geçen ay erkek kardeşim evden taşındı o yüzden şimdi kendi odam var. Yeni okulum da çok iyi çünkü iyi bir ilk izlenim uyandırdım. (...)*”

Yaşam Tarzında Ve Teknolojide Değişimler isimli deneme türü metinde (s.55), yazar gençlerin geçmişe kıyasla bugün çevre konusunda daha bilinçli olduklarından, internet ve teknolojinin imkanlarından faydalandıklarından fakat aynı zamanda günümüz gençlerinde kilo problemi olduğundan bahsetmektedir. Yaşam tarzı konusunu elen alan, açıklayıcı tarzda sunulmuş diğer iki metinde İskoçyalı Ian ve Gillian öğrenci olarak günlük rutinlerini (s.152) ve fotoğrafçı Craig *Fotoğrafçı Olarak Bir Günüm* isimli denemesinde (s.167) günlük rutinini anlatmaktadır. Bunlara ek olarak *Kimse Aynı Değildir* isimli 8. ünite de bulunan *Gençlerin Yaşam Tarzı* isimli alt ünite de okuma etkinliğinde, Larissa ve Andrew isimli iki karakterle yapılan röportaj metni yer almaktadır. Karakterlere alışveriş alışkanlıkları, giyim tarzları, spor alışkanlıkları, özgüvenleri hakkında gibi sorular sorulmuş ve cevaplarına karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Aynı ünite de, okul psikolojik danışmanı olan Glen Parker’ın gençlerin sorunları hakkında yazdığı kurgu deneme metni yer almaktadır (s.127). Bayan Parker mesleğini okuyucuya tanıttıktan sonra, gençlerin dış görünüşleri hakkındaki endişeli ve

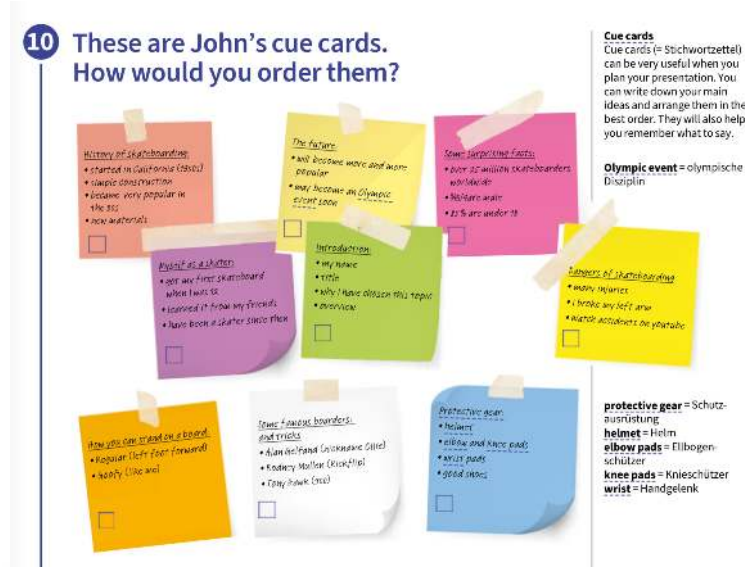
güvensiz tutumlarından bahsetmekte, dövme ve piercing konusunda istekli olmasına rağmen ailelerinin bunlara izin vermediğinden ve maddi yetersizlikten dolayı modaya uyamayıp kendi stillerini oluşturduklarında ise ötekileştirildiklerinden dem vurmaktadır.

Para konusu kitapta ikinci sırada işlenmektedir. Hepsi *Beni İlgilendirmez Mi?* isimli 6. üniteye yer alan bu beş metinden dördü ergenlik dönemindeki bireylerin bütçe yönetimi, para konusundaki tutumları ve yaşadıkları sorunlar bakımından ele alınmaktadır. Diğer metinde, Opera, Android, Firefox gibi internet tarayıcısı geliştiren şirketlerin 2011 ve 2017 yıllarındaki gelirleri karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır (s.83). Diğer taraftan, *Cuma Gecesi Ne Yapıyorsun?* isimli 11. üniteye bulunan okuma metninde *Aptallar için Proje Yönetimi* başlıklı bir makale bulunmaktadır (s.181). Bu makalede başlama, planlama, uygulama ve kapanış olmak üzere dört temel proje yönetimi aşamaları anlatılmaktadır.

Kitapta, bütçe yönetiminin yanı sıra zaman yönetimi konusuna da yer verilmektedir. *Sadece Başka Bir Gün* isimli 10. üniteye, zaman yönetimi ve iş bitirme konusunda sekiz ip ucunun paylaşıldığı bir deneme metni bulunmaktadır (s.160). Metinde, okuyucuya “yapılacaklar listesi oluştur”, “iyi bir gece uykusu çek” ve “boş dakikaları zekice kullan” gibi maddelerden oluşan tavsiyeler verilmekte ve bu maddelerin açıklaması yapılmaktadır.

Sağlık ve spor konusunda oluşturulan metinlerden biri beslenme ve egzersiz hakkındaki mitleri konu alan bir denemeden, üç Hollywood yıldızının beslenme ve egzersiz rutinleri hakkında bilgi veren üç denemeden ve karakterlerin sigara içmek hakkındaki görüşlerini paylaştığı forum türü metinden oluşmaktadır.

Sunum yapma ve hitabet konusunun işlendiği metinler *Sahnedesin!* isimli 13. üniteye bulunmaktadır. Bu üniteye, John isimli karakterin sunumunda kullanmak için hazırladığı oluşturduğu zihin haritası yer almaktadır (s. 216). Bu da, üç kitap arasındaki diyagram metin türüne tek örnektir. Bir sonraki sayfada, John’un sunum sırasında kullanmak için hazırladığı ipucu kartlarına yer verilmektedir. Şekil 2.6’da görseli paylaşılan notlarda yer alan ifadelerden bazıları şunlardır:



Şekil 2.6. John'un sunum için hazırladığı ipucu kartları. (Englisch BHS 1, s. 217)

13. ünite ele alınan bir diğer okuma metni konusu kutlamalarla ilgilidir. Metinde, bir karakterin iki arkadaşıyla planladıkları okul partisinin mekanı, teması ve etkinlikleri hakkında dinleyici kitlesine yaptığı konuşmanın transkripsiyonu yer almaktadır (s. 223).

Takım olmak konusunun işlendiği metinler *Gereken Şeye Sahibiz!* isimli 12. ünite de yer almaktadır. Takımlar çalışıyor! isimli alt ünite de okuma etkinliğinde, karakterlerin takım veya bir grup olma konusundaki olumlu ve olumsuz tecrübelerinden bahsettikleri tek cümlelik ifadeler yer almaktadır (s.194). Karakterlerden bazıları grup tarafından dışlandığından, emeğinin suistimal edildiğinden veya gruba dahil olmakta zorluk çektiğinden bahsederken bir kısmı da bir gruba dahil olmaktan keyif aldığını ifade etmektedir. Sonraki okuma etkinliğinde, takım olmak konusunda slogan, akrostiş gibi farklı metin türlerinden oluşan cümlelere yer verilmekte ve öğrencilerden grup olarak bir yenisini yazmaları istenmektedir. Konu ile ilgili son örnek, dört çeşit grup ve takım üyesinin tanıtıldığı makale türündeki okuma metnidir (s.207).

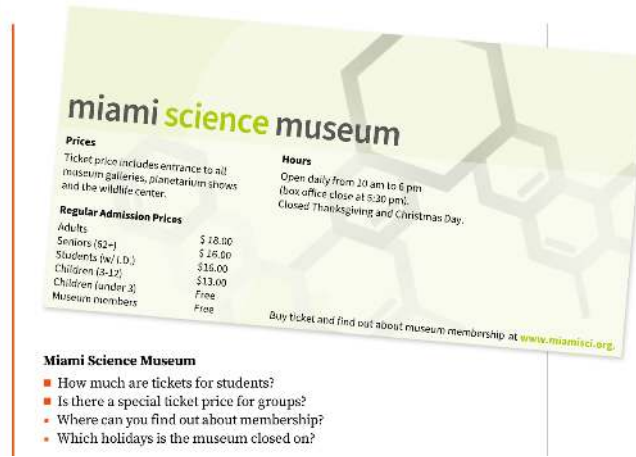
Hepsi Ben Bizzat Kendim isimli 5. ünite de yer alan dört metnin üçünde, kurgu karakterlerin otobiyografileri paylaşılmaktadır. Diğer bir metin ise gençlik dergisi bağlamında okuyucuya sunulmuş bir kişilik anketinden ve anketin sonundaki değerlendirme metninden oluşmaktadır. Aynı ünite de burçlar konusuna da değinilmektedir. Bir okuma etkinliğinde biri boğa burcu ve diğeri aslan burcu olan iki kişiye yapılan astrolojik yorumlar yer almaktadır (s.73). Sonraki okuma etkinliğinde ise

12 burcun sembol, gezegen, element, zıt burç, şanslı renkler, temel özellikler ve ünlü kişiler başlıklarında detayı verilmektedir (s.74).

Yaşadığım Yer isimli 7. ünite de Avusturya'nın bir köyü olan Götzens'in turistik özelliklerini anlatan broşür yer almaktadır (s.106). Başka bir okuma etkinliğinde Harry isimli karakter Birkenhead'deki yaşamından bahsetmektedir (s.99). Sonraki etkinlikte ise Harry'nin arkadaşı Nick'e e-posta olarak yazdığı ev adresi tarifi yer almaktadır (s.101). Bu, kitapta adres tarifi verme ile ilgili tek okuma metnidir. Ayrıca, kitapta evin bölümleri hakkındaki tek metin de bu ünite de yer almaktadır. E-posta türünde sunulan metinde Sandra, Avusturya'da yaşayan arkadaşı Franziska'ya ablasının erkek arkadaşının evine taşınmasıyla artık odanın kendisine ait olduğundan ve odasını nasıl döşediğinden bahsetmektedir (s.98).

Ardımda Ne Yatıyor isimli 4. ünite de bulunan *Geçmişten Hikayeler* başlıklı okuma etkinliğinde farklı konulardan oluşan üç anlatısal tarzda metin yer almaktadır (s. 40-41). İlkinde Lizzy, Anrew ile olan ilk randevusu anlatmaktadır. İkincisinde, Casper ailesiyle kasabadan şehre taşınmalarıyla hayatında meydana gelen değişikliklerden bahsetmektedir. Üçüncü metinde ise Dardan ülkesinden iltica etme anısını anlatmaktadır.

Cuma Gecesi Ne Yapıyorsun? isimli 11. ünite de, dört arkadaşın sinemaya gitme planı yaptıkları aktaran bir transkripsiyon bulunmaktadır (s.186-187). *Ardımda Ne Yatıyor* isimli 4. ünite de yer alıp teknoloji içerikli "Ben: Ben dijital bir insanım!" isimli denemede Ben isimli karakter teknoloji öncesi insan alışkanlıklarıyla bugünü kıyaslayıp teknoloji ile olan güçlü bağının geçerliliğini kanıtlamaya çalışmaktadır (s. 56). Ayrıca, *Dışarıda ve Hakkında* isimli 9. ünite de ise *Miami Bilim Müzesine* ait bir broşür yer almaktadır. Şekil 2.7'de paylaşılan broşürde; müze giriş ücretleri, müzenin açık olduğu saatler ve müze üyeliği hakkında öz bilgiler bulunmaktadır (s.139).



Şekil 2.7. “Mekanlar” konusuna örnek broşür. (Englisç BHS 1, s. 139)

Avusturya kitabında işlenen okuma metni konularından sonuncusu olan “vücut dili”, *Taze Bir Başlangıç* isimli 2. ünite de iki defa ele alınmaktadır. İlki, *Yeni Bir İlk İzlenim Oluşturmak İçin Asla İkinci Şansın Olmayacak* başlıklı bir makaledir (s. 22). Metinde yazar, vücut dilinin ve dış görünüşün duyguları anlatmada çok önemli bir işlevi olduğundan bahsetmekte, bunu bilimsel veriler kullanarak okuyucuya aktarmaktadır. İkincisi ise cümleleri kelimelerle eşleştirme etkinliği şeklinde sunulan bir okuma etkinliğidir (s. 23). Etkinlikte, duygularını beden dilleriyle anlatan yedi karakterin fotoğrafları ve birer cümlelik tasvirleri yer almaktadır.

Afganistan ders kitabında, 10 farklı konuda ele alınan 24 okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerden 11 tanesinde üç kitapta da ele alınan ortak konular işlenmektedir. “Çocuk ve oyun” ve “inanç ve ibadet”, yalnızca bu ders kitabında ele alınan konulardır. Ders kitabında eğitimi konu alan üç, inancı konu alan iki ünite bulunması, etkinlik konularındaki dağılımı da etkilemektedir. Nitekim, okuma metinlerinde en sık işlenen konular, “inanç ve ibadet” ve “okul ve eğitim”dir.

Dünyanın çeşitli ülkelerindeki eğitim sisteminin tanıtıldığı ve bazı yerlerde Afgan eğitim sistemi ile karşılaştırıldığı *Okula Gitmek* isimli 3. ünite de, Amerikan eğitim sistemi hakkında bir makaleye yer verilmektedir. *Amerika’da Okula Gitmek* isimli bu makalede, ülkedeki zorunlu eğitim süresi, okulun başlama ve bitiş saatleri, ödev sistemi, kredili sistem ve okulda okutulan dersler detaylı olarak anlatılmaktadır. Eğitim konusundaki bir diğer okuma metni, *Dil Yeteneği* isimli 11. ünite de, İngiltere’de bulunan bir dil eğitim

merkezinin broşürü olarak sunulmaktadır (s.131). Ders kitabındaki *Teknik Okul* isimli 12. ünite de bulunan *Kabul'de Teknik ve Mesleki Eğitim* başlıklı makalede, Afganistan'da teknik eğitimin hedefleri ve içeriği anlatılmaktadır (s. 145). Aynı ünite deki, konuşma etkinliği olduğu belirtilen ancak okuma etkinliği formatında, uzun bir diyalog metni ve anlama becerisini ölçme soruları ile sunulan bir başka metin de Afganistan'daki mesleki eğitimle ilgilidir (s. 143). Bu metin, muhabir Bay Hamidi'nin mesleki bir okulda öğretmenlik yapan Bay Faiz Muhammed ile okuldaki staj faaliyetleri hakkında yaptığı röportajdan oluşmaktadır.

Kitapta *Hac İbadetine Gitmek* ve *Hac Programı* isimli iki ünite de İslam inancı ve ibadetleri konu edilmektedir. *Hac Programı Sırasında* isimli röportaj metninde, röportaj yapılan karakter Hac ibadetinin esaslarını anlatmaktadır (s. 80-81). Aynı ünite de bulunan *Kabe-i Şerif* isimli makalede, Müslümanların namaz kılmak için kendisine doğru yöneldikleri Kabe'nin fiziki özellikleri anlatılmaktadır (s. 83). *Hacca veya Umreye Gitmek* isimli transkripsiyon metni ise Ömer ve Naqibullah isimli iki karakterin Hacca gitmek için turizm şirketiyle yaptıkları görüşmeden oluşmaktadır (s. 87). Aynı ünite de, *Havalimanında* başlıklı “seyahat” konulu bir transkripsiyon metni de bulunmaktadır (s. 70). Metinde, Jabar Khan'ın Hac yolcusu taşıyan otobüsten indikten sonra uçağa bindiği ana kadar girdiği diyaloglar ve yaptığı eylemler anlatılmaktadır.

Yalnızca Afganistan ders kitabında işlenen “çocuk ve oyun” konulu okuma metinleri, *Geleneksel Oyunlar* isimli 9. ünite de bulunmaktadır. Bu metinlerden biri röportaj transkripsiyonu, diğer ikisi ise makale olarak sunulmaktadır. Röportaj olarak sunulan metinde (s. 105), TV programı sunucusu Bay Hamidi, Amerikalı yazar Bay Young'a yeni yayımlanan “*Evde Öğrenmek*” isimli kitabı hakkında sorular sormaktadır. Bay Young, kitabı yazma amacının küçük çocuklar için oyunların önemini anlatmak olduğunu belirtmekte ve oyun oynamanın öğrenmedeki etkisini şu cümlelerle anlatmaktadır:

Bay Hamidi: *(Oyunlardan) Ne öğrenirler?*

Bay Young: *Beyinlerini ve vücutlarını kullanmayı öğrenirler.*

Çoğu oyun çocukları düşündürür ve harekete geçirir. Tabi ki birileri onlara eşlik ettiğinde, bir abla örneğin, daha çok şey öğrenirler.

Bay Hamidi: *Bu nasıl yardımcı olur?*

Bay Young: *Bir abla kız veya erkek kardeşine neyi nasıl yapacağını gösterebilir. Ayrıca, oyunlar iki veya daha fazla kişiyle oynandığında daha heyecan vericidir. Eğlenceli olduğunda öğrenmek daha kolaydır.*

Oyunlar başlıklı diğer okuma metninde ise geçmişten günümüze farklı kıtalarda icat edilen oyunlar tanıtılmaktadır (s. 107). Bunlar, Türk kültüründeki isimleriyle kedi beşiği, top oyunu, yağ satarım bal satarım, kurt-kuzu oyunlarıdır. *Oyunların Açıklamaları* isimli diğer makalede ise Türkçe isimleri kör ebe, saklambaç ve seksek olan üç çocuk oyununun Afgan kültüründe nasıl oynandığının açıklaması yapılmaktadır (s. 112).

Kitaptaki “mekanlar ve eşyalar” konusunda oluşturulan iki okuma metni de *İnsanların Yaşamı* isimli 4. üniteye yer almaktadır. *Evler* isimli makalede, mağaranın barınak olarak kullanımıyla günümüz modern evlerinin dekorasyon, güvenlik ve kullanılan malzeme açısından karşılaştırması yapılmaktadır (s. 42). *Farklı Ev Tipleri* başlıklı diğer makalede, iklim koşullarına uygun olarak inşa edilen farklı ev yapım türlerinden bahsedilmektedir (s. 46). Açıklamak gerekirse, metinde çok yağış alan bölgelerde eğilimli duvarları ve küçük odaları olan kalın duvarlı taş evler inşa edildiği; Güney Asya gibi sıcak ve nemli olan ormanlık bölgelerde ise eğilimli çatısı olan ahşap evler yapıldığı anlatılmaktadır.

“Para” konusunun ele alındığı *Para Birimi* isimli üniteye, *Para* adıyla sunulan bir diyalog metni bulunmaktadır (s. 55). Metin, Bay Hamidi’nin parasını dolara çevirmek için gittiği döviz bürosunda, kasiyer ile kurduğu diyalogdan oluşmaktadır. Buna ek olarak, üniteye *Afgan Para Birimi* başlıklı bir makale de yer almaktadır (s. 58-59). Bu makalede 1891’den 2003 yılına kadar Afganistan’da kullanılan para birimleri kronolojik olarak anlatılmakta ve bu paraların tasvirleri yapılmaktadır.

Afganistan ders kitabındaki okuma metinlerinde “sağlık” konusu, *Hastane* isimli 10. üniteye işlenmektedir. Ünitenin ilk etkinliğindeki okuma metninde, bir muayene sırasındaki doktor-hasta arasındaki diyaloga transkripsiyon metni şeklinde yer verilmektedir (s. 116). Sonraki okuma etkinliğinde, Afganistan’daki sağlık merkezlerinin özelliklerini anlatan bir makale bulunmaktadır (s. 119).

Kitapta, “Televizyon” konulu okuma metinleri *Ülkeler ve Milletler* isimli 1. üniteye yer almaktadır. *Televizyon* isimli metinde (s. 5), televizyonun avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmekte, ayrıca zararlı içerikleri sınırlamanın devletin görevi

olduğu vurgulanmaktadır. Televizyon hakkındaki diğer metinde, Muhabir Hamidi'nin televizyon programı için hazırladığı bildiri yer almaktadır (s. 18). Aynı ünite, kitabın ana karakteri olan sunucu ve muhabir Noorudin Hamidi'nin kendini ve ekip arkadaşlarını açıklayıcı bir anlatımla tanıttığı metin yer almaktadır (s. 2). Bu, ders kitabındaki “kişi tanıma” konulu tek okuma metnidir.

“Mekanlar” ve “mutfak” konularının ayrı olarak ele alındığı iki metin, *Yemek Yeme Gelenekleri* isimli 8. ünite, ünite bulunmaktadır. Ünite, ünite ilk etkinliği olarak sunulan *Restoranda* isimli metni, Muhabir Hamidi'nin bir restoranın müdürü ve oradaki bir müşteri ile yaptığı röportajdan oluşmaktadır (s. 92). Muhabir, röportajında müşteriye restorandan memnuniyeti hakkında sorular sorarken restoran müdürüne menü içeriği, müşteri şikayetleri hakkında sorular sormaktadır. *Yemek Gelenekleri için Bir Rehber* isimli bir okuma metninde ise, farklı ülkelerdeki yemek yeme ve misafir olma adetleri objektif bir dil ile anlatılmaktadır (s. 96).

Çalışmada, okuma metinlerinde işlenen konuların yanı sıra kullanılan anlatım tarzı da analiz edilmiştir. Anlatım tarzı, bir konunun yazar tarafından nasıl ele alınıp işlendiğini ifade etmektedir. İncelenen ders kitaplarında açıklayıcı, betimsel ve anlatısal olmak üzere üç anlatım tarzı tespit edilmiştir. Örnekle açıklamak gerekirse, ünlü müzisyen Melda Umur Saguner, Türkiye ders kitabında olduğu gibi bilgi vermek amaçlı, yalın ve sade bir dille tanımlama yapılarak açıklayıcı bir tarzda okuyucuya tanıtılabilir. Diğer taraftan, aynı kişi görünüşü, hareketleri, kişide uyandırdığı izlenimleri okuyucuya aktarmayı ve zihinde canlandırmayı amaçlayan betimsel bir tarzda da tanıtılabilir. Bunun için öznel ve duygu yüklü bir dil kullanılır. Son olarak da, bir başlangıç ve bitiş zamanının arasında Saguner'in başından geçen olayların zaman, yer ve oluş, sıraları esas alınarak (Yaman ve Köstekçi, 1998) anlatısal tarzda ele alınabilir. Bu üç anlatım tarzının ders kitaplarının okuma metinlerinde kullanım sıklığı ve oranları Çizelge 6'da gösterilmektedir.

Çizelge 6. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin anlatım tarzı.

Anlatım Tarzları	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Açıklayıcı	20	62,5	53	88,52	21	88
Betimsel	8	25	2	3,27	2	8
Anlatısal	4	12,5	5	8,19	1	4

Çizelge 6’da paylaşılan bulgular, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarındaki okuma metnlerinin yarısından fazlasının açıklayıcı tarzda oluşturulduğunu göstermektedir. Türkiye ders kitabındaki okuma metninin çeyreği betimsel tarzda iken anlatısal metinlere %12,5 oranında yer verilmektedir. Afganistan ve Avusturya ders kitaplarındaki okuma metnlerinde, açıklayıcı anlatım aynı oranda kullanılmaktadır. Afganistan ders kitabında betimsel tarzda anlatıma %8 oranında yer verilirken anlatısal tarzda anlatıma onun yarısı kadar yer verilmektedir. Avusturya ders kitabında ise tersi bir durum söz konusudur. Anlatısal metinlere %8 oranında yer ayrılırken betimsel metinlere %3 oranında yer verilmektedir.

4.1.1.1.3. Okuma Sonrası Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri

Sıradan bir okuma etkinliğinde sırasıyla okumaya hazırlık aktiviteleri, okuma metni ve ölçme-değerlendirme aktiviteleri yer almaktadır. Araştırmada, okuma etkinliği sonrası sunulan ölçme değerlendirme aktivitelerinin analizinde Barrett Taksonomisi kullanılmıştır. Barrett taksonomisi (Clymer, 1968), öğretmenlere okuma alanında anlama soruları geliştirmelerine yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Taksonomi beş anlama basamağından oluşmaktadır. Bunlar, metinde açıkça ifade edilen bilgileri ele alan soruları ifade eden “basit anlama”; metinde açıkça verilen bilgilerin analizini, sentezini veya yeniden düzenlenmesini gerektiren soruları ifade eden “yeniden organize etme”, adayın metinde açıkça belirtilen bilgi ile kendi kişisel tecrübesini ilişkilendirmesini içeren “çıkarımsal anlama”, kıymet ve değerle ilgili yargıları barındıran “değerlendirme” ve aday üzerindeki psikolojik ve estetik etkisini değerlendirmesi amaçlanan “takdir”dir (Reeves, 2012). Taksonomide her basamak, kendi içinde dört ile sekiz arasında alt basamak barındırmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, üç ders kitabının okuma etkinlikleri sonunda yalnızca okuduğu anlamaya yönelik sorular sorulmamakta aynı zamanda kişisel görüş, kişisel tecrübe ve kelime sorularına da yer verilmektedir. Taksonomide kendine ait bir yeri olmayan bu gibi içerikler ile üç ders kitabındaki okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik soruların Barrett’in taksonomisine göre sınıflandırılması, EK 1’de bulunan Çizelge 7’de sunulmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının okuma sonrası ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yaklaşık 300 soru maddesi, Afganistan ders kitabında ise 133 soru maddesi yer almaktadır. Analizde, tablo doldurma ile sayı belirtilmeyen

listeleme etkinlikleri birer soru maddesi olarak kodlanmıştır. Boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular ve eşleştirme soru türleri gibi birer madde olarak sunulan sorular, madde sayısına göre kodlanmıştır. Çizelge 7'deki veriler, toplamda 712 soru maddesinin Barrett'in taksonomisinde hangi anlama basamağına ait olduğunu, taksonomi dışında kalıyorsa da hangi içerikte olduğunu sıklık ve yüzde olarak göstermektedir.

Üç ders kitabında da, okuduğunu ölçmeye yönelik sorular ağırlıklı olarak “tam anlama” basamağında bulunan “detayları fark etme veya hatırlama” alt basamağına hitap etmektedir. Bu basamakta, okuma metninde açıkça belirtilen bilgiler “ne, nerede, kim, ne zaman ve nasıl” soruları sorularak cevaplanabilecek sorular yer almaktadır. Afganistan ders kitabında bu basamağa ait hiçbir soru yer almasa da karakterlerin davranışlarını fark etme veya hatırlamaya yönelik sorular, Türkiye ve Avusturya ders kitabında ikinci sırada sıklıkta almaktadır. Englisch BHS 1 ders kitabında, Cindy'nin okuldaki ilk günü hakkındaki okuma metninden (s. 19) sonraki “doğru veya yanlış” sorularında yer verilen şu cümleler, öğrencilerin metindeki karakterlerin davranışlarını hatırlamasını sağlayacak sorulardır:

“Cindy çok özgüvenliydi.”

“Abigail ona karşı çok arkadaş canlısıydı.”

“Cindy'nin okulla ilgili ilk izlenimi iyiydi.”

“Brad matematik (dersi) için göz gözle bekliyordu.”

“Cindy'nin erkek kardeşi Almanca (dersini) sever.”

Üçüncü sırada sıklıkta kullanılan soru maddeleri “yeniden organize etme” alt basamağına aittir. Yine Afganistan kitabında yer almayan bu tip soru maddeleri, Türkiye ve Avusturya ders kitabında yüzde 5-8 arası bir dilime sahiptir. Türkiye ders kitabında e-posta olarak verilen okuma etkinliği (s.22) sonrasında, Şekil 2.8'deki tablo verilerek öğrencilerden metindeki karakterlere ait bilgileri yaş, ülke, millet ve meslek olarak sınıflandırmalarının istenmesi bu anlama basamağına kitaptan bir örnektir.

6 Fill in the chart with the information in the e-mail.

Name	Age	Country	Nationality	Job
Mike				
Ayumi				
Hiro				
Yoko				
Keiko				

Şekil 2.8. “Sınıflandırma” alt basamağına örnek bir etkinlik. (Teenwise 9, s.23)

Barrett Taksonomisi dışında kalan soru maddeleri, üç ders kitabının da okuma sonrası etkinliklerinde bulunmaktadır. Bu maddelerde, öğrencinin kişisel tecrübesi, içerikle ilgili görüşü sorulmakta veya metinde yer alan kelimelere yönelik bilgisi sınanmaktadır.

Türkiye ders kitabındaki metin dışı sorularda en sık yer verilen soru türü, sözcükte anlam sorularıdır. Kitapta, metin dışı sorular, okuma sonrası sorularının beşte birini oluşturmaktadır. Bu soru maddelerinden biri, Şekil 2.9’da paylaşılmaktadır.

4 Look at the highlighted words and phrases in the text. Then, match them with their meanings.

☐ 1. to recommend	a. to like something very much
☐ 2. an addict	b. very excited to learn what happens next
☐ 3. on the edge of one's seat	c. an unpopular movie
☐ 4. to kick the bucket	d. to give advice
☐ 5. to give something two thumbs up	e. to die
☐ 6. a feel-good movie	f. an entertaining movie
☐ 7. a bomb	g. a fan

Şekil 2.9. Sözcükte anlam sorularına örnek 1. (Teenwise 9, s. 41)

Şekil 2.9’daki kesit, sayfa 40-41’deki bir okuma etkinliğinin ölçme ve değerlendirme aşamasında yer almaktadır. Bu aşamada, öğrencilerden metinde işaretli kelimeleri verilen anlamlarıyla eşleştirmeleri istenmektedir. Öğrencilerin işaretli kelimelerin anlamını bulunduğu cümleden yola çıkarak bulacağı bu etkinlik, Barrett Taksonomisi’nin hiçbir aşamasına ait görülmemektedir. Bunun gibi başka bir örnek, Avusturya ders kitabında da yer almaktadır. Şekil 2.10’da, *Dünya Çapında İngilizce* başlıklı okuma metninin ölçme ve değerlendirme etkinliği paylaşılmaktadır. Etkinlikte, okuma metninde geçen beş yeni kelimenin anlamı çoktan seçmeli soru türünde sorulmaktadır.

What does <i>estimated</i> mean?		
☐ guessed	☐ wondered	☐ calculated
What does <i>currently</i> mean?		
☐ sometime	☐ right now	☐ soon
What does <i>according to</i> mean?		
☐ as said by	☐ as a result	☐ as a fact
What does <i>in addition</i> mean?		
☐ plus	☐ resulting	☐ neither
What is a <i>linguist</i> ?		
☐ language expert	☐ business expert	☐ scientist

Şekil 2.10. Sözcükte anlam sorularına örnek 2. (Englisch BHS 1, s. 38)

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının aksine, Afganistan ders kitabı metin dışı sorular kategorisinde kişisel görüş sorularıyla ön plana çıkmaktadır. Kategorisi içinde, yaklaşık onda birlik bir paydaya sahip olan kişisel görüş ve kişisel tecrübe soruları arasında şunlar yer almaktadır:

Kişisel görüş soruları:

“İyi televizyon programı nedir?” (s. 14)

“TV izlemek faydalı mıdır?” (s. 14)

“Binlerce yıl önce yaşayan biri olsaydın kendini kurtarmak için ne yapardın?” (s. 42)

Kişisel tecrübe soruları:

“Bir TV programına hiç katıldın mı?” (s. 14)

“Binlerce yıl önce insanların yaşadığı bir mağara hiç gördün mü?” (s. 42)

“Ağaçtan yapılan bir evde hiç yaşadın mı?” (s. 46)

4.1.1.2. Yazma

Analiz sonucunda Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarındaki yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler “yazmaya hazırlık etkinlikleri”, “konu”, “aktiviteler” ve “yazmaya yardımcı materyaller” olarak dört ayrı kategoride analiz edilmiştir.

4.1.1.2.1. Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri

Üç ders kitabında da, bazı yazma etkinliklerinden önce yazmaya hazırlık etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerde amaç, öğrenciye gerekli bilgiyi sunarak veya kendisinin bilgiye ulaşmasını sağlayarak yazma konusunda üst düzey verim almasını sağlamaktır. Aşağıda verilen Çizelge 8’de üç ders kitabındaki yazmaya hazırlık etkinliklerinin kullanım sıklığı yer almaktadır.

Çizelge 8. Yazmaya hazırlık etkinliklerinin amacı ve sıklığı.

Etkinlik Amaçları	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	f	%	f	%	f	%
Aynı Konulu Yazma Etkinliği	-	-	2	12,5	5	21,73
Bilgi Toplama	2	22,22	6	37,5	2	8,69
Kelimeleri Tanıtma	2	22,22	1	6,25	-	-
Ön Bilgi Verme	2	22,22	2	12,5	3	13,04
Verilen Yazılı Materyali Okuma	3	33,33	5	31,25	13	56,52
TOPLAM	9	100	16	100	23	100

Çizelge 8 verileri, üç ders kitabı arasından en çok Afganistan ders kitabının yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verdiğini göstermektedir. Onu, sırasıyla Avusturya ve Türkiye ders kitapları takip etmektedir. Türkiye ders kitabında yazmaya hazırlık etkinlikleri arasında birbirine yakın, fakat Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında ise dağınık bir dağılım olduğu görülmektedir. Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında, yazma öncesi model metin okuma etkinliklerine diğer etkinliklerden daha fazla başvurulmaktadır. Avusturya ders kitabında ise bilgi toplama etkinlikleri öne çıkmaktadır.

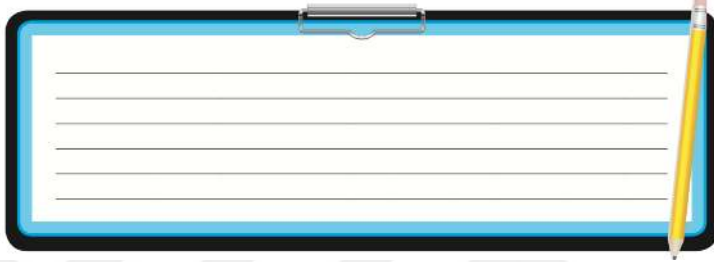
Türkiye ders kitabında yazma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinliklerden bazıları bilgi toplama, kelimeleri tanıtma, ön bilgi verme ve verilen yazılı materyali okuma aktiviteleriyle desteklenmektedir. Sayfa 51’de, yazma etkinliği için öğrencilerden anket çalışması yapmalarının istenmesi, “bilgi toplama” etkinliklerine bir örnektir. Diğer bir örnek, Şekil 3.1’de yer alan kesitte gösterilmektedir. 7 numaralı ilk etkinlikte, öğrenciden Jacob isimli karakterin öğrenci kartına bakarak kendisi için bir uluslararası öğrenci kartı doldurması istenmektedir. Bir sonraki etkinlikte ise öğrenciden doldurduğu

kimlikte yer alan bilgileri kullanarak kendisini anlatan bir paragraf yazması istenmektedir.

7 Look at Jacob's ID card and fill in the other one with your personal information.

INTERNATIONAL STUDENT ID CARD	
First Name	Jacob
Surname	Maison
Age	25
Country	Canada
Nationality	Canadian
e-mail	jacobmaison@zmail.ca

8 Look at the example below. Write about yourself. Use the information in your ID card.
My name is Jacob Maison. I'm twenty-five years old. I'm from Canada and I'm Canadian.



Şekil 3.1. Bilgi toplama etkinliği örneği. (Teenwise 9, s. 51)

Türkiye ders kitabında iki yazma etkinliğinin öncesinde kelimeleri tanıtıcı aktivitelere yer verilmektedir. Bu etkinliklerden birinde, öğrenciden metindeki boşlukları verilen yeni kelimelerle doldurması istenmektedir (s. 48). Sonrasında gelen etkinlikte ise öğrenciden boşluk doldurma etkinliğinde yer alan metni model olarak kullanarak yeni bir metin yazması beklenmektedir. Nihayetinde ilk etkinlik, “verilen yazılı materyali okuma” ve “kelimeleri tanıtmaya” alt kategorilerine hitap etmektedir.

Kitapta ön bilgi verme amacıyla oluşturulan iki etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden biri Şekil 3.2’de paylaşılmaktadır. Peşi sıra sunulan iki etkinlikten birincisinde, başlığı ve bazı cümleleri işaretlenmiş olan bir paragraf ve paragrafın öğelerinin yer aldığı seçenekler bulunmaktadır. Öğrenciden, işaretli kısımlar ile paragrafın öğelerini eşleştirmesi istenmektedir. Sonraki etkinlikte ise, öğrenciden önceki etkinlikte yer alan paragrafı örnek alarak doğa sevgisi hakkında bir paragraf yazması istenmektedir. Yedi numaralı etkinlik sayesinde paragrafın bölümlerini öğrenen öğrencinin yazma etkinliğinde daha iyi bir performans sergileyeceği düşünülmektedir.

7 Read the paragraph and match (1-4) to (a-d).

1. LEARN FROM THE JAPANESE

2. The Japanese know what to do during an earthquake. They are really well-organised people.

3. They start educating their children at early ages at schools. Children learn the safety rules against the earthquakes and tsunamis. They regularly practise these rules. And also their government has the best earthquake detection and warning systems in the world.

4. I think all countries must be careful about natural disasters. They must take the subject seriously and find solutions, like the people in Japan.

8 Write a paragraph about love for nature. Use the paragraph in exercise 7 as an example.

a. concluding sentence
b. supporting idea
c. title
d. topic sentence

Şekil 3.2. Ön bilgi verme etkinliği. (Teenwise 9, s.54)

Avusturya ders kitabındaki yazmaya hazırlık etkinliklerinde en çok yazılacak konu hakkında bilgi toplanması istenmektedir. Altı etkinlikten dördü anket (s.11, 31, 91, 114), biri internet araştırması (s. 172), biri beyin fırtınası yapma (s. 78) aktivelerinden oluşmaktadır. Kitapta yazma etkinliği öncesinde verilen okuma metinleri, öğrencilerin cevap metni yazmaları amacıyla oluşturulmuştur. Dört yazılı metinden ikisi e-posta iken diğer ikisi forum paylaşımıdır. Öğrencilerden bu metinleri okuyup bağlama uygun bir metin yazmaları istenmektedir. Şekil 3.3'te bu etkinliklerden birine yer verilmektedir.

7 Give advice to somebody who is constantly short of money. ■■

Read the profile to find out more about the person.
The phrases in the box will help you.

AnonyMoose Money – or rather the lack of it – is a big issue for me. My parents give me pocket money. More than enough, as they always say. But I don't know what I do wrong: I am always short of money! As soon as I get my pocket money, I feel great and then I probably spend too much at once. After two weeks, my pockets are empty, and I have to ask my parents for more. Sometimes I borrow money from my sister. What should I do? Should I try to find a job after school? Should I try to save money? I would be grateful for any advice you could give me.

Useful Phrases: Giving Advice And Making Suggestions

I suggest that you...
Maybe you could...
Why don't you...?

If I were you, I would...
I think you should...
What/How about...ing?

8 Write a forum entry about a teen money problem. ■

Create a username and a title.

teenSONline: Pocket Money

Şekil 3.3. Yazma etkinliği öncesi verilen yazılı materyali okuma örneği.

(Englisch BHS 1, s. 78)

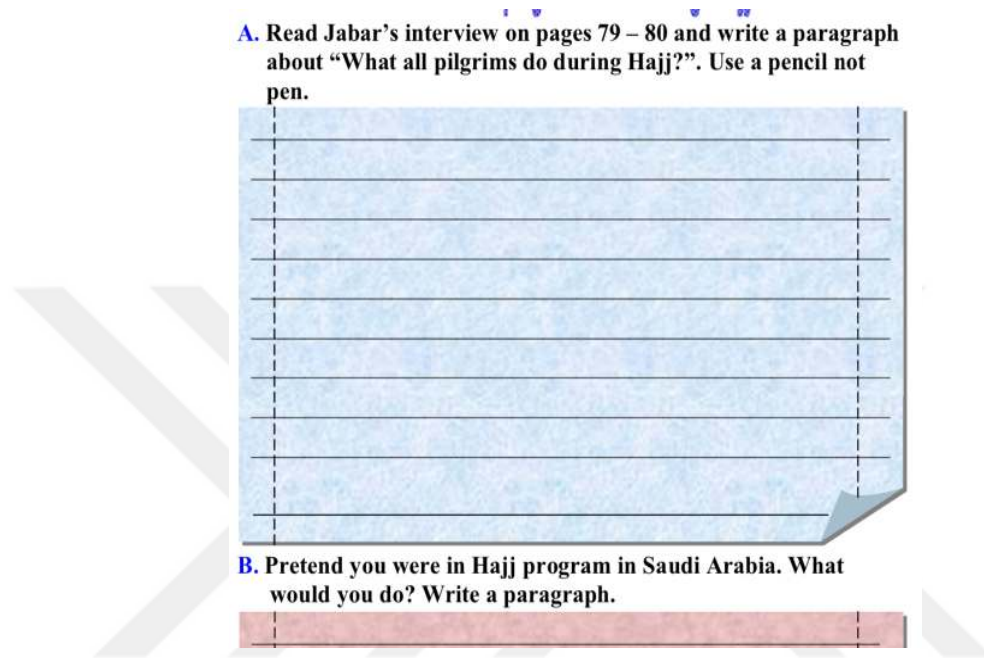
Yukarıdaki şekilde, üç etkinlik yer almaktadır. İlk etkinlikte, para sıkıntısı çeken bir gencin forum paylaşımı olarak sunulan metnin okuması istenmektedir. Sonrasında, gence yaşadığı sorun hakkında tavsiyeler sunulması istenen bir konuşma etkinliği yer almaktadır. Üçüncü etkinlikte ise, birinci etkinlikte yer alan metne yönelik cevap yazılması istenmektedir. Kitapta, bu kategoriye dahil olan diğer üç aktivite de aynı işlevi görmektedir.

Avusturya ders kitabında da “para” konusunda iki yazma etkinliği art arda yer almaktadır. İlkinde, öncelikle öğrenciden yarım cümleleri tamamlayıp yaşam hikayesi hakkında bilgi vermesi (s. 42) ve hemen sonrasında ise yaşam hikayesine göre oluşturacağı bir yaşam haritası hazırlaması (s. 43) istenmektedir. *Geçmişten Hikayeler* isimli bu alt ünitenin son yazma etkinliğinde, yaşam haritasından bir olay seçilip hakkında metin yazılması istenmektedir (s. 44). Başka bir yazmaya hazırlık etkinliğinde, öğrenciden gelecekle ilgili istek, plan ve umutları hakkında liste yapması istenmektedir. Bu hazırlık aşamasından sonra, öğrenci, yarım olarak verilen cümleleri oluşturduğu listeye göre tamamlayacaktır. İki etkinliğin konusu aynı olduğundan altı numaralı etkinlik, yedi numaralı etkinliğin bir benzeri olduğundan yazmayı kolaylaştırıcı nitelikte görülmektedir.

Avusturya ders kitabında, yazma etkinliği öncesinde öğrenciye bilgi alt yapısı sağlayacak iki etkinlik bulunmaktadır. İlki, sayfa 118’de öğrenciden *modal* filleri kullanarak dengeli beslenme hakkında e-posta yazması istenen etkinlikten önce *modal* fillerin anlatıldığı dil bilgisi içeriğidir. İkincisi, öğrencilerden sağlıklı beslenme hakkında mitlerin konu edinildiği dinleme etkinliğidir. Bu etkinliğin dinleme metninde geçen söz öbeklerine yazma etkinliğinde de yer verilmekte, öğrenciden kelimeleri eşleştirdikten sonra onlarla cümle kurması istenmektedir. Dolayısıyla bu dinleme metni, aktardığı bilgiler ve içerdiği kelimelerle yazma etkinliği için bir önkoşul olma durumundadır ve yazmaya yardımcı materyal olarak da ele alınmaktadır.

Afganistan ders kitabında yer alan yazmaya hazırlık etkinliklerinin yarısını, “verilen yazılı materyali okuma” etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinliklerde, öğrenciden örnek olarak verilen metni okuyup bir benzerini yazması istenmektedir. Bu sayede yazma etkinliklerinden hemen önce bir benzer etkinliğin verilmesi öğrencilerin yeni etkinliğe hazırbulunuşluk düzeylerini artıracaktır. Afganistan ders kitabında bu duruma uyan beş etkinlik bulunmaktadır. Örneğin, Şekil 3.4’te gösterildiği üzere, A maddeli etkinlikte

öğrencilerden Hac ibadetinde yapılanlarla ilgili paragraf yazmaları istenmektedir. Sonrasında gelen B maddeli etkinlikte ise öğrencilerden Suudi Arabistan’da bir Hac programına katılmış gibi ne yapacaklarını paragrafta anlatmaları istenmektedir. İki yazma etkinliğinin konusu da aynıdır. B etkinliğinin yapımını kolaylaştırdığı için A etkinliği yazmaya hazırlık etkinliği olarak ayrıca ele alınmaktadır.



Şekil 3.4. Aynı konulu yazma etkinliklerinin peş peşe gelmesine bir örnek.

(English for Afghanistan 10, s. 86)

Kitapta yazma etkinliği öncesi ön bilgi veren iki etkinlik yer almaktadır. Bunlardan biri, *Ev İnşa Etmenin Aşamalarını Müzakere Etme* başlıklı üç aşamadan oluşan etkinlikte yer almaktadır (s. 150). Etkinliğin ilk aşamasında, ev inşaatının sırasıyla dokuz aşamasını anlatan görseller verilmektedir. Öğrencilerden bu görsellere bakmaları ve sonraki etkinlikte arkadaşlarına ev yapım aşamalarını sözel olarak anlatmaları istenmektedir. Üçüncü etkinlikte ise öğrencilerden ev inşaatını nasıl yapacakları hakkında bir paragraf yazmaları istenmektedir. Şekil 3.5’te yer alan ilk etkinlikte öğrencilere konuyla ilgili ön bilgi sunulması sonrasında gelen hem konuma hem de yazma etkinliğine hazırlık niteliğindedir.

DISCUSSING THE STEPS IN BUILDING A HOUSE

A. You are at the technical school. The class is discussing about building a house.

Look at the pictures and notes. Each picture shows a step in building a house.



Şekil 3.5. Yazma etkinliği öncesi ön bilgi verilmesine bir örnek.

(English for Afghanistan 10, s. 150)

Yazmaya hazırlık etkinliği olarak sunulan diğer üç etkinlikte, öğrenciden konu hakkında bilgi toplaması istenmektedir. Ders kitabında yer alan okuma öncesi bilgi toplama etkinliğine bir örnek, birinci ünite de yer alan *İnsanları Tanıtmak ve Tasvir Etmek* isimli yazma etkinliğinde bulunmaktadır. Bu etkinlikte, öncelikle öğrenciden sınıfındaki bir kişiyle anket yapması, sonrasında bir kitap karakterinin tanıtıldığı örnek metni okuması ve anket yaptığı kişi hakkında benzer bir metin yazması istenmektedir (s. 9).

4.1.1.2.2. Yazma Etkinliklerinin Konusu

Çizelge 9’da üç ders kitabında yer alan 97 yazma etkinliğinin ele aldığı konular 30 başlıkta sınıflandırılarak ele alınma sıklıkları sunulmaktadır.

Çizelge 9. Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

Konu	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	f	%	f	%	f	%
Anı	-	-	1	1,96	-	-
Alışveriş	-	-	1	1,96	-	-
Çocuk ve Oyun	-	-	-	-	1	4
Davet Etme	3	12	-	-	-	-
Doğa Sevgisi	1	4	-	-	-	-
Gelecek	-	-	5	9,80	-	-
Giyim Stilleri	-	-	3	5,88	-	-

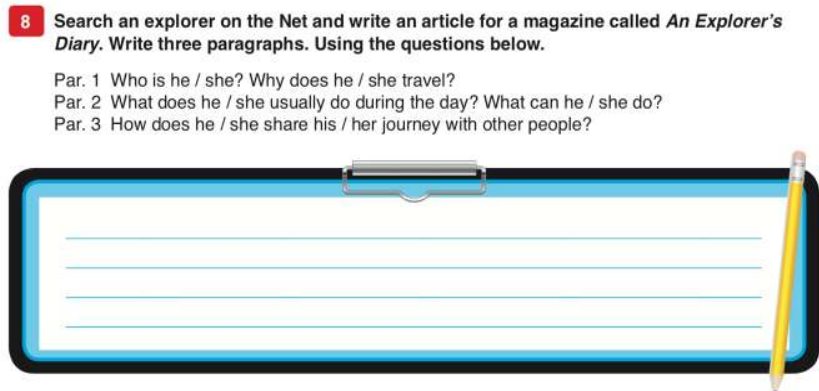
Çizelge 9. (devam) Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

Güvenlik	1	4	-	-	-	-
İnanç ve İbadet	-	-	-	-	1	4
Kişi veya Nesne Tanıtma	3	12	11	21,56	2	8
Kutlamalar	1	4	-	-	-	-
Mekanlar ve Eşyalar	2	8	-	-	3	12
Meslekler	-	-	2	3,92	-	-
Mutfak	-	-	-	-	1	4
Not Bırakma	1	4	-	-	-	-
Oda Arkadaşı İlanı	-	-	1	1,96	-	-
Okul ve Eğitim	2	8	6	11,76	8	32
Para	-	-	5	9,80	1	4
Plan Yapma	-	-	1	1,96	-	-
Sağlık ve Spor	3	12	6	11,76	1	4
Seyahat	2	8	2	3,92	2	8
Sinema	2	8	-	-	-	-
Sosyal İlişkiler	-	-	1	1,96	-	-
Sosyal Medya ve İnternet	1	4	-	-	-	-
Sunum Yapma	-	-	2	3,92	-	-
Şehirler	2	8	-	-	-	-
Şekiller	-	-	-	-	2	8
TV	1	4	-	-	1	4
Ülkeler ve Milletler	-	-	-	-	2	8
Yaşam Tarzı	-	-	7	13,72	-	-
TOPLAM	25	100	51	100	25	100

Çizelge 9’da yer alan veriler, Türkiye ve Afganistan ders kitabında yaklaşık aynı sayıda yazma etkinliğine yer verildiği göstermektedir. Okuma etkinliklerinde olduğu gibi yazma etkinliklerinde de “kişi veya nesne tanıtma”, “okul ve eğitim”, “sağlık ve spor” ve “seyahat” üç ders kitabının yazma etkinliklerinde ele alınan ortak konulardır. Türkiye ders kitabının yazma etkinliklerinin konu dağılımı birbirine yakındır. Öğrencilerden en çok, kişi veya nesne tanıtma konusunda yazmaları beklenmektedir. Avusturya ders kitabında kişi veya nesne tanıtma konusunun yazma etkinliklerinin çeyreğinde ele alındığı görülmektedir. Onu “okul veya eğitim” ve “sağlık ve spor” konuları takip etmektedir. Afganistan ders kitabında ise okul veya eğitim konusundaki yazma etkinliklerinin sayısı açık ara farkla diğer konuların önüne geçmektedir.

Türkiye ders kitabındaki kişi tanıtma ile ilgili yazma etkinliklerinde öğrenciden kendini tanıtmayı (s. 18), kendisine ilham veren Türkiyeli bir şahsiyeti tanıtmayı (s. 66), Türk tarihinde ilham verici bir şahsiyeti tanıtmayı (s. 72) istenmektedir. Davet etme konulu

yazma etkinliklerinde ise öğrenciden arkadaşına filme gitmeyi teklif edeceği bir davet mesajı (s. 48), doğum günü partisine davet mektubu (s. 114) ve davet mektubuna yanıt (s. 114) yazması beklenmektedir. Kitapta yer alan iki “sağlık” konulu yazma etkinliğinden birinde, öğrenciden bir sağlık problemini anlatan bir mektup yazmasını, sonrasında mektubunu arkadaşınkiyle değiştirerek birbirlerine tavsiye mektubu yazmaları istenmektedir (s. 102). Kitaptaki “seyahat” konulu yazma etkinliklerinde tarihi eserleri ziyaret hakkında metin yazılması istenmektedir. Bir etkinlikte, Çin Seddi’ni kış ve yaz mevsimlerinde ziyaret etmenin iyi ve kötü taraflarının yazılması istenirken (s. 94) diğer etkinlikte öğrenciden arkadaşının ziyaret ettiği bir tarihi eser hakkında öyküleyici bir metin yazması istenmektedir (s. 96). “Sinema” konulu iki yazma etkinliğinde birinde öğrenciden okuma metninde bahsedilen filmlerden en sevdiği hakkında cümleler yazması (s. 41), diğerinde blog yazısı formatında (s. 42) bir film eleştirisi yazılması istenmektedir. “Şehirler” konulu yazma etkinliklerinden birinde ise öğrencinin arkadaşına kendi memleketini tanıttığı bir e-posta yazması (s. 24), ötekinde *Ziyaret Edilecek Sevimli Bir Şehir* başlıklı bir paragraf yazması beklenmektedir (s. 84). Kitapta iki defa ele alınan “yaşam tarzı” konulu ilk yazma etkinliğinde, öğrenciden arkadaşısı ile yaptığı anket sonrasında arkadaşının günlük rutini hakkında bir paragraf yazması istenmektedir (s. 51). Aynı ünite de yer alan diğer yazma etkinliğinde, öğrenciden bir kaşif hakkında internet araştırması yapması ve etkinlikte sorulan üç soruyu yanıtlayacak birer paragraf yazması istenmektedir. Hem “yaşam tarzı” konulu yazma etkinliklerine hem de yazmaya hazırlık etkinliklerinden bilgi toplama etkinliklerine bir örnek olan bu etkinlik, Şekil 3.6’da paylaşılmaktadır.



Şekil 3.6. Bilgi toplama etkinliği ve “yaşam tarzı” konulu yazma etkinliği.

(Teenwise 9, s.60)

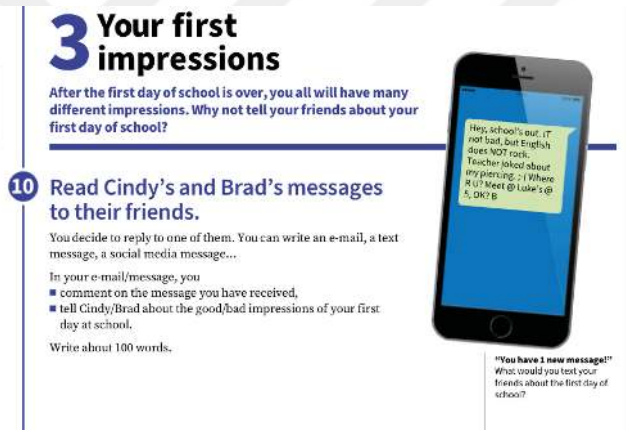
Türkiye ders kitabındaki “Mekanlar ve eşyalar” konulu yazma etkinlikleri, evin bölümlerinin ve eşyaların konumlarının tanıtıldığı ikinci ünite de bulunmaktadır. Bir yazma etkinliğinde öğrenciden evini veya dairesini tanıtacağı bir metin yazması istenmektedir (s. 30). Başka bir etkinlikte, karakter Susan’ın Siena’da yaşadığı mahallenin krokisi verilmekte ve öğrenciden Susan’ın mahallesini tasvir eden bir paragraf yazması istenmektedir (s.35).

Türkiye ders kitabında yer alan “spor” konulu iki yazma etkinliğinden birinde, öğrenciden verilen kural listesine bakarak havuz alanında yapılması ve yapılmaması gerekenleri yazması istenmektedir (s. 106). Doğal afetler ve insanların bunlara olan tepkinin çeşitli becerilere yönelik olarak ele alındığı bir ünite de ise, öğrenciden doğa sevgisi konulu bir paragraf yazılması istenmektedir (s. 54). “Güvenlik” konusunun ele alındığı yazma etkinliğinde ise *deprem farkındalığı*, bisiklet güvenliği ve *okulda/evde düşmekten korunma* başlıklarından biri hakkında poster hazırlanması istenmektedir (s. 108). Ders kitabının “kutlamalar” konusundaki tek yazma etkinliğinde, öğrenciden türünü kendi seçtiği, hazırlık ve aktiviteler başlıklarından oluşan bir kutlama planı oluşturması istenmektedir (s. 114). “Not bırakma” konusunun işlendiği bir yazma etkinliğinde (s. 82) öğrenciye şu ifadelerle yazma talimatında bulunmaktadır: “(...) *Ebeveynlerinle yabancı bir şehirde olduğunu hayal et. Yukarıya (boş bloknot şablonuna) ailen için kısa bir mesaj yaz ve sonra arkadaşına okut. Hangi şehirde olduğunu tahmin etmesini iste.*” Başka bir yazma etkinliğinde, öğrenciden dijital diyet hakkındaki düşüncelerini verilen dört soruyu yanıtlayarak bir blog yorumu formatında yazması beklenmektedir (s. 126). Son olarak, Türkiye ders kitabının son yazma etkinliğinde öğrenciden televizyon izleme alışkanlığı hakkında bir paragraf yazması istenmektedir. Bunun için iki aşama sunularak, ilk aşamada öğrenciden verilen üç soruya notlar halinde cevap yazması istenmekte, ikinci aşamada ise notlarını temize geçerek yazımı ve noktalamasına dikkat ettiği bir paragraf yazması istenmektedir (s. 132).

Avusturya ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin çeyreği, “kişi veya nesne tanıtmak” konusu üzerinedir. Kitapta bu konuyla ilgili olarak, bir sınıf arkadaşıyla tanışmada sorulacak soruları yazma (s. 3); şema oluşturarak veya biyografik metin yazarak kendini tanıtmak (s. 18, 70); bir başkasını, okulunu ve sınıf profilini tanıtmak (s. 62) etkinlikleri bulunmaktadır. “Yaşam tarzı”, ikinci olarak en sık yer verilen yazma konusudur. Bu konuda, bir karakterin hayatında meydana gelen değişimler hakkında

geçmişle mevcut zamanı kıyaslayan cümleler oluşturma (s. 47), kendi hayatında meydana gelen değişimler hakkında notlar yazma (s. 48), kısa bir metin oluşturma (s. 48) ve kendi günlük rutinin hakkında cümle ve metin yazma (s. 166) etkinlikleri kitapta yer almaktadır. Diğer yandan, yalnızca geçmişte yaşanan bir olayın kaleme alınacağı bir metin yazma etkinliği de kitapta bulunmaktadır (s. 52).

Yazma etkinliklerinde “yaşam tarzı” kadar üstünde durulan bir konu da “okul ve eğitim”dir. Okuldaki ilk gün hakkında mesaj veya e-posta yazma (s. 12, 15), İngilizce dersiyle ilgili görüşlerin yazılacağı bir serbest yazım çalışması (s. 15), bir karakterin İngilizce dersi için hedeflerini yazdığı notlardan yola çıkarak bir özet yazma, okul rutinleri hakkında rapor yazma (s. 155) ve son olarak takım çalışması hakkında verilen cümleleri tamamlama etkinlikleri “okul ve eğitim” konusundaki yazma etkinlikleridir. Konu ile ilgili yazma etkinliklerinden biri, Şekil 3.7’de paylaşılmaktadır.



Şekil 3.7. Okulun ilk günü hakkında yazma etkinliği. (English BHS 1, s. 12)

Şekilde açıklaması yapılan ve bir telefon mesajı görseli verilen yazma etkinliğinde şu ifadeler yer almaktadır:

“Okulun ilk günü bittikten sonra hepinizin bir sürü ilk izlenimi olacak. Neden arkadaşlarınıza okulunuzun ilk gününden bahsetmiyorsunuz?”

Cindy ve Brad’in arkadaşlarına gönderdiklerini mesajları okuyun.

Karar verip birini yanıtlayın. E-posta, mesaj, sosyal medya mesajı vs. yazabilirsiniz.

E-posta veya mesajda,

-aldığınız mesaja yorum yazın,
-Cindy/Brad'e okulunuzun ilk günü hakkındaki iyi/kötü
izlenimlerinizi anlatın.”

Gelecekle ilgili umut, plan ve varsayımların ele alındığı yazma etkinlikleri; cümle tamamlama (s. 29), internet yorumu yazma (s. 30), serbest yazım çalışması yapma (s. 34) ve rapor yazma (s. 31) aktivitelerinden oluşmaktadır. Kitapta, zamanla ilgili yazma etkinliği de yer almaktadır. İçinde *zaman* kelimesi geçen ifadelerin yer aldığı bir tablonun yanında her ifade için birer cümle kurulması istenmektedir (s. 161). Ayrıca kitapta, gerçekleştirilmesi planlanan bir etkinlik için rapor yazılması da istenmektedir (s. 180).

Kitapta sağlıklı beslenme hakkında da hatırı sayılır yazma etkinliği yer almaktadır. Sağlıklı beslenme ve sağlıklı yaşamla (s. 118) ilgili tavsiyeler verilen e-posta yazma etkinlikleri, öğrencinin kendi sağlıklı beslenme ve egzersizle ilişkisi hakkında cümleler yazma etkinliği (s. 119), sağlıklı beslenme hakkındaki mitlerle ilgili bir paragraf yazılması ve sigara hakkında bir forum yorumu yazılması (s. 204) kitapta yer alan sağlık ve spor konulu yazma etkinlikleridir. Bunların yanı sıra, sunum yapma konusundaki yazma etkinlikleri *Sahnedesin!* isimli ünite, bir sunumla ilgili geri bildirim cümlelerini tamamlama (s. 219) ve sunum yapılandırmak için bir liste oluşturma (s. 222) şeklindedir.

Giyim stilleri konusundaki bir yazma etkinliği için bir karakterin ilk defa buluşacağı birine giyimini tarif ettiği e-postaya yer verilmektedir. Öğrenciden bu e-postaya ne giyeceğini anlatacağı bir yanıt yazması istenmektedir (s. 114). Konuyla ilgili diğer yazma etkinliğinde öğrenciden, sınıfındaki arkadaşlarıyla giyim stilleri hakkında anket yaptığı anketi raporlaması istenmektedir (s. 115). Sosyal ilişkiler konusuna gelince, giyim stilleri gibi yalnızca Avusturya ders kitabında yer alan bu içerikte bir etkinlik yer almaktadır. Şekil 3.10’da görseli paylaşılan bu etkinlikte, dört karakterin görseline yer verilmekte ve “*Hangisiyle tanışmak isterdin?*” sorusu sorularak öğrenciden bu karakterlerin giyimleri, görünüşleri, kendisine hissettirdiği duygular gibi hem somut hem soyut özellikleri hakkında bir metin yazması istenmektedir (s. 23).

4 Write a text about the people. 

Who would you rather meet?






Kathy Darrel Sandy Chad

Useful Phrases: Expressing Preferences And Giving Reasons

I'd rather	meet talk to go up to	Kathy Darrel Sandy Chad	because	she he	looks friendly, looks interesting, seems nice, is smiling, doesn't seem stuck up, seems friendly, is making good eye contact, ...
I would	want to meet try to talk to go up to				

Şekil 3.8. Sosyal ilişkiler hakkında yazma etkinliği. (Englisch BHS 1, s. 24)

Hayalimdeki Meslek isimli alt ünite, öğrenciye meslek tercihi ile ilgili anket soruları sorulmakta ve “Neyle ilgilisin?”, “Becerilerin neler? Yeteneklerin neler? Neyde iyisin?” sorularına yanıt yazması istenmektedir (s. 171). Etkinliğin en son aşamasında öğrenciden bir mesleğin sıradan bir gününü anlattığı bir metin yazması istenmektedir (s. 172).

Hepsi, *Beni İlgilendirmez Mi?* isimli üniteye yer alan “para” konulu yazma etkinlikleri; paranın kullanım amacı konusunda cümleler yazma (s. 78), para yönetimi konusunda problem yaşayan gençlere forum yorumu yazarak tavsiyelerde bulunma (s. 79), kişinin kendi para yönetimi hakkında metin yazmasından (s. 87) ve sınıf arkadaşlarının para yönetimleri konusunda yaptığı anket sonucunun raporunu yazmasından (s. 91) oluşmaktadır.

Kimse Aynı Değildir isimli üniteye sırasıyla farklı giyim stillerinden, alışveriş yapmaktan, sağlıklı beslenme ve egzersiz konuları ele alınmaktadır. Ünitenin *kontrol* bölümünde verilen yazma etkinliğinde öğrenciye şu dört seçenek sunulmakta ve içlerinden birini seçip metin yazması istenmektedir (s. 126):

- dövme ve piercingler hakkında gençlik dergisine görüşünü yazdığı bir mektup
- arkadaşına en sevdiği kıyafetlerini anlatan bir e-posta
- berbat bir alışveriş günü hakkında kısa bir hikaye
- sıradan bir haftadaki beslenme düzeni ve fiziksel aktiviten hakkında kısa bir rapor

Seyahat konusundaki iki yazma etkinliği de *Dışarıda ve Hakkında* isimli ünite de bulunmaktadır. İlkinde öğrencinin gittiği ya da gitmek istediği bir seyahat hakkında bir serbest yazım çalışması yapmaları (s. 140), diğerinde seyahat etmek hakkındaki düşüncelerini anlatan bir forum yorumu yazmaları (s. 143) istenmektedir.

Yazma etkinliklerinde ele alınan bir diğer konu, mekan ve eşyalardır. *Nerede ve nasıl yaşıyorsun?* isimli etkinliğin ilk aşamasında, öğrenciye evi hakkında bazı sorular sorulmakta ve bu sorular doğrultusunda evini detaylı bir şekilde tanıtmaları istenmektedir (s. 96). Aynı ünite de yer alan bir sonraki yazma etkinliğinde, öğrenciden bir oda arkadaşı aradığını hayal etmesi ve onu cezbedecek bir ilan metni yazması istenmektedir (s. 105).

Üç ders kitabı arasında yazma etkinliğine yer verme konusunda ikinci sırada olan Afganistan ders kitabında, 12 farklı konuda 25 yazma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklerinin çeyreğinden fazlasının konusunu okul ve eğitim içerikleri oluşturmaktadır. *Okula Gitmek*, *Dil Yeteneği* ve *Teknik Okul* isimli üç ünite de yer alan bu etkinliklerde, öğrenciden Afganistan’da okula gitmek hakkında bir paragraf yazması (s. 34); verilen sıfatları kullanarak Afganistan, Britanya ve Amerikan eğitim sistemlerini karşılaştıran cümleler yazması (s.35), İngilizce dil kursuna kayıt başvuru mektubu yazması (s. 138) ve verilen kayıt formlarını doldurması (s. 137), bir teknik liseye kayıt başvuru mektubu yazması (s.148) ve son olarak matematikte dört işlemi kullanarak yaptığını çözümleri yazılı olarak anlatması istenmektedir (s. 149). Aşağıda paylaşılan Şekil 3.7’de, bir teknik okula yazılan başvuru mektubu yer almaktadır. Bu mektup, yazmaya hazırlık etkinliklerinden “verilen yazılı materyali okuma” alt kategorisine bir örnektir. Öğrenciden öncelikle mektubu okuması istenmekte, sonrasında kendisi için bir başvuru mektubu yazması beklenmektedir.

Writing

A. Read the application letter below.

Omer Nadem is applying to enroll in a Technical and Vocational institute.

To the Technical Deputy of Ministry of Education
Kota Sangi Road,
Kabul,
Afghanistan

Omer Nadem
8th district
Kabul
12 February 2008

Dear Sir,

As my name is mentioned above, I am a high school graduate. My hobbies are electricity and carpentry. I am also interested in learning more about my country and its electricity products. I would like to enroll for admission in Technical Institute in Kabul.

Please give me a chance to participate in the annual examination.

Sincerely yours,
Omer Nadem

B. Now read the notes above and write an application letter about yourself. Apply to any Technical and Vocational institutes that you are interested in.

Şekil 3.9. Yazmaya hazırlık için verilen okuma metni örneği.

(English for Afghanistan 10, s. 148)

Afganistan ders kitabındaki yazma etkinliklerinde ele alınan diğer bir konu, “mekanlar ve eşyalar”dır. Bu konuya dahil olan yazma etkinliklerinde çeşitli mimari yapıların fiziki özellikleri ve ev inşaatı aşamaları ele alınmaktadır. Bu etkinliklerde, özellikleri verilen bir Kanada evinin tasvir edildiği bir paragraf yazma (s. 49), Eiffel Kulesi ile başka bir yapıyı tasvir eden cümleler yazma (s. 88) ve ev inşaatının aşamalarını anlatan bir paragraf yazma (s. 150) aktiviteleri bulunmaktadır.

Üç ders kitabı arasında sadece Afganistan ders kitabında yer alan “inanç ve ibadet” konulu tek yazma etkinliği Hac ibadeti hakkındadır. *Hacca Gitmek* isimli ünite, öğrenciden kendini bir Hacı gibi düşünüp Hac ibadetini anlatacağı bir paragraf oluşturması (s. 86) istenmektedir. Hac ibadeti ile seyahat konusunun birlikte ele alındığı bu ünite, öğrenciden hacca giden karakterin uçak seyahatini anlatan metni defterine geçirmesi (s. 74) ve Abu Dabi yolculuğu hakkındaki planlarını anlatısal tarzda yazması (s. 75) istenmektedir.

Kitaptaki “ülkeler ve milletler” ve “kişi tanıma” konulu yazma etkinlikleri, *Ülkeler ve Millteler* isimli ilk üniteye yer almaktadır. Asya ve Uzak Doğu bölgesinin gösterildiği bir dünya haritasında yer alan ülkeler ve milletlerin her biri için birer cümle yazılması istenmektedir. Aynı konulu diğer yazma etkinliğinde, ülke ve millet isimlerinin ayrı

olarak kullanılacağı 10'ar cümle yazılması istenmektedir (s. 4). Ders kitabındaki “kişi tanıma” konulu yazma etkinliklerinden ilkinde, öğrenciden verilen soruları tanıdığı birine göre yazarak yanıtlaması (s. 8) ve bir sınıf arkadaşı hakkında tanıtıcı bir paragraf yazması beklenmektedir (s. 9).

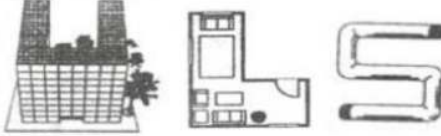
Kitaptaki “TV” konulu tek yazma etkinliğinde, adından çokça bahsedilen Let’s Know TV programının proje planına yer verilmekte ve planda yer alan bilgilerden yola çıkarak program yönetmenine bir izin metni yazılması istenmektedir (s. 21). “Şekiller” konulu yazma etkinlikleri de, “ülkeler ve milletler” ve “TV” gibi yalnızca Afganistan ders kitabında yer almaktadır. Konuyla ilgili art arda verilen iki etkinlik, Şekil 3.8’de yer almaktadır.

B. Look at these two houses.



1. (first house) This house is T-shaped. It is a T-shaped house.
2. (second house) This house is box-shaped. It is a box-shaped house.

Now write two sentences about each of the things below in your notebook.



C. Answer these questions in your notebook.

1. What shape is your house?
2. What shape is your classroom?
3. What shape is your desk?
4. What shape is your school?
5. What shape is your book?

50

Şekil 3.10. “Şekiller” konulu yazma etkinlikleri. (English for Afghanistan 10, s. 50)

Şekilde yer alan B maddeli etkinlikte, ilk olarak örnek cümlelerin okunması ve üç görsel hakkında, şekillerini ifade eden ikişer cümle yazılması istenmektedir. C maddeli etkinlikte ise çeşitli yapı ve eşyaların şekilleri hakkındaki sorulara yanıt yazılması istenmektedir (s. 50).

Afganistan ders kitabının yazma etkinliklerinde bir defa işlenen “sağlık” konusu, Afgan hastaneleri ve Afgan sağlık sistemi etrafında ele alınmaktadır. Örneğin, bir yazma etkinliğinde Kabul’de bulunan Jamhoriyat Hastanesi’nin nicel özelliklerinin yer aldığı bir

tablo paylaşılmakta ve öğrenciden hastane hakkında bir paragraf yazması istenmektedir (s. 122). “Sağlık” konusu gibi “para” konusu da kitapta bir yazma etkinliğinde ele alınmaktadır. Afgan para birimi olan afganisin tarihsel ve fiziksel özelliklerinin konu edinildiği bir ünite 1000’lik Afgan banknotunun özellikleri verilmekte ve bu banknot hakkında bir paragraf yazılması istenmektedir (s. 62).

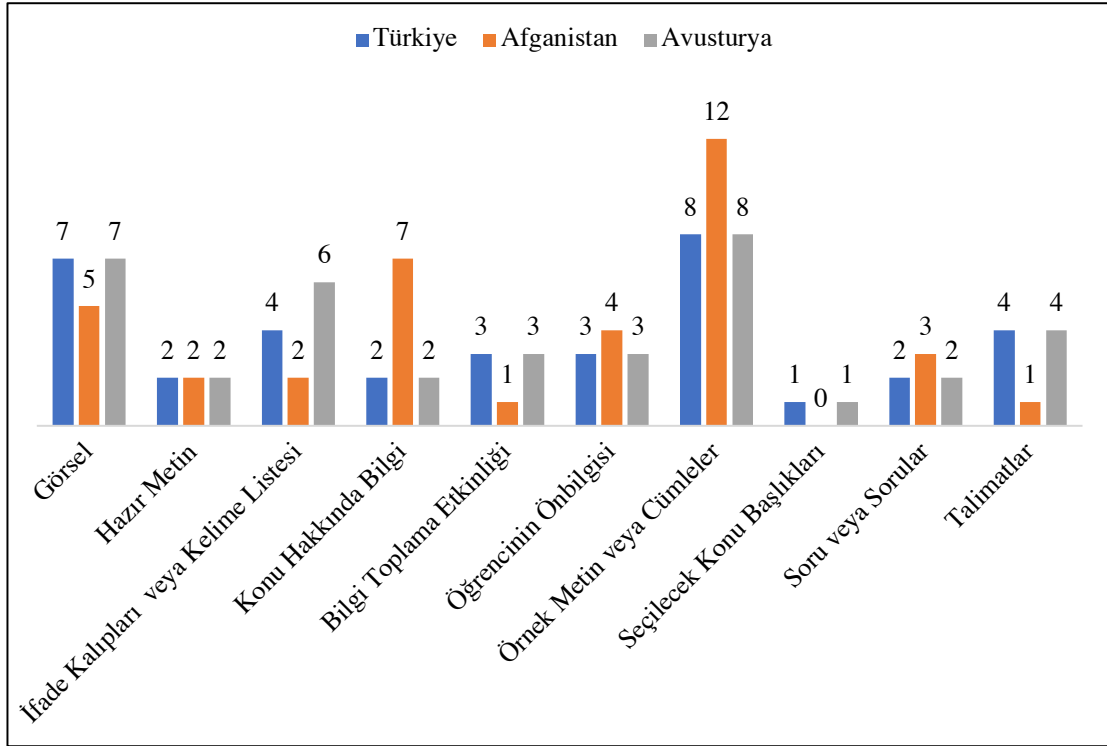
Afganistan ders kitabında ele alınan “mutfak” konulu yazma etkinliği, *Yemek Gelenekleri* isimli ünite 100’de bulunmaktadır. Etkinlikte, Yeni Zelandalı bir karakterin ülkesindeki mutfak ve sofrası kültürünü anlattığı mektuba yer verilmekte ve öğrenciden yanıt olarak Afgan mutfak kültürünün tanıtıldığı bir mektup yazması istenmektedir (s. 100). “Oyun” konulu yazma etkinliği ise *Geleneksel Oyunlar* isimli ünite 110’de, verilen yazılı materyalin okunması ve sonrasında, etkinlikte de belirtilen mektup yazma kurallarına uyacak şekilde bir yanıt mektubu yazma aktivitesi şeklinde yer almaktadır (s. 110).

4.1.1.2.3. Yazma Aktiviteleri

Türkiye ders kitabında 15 farklı konuda 24 yazma etkinliği yer almaktadır. Yazma etkinliklerinde, öğrenciden en çok paragraf yazması ($n=9$), mail veya mektup yazması ($n=7$) ve cümle yazması ($n=3$) beklenmektedir. 14 konuda 50 yazma etkinliği bulunan Avusturya ders kitabında yapılması en sık istenen üç yazma aktivitesi, cümle yazma ($n=9$), metin yazma ($n=8$) ve cümle tamamlamadır ($n=6$). Kitap, Türkiye ve Afganistan ders kitaplarından farklı olarak içinde reklam metni yazımı, serbest yazım ve bir grup insanın profilini oluşturma etkinliklerini de barındırmaktadır. Afganistan ders kitabında ise en sık verilen üç yazma aktivitesi sırasıyla paragraf yazma ($n=9$), cümle yazma ($n=7$) ve metin yazmadır ($n=5$).

4.1.1.2.4. Yazma Aktivitesini Destekleyici Unsurlar

Yazmaya yardımcı materyaller, öğrencinin yazma etkinliğine yönelik hazırlanmışlığını artırmak amacıyla yazma etkinliklerine yerleştirilmektedir. Bu materyaller, öğrenciye yazacağı konu hakkında ön bilgi sunar veya öğrenciden ihtiyacı olan bilgiyi kendisinin bulması sağlayacak etkinlikleri sunar. Bu materyaller aynı zamanda yazılacak metinde kullanılacak kelimelerin ve ifadelerin listesinden de oluşabilmektedir. Şekil 3.11’de ders kitaplarında yer aldığı tespit edilen yazma aktivitesini destekleyici unsurların türü ve sıklığı yer almaktadır.



Şekil 3.11. Ders kitaplarındaki yazma aktivitesini destekleyici unsurların türü ve sıklığı. Türkiye ve Avusturya ders kitapları, kullandığı yazmayı destekleyici unsurların türü ve sıklığı açısından birbirine benzerlik göstermektedir. İki ders kitabında da yazmaya yardımcı materyal olarak en çok örnek metinler ve örnek cümleler kullanılmaktadır. Onu, ifade kalıpları ile kelime listeleri ve şablon, harita, fotoğraf gibi çeşitli olan görsellerin sunumu takip etmektedir. Şekil 3.12’de, Avusturya ders kitabındaki “*Faydalı İfadeler: Rutinler Hakkında Yazma*” başlıklı bir ifade tablosu yer almaktadır.

Writing: Write an informal text about your daily/regular activities.

You can use these sentence starters:

- On a school day, I usually...
- Every Wednesday, I...
- Sometimes, I...
- In the afternoon, I often...
- At the weekend, my family and I...
- From time to time, I...
- After the morning lessons, my friends and I...
- In summer, I usually...

Useful Phrases: Writing About Routines

In the	morning afternoon evening day	I we our family	usually often sometimes regularly always	do my homework. work on the PC. take a break. go to bed at...
Every	afternoon night			
At	5 o'clock noon the weekend			
Between	3 and 4 o'clock			
From	4 to 5			

Quality time
A number of families use the weekend for doing outdoor activities together.

Şekil 3.12. Ders kitabındaki ifade kalıpları tablosu örneği. (Englisch BHS 1, s.166)

Örnek metin veya cümleler, görsel kullanımı ve ifade kalıpları veya kelimelerin paylaşıldığı listelere ek olarak, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının ikisinde de öğrenciye yazma aşamalarının anlatıldığı talimatlara, içindeki belirli birkaç ögenin değiştirilip aynen kopyalanacağı hazır metinlere, öğrencinin yazacağı konu hakkında bilgilendirecek içeriklere veya konu hakkında bilgi toplamasını sağlayacak etkinliklere de yazmaya yardımcı materyaller olarak yer verilmektedir.

Afganistan ders kitabında da yazmaya yardımcı materyal olarak en çok örnek metinler sunulmaktadır. Görsel materyallere ikinci sıklıkta yer verilirken, yazılacak konu ve metin türü hakkında sunulan bilgilendirici içerikler üçüncü sıklıkta kullanılmaktadır. Diğer yandan, dört yazma etkinliğinde öğrenciden memleketinin yemek kültürü, arkadaşı ve kendi hakkında bir metin yazması istenerek öğrencinin kendi önbilgisinden faydalanması istenmektedir. Ek olarak; ders kitabında öğrenciye neyi nasıl yazacağı konusunda talimatlar verilmekte, sorular sorulmakta, kelime listesi ve yazacağı metin türü hakkında bilgilendirici notlar sunulmakta ve kopyalanacak hazır metinlere yer verilmektedir. Şekil 3.13'te, öğrencinin yazma aktivitesi öncesinde mektubun öğeleri hakkında bilgilendirildiği kesit paylaşılmaktadır.

B. Read the above letter again and write a letter to David and try to describe a local game played by the children. Study how to write a letter.

1. **The Heading:** It consists of the writer's address and the date.
2. **The courteous:** It is Greeting or Salutation.
3. **The communication:** It is the Message or body of the letter.
4. **The signature:** It is the sign or name of the writer.

Şekil 3.13. Yazmaya yardımcı materyallerden “konu hakkında bilgi” örneği.

(English for Afghanistan 10, s. 110)

4.1.1.3. Dinleme

Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarındaki dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin analizi sonucunda oluşturulan kategoriler; dinleme etkinliklerinin konusu, dinlemeye hazırlık etkinlikleri, dinleme sırası etkinlikleri ve dinleme sonrası etkinlikleridir. Bu kategorilerle ilgili elde edilen bulgular sonraki başlıklarda sunulmaktadır.

4.1.1.3.1. Dinleme Etkinliklerinin Konusu

Üç ders kitabında yer alan dinleme etkinliklerinin konusu ve bu konuların ele alınma sıklığı Çizelge 10’da belirtilmektedir.

Çizelge 10. Ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

Konu	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Acil Durum	1	4,76	-	-	-	-
Adres Tarifi	1	4,76	-	-	-	-
Alışveriş	2	9.52	4	7,14	-	-
Davet Etme	-	-	2	3,57	-	-
Gelecek	-	-	1	1,78	-	-
Gençlik	-	-	1	1,78	-	-
Görüşlerini İfade Etme	-	-	1	1,78	-	-
Hobiler	1	4,76	-	-	-	-
İletişim	-	-	1	1,78	-	-
İngilizce	-	-	4	7,14	-	-
Kişi Tanıtma	5	71.42	6	10,71	1	50
Kutlamalar	1	4,76	2	3,57	-	-
Mekanlar ve Eşyalar	4	19.04	2	3,57	-	-
Meslekler	1	4.76	2	3,57	-	-
Moda	-	-	1	1,78	-	-
Okul ve Eğitim	-	-	2	3,57	-	-
Para	-	-	6	10,71	-	-
Plan Yapma	-	-	1	1,78	-	-
Sağlık ve Spor	1	4,76	1	1,78	-	-
Seyahat	1	4,76	1	1,78	-	-
Sinema	1	4,76	-	-	-	-
Sunum Yapma	-	-	6	10,71	-	-
Takım Çalışması	-	-	2	3,57	-	-
Telefon	1	4,76	4	7,14	-	-

Çizelge 10. (devam) Ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

TV	-	-	-	-	1	50
Yaşam Tarzı	1	4,76	2	3,57	-	-
Yaşamda Değişimler	-	-	3	5,35	-	-
Zaman Yönetimi	-	-	1	1,78	-	-
TOPLAM	21	100	56	100	2	100

Çizelge 10 verileri, en çok dinleme etkinliğinin Avusturya ders kitabında bulunduğunu göstermektedir. Türkiye ders kitabında ise onun yarısı kadar dinleme etkinliği bulunmaktadır. Afganistan ders kitabında ise Türkiye ve Avusturya kitaplarındaki tarzda bir dinleme etkinliği yer almamaktadır. Ders kitabında, *Dinleme* bölümünde sunulan iki etkinlikte de, öğrenciden öğretmeni biri konuşma baloncuklarından oluşan (s. 14), diğeri bir makale (s. 42) olan metinleri okurken onu dinlemesi istenmektedir.

Türkiye ders kitabında, 11 farklı konuda 21 dinleme etkinliği yer almaktadır. Dinleme metinlerinde en çok işlenen konu “kişi tanıma”dır. Kitaptaki ilk dinleme etkinliğinde, bir sanat akademisinde öğretmen olan Fabio Peraldo’nun farklı ülkelerden gelen öğrencileriyle tanıştığı diyalog bulunmaktadır (s. 15). Sonraki dinleme etkinliğinde, Defne isimli karakter, bir aile fotoğrafındaki aile üyelerini tanıtmaktadır (s. 20). Diğer kişi tanıma konulu dinleme etkinlikleri *İlham Veren İnsanlar* isimli bir ünite de bulunmaktadır. Bu etkinliklerinden birinde, iki karakter kendilerine ilham veren dört kurgu karakter hakkında diyalog kurarken (s. 63) diğerinde başka iki karakter en sevdikleri aktörler hakkındaki tartışmaktadır (s. 69). Kişi tanıma konulu son dinleme metninde, İspanyol animatör Carlos Baena, bir sohbet programında kariyer macerasını anlatmaktadır (s. 129). Baena, gerçek bir şahsiyet olsa da dinleme metni kurgusaldır.

Ele alınma sıklığı bakımından ikinci sırada gelen “mekan” konulu ilk dinleme etkinliğinde, iki karakter yatak odalarını tasvir ederken (s. 27), ikincisinde İtalya’nın Siena iline yeni taşınan Susan yeni mahallesi hakkında arkadaşıyla konuşmaktadır (s. 33). Ek olarak, Dünya Mirası isimli ünite de, Antik Zamanların 7 Harikası hakkında bir proje hazırlayan Eric ve bu proje hakkında bilgi almak isteyen Mandy’nin diyalogları (s. 86) ve Modern Harikalar hakkında üç kişiyle yapılan sokak röportajı (s. 93) dinleme becerisi geliştirme etkinliklerinde yer almaktadır.

Türkiye ders kitabındaki “alışveriş” konulu bir dinleme metninde, İngiliz ve Çinli iki karakterin garsona kahvaltı siparişi verdikleri diyalog yer almaktadır (s. 75). Üç ayrı dinleme metninden oluşan başka bir dinleme etkinliği ise kadın giyim mağazası, market ve spor giyim mağazasında geçen müşteri ile satış elemanı arasındaki diyaloglardan oluşmaktadır (s. 117).

Kitapta “kişi tanıma”, “mekanlar” ve “alışveriş” dışında kalan diğer dinleme konularına birer defa yer verilmektedir. Bunlardan birinde, trafik kazası geçiren bir adamın, evinde yangın çıkan yaşlı bir kadının ve çalıştığı bankada soygun olan bir çalışanın acil durum operatörleriyle görüşmeleri konu edinilmektedir (s. 105). Başka bir dinleme etkinliğinde, Eva’nın arkadaşı Tom’a evinin yolunu tarif ettiği diyalog bulunmaktadır (s. 21). Bunun yanı sıra, *Filmler* isimli üniteadaki dinleme etkinliğinde, DJ Chatty *Radyo Sunshine*’da sunulan bir sohbet programında beş Hollywood oyuncusunun hobileri hakkında konuşmaktadır (s. 45).

Doğada İnsan isimli üniteye yer alan “meslekler” konulu tek dinleme metninde, bir radyo kanalında yayınlanan hayvanat bahçesi bakıcılığı, vahşi doğa fotoğrafçılığı ve vahşi doğa itfaiyeciliği mesleklerine yönelik işe alım ilanı yapılmaktadır (s. 57). Yalnızca Türkiye ders kitabının bir dinleme etkinliğinde ele alınan “sinema” konusu, sinemaya gitmek isteyen Eric ve Kathy’nin izleyecekleri film hakkında tartışıp film türleri konusunda fikirlerini belirtmesi şeklinde ele alınmaktadır (s. 39). Telefon konulu dinleme etkinlikleri Avusturya ders kitabında da bulunsa da “akıllı telefon bağımlılığı”, sadece Türkiye ders kitabının dinleme metninde ele alınan konulardandır. Bu dinleme metni, bir kafede oturan iki karakterin sosyal medyanın geleceği ve yararlarıyla zararları hakkında konuşmasından oluşmaktadır (s. 122).

Kitapta, yerel kabilelerin yaşam tarzlarının ele alındığı bir dinleme metni de yer almaktadır (s. 51). Bilgi yarışması bağlamında sunulan bu içerikte, günümüzde de varlığını sürdüren Huli, Maori ve Sioux kabilelerinin yaşadıkları yerler, yerel dansları, giyim tarzları gibi bilgiler sunulmaktadır. Kitaptaki diğer bir dinleme metninin içeriği seyahat ile ilgilidir. *Kültürlerarası Köprü Kurmak* isimli üniteye yer alan bu dinleme etkinliğinde, üç diyalog ve bir monologdan oluşan dört dinleme metni yer almaktadır. Etkinliğin ilk dinleme metninde, uçak bileti alan bir karakterin satış sorumlusuyla diyalogu, ikincisinde uçakta seyahat eden başka bir karakterin host ile diyalogu, üçüncü

bölümde uçağı kalkacak yolcular için yapılan bir anons ve sonuncusunda uçak yolculuğu sırasında hostesten ekstra yastık isteyen bir karakterin diyalogu bulunmaktadır (s. 81).

“Türkiye ders kitabında “kutlamalar” konusuna dahil olan dinleme etkinliğı, *Davetler ve Kutlamalar* isimli ünite de yer almaktadır. Etkinlik metninde, üç karakter arkadaşlarını arayarak onları hazırladıkları mezuniyet partisi, barbekü partisi ve veda partisine davet etmektedir (s. 111). Ders kitabındaki “sağlık” konulu dinleme etkinliğı, *Acil Durum ve Sağlık Problemleri* isimli ünite de yer almaktadır. Metinde doktor, Anita’ya hastalığını teşhis etmek için sorular sormakta ve iyileşmesi için tavsiyelerde bulunmaktadır (s. 99).

Avusturya ders kitabı, 56 dinleme metni ile açık ara farkla en çok dinleme etkinliğine sahiptir. Türkiye ve Afganistan ders kitaplarından farklı olarak, bu ders kitabında bir dinleme metni birden fazla dinleme etkinliğinde kullanılabilmektedir. Bu nedenle, kitaptaki dinleme etkinlikleri fazladır. Kitapta en sık ele alınan dinleme etkinliğı konuları ise “kişi tanıtma”, “para” ve “sunum yapma”dır.

Taze Bir Başlangıç isimli ünite de yer alan ilk dinleme etkinliğinde, üç ayrı diyalog metni verilmektedir. Bu metinlerin her birinde Lisa, okulun ilk günü birer kişiyle tanışmaktadır (s. 8). Sonraki dinleme metninin bağlamı da okulun ilk gününde geçmektedir. Metinde, Tim ve David kendilerini tanıtır ve öğretmenler hakkındaki izlenimlerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar (s. 9). “Kendini tanıtma” içerikli diğer iki dinleme etkinliğı *Ben, Bizzat Kendim* isimli ünite de bulunmaktadır. Bu ünite de ilk dinleme metninde, 15 yaşındaki Kevin okulda kendini tanıtmaktadır (s. 59). Sonraki dinleme etkinliğı, konuşma etkinliğı ile birlikte sunulmaktadır. Etkinlikte kişisel özelliklerin yer aldığı bir tablo verilmekte ve öğrencilerden arkadaşları ile konuşup tabloyu verilen özelliklere uyan kişilerin isimleriyle doldurmaları istenmektedir (s. 62). Öğrencilerin bu tabloyu doldurmak için soracakları tanışma soruları buradaki dinleme metninde yer almaktadır. Başka bir dinleme metninde, okul öğrenci temsilcisi adayı olan Lucy okul radyo kanalında kendini tanıtmaktadır (s. 70). *Kimse Aynı Değildir* isimli ünite de bulunan “kendini tanıtma” içerikli son dinleme etkinliğinde ise 16 yaşındaki Andrew kendini tanıtmaktadır (s. 123).

“Para” konusunun ele alındığı dinleme metinlerinin hepsi *Beni İlgilendirmez Mi?* isimli ünite de bulunmaktadır. Ünite de, dinleme etkinliğinin açılışı *Zengin İnsanların Alabildikleri İçin Satın Aldıkları 25 Çılgın Şey* isimli monolog türündeki Youtube videosu

ile yapılmaktadır. Üniteadaki ikinci dinleme etkinliğinde, beş gencin para harcama ve biriktirme alışkanlıklarını, bu konudaki beklenti ve şikayetlerini anlattığı dinleme metni yer almaktadır (s. 76). Üçüncü etkinliğin dinleme metninde David, harçlığını ev işlerini yapması şartıyla alması durumundan şikayetçi olarak bunu babasıyla tartışmaktadır (s. 78). Sonraki dinleme metninde, bir araştırmacı, iki genç ile para harcama alışkanlıkları üzerine röportaj yapmaktadır (s. 79). Ünitenin son dinleme metninde ise Amanda isimli karakter, harçlığını yarı zamanlı işlerde çalışarak kazandığından, para harcama ve biriktirme anlayışından bahsetmektedir (s. 87).

Avusturya ders kitabının dinleme etkinliklerinde sıklıkla ele alınan “sunum yapma” konusuna gelindiğinde, bu içerikte sunulan yedi dinleme metninin hepsinin *Sahnedesin!* isimli üniteye yer aldığı görülmektedir. Dördü monologdan ve biri diyalogdan oluşan bu metinlerde ünlü şahsiyetlerin meşhur konuşmalarını yaptıkları Youtube videoları (s. 211) tek bir dinleme etkinliğinde sunulmakta, benzer içerikli diğer dinleme etkinliklerinde ise üç karakterin yaptıkları sunumlar (s. 212, 222) ve karakterlerin arkadaşlarının yaptığı sunumlara verdikleri dönütler (s. 213, 218) ele alınmaktadır.

Kitaptaki “alışveriş” konulu dört dinleme etkinliğinden biri, üç ayrı diyalogtan oluşmaktadır. Bu diyaloglarda karakterlerden biri arkadaşına, diğer ikisi ise mağaza satış görevlilerine almak istedikleri ürün(ler) hakkında çeşitli sorular sormaktadır (s. 116). Aynı konulu başka bir dinleme etkinliğinde döviz bürosunda, postanede ve eczanede alışveriş yapan üç gezginin satıcılarla diyaloglarına yer verilmektedir (s. 134). Bundan sonraki dinleme etkinliğinde, iki arkadaşın restoranda sipariş verme, yemeği teslim alma ve ödeme yapma sırasındaki diyaloglara vermektedirler (s. 134). *Cuma Gecesi Ne Yapıyorsun?* isimli üniteye bulunan, alışveriş içerikli son dinleme etkinliğinde ise Horatio isimli genç sinema bileti için rezervasyon yapmaktadır (s. 175). Bu üniteadaki dinleme etkinliklerinde “telefon” konusu da ele alınmaktadır. Ünitenin ilk dinleme etkinliği için telefon bağımlılığı konusunda birkaç kişiyle yapılan sosyal deneyin ele alındığı *Telefonun: Onu Gerçekte Ne Kadar Kullanıyorsun?* isimli bir Youtube videosu paylaşılmaktadır (s. 173). Bir sonraki dinleme etkinliğinin içeriğini, altı karakterin arkadaşlarına bıraktığı sesli arama mesajları oluşturmaktadır (s. 174). Telefon görüşmesi olarak sunulan diğer iki dinleme etkinliğinde ise “davet etme” konusu öne çıkmaktadır. İlkinde Nadine, arkadaşı Lucy’yi telefonla arayarak onu evine davet etmektedir (s. 174). İkincisinde ise proje yönetimi dersleri veren Gabrielle Hofer, iş danışmanlığı yapan

Jessica Field'ı proje yönetiminin aşamaları konusunda konuşma yapması için okuluna davet etmektedir (s. 183).

Avusturya ders kitabında, “okul ve eğitim” konusunda dinleme metinleri de yer almaktadır. Bir dinleme metninde Maria ve öğretmeni, Maria'nın İngilizce konusundaki hedeflerini gerçekleştirmesi için yapabilecekleri hakkında konuşmaktadırlar (s. 15). “Eğitim” konulu diğer dinleme metninde çalışma grubu oluşturma konusu ele alınmaktadır. Üç arkadaş yoğun sınav haftasına çalışma grubuyla hazırlanmaya karar vermiş gruba alacakları kişiler konusunda tartışmaktadırlar (s. 200). Sonrasında gelen dinleme etkinliğinde ise gençler, tartışma, münazara veya kompozisyon yazma gibi durumlarda görüşlerini ifade etme biçimlerinden bahsetmektedir (s. 199).

Avusturya ders kitabındaki “mekan” konulu dinleme etkinlikleri, *Yaşadığımız Yer* isimli ünite de bulunmaktadır. Bu konudaki ilk dinleme etkinliğinde, ablası evden taşındıktan sonra artık kendine ait bir odası olan Sandra, arkadaşına odada yaptığı değişiklikleri anlatmaktadır (s. 97). Konuyla ilgili diğer etkinlikte, Andrew'un odasını tasvir ettiği dinleme metni ele alınmaktadır (s. 105). Aynı ünite de Andrew'ün Birkenhead'deki yaşamını anlattığı “yazam tarzı” içeriğindeki dinleme metni de yer almaktadır (s. 100). Yaşam tarzı içerikli diğer bir dinleme metni ise bir öğretmenin günlük rutini hakkında bilgi vermesi üzerinedir (s. 166).

“Moda” konusu yalnızca Avusturya ders kitabının dinleme etkinliğinde ele alınmaktadır. Bu dinleme etkinliği, Greenday müzik grubuna ait *Fashion Victim* şarkısının Youtube videosundan oluşmaktadır (s. 111). Şarkıda, moda uyararak diğerleri tarafından beğenilmekten başka bir gayesi olmayan insanların sağlıklarını ve mutluluklarını hiçe saydıklarından bahsederken hayatlarını en yüksek fiyata açık artırmaya sattıkları benzetmesi yapılmaktadır.

Kitapta, “iletişim” konusuna dahil olan dinleme etkinliğinin metni, iyi bir ilk izlenim oluşturma üzerinedir (s. 7). Ayrıca kitapta, zaman yönetimi (s. 161) becerilerini kazanma konusunda uygulanabilecek yöntemlerin anlatıldığı bir dinleme metni de bulunmaktadır. Kitapta “seyahat” konusunun ele alındığı tek dinleme etkinliği, *Dışarıda ve Hakkında* isimli ünite de bulunurken bu etkinlikte gezgin türlerinin anlatıldığı bir söyleşi metni sunulmaktadır (s. 132). Ek olarak, kitapta İngilizce bilmenin önemi (s. 25, 28), İngilizce

öğrenme becerilerini geliştirme yolları (s. 27) ve İngilizcenin yabancı dil olarak Avrupa'daki önemi üzerine (s. 38) dinleme metinlerine de yer verilmektedir.

“Yaşamda değişimler” konusundaki dinleme etkinlikleri, *Ardında Ne Yatıyor* isimli üniteye yer almaktadır. Jack Johnson isimli sanatçının *Change* şarkısının Youtube videosu (s. 39), resim öğretmeni bay Mod'un eğitim hayatında neden olduğu büyük değişimi anlatan Carol'un monoloğu (s. 45) ve Louisa'nın İngiltere'ye yeni geldiğinde zor geçen ilk okul gününü anlattığı monolog (s. 52), “yaşamda değişimler” konulu dinleme materyallerini oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak, “gelecek zaman”ın konu edinildiği bir dinleme etkinliği de kitapta yer almaktadır. Ekstra etkinliklerdeki 17. etkinlikte yer alan dinleme etkinliğinde *In the Year 2025* isimli şarkısı konu edinilmektedir.

Avusturya ders kitabındaki “meslekler” konulu iki dinleme etkinliğinden birinin metni, kızlar ve erkekler tarafından en çok tercih edilen ilk 10 mesleğin araştırmasından elde edilen bulguların radyo raporu olarak sunulduğu diyalogdan oluşmaktadır (s. 34). Diğer dinleme metninde, birer görseline yer verilen dört meslek grubu hakkında bilgilendirme yapılmaktadır (s. 170).

İki arkadaş olan Steve ve Carl'ın görüşmek için plan yaptıkları telefon görüşmesi (s. 156), “plan yapma” konulu tek dinleme etkinliği olarak kitapta yer almaktadır. Bunun yanı sıra, beslenme ve egzersiz hakkında yaygın mitlerin konu edinildiği radyo programı söyleşisinden oluşan dinleme metni “sağlık ve spor”, bir psikolojik danışmanın gençlerin yaşadığı psikolojik problemler konusunda verdiği söyleşi (s. 126) ise “gençlik” konulu dinleme metinlerindendir.

Afganistan ders kitabında, kitabın kendisi tarafından dinleme etkinliği olduğu belirtilen ilk okuma metninde, kitabın ana karakteri olan TV muhabiri Nureddin Hamidi ve ekip arkadaşları tanıtılmaktadır (s. 2). İkincisinde ise, Nureddin Hamidi isimli karakter, *Educational TV*'de yer aldığı belirtilen *Let's Know TV* programının tanıtımını yapmaktadır (s. 14).

4.1.1.3.2. Dinlemeye Hazırlık Etkinlikleri

Kitaplarda; okuma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde olduğu gibi yer yer dinleme etkinlikleri için de hazırlık etkinlikleri bulunmaktadır. Bu etkinliklerin

Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarına göre yer alma sıklıkları Çizelge 11’de gösterilmektedir.

Çizelge 11. Ders kitaplarındaki dinlemeye hazırlık etkinliklerinin türü ve sıklığı.

Etkinlik Türü	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İçeriğe Yönelik Tahminde Bulundurma	2	7,1	-	-	-	-
Kelimeleri Tanıtma	13	46,4	-	-	-	-
Konuya Dahil Etme	12	42,9	1	100	-	-
Ön Bilgi Verme	1	3,6	-	-	-	-
TOPLAM	28	100	1	100	0	0

Dinlemeye hazırlık etkinlikleri en çok Türkiye ders kitabında bulunmaktadır. Bu etkinliklerin yarıya yakını dinleme metninde yer alan yeni kelimeleri tanıtmaya işlevi görürken diğer yarıya yakını öğrencileri dinleme metninin konusuna dahil etmek amacıyla oluşturulmuş bir anket ve konu hakkında kişisel görüşlerin belirtileceği bir diyalog kurma etkinliği yer almaktadır. Diğer yandan, sesli metin içeriğine yer verilmeyen Afganistan ders kitabında dinlemeye hazırlık etkinliği de bulunmamaktadır. Avusturya kitabında ise konuyla ilgili bir etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikte, bir karakterin İngilizce dersine yönelik hedeflerinin ele alındığı metni dinlemeye başlamadan önce öğrenciden İngilizce dersine yönelik senelik beklentisi hakkında serbest bir yazı yazması istenmektedir (s. 15). Bu etkinliğin öğrencinin konu ile özdeşim kurmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

4.1.1.3.3. Dinleme Sırası Etkinlikleri

Dinleme sırası etkinlikleri, dinleme metninin dinlendiği sırada gerçekleştirilmesi beklenen etkinlikleri temsil etmektedir. Türkiye ders kitabındaki dinleme sırasında çözülecek 158 adet soru maddesinde en sık kullanılan soru türleri doğru veya yanlış (%20), etiketleme (%15.82) ve 5N1K (%14.55) sorularıdır. İçinde altı etiketleme maddesi barındıran dinleme sırası etkinliğin görseli şekil 4.1’de paylaşılmaktadır.

3

**Listen to the dialogue between the doctor and Anita.
Who says these sentences? Write “D” for the doctor
and “A” for Anita.**

1. What's wrong with you? ...*D*...
2. I've had a sore throat and a fever for three days.
3. I haven't gone to school.
4. I really feel under the weather.
5. You had better take lots of fluids and vitamin C.
6. No antibiotics?

Şekil 4.1. Dinleme sırası etkinliklerine “etiketleme” örneği. (Teenwise 9, s. 99)

Yukarıdaki şekilde paylaşılan etkinlikte, öğrenciden doktor ile hastası Anita'nın diyalogunu dinlemesi istenmektedir. Bununla beraber, öğrencinin dinleme faaliyeti sırasında, verilen altı cümlemin hangisi tarafından söylendiğini cümle yanında D (doktor) veya A (Anita) harfleriyle belirtmesi gerekmektedir. Cümle yanına işaret koyma, verilen görsele isim koyma gibi eşleştirme içermeyen ve boşluk doldurma içeriğine de uymayan sorular mevcut çalışmada “etiketleme soruları” olarak isimlendirilmektedir.

Türkiye ders kitabının sahip olduğu dinlemene metninin yaklaşık iki katı kadarını barındıran Avusturya ders kitabında, dinleme sırası gerçekleştirilecek etkinliklerin sayısı da Türkiye ders kitabından iki buçuk katı fazladır. 406 soru maddesinde en sık yer verilen üç soru türü sırasıyla boşluk doldurma (%25.6), duyduğunu yazma (%22.41) ve eşleştirmedir (%13.79). Şekil 4.2’de paylaşılan bir dinleme etkinliğinde, dinleme etkinliği ile boşluk doldurma etkinliğinin bir arada yer verildiği görülmektedir (s. 52).

Listening: Listen to Luisa's story and fill in the missing past forms.

I came to England when I was five years old. I _____ English then, and my first day of kindergarten was horrible.

My mum _____ me there and showed me where to hang my coat. I remember there were little teddy bears by the hooks.

Then she left, and the kindergarten teacher _____ me by the hand and we went into the big room where lots of kids were playing. It was really loud and I couldn't understand anything. I just stood there and looked.

Then the kindergarten teacher _____ me to a table where kids were finger painting. Their hands were _____ in paint and they were making pictures. One girl always _____ the word pretty, pretty, pretty. I thought she was telling me her name, so I pointed at myself and I said "Luisa". I didn't understand why everyone started laughing. Then I found out the girl's name was Nicole, not pretty. Pretty means beautiful and she _____ about the paints. Then we made a big mural on the wall with our handprints and our names. That was nice.

My favourite part of kindergarten was the playground. There were all kinds of things to do, and we _____ outside to play whenever the weather was nice. I _____ friends and learned a lot of English.

Şekil 4.2. Duyduğunu yazma etkinliğine bir örnek. (Englisch BHS 1, s. 52)

Şekilde verilen etkinlikte, boşluklara gelecek kelimelerin direkt verilmeyerek öğrenciden dinleme sırasında kelimeleri duyduğu, anladığı ve bildiği şekilde yazması istenmektedir. Bu nedenle, bu etkinlikte yer alan sorular “duyduğunu yazma” soru türü olarak ifade edilmektedir.

4.1.1.3.4. Dinleme Sonrası Etkinlikleri

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının dinleme etkinliklerinde, dinleme faaliyeti sona erdikten sonra dinlediğini anlama düzeyinin ölçülmesi amacıyla oluşturulan etkinliklere yer verilmektedir. Dinleme sırası etkinliklere kıyasla iki kitapta da daha az yer verilen bu etkinlikler, Türkiye ders kitabında 41 soru maddesinden oluşmaktadır. Bu etkinliklerinde yer alan soru türlerinin sıklığı çoktan aza doğru eşleştirme (%36.58), doğru veya yanlış (%26.82), etiketleme (%19.51), 5N1K soruları (%12.19), eylemleri sıraya dizme (%2.43), çoktan seçmeli sorular (%2.43) olarak sıralanabilir. Avusturya ders kitabındaki dinleme sonrası etkinliklerinde ise 73 soru maddesine yer verilmektedir. Bu soruların türlerine göre sıklıkları çoktan aza doğru 5N1K soruları (%26.02), boşluk doldurma (%23.28), doğru veya yanlış (%13.69), evet veya hayır (%13.69), çoktan seçmeli cümleler (%8.21) ve eşleştirme (%5.47) olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra dinleme sonrası soru türleri arasında her biri %1.36'lık paya sahip olan diyalog kurma, diyalogu pratik etme, ifadeleri sıralama, özetleme ve tablo doldurma soruları da bulunmaktadır.

4.1.1.4. Konuşma

Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarındaki konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin analizi sonucunda oluşturulan kategoriler şunlardır: konuşma etkinliklerinin konusu, konuşmaya hazırlık etkinlikleri, konuşma aktiviteleri, konuşmayı destekleyici unsurlar. Bu kategorilerle ilgili elde edilen bulgular sonraki başlıklarda sunulmaktadır.

4.1.1.4.1. Konuşma Etkinliklerinin Konusu

Üç ders kitabında yer alan 237 adet konuşma becerisini geliştirme etkinliğinin konusu, 45 ana başlıkta sınıflandırılmaktadır. Bu konular ve konuların üç ders kitabında ele alınma sıklığı, EK 2'deki Çizelge 12'de gösterilmektedir. Çizelgede yer alan veriler, incelenen ders kitaplarında en çok yer verilen beceri etkinliklerinin konuşma etkinlikleri olduğunu göstermektedir. Konuşma etkinlikleri, konu çeşitliliği açısından da diğer beceri etkinlikleri arasında öne çıkmaktadır. Ek olarak, diğer temel dil becerisi etkinliklerine ait verilerde görüldüğü gibi konuşma etkinliklerine yer verme sıralaması çoktan aza doğru yine Avusturya, Türkiye ve Afganistan şeklindedir.

“Alışveriş”, “görüşlerini ifade etme”, “mekanlar ve eşyalar” gibi sekiz konu üç ders kitabının konuşma etkinliklerinde ortak olarak ele alınmaktadır. Doğal afet, burçlar, ibadetler gibi her ders kitabının diğer beceri etkinliklerinde kendine özgü olarak ele aldığı konuların, konuşma etkinliklerinde de ele alındığı görülmektedir.

Türkiye ders kitabında, 22 farklı içerikte 79 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklerde en sık ele alınan konu “kişi tanıtma”dır. Kişi tanıtma konulu etkinliklerde öğrenciden kendisini (s. 15), kitaptaki bir karakteri veya karakterleri (s. 15, 58, 59, 62, 63), ailesini (s. 21), tanıdığı bir kaşifi (s. 60), kendisine ilham veren birini (s. 66, 69, 72), arkadaşını (s. 62) vb. tanıtmayı veya fiziksel özelliklerini tasvir etmesi istenmektedir. Kitapta, kişi tanıtma üzerine olan *Guess Who* (s. 24) ve *Picture Game* (s. 36) isimli oyunlar da yer almaktadır.

“Mekan ve eşyalar”, Türkiye kitabının konuşma etkinliklerinde “kişi tanıtmadan” sonra ikinci sıklıkta ele alınan konudur. Bu konulu konuşma etkinliklerinde öğrencilerden birbirlerinin yatak odasını ve yaşadıkları mahalleyi soru-cevap yoluyla öğrenip tarif etmeleri (s. 27, 33), birbirlerinin yatak odalarını karşılaştırmaları (s. 27), eşyaların konumları hakkında bilgi vermeleri (s. 28, 29) ve tarihi bir mekan tanıtmaları (s. 87, 96)

gibi hakkında görüş belirtme (s. 92) gibi belli bir mekanın özelliklerine odaklandıkları konuşmalar yapmaları beklenmektedir.

Yalnızca Türkiye ders kitabında ele alınan “kutlamalar” konusundaki konuşma etkinliklerine sıklık açısından üçüncü sırada yer verilmektedir. Hepsi *Davetler ve Kutlamalar* isimli üniteye olan bu etkinliklerden bazıları öğrencilerin birbirlerine tercih ettikleri kutlama türünü tasvir etmesini (s. 110), parti organize ettikleri bir telefon görüşmesi canlandırmalarını (s. 111), parti hazırlık aşamaları hakkında bilgilendirici bir konuşma yapmalarını (s. 112) içermektedir.

Konuşma etkinliklerinde “kutlamalar” konusu kadar öne çıkan bir konu da “teknoloji”dir. Hepsi *Televizyon ve Sosyal Medya* isimli üniteye yer alan sekiz konuşma etkinliğinden ilkinde öğrenciden görseli verilen teknolojik ikonlardan hangisini en çok kullandığını açıklaması istenmektedir (s. 122). Ayrıca, öğrenciden sosyal medya kullanımı hakkındaki diyalogda yer alan anlaşma ve karşıt görüş belirten ifadeleri önce sınıflandırması sonra o ifadeler hakkında görüş belirtmesi istenmektedir (s. 123). Aynı içerikteki diğer etkinliklerde ise sosyal medya kullanımının geleceği (s. 123), öğrencinin dijital platformları kullanma amacı (s. 124) ve televizyon programları hakkında görüş (s. 128) ve planların (s. 129) paylaşılması istenmektedir.

Türkiye ders kitabında, “beceri” ve “mutfak” konulu konuşma etkinliklerine eşit sayıda yer verilmektedir. *Doğada İnsan* isimli üniteye, hem mesleki beceriler (s. 56) hem de genel olarak beceriler hakkında (s. 57, 58) bir akranla soru-cevap diyalogu kurulması istenmektedir. Kitapta beceriler hakkında konuşulacak diğer etkinlik, *Doğada İnsan* ünitesinin sonunda *oyna* talimatıyla yer verilen *Gerçekten yapabilir misin?* isimli oyundur. Kitaptaki “mutfak” konulu konuşma etkinlikleri, bu etkinliklerinin hepsi *Kültürlerarası Köprü Kurmak* isimli üniteye bulunmaktadır. Öğrencinin verilen üç soruyu yanıtlayarak en sevdiği kahvaltayı tarif etmesi (s. 75) ve yabancı bir şehir veya ülkenin mutfağı hakkında görüşlerini belirtmesi (s. 78) konu ile ilgili monolog kurma etkinliklerine örnektir. Kitapta, “mutfak” konulu ilgili bir sunum yapma etkinliği de bulunmaktadır (s. 78). Bu etkinlikte, öğrenciden yemek kültürleri hakkında ağ araştırması yapması ve sonrasında iki ülkenin kültürel farklılıklarını karşılaştırarak bir sunum yapması istenmektedir.

Türkiye ders kitabında yer alan “alışveriş” konulu beş konuşma etkinliğinden üçünü; restoran siparişi verme hakkında bir diyalogu oluşturulup bu diyalogu canlandırma (s. 75), oyuncak dükkanı ve market gibi verilen çeşitli alışveriş dükkanların işlevleri hakkında konuşma (s. 116) ve market alışveriş sırasında müşteri ile satış elemanı arasında kurulan diyalogdaki boşlukları doldurup diyalogu canlandırma (s. 117) aktiviteleri oluşturmaktadır.

Türkiye ders kitabındaki “seyahat” konulu konuşma etkinliklerinin hepsi akranla diyalog kurma aktivitelerinden oluşmaktadır. Bu konudaki konuşma etkinlikleri; uçak seyahati öncesi havalimanı çalışanıyla uçuş hakkında konuşma (s. 81), üç şehir arasından seyahat etmek istenilen şehir hakkında konuşma (s. 84), Martin isimli karakterin Çin Seddi’ne yaptığı yolculuk hikayesini anlatma (s. 96) ve Türkiye’de bir mekana yapılan seyahat tecrübesi hakkında konuşmayı içermektedir (s. 96).

Kitaptaki konuşma etkinliklerinde, “hobi” ve “tarih” konularına aynı sıklıkta yer verilmektedir. Öğrencilerden verilen görsellerden yola çıkarak beş ünlünün hobisi ve kendi hobileri hakkında diyalog kurmaları (s. 45) istenmekte ve *Hobi Tabuları* isimli oyunu oynamaları (s. 48) beklenmektedir. “Tarih” konulu konuşma etkinliklerinde ise Göbeklitepe Antik Kenti’nin tarihi nitelikleri hakkında röportaj hazırlanıp canlandırılması (s. 93), Babil’in Asma Bahçeleri ve Halikarnas Mozolesinin hikayeleri hakkındaki görüşlerin paylaşılması (s. 90) ve antik bir medeniyet hakkında önce araştırma yapıp sonrasında sunum yapılması (s. 90) kitapta yer alan tarih içerikli konuşma etkinliklerini oluşturmaktadır.

Türkiye ders kitabındaki “sağlık” konulu ait üç konuşma etkinliğinden birinde, öğrencilerden yaşadıkları hastalıklar hakkında diyalog kurmaları istenmektedir (s. 98). Diğer etkinlikte, öğrencilerden sırt ağrısı ve bilek incinmesi gibi hastalıklara önerilerde bulunmaları beklenmektedir (s. 99). Aynı konulu son etkinlikte, öğrencilerden sağlık ve güvenlik hakkındaki kamu spotlarını araştırıp bir yenisini oluşturmaları istenmektedir (s. 108).

Ders kitabındaki “sinema” konulu tek konuşma etkinliği, çeşitli film türleri hakkındaki görüşlerin ifade edildiği bir diyalog çalışmasıdır (s. 38). Ayrıca, kitaptaki “davet etme” konulu iki konuşma etkinliği de sinema bağlamında ele alınmaktadır. Bu etkinliklerin birinde, iki arkadaş arasında geçen filme davet etme-davete yanıt verme diyalogundaki

ifadelerin işlevlerine göre sınıflandırılması istenmektedir (s. 39). Bir sonraki etkinlikte ise sinemaya davet etme-davete yanıt verme diyalogu oluşturulması ve canlandırılması beklenmektedir (s. 39). Ders kitabında iki defa ele alınan başka bir konuşma etkinliği konusu da “doğal afetler”dir. İlgili etkinliklerin ilki, bölge halkının yörelerindeki doğal afet risklerine karşı tutumlarının ele alındığı okuma metninden sonra gelmekte ve konuyla ilgili görüşlerin paylaşıldığı bir akran çalışması yapılması istenmektedir (s. 54). İkincisinde, Türkiye’de meydana gelen doğal afetler hakkında sınıfa bilgilendirme yapılması istenmektedir (s. 55). “Meslekler” konusu da Türkiye ders kitabının konuşma etkinliklerinde iki defa ele alınmaktadır. *Sınırdan Yaşa!* isimli alt üniteye yer alan bu etkinliklerde, öğrenciden bir arkadaşı ile yaşam fotoğrafçılığı gibi tehlike barındıran mesleklerin gerektirdiği beceriler hakkında (s. 56) ve kendisine ve arkadaşına uygun olan meslek hakkında sohbet etmesi istenmektedir (s. 57). Son olarak, Doreen isimli karakterin günlük planlarını not aldığı ajandasından bir kesite yer verilerek bu planların zamanlaması hakkında diyalog kurulması (s. 39), ders kitabında yine iki defa yer verilen “yaşam tarzı” konulu konuşma etkinliklerinden birini oluşturmaktadır.

Türkiye ders kitabında “okul ve eğitim”, “acil durum”, “adres tarifi verme”, “görüşlerini ifade etme” ve “sosyal medya ve internet” konulu konuşma etkinliklerine birer defa yer verilmektedir. Öğrenciden bir akranıyla birlikte, isimleri verilen beş okul kulübüne getirilmesi gereken malzemeler hakkında diyalog kurmalarının beklenmesi (s. 106), kitapta yer alan “eğitim” konulu tek konuşma etkinliğidir. Kitaptaki acil durum konulu konuşma etkinliğinde ise acil durum operatörüyle yapılan görüşmenin transkripsiyonuna yer verilmekte ve öğrenciden cümleleri sıraya dizmesi, sonrasında bir akranıyla birlikte diyalogu canlandırması istenmektedir (s. 105). Adres tarifi verme ile ilgili olarak, verilen adres tarifi sorma-verme diyalogunun örnek alınıp benzerinin kurulması istenmektedir (s. 21). Kitapta akran değerlendirmesi yapılan konuşma etkinliği de bulunmaktadır. Sayfa 84’te, bir yarışma bağlamında öğrencinin gitmek istediği şehir hakkında bir paragraf yazması, sonrasında ise öğrencinin akranıyla yazdıklarını değiştirerek birbirlerine değerlendirme yapmaları istenmektedir. Sahip olma ile ilgili kitapta, “*What have you got ...?*” ve “*Have you got a/an ...?*” soruları kullanılarak sahip olunan eşyalar hakkında soru-cevap diyalogu içeren bir akran çalışması yer almaktadır (s. 16). Son olarak, başka bir konuşma etkinliğinde, sosyal medyanın kullanım amaçlarının bir listesi bulunmakta ve

iki gencin sosyal medya kullanım amacını açıkladığı diyalog örneğine yer verilme ve öğrenciden akranıyla buna benzer bir diyalog kurması beklenmektedir (s. 64).

Avusturya ders kitabında, 29 farklı konuda toplam 121 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklerde en sık ele alınan “sunum yapma” konusu; akranla bir başkasının yaptığı sunumu değerlendirme (s. 212, 218), grup arkadaşlarıyla sunum girişi hazırlama (s. 215), hazır metin üzerinden sunum yapıp akranlardan geri dönüt alma (s. 223), sunum yapma (s. 227) gibi hepsi *Sahnedesin!* isimli üniteye yer alan konuşma etkinlikleriyle ele alınmaktadır.

Kitapta “sunum yapma”dan sonra en çok ele alınan konuşma konusu, “kişi tanıma” ile “okul ve eğitim”dir. Kişi tanıtımı yapılan konuşma etkinlikleri, öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla tanışacağı (s. 44, 61), arkadaşlarını (s. 61), kitaptaki karakterleri (s. 66) ve kendini tanıtacağı (s. 60, 71) diyalog kurma, monolog kurma ve sunum yapma aktivelerden oluşmaktadır. Ayrıca kitapta, Türkiye ders kitabında yer verilen *Bil Bakalım Kim?* oyun etkinliği içeriğiyle aynı bir konuşma etkinliğine yer verilmektedir (s. 71).

Avusturya ders kitabının konuşma etkinliklerinde “kişi tanıma” kadar ele alınan “okul ve eğitim” konulu konuşma etkinliklerinden birinde, öğrenciden İngilizce ve diğer dillerle olan ilişkileri hakkındaki anketi çözüp bir akranıyla sonuçları hakkında sohbet etmeleri beklenmektedir (s. 2). Ayrıca, yeni okul yılı, yeni dersler, okul kulüpleri gibi çeşitli eğitim konularında konuşma etkinliklerine de yer verilmektedir (s. 14, 20, 196, 205).

“Mekan ve eşyalar” konulu konuşma etkinliklerinde, öğrenciden hayalindeki evi tasvir etmesi (s. 93, 107), bir akranına ve sonra da sınıfına yatak odasını tasvir etmesi (s. 96), akranıyla birlikte evindeki eşyaların konumları ile ilgili alternatifleri tartışması (s. 96), ailesini ve yaşadığı yeri tasvir etmesi (s. 107, 109-110) ve sahip olduğu bir eşya hakkında sunum yapması (s. 214) beklenmektedir.

Ders kitabındaki “Yaşam” konulu konuşma etkinliklerinde ise öğrenciden arkadaşının geçmişi hakkında onunla röportaj yapması (s. 53), kendi yaşamındaki değişiklikler (s. 53) ve günlük rutini hakkında (s. 154) monolog kurması, bir arkadaşının günlük rutini hakkında onunla röportaj yapması ve elde ettiği bilgileri başka bir arkadaşıyla paylaşması (s. 155), arkadaşıyla günlük rutinleri hakkında sohbet etme (s. 167) aktiviteleri bulunmaktadır. Kitapta, geçmiş yaşam konusunun ele alındığı gibi gelecekle ilgili

tahminlerini (s. 31), umut ve beklentilerini (s. 31, 35) aktaracakları konuşma etkinlikleri de yer almaktadır.

Avusturya ders kitabındaki “seyahat” konulu konuşma etkinliklerine gelince, hepsi *İçeride ve Hakkında* isimli üniteye yer alan sekiz konuşma etkinliği şu aktivitelerden oluşmaktadır: grup üyeleriyle gitmek istediğin üç güzergah (s. 131) ve seyahat hakkında sohbet etme (s. 132), bir akranla hayalindeki seyahatin detaylarını konuşma (s. 134, 140), görselleri verilen seyahat ikonlarının ne anlama geldiğini konusunda tahminini açıklama (s. 138), bir akranla seyahatte yanına alınacak beş önemli eşya tercihi hakkında konuşma (Ekstra etkinlik, 17 numaralı egzersiz), bir akranla bir seyahat hakkında sohbet (s. 145), planladığın Londra seyahatini anlatma (s. 146). Konuşma etkinliklerinde yer alma sıklığı açısından seyahat içeriğinden sonra gelen iletişim içeriği, genel olarak iyi bir ilk izlenim oluşturmak hakkında görüşlerini ifade etme (s. 7), tecrübelerini anlatma (s. 20), iyi ve kötü izlenim oluşturmaya örnek olacak bir skeç sunma (s. 27) gibi iletişimin doğru aktarımı üzerine sunulmaktadır.

Avusturya ders kitabındaki “görüşlerini ifade etme” konulu konuşma etkinliklerinde, çeşitli ifadeler sunularak öğrenciden bu ifadelerin görüş belirtmenin hangi işlevine sahip olduğunu tespit etmesi beklenmektedir (s. 199, 200). Bu etkinliklerde, sözel üretkenlik amaçlamasa da öğrencinin verilen mesajı doğru olarak algılaması ve görüşlerini doğru şekilde aktarmasını sağlayacak ifadelerin kullanımını kavraması amaçlanmaktadır. Bu etkinliklerin birine ait kesit Şekil 5.1’de paylaşılmaktadır.

Analyse the dialogue.

Use the categories and underline the phrases.

1 = Expressing opinion	3 = Disagreeing	5 = Interrupting
2 = Agreeing	4 = Being neutral	6 = Making a suggestion

- 1 Sarah: If you ask me, five exams in two weeks is a nightmare!
Kate: I agree. The schedule is really horrible.
Sarah: I suggest we ask our head teacher if she can change something.
What do you think?
Kate: Maybe.
Martha: Sorry for interrupting, but I don't think she will do that.
Kate: I don't think so either. She is rather strict.
Martha: Why don't we form a study group?
Sarah: That's an interesting idea.
Martha: Let's meet tomorrow after school and get organised.
Kate: I would go along with that.
Sarah: In my opinion, we should also ask Peter to join us.

Şekil 5.1. Görüşlerini ifade etme konulu bir konuşma etkinliği. (Englisch BHS 1, s. 200)

Şekildeki etkinlikte, dilin görüş belirtme işlevlerinin puanlandırılmasına ve bir diyalog metnine yer verilmektedir. Etkinlikte, öğrenciden metindeki görüş bildiren söz öbeklerinin altını çizmesi ve dilin görüş belirtme işlevlerinden hangisine ait olduğunu verilen numaralarla belirtmesi istenmektedir.

Ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde “görüşlerini ifade etme” kadar sık ele alınan bir başka konu, “alışveriş”tir. Verilen ifadelerden restoranda yemek siparişi vermeye uygun olanı işaretleme (s. 6), sinema bileti rezervasyonu yapma konulu bir dinleme metnini özetleme (s. 175) , bir akranla alışveriş diyalogu kurma (s. 116), restoran rezervasyonunu canlandırma (s. 191) aktiviteleri, kitapta yer alan alışveriş içeriğindeki konuşma etkinliği aktiviteleridir. Avusturya ders kitabında “para” konusuna da, “görüşlerini ifade etme” ve “alışveriş” konuları gibi dört konuşma etkinliğinde yer verilmektedir. Şirketlerin senelere göre kazanç yüzdelerini gösteren grafikleri sözel olarak yorumlama (s. 84), para yönetimi konusunda sıkıntı yaşayan gençlere tavsiyede bulunma (s. 78), cep harçlığı konusunu grup içinde tartışma (s. 89), öğrencinin kendi para yönetimi hakkında sunum yapması (s. 89), bu ders kitabındaki “para” konulu konuşma etkinlikleridir.

Avusturya ders kitabının beş konuşma etkinliği “plan yapma” konusuna dahil olmaktadır. Bu konudaki konuşma etkinlikleri; bir akranla birlikte hafta sonu için etkinlik planı yapma (s. 178), bir grupla beraber sınıf için etkinlik planı yapma ve bu planı sınıfa sunma (s. 180) ve son olarak da bir akranla birlikte randevu planlama konulu bir canlandırma yapma (s. 183) aktivitelerinden oluşmaktadır.

“Adres tarifi verme”, “meslekler” ve “stil”, Avusturya ders kitabında üçer defa ele alınan konuşma etkinliği konularıdır. Adres tarifi verme bağlamında sunulmuş ifadelerden uygun olanı seçme (s. 5), krokiye bakarak monolog adres tarifi verme ve ev adresini akranına tarif etme (s. 102) ders kitabındaki “adres tarifi verme” konusunda oluşturulmuş konuşma aktiviteleridir. “Meslek” konusuna gelindiğinde, öğrencinin hayalindeki meslek hakkında sunum yapması (s. 171), grup içindeki akranlarıyla hayallerindeki meslekleri karşılaştırmaları (s. 171) ve bir meslek hakkında sunum yapılması (s. 172) aktivitelerine yer verildiği görülmektedir. Kitapta üç defa ele alınan konuşma konularından bir diğeri olan “stil”, öğrencinin kendisine çekici gelen giyim tarzı hakkında konuşması (s. 113), sınıftaki bir arkadaşının giyimini tasvir etmesi (s. 114), sınıftaki stiller hakkında araştırma yapıp sonuçların sınıfa sunması (s. 115) aktiviteleriyle ele alınmaktadır. Konuşma

etkinliklerinde üçer defa yer verilen içeriklerin sonuncusu “zaman yönetimi”dir. Bu konudaki etkinliklerin birinde, zaman yönetimine dair ipuçlarının paylaşıldığı bir okuma metnine yer verilmekte ve öğrenciden metin hakkındaki görüşlerini bir akranıyla tartışması istenmektedir (s. 161). Aynı konulu diğer etkinlikte, öğrenciden zaman yönetimini geliştirme yolları hakkında serbest bir konuşma yapması (s. 167) istenmektedir.

Kitaptaki konuşma etkinliklerinde ikişer defa ele alınan üç içerik vardır. Göç içeriğindeki etkinliklerde, kasabadan şehre göç eden Casper’ın göç anısı ve Dardan’ın iltica anısı hakkında bir akranla görüşlerini paylaşmaları (s. 42) bu içerikteki konuşma aktiviteleridir. Buna ek olarak, telefon görüşmelerine ait yarım cümleleri eşleştirme (s. 6) ve bir akranına iki arama mesajı bırakma (s. 178) aktiviteleri de telefon görüşmesi içeriğinde yer almaktadır.

Avusturya ders kitabında birer defa ele alınan konuşma konuları; “burçlar”, “davet etme”, “gençlik”, “kurum, kuruluş ve organizasyonlar”, “kültür”, “mutfak”, “romantik ilişkiler” ve “zaman yönetimi”dir. Bir akranla birlikte burçların gerçekliği konusunda tartışma (s. 74), hikaye metni şeklinde sunulan bir davet etme içeriğini diyaloga dönüştürme (s. 188), bir akranla birlikte gençlerin yaşadığı düşünülen en büyük sorun hakkında tartışma (s. 127) ve *Avrupa Birliği, Uluslararası Olimpiyat Komitesi, Birleşmiş Milletler* hakkında sunum yapma (s. 38) etkinlikleri, bu konulardaki etkinliklerden bazılarıdır.

Afganistan ders kitabına gelindiğinde, kitapta 12 içerikte 40 konuşma etkinliği sunulduğu görülmektedir. “Okul ve eğitim” konusu, kitaptaki diğer temel beceri etkinliklerinde olduğu gibi konuşma etkinliklerinde de en sık kullanılan konu olarak öne çıkmaktadır. Konuşma etkinliklerindeki “okul ve eğitim” içeriği, okuma etkinliklerinininkiyle paralel olarak, çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri hakkında verilen diyalogların pratik edilmesinden (s. 28, 36), farklı ülkelerin eğitim istemlerinin karşılaştırılacağı bir diyalog kurma çalışmasından (s. 36) veya Afgan eğitim sistemiyle karşılaştırma, İngilizce dil yeterliliğini tanımlayan bir diyalog yazma (s. 135), Kabul vilayetindeki mesleki eğitimin detayları hakkındaki diyalogu pratik etme aktivitelerinden (s. 143) oluşmaktadır. Kitabın konuşma etkinliklerinde en sık ele alınan diğer konu, “görüşlerini ifade etme”dir. Örneğin, sayfa 15’te yer alan iki konuşma etkinliğinde, bir ev sahibi ile şehir dışından gelen misafirinin diyalogu ile bir muhabir ile Langhman vilayetine ilk defa gelen

konuşunun diyalogu yer almaktadır. Diyalogda, ev sahibi misafire şehir hakkındaki görüşlerini sormaktadır. Bu etkinlikte öğrenciden istenen, akranyla bu diyalogları pratik etmesi ve daha sonra okul, mahalle gibi başka bir bağlamda geçen benzer iki diyalog kurmasıdır.

“Para” konusu, Afganistan ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde üçüncü sırada ele alınmaktadır. Bu konudaki iki konuşma etkinliği, döviz bürosunda para değişimi bağlamında kurulan iki diyalogun pratik edilmesinden (s. 55, 63) oluşmaktadır. Sonraki iki etkinlik ise yine döviz bürosunda para değişimi bağlamında geçen diyalog kurma etkinliklerinden oluşmaktadır (s. 63, 64).

Kitapta “kişi tanıma” konusundaki konuşma etkinliklerine üç defa yer verilmektedir. Bunlardan biri, bir karakterin görseli ile kişisel bilgilerinin paylaşılmasından sonra kendisinin tanıtılması (s. 8), diğeri ise öğrencinin kendi tanıdığı biri ile röportaj yapıp elde ettiği bilgilere göre o kişi hakkında konuşmasıdır (s. 8). Kitapta, “inanç” konulu konuşma aktiviteleri de aynı sıklıkta yer almaktadır. Hacca gitmek için sahip olunması ve/veya yapılması gerekenler (s. 68, 87) ve Hac ibadetinin detayları (s. 80-81) hakkında yapılan röportaj transkripsiyonlarının bir akranla pratik edilmesi, Afganistan ders kitabının “inanç” konulu konuşma etkinlikleridir. Ayrıca kitapta, mekanların tasvir edilmesine ilişkin konuşma etkinliklerine de üç defa yer verilmektedir. Bu etkinliklerin ikisinde, hayali iki ev hakkında diyalog kurulması istenmektedir (s. 51). Diğer etkinlikte ise bir muhabirin bir restoran müdürüyle mekanın özellikleri hakkında yaptığı röportaj diyalogunun pratik edilmesi istenmektedir (s. 92).

Afganistan ders kitabının konuşma etkinliklerinde iki defa ele alınan “alışveriş” konusu, restoranda yemek siparişi verme hakkındaki diyalogu pratik etme ve ona benzer bir diyalog oluşturup canlandırma etkinlikleri olarak sunulmaktadır (s. 101). “Alışveriş” gibi kitabın konuşma etkinliklerinde iki defa ele alınan “sağlık” konusu, ilk olarak öğrenciden bir akranyla hasta ve doktor arasında geçen diyalogu ezbere tekrar etmesi şeklinde ele alınmaktadır (s. 116). Konuyla ilgili, olarak altı hastalık görseli ve örnek soru cümleleri verilen bir canlandırma aktivitesi de yer almaktadır (s. 123). Ders kitabının konuşma etkinliklerinde “seyahat” konusuna da iki defa yer verilmektedir. Hac ibadetinden önceki aşamaların ele alındığı *Hacca Gitmek* isimli üniteye yer alan bu etkinliklerinde birincisinde, iki kişinin Suudi Arabistan’a yaptığı uçak seyahati hakkında girdiği

diyalogun pratik edilmesi istenmektedir. İkinci etkinlikte ise Hac ibadeti için Suudi Arabistan’a uçak seyahati konusunda benzer bir diyalogun kurulması istenmektedir (s. 75).

Kitapta; “dilekte bulunma”, “izin isteme” ve “yaşam” konularının her biriyle ilgili bir etkinlik bulunmaktadır. Örneğin, sayfa 24’te verilen kelime ve ifade kalıpları listesiyle sunulan bir diyalogun pratik edilmesi, kitaptaki vedalaşma içerikli tek konuşma etkinliğidir. Sonrasında, izin alma konusundaki ifade listesinin verildiği cümlelerin pratik edilecek olması, kitapta izin alma içerikli tek konuşma etkinliği olarak yer almaktadır. Son olarak, kitapta, mağarada yaşayan insanların yaşam tarzlarıyla ilgili sorular soran öğretmen ve sorularını yanıtlayan öğrencinin diyalogunun pratik edildiği yaşam içerikli bir konuşma etkinliği bulunmaktadır (s. 43).

4.1.1.4.2. Konuşmaya Hazırlık Etkinlikleri

Konuşmaya hazırlık etkinlikleri, öğrencinin konuşma aktivitesini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine fayda sağlamaktadır. Bu etkinliklerde, öğrencinin kelime dağarcığını genişletme, konu hakkında bilgi sahibi olması sağlama, konuşmasını sağlayacak yönlendirmeler yapma gibi hazırbulunuşluğu artırıcı faaliyetler yapılır. Çizelge 13’te ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin türüne ve sıklığına yer verilmektedir.

Çizelge 13. Konuşmaya hazırlık etkinliklerinin türü ve sıklığı.

Etkinlik türleri	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Aynı Konulu Beceri Etkinliği	9	47.4	7	35	10	83.3
Bilgi Toplama	-	-	5	25	-	-
Diyalog Tamamlama	-	-	1	5	1	8.3
Diyalogu Öğretmenden Dinleme	-	-	-	-	1	8.3
Kelimeleri Tanıtma	4	21	1	5	-	-
Ön Bilgi Verme	5	26.3	-	-	-	-
Önceki Bilgileri Aktive Etme	1	5.3	6	30	-	-
TOPLAM	19	100	20	100	12	100

Çizelge 13'te yer alan veriler, Türkiye ve Avusturya ders kitabında konuşmaya hazırlık etkinliklerine birbirine yakın sayıda yer verildiğini, Afganistan ders kitabında ise diğer iki kitabın yaklaşık yarısı kadar okumaya hazırlık etkinliği olduğunu göstermektedir. Buna karşın, ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin toplam konuşma etkinliklerine oranı hesaplandığında, Türkiye ve Afganistan ders kitaplarının toplam konuşma etkinliklerinin çeyreği oranında hazırlık etkinliği barındırdığı, Avusturya ders kitabının ise bu konuda geride kaldığı görülmektedir. Diğer taraftan, üç ders kitabı da konuşmaya hazırlık etkinliklerinde, yapılacak konuşma aktivitesiyle aynı konuda beceri etkinliğini birinci sıklıkta sunmaktadır. Pratiği yapılacak olan diyalogun eksik yerlerinin tamamlanması etkinliği, Avusturya ile Afganistan ders kitaplarında ortak olarak bulunurken, konuşma aktivitesinde ihtiyaç duyulacak kelimelerin tanıtılması ile konuyla ilgili bilgilerin aktive edilmesi, Türkiye ile Avusturya ders kitabında ortak olarak yer verilen konuşmaya hazırlık etkinlikleridir. Çizelgede yer alan diğer etkinlik türlerinin ders kitaplarında yer alma durumu ise farklılık göstermektedir.

Türkiye ders kitabında, öğrencinin konuşma aktivitesine hazırlanması için sunulan 19 etkinliğin yaklaşık yarısı, konuşma etkinliğinde işlenecek konuda sunulan aynı temel beceri etkinliklerinden oluşmaktadır. Kitapta, konuşma aktivitesinde kullanılacak kelimeler de tanıtılmakta ve konu hakkında ön bilgi vermek amacıyla etkinlikler de sunulmaktadır. Kitaptaki dört etkinlikte, konuşma etkinliğinde kullanılmak üzere sunulan kelime tanıtıcı etkinlikler yer alırken beş etkinlikte konuşulacak konu hakkında bilgi verilmektedir. Ders kitabında, öğrencinin konuşacağı konuyla ilgili ön bilgilerini hatırlayıp zihninde toparlamasını sağlayacak ön bilgileri aktive edici bir adet etkinlik de yer almaktadır. Bu etkinlik, Şekil 5.2'de yer almaktadır.

6 a. Reorder the events in the cartoon story according to Martin's trip to the Great Wall of China.



A. ☐ B. ☐ C. ☐ D. ☐ E. ☐

b. Work in pairs. Tell the story with your own words.

Şekil 5.2. Konuşma etkinliği öncesi ön bilgileri aktive etme örneği. (Teenwise 9, s. 96)

Şekildeki “a” maddeli etkinlikte, öğrenciden okuma metninde yer alan karakterin Çin Seyahatini anlatan görsellerin olay örgüsüne uyacak şekilde sıraya konulması istenmektedir. “b” maddesinde ise öğrenciden akranıyla birlikte karakterin seyahatini kendi kelimeleriyle anlatmaları beklenmektedir. Burada, “a” maddeli etkinliğe, sonrasında gerçekleşecek konuşma aktivitesini kolaylaştırıcı olması açısından yer verildiği düşünülmektedir.

Avusturya ders kitabındaki konuşmaya hazırlık etkinliklerinde, aynı konulu beceri etkinliği sunulmasından sonra en çok öğrencinin konuşacağı konu hakkında bilgi sahibi olacağı etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinliklerde, öğrenciden çoğunlukla internet araştırması veya anket çalışması yaparak içerik hakkında bilgi toplaması istenmektedir. Buna bir örnek, Şekil 5.3’te paylaşılmaktadır.

10 Talk with your classmates and “find a person who...”.

Listen to track 14 for possible questions.

description	name(s)
... likes animals.	
... is a vegetarian.	
... likes the same band/singer as you.	
... lives in the same town/village as you.	
... has no brothers or sisters.	
... enjoys doing homework.	
... is younger than you.	
... was born in January.	
... has his/her own blog.	
... has a pet at home.	
... has a brand-new mobile phone.	
... shares a room with somebody.	

11 Tell a classmate what you have found out about some of your colleagues.

e.g. Peter was born in January; Nadja has a dog; Andrew lives in...

Şekil 5.3. Konuşmaya hazırlık etkinliği örneği. (Englisch BHS 1, s. 62)

Şekilde yer alan 10 numaralı etkinlikte, öğrenciden sınıftaki arkadaşlarıyla konuşarak tabloda belirtilen “ ... hayvanları sever, ... vejetaryendir, ... seninle aynı şarkıcıyı/grubu sever.” gibi ifadelerle uyan kişiyi bulmaları istenmektedir. 11 numaralı sonraki etkinlikte ise, sınıf arkadaşları hakkında elde edilen bilgilerin paylaşılması istenmektedir. Sonuç olarak 10 numaralı etkinlikten elde edilen bilgiler, 11 numaralı etkinliğin verimli bir şekilde gerçekleşmesine imkan sağlamaktadır.

Afganistan ders kitabında, konuşmaya hazırlık etkinlikleri oldukça az verilmekle birlikte bunların neredeyse tamamı, bir benzeri oluşturulacak olan diyalogun pratik edilmesinden oluşmaktadır. Farklı içerikte olan konuşmaya hazırlık etkinliklerinden biri pratik edilecek diyalogun önce öğretmenden dinlenmesi (s. 55) iken diğeri öğrenciden pratik edeceği diyalogu tamamlamasının istenmesidir (s. 51).

4.1.1.4.3. Konuşma Etkinliği Aktiviteleri

Türkiye ders kitabında yer alan 79 konuşma etkinliğinde en sık çok başvurulmuş üç konuşma aktivitesi, akranla diyalog kurma (%43.03), monolog kurma (%17.72) ve akranla diyalog oluşturup canlandırmadır (%11.11). Akranla diyalog kurma, öğrencinin bir arkadaşıyla birlikte verilen içerik hakkında diyalog kurmasını ifade etmektedir. Burada örnek bir diyalog verilip benzer bir diyalog oluşturulması istenebilir veya yalnızca bir örnek cümle verilebilir. “Diyalog kurma” aktivitesini “diyalogu pratik etme” aktivitesinden ayıran özelliği, taklit barındırmaması nedeniyle öğrencinin sözel olarak üretken olmasını sağlamasıdır. Diyalog kurma aktiviteleri, daha çok kişisel görüş belirtme veya nesne, mekan, kişi tanıma içeriklerinde kullanılmaktadır. Kitapta ikinci sıklıkta yer verilen konuşma aktivitesi olan monolog kurmada öğrenciden bir akranına veya gruba değil tüm sınıfa hitap etmesi beklenmektedir. Kategorisinde üçüncü sıklıkta yer verilen akranla diyalog oluşturup canlandırma aktivitelerinde ise adı üzerinde, iki öğrencinin verilen içerikle ilgili bir diyalog yazıp onu canlandırmalarını ifade etmeleridir. Bu tür aktiviteler genel olarak restoran, okul, havalimanı gibi bağlamlarda geçer ve öğrencilerden gerçek hayatın bir provası olacak şekilde verilen içerikle ilgili bilgi alıp vermeleri beklenir.

Avusturya ders kitabındaki 121 konuşma etkinliğinde, en çok yer verilen üç konuşma aktivitesi akran ile diyalog kurma (%33.05), monolog kurma (%20.66) ve grup içi diyalog kurmadır (%12.39). Bu aktivitelerde, öğrencilerden verilen içerik hakkında karşılaştırma yapmaları, fikirlerini sormaları ve ifade etmeleri, bilgi alıp vermeleri, tartışmaları vb. beklenmektedir.

Afganistan ders kitabındaki 40 konuşma etkinliğinin %47.5’ini akran ile diyalogu pratik etme aktiviteleri oluşturmaktadır. Diyalogu pratik etme, diyalog kurmaktan farklı olarak kitap tarafından sunulan diyalogun birebir taklit edilmesini ifade etmektedir. Öğrenci tarafından diyalog yazma veya spontane diyalog kurma çalışması bu tür aktivitelerde

bulunmamaktadır. İkinci olarak en sık yer verilen konuşma aktivitesi ise akran ile diyalog oluşturup o diyalogun pratik edilmesidir. Bu aktivitelerde, “bir şeyin nasıl olduğunu bir oyunda gibi oynayarak göstermek” (Cambridge Dictionary) anlamına gelen *act out* değil, “yeteneği geliştirmek için bir şeyi düzenli olarak tekrar etmek” (Cambridge Dictionary) anlamına gelen *practise* kelimesi kullanılmaktadır. Literatürde, canlandırma (*act out*) ve pratik etme (*practise*) aktivitelerinin konuşma becerisini geliştirmede aynı veya farklı amaçla kullanılıp kullanılmadığına dair bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak, Türkiye ders kitabındaki diyalog etkinliklerinde var olan diyalog üzerinde çalışılması için *act out* ifadesi kullanılırken Afganistan ders kitabında bu ifadenin yanı sıra *practise* kelimesinin kullanımına da yer verilmesi *act out* ile *practise* arasında pedagojik bir fark olabileceğini düşündürmüş ve ikisinin ayrı olarak sınıflandırılmasına neden olmuştur. Ders kitabının konuşma aktivitelerinin sıklığı açısından üçüncü sırayı diyalogu tamamlama ve pratik etme, diyalogu bireysel olarak pratik etme ve bireysel olarak diyalog oluşturma aktiviteleri beraber paylaşmaktadır.

4.1.1.4.4. Konuşma Aktivitesini Destekleyici Unsurlar

Ders kitaplarındaki bazı konuşma etkinlikleri, konuşma aktivitesinin verimli bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı unsurlar barındırmaktadır. Bu unsurlar sayesinde, öğrencilere konuşacakları konular, kullanacakları kelimeler veya cümleler, diyaloglarda izleyecekleri olay akışı gibi unsurlarda yol gösterilmektedir. Çizelge 14’te ders kitaplarındaki konuşmayı destekleyici unsurların çeşitleri ve sıklıkları paylaşılmaktadır.

Çizelge 14. Konuşma aktivitesini destekleyici unsurların çeşitleri ve sıklıkları.

Destekleyici Unsurlar	Türkiye	Avusturya	Afganistan
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Görsel sunulması	14	18	1
İfade kalıpları veya kelime listesi verme	14	40	8
Konu hakkında bilgi verme	8	11	8
Konuşma haritası verme	-	2	-
Konuşulacak konuların alt başlıklarını verme	1	9	-
Motive edici unsurlar verme	-	1	-
Öğrencinin konu hakkında bilgi toplaması	5	4	-
Öğrencinin ön bilgisi kullanmasını sağlama	4	9	1

Çizelge 14. (devam) Konuşma aktivitesini destekleyici unsurların çeşitleri ve sıklıkları.

Örnek diyalog veya cümleler verme	37	3	17
Pratik edilecek diyalog metni verme	4	2	18
Rol kartları sunulması	-	1	-
Senaryo jeneratörü sunulması	-	3	-
Takip edilecek yönergeler verme	7	12	1
Tamamlanmak üzere diyalog metni verme	-	-	3
Yanıtlanacak soru veya sorular verme	8	14	4

Türkiye ders kitabında en çok sunulan konuşmayı destekleyici unsur, örnek diyalog veya cümlelerin verilmesidir. Örnek diyalog veya cümleler, öğrencinin konuşma aktivitesinde kuracağı cümle yapıları ve konuşma akışı konusunda öğrenciye yol göstermektedir. İfade kalıpları veya kelime listeleri ise konuşmayı destekleyici olarak ikinci sıklıkta verilmektedir. Bu listelerde konuşma içeriği ile ilgili kullanılabilecek veya kesinlikle kullanılması istenen kelimeler ve ifade kalıpları bulunmaktadır. Şekil 5.4'te, bir konuşma etkinliğine yardımcı olması için sunulan örnek diyalog ve kelime, cümle veya ifade kalıpları listesi paylaşılmaktadır.

2 Work in pairs. Study the table, then make a dialogue as in the example.

What type of movies do you like watching?

I love comedy films. They are very amusing.

I can't stand romantic films. I am crazy about action movies. They are really thrilling.

I am crazy about I love I like / enjoy	amazing thrilling breathtaking fast-paced amusing
I don't mind	ordinary average
I don't like I can't stand I hate	annoying boring unrealistic unpleasant

Şekil 5.4. İfade kalıpları veya kelime listesine örnek (Türkiye). (Teenwise 9, s. 38)

Şekilde, film türleri hakkındaki kelime etkinliğinden sonra gelen bir konuşma etkinliği yer almaktadır. Etkinlikte, öğrenciden akranıyla verilen listeyi çalışması ve örnekteki gibi diyalog kurması istenmektedir. Kelime, cümle veya ifade kalıpları listesinden sonra en çok sunulan destekleyiciler sunulan görsellerdir. Görsellerin sunulduğu konuşma aktivitelerinde öğrencinin o görsel hakkında konuşması istenmektedir. Kitapta görseller

çoğunlukla hazır olarak sunulmakla birlikte öğrenciden ailesine ait bir fotoğrafı (s. 21) ve kendi yatak odasının fotoğrafını (s. 27) getirdiği konuşma etkinlikleri de bulunmaktadır.

Avusturya ders kitabı, içerdiği konuşmayı destekleyici unsurlar açısından geniş bir yelpazeye sahiptir. Kitapta en çok sunulan destekleyici unsurlar, ifade kalıpları veya kelime listeleridir. Konuşma etkinliklerinin çeyreğinde yer verilen bu listelerin Avusturya ders kitabındaki sunumuna bir örnek Şekil 5.5'te gösterilmektedir. Etkinlikte öğrenciden bir akranıyla, okuma metni olarak blog ana sayfası verilen Kevin isimli karakter hakkında konuşmaları istenmektedir. Materyalde, görüş belirtmede kullanılacak sıfatlar, bir bağlaç, cümleye başlamak için üç farklı seçenek birlikte kullanılması gereken edatlarıyla birlikte sunulmaktadır.

3 Work with a partner and talk about Kevin's profile. ■

Do you like it? Why/why not?

I think his profile is	OK interesting boring cool fascinating good bad creative	because	he writes about he does not write about	his hobbies. his family. his friends. his school. his home.
I would (not) write I would leave out...	about... ...		I would write more I would include information	about...

Şekil 5.5. İfade kalıpları veya kelime listesine örnek (Avusturya).

(Englisch BHS 1, s. 59)

Bu listelerin yanı sıra, Avusturya ders kitabında konuşma esnasında yanıtlanması gereken sorulara ve ön hazırlık gerektiren sunum gibi aktiviteler için takip edilmesi gereken yönergeler de hatırı sayılır sıklıkta yer verilmektedir. Hakkında konuşulması beklenen Youtube videosu, görsel ve grafikler; yol tarifi için kullanılacak harita ve krokiler, bir durum konusunda farklı rollerin canlandırılması için kullanılan rol kartları, konuşma haritaları ve bir zar atılarak hangi içerik hakkında konuşulacağını sürpriz bir şekilde belirlenmesini sağlayan senaryo jeneratörleri kitapta konuşmaya yardımcı olması için sunulan diğer materyallerdir. Yalnızca Avusturya ders kitabında yer alan senaryo jeneratörlerine bir örnek Şekil 5.6'da paylaşılmaktadır.

Interaction: Use the scenario generator to talk about daily routines and tasks with a partner.

Where?	When?	How (often)?
1. at school	1. in the morning	1. always
2. at home	2. at lunchtime	2. often
3. on my way home	3. in the afternoon	3. never
4. in my room	4. in the evening	4. sometimes
5. at work	5. at night	5. carefully
6. at a friend's place	6. at the weekend	6. quickly

Throw the dice to select the elements for a scenario. Then act it out.

Şekil 5.6. Senaryo jeneratörüne örnek. (Englisch BHS 1, s. 167)

Şekildeki etkinlikte öğrenciden, *günlük rutinler hakkında partnerinle konuşmak için senaryo jeneratörünü kullanması* istenmektedir. Bu senaryo jeneratöründe *nerede?*, *ne zaman?* ve *ne kadar (sıklıkta)?* sorularına verilebilecek yanıt seçenekleri yer alsa da kitaptaki her senaryo jeneratörü ünite konularına uygun alt başlık ve seçeneklerle sunulmaktadır.

Afganistan ders kitabında yer alan 61 adet konuşmayı destekleyici unsurun önemli bir bölümünü pratik edilecek diyalog metnlerinin verilmesi oluşturmaktadır. Diyalog oluşturma etkinlikleri için verilen 14 örnek diyalog metni ise kullanım sıklığı olarak ikinci sıradadır. Örnek diyalog metinleri, öğrencinin üzerinde değişiklik yaparak farklı bir ürün koyacağı destekleyici unsurları ifade etmektedir. Hakkında konuşulacak konuyla ilgili bilgi verici unsurlar ile kelime veya ifade kalıpları listeleri ise üçüncü sırayı paylaşmaktadır. Şekil 5.7’de verilen konuşma etkinliğinde, örnek diyalog verilmesine ve konuşulacak konu hakkında bilgilendirme yapılmasına birer örnek paylaşılmaktadır.

A. Look at the list of exchange rates from a money exchanger's window.

Today's Exchange Rates		
	One American dollar	79.10 Afghanis
	One Euro	75.50 Afghanis
	One Pound sterling	85.50 Afghanis
	One thousand Indian Rupees	1100 Afghanis
	One thousand Pakistani Rupees	580 Afghanis
	Ten thousand Iranian riyals	50 Afghanis

B. Now make a conversation like the one on page 63. Your teacher will tell you which currency to talk about. He/ She will also tell you the amount of money to change.

Şekil 5.7. Konu hakkında bilgilendirici unsur ve örnek diyalog metninin sunumu.

(English for Afghanistan 10, s. 64)

Şekil 5.7’de, *Döviz kurları hakkında konuşmak* başlıklı bir konuşma etkinliğine yer verilmektedir. “Para” konusu üzerine oluşturulan bu etkinlikte, örnek diyalog metnine gönderme yapılarak benzer bir diyalog kurulması istenmektedir. Etkinlikte ayrıca, kurulacak diyaloga yardımcı olması için döviz kurlarının paylaşıldığı bir tablo da sunulmaktadır.

4.1.2. Dil Alt Becerileri

Bu başlıkta, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer verilen dil alt becerilerini geliştirme etkinliklerinin analizinden elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

4.1.2.1. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, anlamlı bir bütün oluşturmak amacıyla kelimeleri seçme ve sıraya dizmek için var olan bir dizi kurallar bütünüdür (Rossiter, 2021). Yabancı dil öğreniminde hızlı bir ilerleyle kaydedilmesi için öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştıracak, sözel ve yazılı olarak anlamlı cümleler oluşturmalarını sağlayacak temel dil bilgisini bilmeleri gerekmektedir. Dilbilgisi öğretiminde, tümdengelim ve tümevarım modelleri öne çıkmaktadır. Ders kitabı bağlamında düşünüldüğünde, tümdengelim modeli uygulanan dil bilgisi öğretiminde dilbilgisi kuralları formül verme, açıklama yapma gibi yöntemlerle açık bir biçimde öğrenciye sunulur. Sonrasında, öğrenciler yeni dil bilgisi yapılarının anlamını ve kullanımını gösteren örneklerle maruz bırakılır ve ardından benzer yeni cümleler oluşturmaları istenir (Gollin, 1998; akt. Mallia, 2014). Tümevarım modelini benimseyen ders kitaplarında ise dil bilgisi konuları direkt olarak sunulmaz. Yeni dilbilgisine ait örnekler dikkatlice seçilerek temel dil becerileri etkinliklerinin içine harmanlanmış şekilde sunulur ve öğrenciden örneklerden kurala ulaşması beklenir. Çağdaş dil eğitimi anlayışında, dil bilgisi eğitiminde tümdengelim modeli yerini tümevarım modeline bıraksa da Haight ve arkadaşları (2007) en etkili dilbilgisi öğretiminin bu iki yaklaşımın özelliklerini de içerdiği konusunda fikir birliği olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan dil bilgisi öğretim etkinliklerinde de yöntemsel farklar tespit edilmiştir.

18 dil bilgisi konusunun 36 defa ele alındığı Türkiye ders kitabında, dil bilgisi öğretimi direkt olarak yapılmamaktadır. Kitapta, dil bilgisi öğretimi için ayrılan bir bölüm, başlık, formül veya açıklama gibi bilgilendirici bir unsur bulunmamaktadır. Bunların yerine, dil bilgisi öğretimi çeşitli soru türlerine yer verilen alıştırma ve uygulamalarla gerçekleştirilmektedir.

Ayrıca, dil bilgisi konularının okuma ve dinleme metinlerine serpiştirilerek gizil bir şekilde ele alınması, konuşma ve yazma etkinliklerinde dil bilgisi kurallarına yönelik uygulama yapılması gibi nedenler Türkiye ders kitabında dilbilgisi konularının tümevarım modeliyle ele alındığını göstermektedir. Bunların yanı sıra, her üniteye ele alınan dil bilgisi konuları, ders kitabının ilk sayfalarında bulunan *İçindekiler* bölümünde, *dilbilgisi* başlığı ile maddeler halinde sıralanarak belirtilmektedir.

19 dil bilgisi konusunun 34 defa ele alındığı Avusturya ders kitabında, tümdengelim ve tümevarım modellerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Kitapta, dilbilgisi konuları başlıkları ile direkt olarak sunulmakta ancak Afganistan ders kitabındaki gibi dilbilgisi kurallarının deftere geçirilmesi ve ezberlenmesi gibi geleneksel yöntemlere başvurulmamaktadır. Ayrıca, Avusturya ders kitabında, dil bilgisi alıştırmalarına, yalnızca dil bilgisi kuralının tanıtımından sonra değil çeşitli temel beceri etkinliklerinin arasında, dağınık bir şekilde de yer verilmektedir.

25 dil bilgisi konusunun 38 defa işlenmesiyle en çok sayıda dil bilgisi konusunun ele alındığı Afganistan ders kitabında, dil bilgisi alıştırmalarına yalnızca kural tanıtımının hemen sonrasında yer verilmektedir. Kitapta dil bilgisi konularının sunumu İngilizce açıklamalarla, örnek cümlelerle, formüllerle, tablolarla ve bazen de zaman doğrusu kullanılarak yapılmaktadır. Bu bağlamda, Afganistan ders kitabında dil bilgisi öğretiminin tümdengelim modeline göre yapıldığı görülmektedir. Dil bilgisi tanıtımına yer veren Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında başvuru sunuş yöntemleri ve bu yöntemlere yer verilme sıklıkları Çizelge 15'te paylaşılmaktadır.

Çizelge 15. Ders kitaplarının dil bilgisi öğretiminde kullandığı sunuş yöntemleri.

Sunuş Yöntemleri	Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ana Dilde Anlamını Verme	2	4	-	-
İngilizce Açıklama Yapma	21	37	16	23
Kural veya Formül Verme	11	20	8	12
Örnek Cümlelere veya İfadelere Yer Verme	18	32	31	44
Tabloda Gösterme	2	4	8	11
Zaman Doğrusunda Gösterme	2	3	7	10

Çizelgede yer alan veriler, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının dil bilgisi sunumunda ana dil kullanımı hariç aynı yöntemleri kullandığını göstermektedir. Dil bilgisi kuralının İngilizce açıklamasına yer verme ile örnek cümle veya ifadelerle yer verme, iki ders kitabının da en sık başvurduğu yöntemlerdir. Afganistan ders kitabında, *tag question* konusunun ele alındığı etkinlikte yer alan aşağıdaki cümle, açıklama yöntemine bir örnektir:

Tag question, bir cümlenin sonunda kullanılan ve onay isteyen kısa evet/hayır sorularıdır veya, emin olmadığımız bilgiyi doğrulamak için tag question kullanırız. (s. 56)

Dil bilgisi anlatımında, formül ve zaman çizelgelerinden de yararlanıldığı görülmektedir. *Present perfect continuous tense* isimli zamanın anlatıldığı dilbilgisi etkinliğinde önce açıklamaya yer verilmekte sonrasında bu zamanda bir cümlenin nasıl oluşturulacağı bir formül ile gösterilmektedir. Söz konusu kesit, Şekil 6.1’de gösterilmektedir:

PRESENT PERFECT CONTINUOUS TENSE

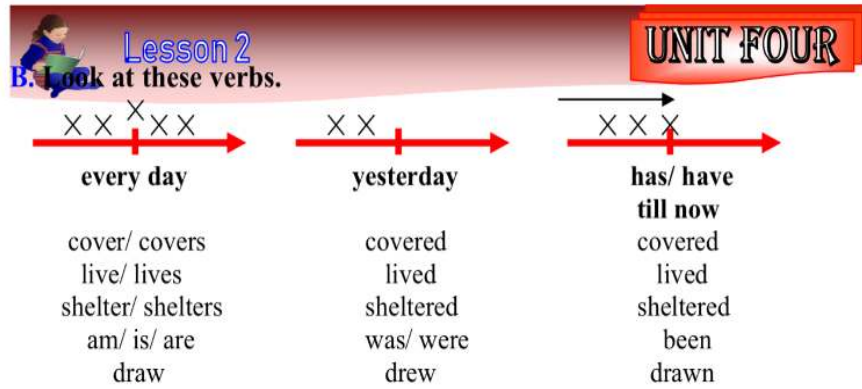
Present perfect continuous tense expresses an action or activity which began at some time in the past and is still continuing.
Subject + Have/ Has + Been + verb (ing) + complement

Şekil 6.1. Dil bilgisi anlatımında açıklama yapma ve formül gösterme örneği.

(English for Afghanistan 10, s. 116)

“Tabloda gösterme yöntemi” de ders kitabında yer verilen dil bilgisi sunuş yöntemleri arasındadır. Bu yöntem, örnek cümlelere yer verilmesine benzemektedir ancak tabloda bahsi geçen dil bilgisi özelliği değiştirebilir, başka cümlelere, zamirlere, kelimelere vb. uyarlanabilir şekilde gösterilmektedir. Bu sayede öğrencinin, söz konusu dil bilgisi kuralını hangi durumlarda ve nasıl kullanabileceğini öğrenebileceği düşünülmektedir.

Zaman ifadelerinin somut anlatımı için başvuru olan “zaman çizgisinde gösterme” yöntemi, iki ders kitabının ortak olarak en az başvurduğu yöntemdir. Bu yöntem bir örnek, Şekil 6.2’de paylaşılmaktadır. Örnekte sırasıyla; günlük yapılagelen eylemler, geçmişte yapılan eylemler ve geçmiş zamanda yapılmaya başlanıp hala sürmekte olan eylemler bir çizgi üzerinde işaretlerle gösterilmektedir.



Şekil 6.2. Zaman çizgisinde gösterme yöntemine örnek. (Teenwise 9, s. 44.)

Dil bilgisi öğretiminde ana dile başvurma yöntemi yalnızca Avusturya ders kitabında kullanılmaktadır. Bu yöntem, kitapta örnek cümlelerin Almanca çevirisi olarak gözlenmektedir. Örneğin, *present perfect tense* konusunun ele alındığı sayfa 214'te, iki örnek cümleye ve bu cümlelerin Almanca çevirilerine yer verilmektedir. *Phrasal verbs* konusunun ele alındığı sayfa 162'deki dilbilgisi etkinliğinde ise verilen 10 sözcük grubunun Almanca çevirilerine yer verilmektedir. Şekil 6.3'te, dil bilgisi sunumunda ana dilin kullanımına başka bir örnek paylaşılmaktadır. Örnekteki, *used to* kalıbının tanıtıldığı dil bilgisi etkinliğinde, kalıp hakkında bir cümlelik açıklama yapıldıktan sonra örnek cümleler ve cümlelerin Almanca karşılığına yer verilmektedir.

12 Grammar Spot: used to



"used to" is a special phrase in English to talk about a routine of the past.

I used to go skiing (but now I don't). Früher ging ich öfter skifahren, aber...

We used to have a cat. Früher hatten wir...

They used to be friends. Früher waren sie ...

Şekil 6.3. Sunuş yöntemlerinden ana dilde anlamını vermeye bir örnek.

(Englisch BHS 1, s. 46)

Çalışmada Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında ele alınan dil bilgisi konuları ve yer alma sıklıkları da karşılaştırılmaktadır. İlgili veriler, EK 3'teki Çizelge 16'da gösterilmektedir. Veriler incelendiğinde, üç ders kitabında dil bilgisinin ele alınma sıklığının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Türkiye ders kitabında 36, Avusturya ders kitabında 33, Afganistan ders kitabında ise 38 adet dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlik bulunmaktadır. Sekiz dil bilgisi konusu, üç ders kitabında ortak olarak ele alınmaktadır. Bu konular; *adjectives, comparatives, conjunctions, future tense, modal*

verbs, past tense, quantifiers ve *wh- questions*'tır. Kalan *articles, collacation, direct&indirect speech* gibi konular, yalnızca bir veya iki ders kitabında ele alınmaktadır. Bunların yanı sıra, Avusturya ve Afganistan ders kitabında birkaç *tense* konusunun birlikte ele alındığı karma dil bilgisi etkinlikleri de yer almaktadır. *Present tense*, üç ders kitabında da en sık ele alınan ortak konudur.

Elde edilen veriler, üç ders kitabında dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirme alıştırmalarının da yer aldığını göstermektedir. Üç ders kitabında yer alan dil bilgisi alıştırmalarının toplamında 25 farklı soru türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu alıştırmalarda hangi soru türlerinin ne sıklıkta kullanıldığı Çizelge 17'de karşılaştırmalı olarak gösterilmektedir.

Çizelge 17. Ders kitaplarının dil bilgisi alıştırmalarındaki soruların türü ve sıklığı.

Soru Türleri	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alfabetik Sıralama	-	-	-	-	1	0,2
Boşluk Doldurma	-	-	67	17,6	75	18
Cümle Dönüştürme	-	-	20	5,2	149	35,8
Cümle İçinde Bulma	-	-	-	-	10	2,4
Cümle İçinde Kullanma	85	55,5	16	4,2	144	34,6
Cümle Ögelerini Sıralama	6	3,9	-	-	5	1,2
Cümle Tamamlama	-	-	19	5	-	-
Çok Cevaplı Soru	-	-	9	2,4	-	-
Çoktan Seçmeli Cümleler	5	3,3	41	10,8	-	-
Çoktan Seçmeli Kelimeler	-	-	7	1,8	-	-
Doğru veya Yanlış	-	-	5	1,3	-	-
Eşleştirme	22	14,4	42	11	-	-
Etiketleme	20	13,1	3	0,8	7	1,7
Evet veya Hayır Sorusu	-	-	-	-	1	0,2
Fiil Dönüştürme	-	-	61	16	-	-
Hataları Tespit Etme ve Düzeltme	-	-	1	0,3	-	-

Çizelge 17. (devam) Ders kitaplarının dil bilgisi alıştırmalarındaki soruların türü ve sıklığı.

İki Cümleyi Birleştirme	-	-	-	-	11	2,6
Metin İçinde Bulma	-	-	5	1,3	-	-
Oyun	3	1,96	-	-	-	-
Ögelerden Cümle Oluşturma	6	3,9	7	1,9	-	-
Sınıflandırma	-	-	44	11,6	-	-
Sıralama	-	-	1	0,3	-	-
Sözcük Araştırması	-	-	7	1,8	-	-
Sözcük Dönüştürme	-	-	22	5,8	13	3,1
Verilen İpucundan Cümle Oluşturma	6	3,9	-	-	-	-
TOPLAM	153	100	380	100	416	100

Çizelgede yer alan veriler, dil bilgisi öğretiminde tümevarım modelini uygulayan Türkiye ders kitabında, diğer iki ders kitabının yarısından daha az dil bilgisi sorusu içerdiğini göstermektedir. Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında ise birbirine yakın sayıda dil bilgisi sorusu yer almaktadır. Buna karşın, Türkiye ve Afganistan ders kitapları içerdiği dil bilgisi soru türlerinin çeşitliliği açısından benzerlik göstermekte, Avusturya ders kitabı ise 18 farklı soru türü barındırması açısından bu iki ders kitabından ayrılmaktadır.

Türkiye ders kitabında, dil bilgisini ölçmeye yönelik alıştırmalara genel olarak yazma ve konuşma etkinlikleri bağlamında yer verilmektedir. Bu nedenden ötürü, soru maddelerinin büyük çoğunluğunu cümle içinde kullanma aktiviteleri oluşturmaktadır. Cümle içinde kullanma, öğrencinin yeni dil bilgisi kuralıyla sözlü veya yazılı olarak yeni bir ürün ortaya koymasını ifade etmektedir. Örneğin, *İçindekiler* sayfasında birinci ünite *have got/has got* dil bilgisi konusunun işleneceği belirtilmektedir. Birinci ünite *have got/has got* bir yazma etkinliği olarak verilen Şekil 6.4'teki etkinlikte, öğrenciden *have got/has got* ifadeleriyle yedi cümle yazması istenmektedir. Sonuç olarak, bu etkinlikte “cümle içinde kullanma” soru türünde yedi adet soru maddesi yer almaktadır.

READING & WRITING

1 Ammon is an Egyptian student in a language school in Oxford. Look at the picture and write what Ammon has got in his bag.

e.g. a city map	... He has got <u>a city map</u> in his bag.
e.g. an umbrella	... He hasn't got an umbrella.
an apple	
a mobile phone	
a passport	
a notebook	
a wallet	
a student ID card	
a laptop	



Şekil 6.4. “Cümle içinde kullanma” soru türüne örnekler. (Teenwise 9, s. 16)

Etiketleme soru türlerine, Türkiye ders kitabındaki dilbilgisi alıştırmalarında ikinci sıklıkta başvurulmaktadır. Bu türdeki tüm soru maddeleri sayılabilen ve sayılamayan kelimelerin tespiti üzerinedir. Sayfa 116’da, bir tarafta 20 farklı gıdanın görseli diğer tarafta bu gıdaların isimleri yer almaktadır. Öğrenciden sayılabilen gıdaların isimlerin C (*countable*) ile, sayılamayan gıda isimlerinin U (*uncountable*) ile etiketlenleri istenmektedir. Konuyla ilgili üçüncü sıklıkta yer verilen eşleştirme soru maddelerine gelince, *imperatives* (emir kipleri) konusunun alıştırmaları olarak cümle-görsel ve *quantifiers* (niceleyiciler) konusunun alıştırmaları olarak verilen kelime-kelime eşleştirme aktivitelerinden oluşmaktadırlar.

Avusturya ders kitabındaki dil bilgisi alıştırmalarında, boşluk doldurma ve fiil dönüştürme sorularına ağırlık verildiği görülmektedir. Boşluk doldurma sorularında, metin içinde veya ayrı olarak verilen cümlelerdeki boşlukların verilen kelimeler ile dil bilgisine uygun şekilde doldurulması istenmektedir. Örneğin sayfa 77’de, *quantifiers* konusunun İngilizce açıklama ve tablo verilerek işlendiği dil bilgisi etkinliğinde, sekiz cümleye yer verilmekte ve boşlukların verilen sekiz miktar zarfıyla dil bilgisine uygun şekilde doldurulması istenmektedir.

Fiil dönüştürme soruları ise cümle içinde geçen olayın zamanına göre fiilin değiştirilmesine karşılık gelmektedir. Şekil 6.5’te yer alan etkinlikte, beş adet fiil dönüştürme soru maddesine örnek gösterilmektedir.

9 Grammar Spot: 3rd person s



Remember: 3rd person s

Make sure to add an **-s** to the verb if you talk or write about someone else (he/she/it) in the present simple tense.

She lives in.../He comes from.../She likes.../He plays.../She says...

EXERCISE:

Fill in the 3rd person s where necessary.

Peter _____ (go) to school by train.

Merve always _____ (check) her test results online.

We all _____ (like) ice-cream very much.

They never _____ (watch) TV before breakfast.

Mike usually _____ (do) his homework after school.

Şekil 6.5. “Fiil dönüştürme” soru türüne örnekler. (Englisch BHS 1, S. 12)

Sayfa 12’de yer alan etkinlikte, üçüncü tekil şahıs için kullanılan -s takısının kullanımına yönelik İngilizce açıklamaya ve örnek ifadelere yer verilmektedir. Dil bilgisinin sunumundan sonra, verilen cümlelerdeki boşlukların parantez içinde belirtilen fillerin uygun şekilde dönüştürülerek doldurulması istenmektedir.

Avusturya ders kitabında eşleştirme soruları, sınıflandırma soruları ile çoktan seçmeli cümlelerin yer aldığı sorular %10’luk oranlarda ikinci sıklıkta yer verilmektedir. Eşleştirme sorularında, yarım ifadelerin dil bilgisi ve anlam açısından uygunluk sağlayacak şekilde eşleştirilmesi istenmektedir. Sınıflandırma soruları genellikle bir *prepositions*, *determiners* ve *quantifiers* gibi kelimeye dayalı dil bilgisinin öğretimi ve sınanması için kullanılmaktadır. Bu soru türünde, birçok kelime verilerek öğrenciden kelimeleri kullanıma uygun edat başlığı altında sınıflandırması istenmektedir. Çoktan seçmeli cümle soruları ise, eksik ögesi bulunan cümlelerin verilen seçeneklerden uygun olan kelime veya kelime grubuyla tamamlanması istenmektedir. Şekil 6.6’da, ders kitabında yer alan çoktan seçmeli cümle türünde sorulara örnekler bulunmaktadır.

EXERCISE:**Choose the most appropriate word.**

1. ... I speak to the restaurant manager, please?
☐ May ☐ Would ☐ Would you mind if
2. ... you open the window, please? It's hot in here.
☐ Could ☐ Couldn't ☐ Won't
3. Jake, ... getting me another soda?
☐ could you ☐ would you ☐ would you mind
4. Would you mind if I ... your sweater? It's really chilly in here.
☐ borrowed ☐ will borrow ☐ would borrow
5. Would you mind if I ... join you for dinner tonight? I'm tired and need a rest.
☐ won't ☐ didn't ☐ wouldn't
6. Mrs. Clinton, ... use your cell phone, please?
☐ can't I ☐ may I ☐ would you mind
7. Would you mind ...? I have got a headache.
☐ not to smoke ☐ not smoke ☐ not smoking
8. Linda, ... pick up the check tonight? You paid last time.
☐ can I ☐ may I ☐ won't I
9. Could I smoke in here, please? – Sorry, you...
☐ won't. ☐ mustn't. ☐ can't.
10. Could I sit down here for a while? – Yes, you...
☐ could. ☐ can. ☐ will.

Englisch BHS I

Şekil 6.6. “Çoktan seçmeli cümle” soru türüne örnekler. (Englisch BHS 1, s. 137)

Şekil 6.6’da yer alan 10 soru maddesinde, tamamlanması gereken cümleler verilmektedir. Cümlelerdeki boşlukların seçeneklerde verilen öğelerden uygun olanlarıyla doldurulması istenmektedir. *Modals* konusunun işlendiği bu alıştırmalar soruları, Avusturya ders kitabında yer alan çoktan seçmeli cümlelere örnektir. Bunların yanı sıra, cümle dönüştürme, cümle tamamlama, sözcük dönüştürme ve cümle içinde kullanma soru türlerine ise yüzde dört ile beş arasında, diğer soru türlerine ise düşük oranlarda yer verilmektedir.

Afganistan ders kitabında, iki soru türü açık şekilde öne çıkmaktadır. Bunlar, “cümle dönüştürme” ve “cümle içinde kullanma” soru türleridir. Cümle dönüştürme sorularında, öğrenciden verilen bir cümleyi belli bir dil bilgisi kuralını uygulayarak baştan yazması istenmektedir. Örneğin, *past tense* konusunun zaman doğrusunda gösterilerek ve örnek cümlelerle anlatıldığı sayfa 52’de, öğrenciden, verilen 10 adet cümleyi geçmiş zamanda yeniden yazması istenmektedir. Sayfa 94’te yer alan, *determiners* konusunun işlendiği başka bir dil bilgisi etkinliğinde ise, yine 10 adet cümle verilmekte ve öğrenciden cümleleri “a” edatını kullanarak yeniden yazması istenmektedir. Bunun için, cümle

öğelerinin değiştirilmesi yani cümlelerin dönüştürülmesi gerekmektedir. İkinci sırada yer verilen soru türü cümle içinde kullanmadır. Onu, boşluk doldurma maddeleri takip etmektedir. Kalan soru türlerine az sayıda yer verilmektedir. Ayrıca, alfabetik sıralama, iki cümleyi birleştirme ve evet veya hayır soruları ise Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının dil bilgisi alıştırmalarında yer almayıp yalnızca Afganistan ders kitabının dil bilgisi alıştırmalarında bulunmaktadır.

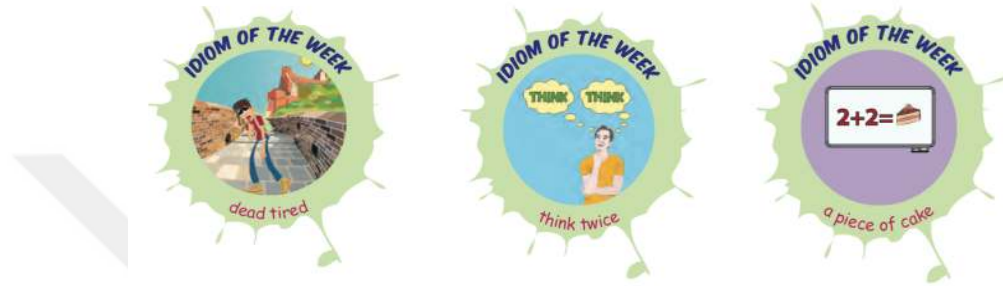
4.1.2.2. Kelime Bilgisi

Dilbilgisi kuralları, bir cümleyi oluşturan parçaların nasıl bir araya getirileceğini gösterir. Kelimeler ise cümlelerin oluşmasını sağlayan parçalardır. Bir dilbilimci olan Wilkins (1987), dilbilgisi olmadan çok az bir aktarım yapılabileceğini ancak kelime olmadan hiçbir aktarımın yapılamayacağını dile getirmiştir (Akt. Pan ve Xu, 2011). Sonuç olarak, yeterli kelime haznesine sahip olmadan yabancı dilde üretken olmak söz konusu değildir. Bu nedenle, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, kelime bilgisi öğretimine açık veya örtük olarak yer verilmektedir. Ders kitaplarında kelime bilgisinin yeterli şekilde verilmesi, temel dil becerilerine odaklanan etkinliklerin de daha etkili şekilde yürütülmesini sağlamaktadır.

Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının analizinden elde edilen veriler, üç ders kitabında da kelime bilgisi öğretimine hatırı sayılır bir yer ayrıldığını göstermektedir. Ek 4'teki Çizelge 18'de, ders kitaplarında yer alan kelime bilgisi etkinliklerinin konuları ve bu konuların ele alınma sıklıkları gösterilmektedir. Bulgulara göre, Türkiye ders kitabında 66, Avusturya ders kitabında 56, Afganistan ders kitabında ise 20 kelime bilgisi etkinliği bulunmaktadır. Üç ders kitabında da, en çok karma içerikli kelime bilgisi etkinlikleri tekrar edilmektedir. Bu etkinliklerde yer alan kelimeler, ortak bir içeriğe ait görülemeyecek kadar çeşitliliğe sahiptir. Örneğin, Türkiye ders kitabındaki sayfa 24'te yer alan kelime bilgisi etkinliğinde, bir e-posta metni ile beraber hem içerik hem de tür olarak ortak bir paydada yer almayan *arkadaş canlısı*, *gülümseyen (yüz)*, *memleket*, *inanılmaz* kelimeleri verilip öğrenciden e-postadaki boşlukları bu kelimelerle doldurması istenmektedir.

Türkiye ders kitabının kelime bilgisi etkinliklerinde, karma içeriklerin dışında en sık tekrarlanan içerik, mekan ve eşyalardır. Bu etkinliklerde, kişisel eşyaların (s. 16), ev eşyalarının ve evin bölümlerini ifade eden kelimelerin (s. 26, 28) tanıtımları ile herhangi

bir cadde üzerinde konumlanabilecek yapıların (s. 32, 35) ve tarihi eserlerin isimleri (s. 86, 92) gibi mekan, eşya ve bunların nitelikleriyle (s. 34, 35, 90) ile de alakalı kelimelerin tanıtımı yapılmaktadır. Ayrıca, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarından farklı olarak, Türkiye ders kitabının her ünitesindeki okuma ve dinleme etkinliklerinde ikişer deyim yer verilmekte ve bu deyimler *haftanın deymi* adıyla karikatürize edilerek sunulmaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 7.1’de, ders kitabının deyimleri sunma tarzına örnekler gösterilmektedir.



Şekil 7.1. Ders kitabındaki deyimlere örnekler. (Teenwise 9, s. 87, 95, 125)

Avusturya ders kitabının kelime bilgisi etkinliklerinde, karma içeriklerin dışında yer verilme sıklığı açısından öne çıkan üç içerik karakter özellikleri, giyim, mekan ve eşyalardır. Bu içeriklerde karakter özellikleri ile ilgili çeşitli sıfatların tanıtıldığı çeşitli alıştırmalar sunulmakta, Hippi’den Gotik’e çeşitli giyim tarzları (s. 112, Egzersiz 29) ve kıyafet isimleri (s. 113) ve eşya isimleri (s. 94) tanıtılmakta, öğrenciden en çok para harcadığı altı ürün kategorisine ait eşya isimlerini (s. 82) ve odasında bulunan eşyaların isimlerini (s. 94, 95) yazması istenmektedir.

Afganistan ders kitabı, üç ders kitabı arasından kelime bilgisi öğretimine en az yer veren ders kitabıdır. Kitaptaki 20 kelime etkinliğinin 12’si karışık içeriktedir. Kitap, bunun dışında “eğitim”, “seyahat” ve “ülkeler ve milletler” içerikleriyle oluşturulan kelime bilgisi etkinlikleri de sunmaktadır. Eğitim içerikli kelime bilgisi etkinliklerinde (s. 33, 34) ders isimleri, eğitim kademeleri, eğitim sistemi ile ilgili terimlerin; seyahat içerikli kelime bilgisi etkinliklerinde (s. 71, 73) ise uçakla yurtdışı seyahati ile ilgili kelimelerin tanıtımı yapılmaktadır. Ülkeler ve milletlerin isimlerinin tanıtıldığı etkinliklerde (s. 3, 4, 10, 39) ise Asya ülkelerine ve milletlerine öncelik verildiği görülmektedir.

Araştırmada, kelime bilgisinin sunumunda kullanılan yöntemler de analiz edilmiştir. Türkiye ders kitabı, kelime bilgisi öğretiminde izlediği yaklaşımdan dolayı Avusturya ve

Afganistan ders kitaplarından ayrılmaktadır. Bunun nedeni, bu ders kitabındaki kelime bilgisi etkinliklerinin, kelime tanıtımından değil alıştırma sorularından oluşmasıdır. Bu sorular, yeni kelimelerin anlamını tahmin etmeye dayalıdır ve birçoğu temel beceri etkinliklerinin öncesinde kelime tanıtımı yapılan hazırlık etkinlikleri olarak sunulmaktadır. Buna karşın, kitaptaki bazı kelime bilgisi etkinliklerinde, kelimelerin anlamlarının tahmin edilmesi için görsellerden yararlanıldığı ve alıştırmada kullanılmak üzere kelime listelerinin verildiği de görülmektedir. Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında ise, kelime bilgisi öğretiminde tanıtıma dayalı bir yöntem izlenmektedir., Üç ders kitabının kelime tanıtımında izlediği sunuş yöntemleri ve bunların sıklığına dair diğer detaylar Çizelge 19’da sunulmaktadır.

Çizelge 19. Ders kitaplarının kelime bilgisi öğretiminde kullandığı sunuş yöntemleri.

Sunuş Yöntemleri	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ana Dilde Karşılığını Verme	-	-	14	22,6	-	-
Dilin İşlevine Göre Gruplandırma	-	-	1	1,6	-	-
Görsel Kullanma	17	73,9	2	3,2	6	10,9
İngilizce Açıklamasını Verme	-	-	-	-	12	21,8
Kelime Listesi Verme	6	26	20	32,3	14	25,4
Kelime Türünü Belirtme	-	-	12	19,4	11	20
Örnek Cümlelere Yer Verme	-	-	13	20,1	12	21,8
TOPLAM	23	100	62	100	55	100

Çizelgede yer alan veriler, Türkiye ders kitabı ile Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının kelime bilgisi tanıtımında izledikleri yaklaşım yönünden ayrıştığını göstermektedir. Türkiye ders kitabında yer alan 66 kelime bilgisi etkinliğinde, iki sunuş yöntemine toplamda 23 defa başvurulmaktadır. Bunun nedeni, kitapta kelime bilgisi öğretiminin alıştırma soruları aracılığıyla sağlanmaya çalışılmasıdır. Yeni kelimeler, genel olarak temel beceri etkinliklerine hazırlık etkinliği olarak ve soru formatında sunulmaktadır. Dolayısıyla da Türkiye ders kitabında kelimelerin anlamına, türüne veya örnek cümlelere yer verilmemekte ancak bazı alıştırmalarda görsellerden ve kelime listelerinden faydalanıldığı görülmektedir.

Kelime bilgisinin öğretimi, Avusturya ve Afganistan ders kitabında ise açık bir şekilde ele alınmaktadır. Kelime tanıtımında görsellerden yararlanma, ünite içinde yeni kelimelerin listesine yer verme, kelime türlerini belirtme veya kelimeleri türlerine göre sınıflandırma ve yeni kelimelerin kullanıldığı örnek cümlelere yer verme, iki ders kitabının kelime bilgisi tanıtımı yaptıkları etkinliklerde kullandıkları sunuş yöntemleridir. Farklı olarak, Avusturya ders kitabında kelimelerin Almanca karşılığına yer verilmekte ve bir etkinlikte de kelimeler dilin işlevine göre sınıflandırılarak sunulmaktadır. Afganistan ders kitabında ise bu yöntemlere başvurulmayıp kelimelerin İngilizce açıklamasına yer verilmektedir. Ayrıca, Avusturya ders kitabı, kelime bilgisi öğretimi açısından Türkiye ile Afganistan ders kitaplarının arasında bir noktada bulunmaktadır. Ders kitabında, kelime bilgisi etkinlikleri genel olarak temel dil becerilerini geliştirme etkinliklerinin öncüsü niteliğinde, alıştırmalar olarak sunulmaktadır. Diğer yandan *giriş, pratik, denetleme ve ilave* bölümlerine ayrılan 12 ünitenin *pratik* bölümünde, *Kelimeler & Söz Öbekleri* adıyla ünite kelimelerinin listesine yer verilmektedir. Bu listelerde kelime türleri, her kelime için birer örnek cümle ve kelimelerin Almanca karşılığı bulunmaktadır. Ayrıca, üniteler boyunca her yeni kelimenin Almanca karşılığı etkinlik yanında belirtilmektedir.

Afganistan ders kitabında, her ünite sonunda ünite kelimelerinin türleriyle birlikte listelendiği bir *Kelime Listesi* de bulunmaktadır. *Kelime Çalışması* başlığıyla sunulan etkinliklerde, her kelime için İngilizce açıklamaya, kelimenin türüne, örnek cümlelere ve birer görsele yer verilmektedir, ancak bu etkinliklerde kullanılan görsellerin hepsi kelime anlamını yansıtmada yeterli olmamaktadır. Şekil 7.2’de yer alan kelime bilgisi etkinliği, kelime-görsel uyumsuzluğuna dair örnekler barındırmaktadır.

rarely (adverb): Means almost never.

- I often play football, but I rarely play tennis.
- He rarely comes to our house.
- She rarely eats sandwich.
- They rarely participate in a contest.

tourist (noun): a tourist is a person who goes touring, sightseeing or visiting other places.

- Kabul is often full of tourists.
- Majority of the tourists come from Europe.
- I work as a guide in a tourist office.
- Have you ever taken a tourist to an ancient palace?
- There is a tourist office in Kabul international airport.
- Bahram has a tourist card which let him go and see any places he wants.



98

Şekil 7.2. Kelime bilgisi etkinliğinde kullanılan görseller.

(English for Afghanistan 10, s. 98)

Şekildeki etkinlikte, *rarely* ve *tourist* kelimelerinin İngilizce açıklamasının, kelime türünün, kullanıldığı örnek cümlelerin ve görsellerin verilerek tanıtıldığı görülmektedir. Fakat, kelime bilgisi etkinliğinde yer alan görseller, tanıtılan kelimeleri karşılamamakta, bunun yerine örnek cümlelerin birinde yer alan bir kelimeyi ifade etmektedir. Örneğin, şekilde bulunan tenis oynayan adam görseli, etkinlikte tanıtımı yapılan ve nadiren anlamına gelen *rarely* kelimesini değil “*Ben sıkça futbol oynarım, ancak nadiren tenis oynarım.*” örnek cümlesindeki *tennis* kelimesini ifade etmektedir.

Araştırmada, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarındaki kelime bilgisi etkinliklerinin içeriği ve bu etkinliklerde kullanılan sunuş yöntemlerinin yanı sıra, ölçme ve değerlendirme soruları da mercek altına alınmaktadır. Üç ders kitabının kelime bilgisi alıştırmalarında kullanılan soru türleri ve bu soruların kullanılma sıklığı Çizelge 20’de paylaşılmaktadır.

Çizelge 20. Kelime bilgisi alıştırımlarında soru türleri ve yer alma sıklıkları.

	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ana Dilde Karşılığını Bulma	-	-	26	6,5	6	1,5
Bulmaca Sorusu	-	-	-	-	17	4,3
Boşluk Doldurma	102	20,8	107	26,8	228	57,4
Cümle İçinde Kullanma	96	19,5	2	0,5	92	23,2
Cümle Dönüştürme	-	-	-	-	6	1,5
Çok Cevaplı Soru	-	-	13	3,25	-	-
Çoktan Seçmeli Cümleler	26	5,3	121	30,3	-	-
Duruma Uyan Kelimeyi İşaretleme	-	-	16	4	-	-
Duruma Uyan Kelimeyi Yazma	-	-	1	0,3	-	-
Eşleştirme	208	42,4	6	1,5	10	2,5
Etiketleme	-	-	15	3,8	-	-
İpucundan Kelime Tahmini	5	1	-	-	-	-
Kelime Dönüştürme	-	-	9	2,3	-	-
Kelime Listeleme	4	0,8	12	3	1	0,3
Kelime Tamamlama	-	-	3	0,8	37	9,3
Metin İçinde Bulma	-	-	1	0,3	-	-
Resmi Olan Kelimeyi İşaretleme	-	-	11	2,8	-	-
Sınıflandırma	45	9,2	55	13,8	-	-
Tablo Doldurma	1	0,2	-	-	-	-
Wh- veya How Sorusu	4	0,8	-	-	-	-
TOPLAM	491	100	400	100	397	100

Çizelgedeki veriler, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında kelime bilgisi sorularına birbirine çok yakın sayıda yer verildiğini göstermektedir. Türkiye ders kitabında ise iki kitabın sahip olduğu soru sayısının çeyrek katı daha fazla soru bulunmaktadır. Avusturya ders kitabı, kelime alıştırımlarında geniş bir soru türü yelpazesi sunmaktadır. Buna karşın, Türkiye ders kitabında dokuz, Afganistan ders kitabında sekiz soru türünden yararlanıldığı görülmektedir.

Türkiye ders kitabındaki kelime alıştırmalarında en sık kullanılan soru türü eşleştirmedir. Kitaptaki eşleştirme soruları; cümle ile görsel eşleştirme, kelime ile kelime eşleştirme, kelime ile cümle eşleştirme gibi farklı türlerde sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, yeni kelimelerle cümle ve metin içindeki boşlukları doldurma ve yeni kelimeleri cümle içinde kullanma sorularına da hatırı sayılır sıklıkta yer verilmektedir. Kitapta, diğer iki ders kitabından farklı olarak, “ipuçlarından kelime tahmini yapma” soruları bulunmaktadır. Parti türlerinin konu edinildiği sayfa 110’daki kelime bilgisi etkinliğinde beş maddede iki veya üç kelime grubu verilmektedir. Öğrenciden bu kelimelerle ilgili olan parti türünü yazması istenmektedir. Örneğin, *pasta-mum-hediyeler* kelimeleri verilen bir soru maddesinde bu kelimelerin çağrıştırdığı kutlama türünün yani *doğum günü* kelimesinin yazılması beklenmektedir.

Avusturya ders kitabındaki kelime bilgisi alıştırmalarında kullanılan 15 soru türünden en çok çoktan seçmeli cümle, boşluk doldurma ve sınıflandırma soru türleri kullanılmaktadır. Ayrıca, “metin içinde (istenen kelime veya ifadeyi) bulma” ve “resmi olan kelimeyi işaretleme”, “çok cevaplı soru”, “duruma uyan kelimeyi işaretleme”, “duruma uyan kelimeyi yazma” ve son olarak “kelime dönüştürme” üç ders kitabı arasından yalnızca Avusturya ders kitabında yer alan soru türleridir. Bu soru türlerinden resmi olan kelimeyi işaretleme soru türüne örnekler Şekil 7.3’te paylaşılmaktadır.

1 Do you know these fashion styles?
Can you find examples in the pictures? What other styles can you identify?



☐ traditional	☐ formal	☐ trendy	☐
☐ uniform	☐ gothic	☐ punk	☐
☐ casual	☐ kitschy	☐ alternative	☐
☐ business	☐ hip	☐ sporty	☐

Şekil 7.3. “Görseli olan kelimeyi işaretleme” sorusuna örnek. (Englisch BHS 1, s. 112)

Şekilde 7.3’teki etkinlikte, farklı stillerde giyinen insanların yer aldığı görseller ve çeşitli stil isimleri yer almaktadır. Etkinlikte, öğrenciden 11 görselin karşılık geldiği stil ifade

eden kelimelerin işaretlemesi istenmektedir. Ek olarak, öğrencinin görsellerde tespit ettiği diğer stillerin isimlerini de listelemesi istenmektedir.

Afganistan ders kitabında, her kelime etkinliği sonrasında yarısından fazlası boşluk doldurma soru maddelerinden oluşan kelime bilgisi alıştırmaları yer almaktadır. Yeni kelimelerin cümle içinde kullanılması istenen soru maddeleri ise kitaptaki kelime bilgisi alıştırma sorularının çeyreğini oluşturmaktadır. Kitapta, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarından farklı olarak bulmaca soruları yer almaktadır. Sayfa 37’de yer alan bulmaca aktivitesinde, “eğitim” ile ilgili 17 kelimenin bulunması istenmektedir.

4.1.2.3. Telaffuz Bilgisi

Uygun kelimeler, dil bilgisi kurallarına uygun şekilde bir araya geldiğinde, onu mesajı dinleyen ya da okuyan kişi için anlaşılır kılacak olan şey telaffuzdur. Richard ve Schmidt (2002), telaffuzu belirli seslerin üretilme şekli olarak tanımlamaktadır (Akt. Glakjani ve Sabouri, 2016). Ünlü dilbilimci Szpyra-Kozłowska (2015), telaffuz öğretiminin gerekliliğini karşı tarafta iyi bir ilk izlenim oluşturma, dilin diğer konuşanları tarafından doğru anlaşılma ve iletişim kurulabilir biri olarak görülme nedenlerine bağlamaktadır. Bu nedenlerden ötürü, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz bilgisinin yeri vazgeçilmezdir. Buna rağmen, telaffuz bilgisinin göz ardı edildiği pek çok kaynakta bahsedilmektedir (Kelly, 1969; Gilbert, 2008; Szpyra-Kozłowska, 2015). Bu ilgisizliğin nedenleri Gilbert’a (2008) göre zaman yetersizliği, telaffuzun dil bilgisi ve kelime bilgisi gibi bir netlikte olmamasının neden olduğu şüphe; Elliot’a (1995; akt. Szpyra-Kozłowska, 2015) göre öğretmenlerin telaffuzu en az yararlı olan dil becerisi olarak görmeye meyilli olmaları iken Kelly’e (2000) göre ise öğretmen ilgisizliğinden ziyade telaffuzun nasıl öğretileceğinin bilinmemesidir. Söz konusu durum, araştırmada incelenen ders kitaplarında da kendini göstermektedir. Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitapları arasından yalnızca Türkiye ders kitabında telaffuz bilgisi etkinliklerine yer verilmektedir. Türkiye ders kitabındaki her üniteye en az birer defa yer verilen telaffuz etkinliklerinin içeriği Şekil 8.1’de paylaşılmaktadır.

am, is, are ve have/has'ın daraltılmış formları	/i:/ ve /ɪ/ sesleri	/t/ ve /θ/ sesleri
çoğul ve 3. şahıs tekil -s eklerinin telaffuzları (s/, /z/ ve /ɪz/)	/ŋ/ sesinin telaffuzu	/w/ ve /v/ sesleri
The past tense fiillerindeki -ed seslerinin telaffuzu	/wəs/ ve /wɒz/ telaffuzları	evet/hayır soru cümlelerinde tonlama
"-ould" birleşimi (Could you?/ Would you?)	-wh soru cümlelerinde tonlama	/ð/ ve /d/ sesleri

Şekil 8.1. Ders kitabında yer alan telaffuz etkinliklerinin konuları (Türkiye).

Şekil 8.1’de paylaşılan içeriklerin hepsi öğrenci tarafından model alınacak birer ses kaydı ile sunulmaktadır. Ayrıca, telaffuz etkinliklerinin yedisinde hedef olan seslere örnek olarak paylaşılan kelimelerin fonetik transkripsiyonlarına da yer verilmektedir. Şekil 8.2’de bu duruma örnekler yer almaktadır.

PRONUNCIATION

A. **T.4A** The full forms of the auxiliary verbs *am / is / are* and *have / has* are contracted in connected speech. Listen and practise.

I'm /aɪm/ Jane. You're /jɔ:(r)/ late. We're /wiə(r)/ excited.	He's /hi:z/ new here. She's /ʃi:z/ got a nice bag. They've /ðeɪv/ got a city map.

Şekil 8.2. Telaffuz Etkinliklerinde Fonetik Transkripsiyon Kullanımına Örnek.

(Teenwise 9, s. 48)

Gilakjani (2015), telaffuzun sesleri tekrar etme ve yanlış telaffuzu düzeltme ile öğretileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Türkiye ders kitabındaki her telaffuz etkinliğinde öğrenciden ses kaydını dinledikten sonra telaffuzu pratik etmesi

istenmektedir. Ancak kitapta yanlış telaffuzu düzeltmeye yönelik aktiviteler yer almamakta, öğrenciden ses kaydında yer alan sesleri tespit veya ayırt etmesi istenmektedir. Kitapta ayrıca tonlamayı çizme aktivitesi de yer almaktadır. “evet/hayır soru cümlelerinde tonlama” içerikli etkinlikte altı soru maddesine yer verilmekte, cümlelerin sonuna doğru tonlamanın yükselip düşmesine dair cümlelerin yanına yukarı ok işareti veya aşağı ok işaretlerinden birini çizilmesi istenmektedir (s. 108).

Afganistan ders kitabında, telaffuz bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler yer almamakta aynı zamanda telaffuz hakkında herhangi bir ifadeye de rastlanmamaktadır. Avusturya ders kitabında ise telaffuz öğretimine yönelik oluşturulan bir etkinlik bulunmaktadır. Verilen metnin tonlama ve vurguya dikkat edilerek okunmasını içeren bu etkinlik “*sözel üretim*” adıyla sunulmaktadır (s. 223). Akran değerlendirmesi ile son bulan etkinlikte telaffuz bilgisine yönelik direkt öğretim unsuru yer almamaktadır. Ek olarak, kitabın *İçindekiler* bölümünde her ünitenin dinleme metinlerinde İngiliz aksanı ve Amerikan aksanından hangisinin kullanıldığının belirtilmesi kitabın telaffuz öğretimini es geçmediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencinin İngilizce ile olan ilişkisine yönelik oluşturulan anket sorularından birinde telaffuzun dil öğrenimindeki yeri hakkında çeşitli görüşler belirten ifadeler yer almaktadır (s. 27). Bu soru maddesindeki seçeneklerde “*Mükemmel telaffuz imkansızdır.*”, “*Telaffuz açık olmalı; mükemmel olması önemli değil.*”, “*Telaffuz çok da önemli değil; İngilizceyi iyi anlamak ve yazmak istiyorum.*”, “*Mükemmel bir aksan benim için çok önemli; anadilini konuşan kişi gibi konuşmak istiyorum.*”, “*Telaffuzum için endişelenmiyorum; sadece konuşurum.*” ifadeleri yer almaktadır. Telaffuzdan bahsedilen başka bir içeriğe, kelime listesinde *pronunciation* kelimesi için örnek cümle olarak verilen “*Telaffuz önemlidir.*” ifadesinde rastlanmaktadır (s. 33).

4.1.3. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirmede öğrenciler, kendi çalışmalarının niteliği üzerinde düşünür ve çalışmalarının açıkça belirtilen hedefleri veya ölçütleri ne derecede yansıttığını yargırlar (Andrade ve Valtcheva, 2009). Burada, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı söz konusudur; öğrencinin öğrenme sürecinin farkında olması, gelişime açık olması ve yansıtıcı düşünmesi sağlanmaktadır. Bu temada, üç ders kitabında yer alan öz değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Bu başlıkta ise bu etkinliklerin sıklığı ve

niteliği hakkında elde edilen bulgular ele alınmaktadır.

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi üzerine etkinlikler yer alırken Afganistan ders kitabında öz değerlendirmeye yönelik bir etkinliğe rastlanmamaktadır. Türkiye ders kitabında, her ünite sonunda birer adet olmak üzere toplamda 10 adet öz değerlendirme ölçeği yer almaktadır. Bu ölçeklerde, “...’u yapabiliyorum.” cümlesini tamamlayacak soru maddeleri yer almaktadır. Öğrenciden her madde ile ilgili olarak kendilerini bir gülen yüz, iki gülen yüz veya üç gülen yüz emoji ile değerlendirmeleri istenmektedir. Ders kitabındaki öz değerlendirme ölçeklerinde en az beş, en fazla dokuz soru maddesine yer verilmektedir. Bu ölçeklerden biri Şekil 9.1’de paylaşılmaktadır.

Check Yourself		😊	😊😊	😊😊😊
I can	organise information on world heritage in a recorded text.			
	respond to simple questions / statements in a recorded interview.			
	make a short presentation about an ancient civilization.			
	ask and answer the questions about a text related to the world heritage.			
	reorder the events in a short story.			
	write sentences about historical places I visited in the past.			

Şekil 9.1. Ders kitabından öz değerlendirme etkinliği örneği. (Teenwise 9, s.96)

Şekil 9.1’de, *Dünya Mirası* isimli yedinci ünitenin son etkinliği olarak yer alan *Kendini Kontrol Et* başlıklı etkinlik bulunmaktadır. Etkinlikte verilen kontrol listesinde altı madde yer almaktadır. Her biri ünite konusu ve içeriği ile ilişkili olan maddelerin çevirisine aşağıda yer verilmektedir:

“Ben,

- kayıtlı bir metinde dünya mirası hakkındaki bilgileri düzenleyebilirim.
- kayıtlı bir röportajda yer alan basit sorulara/ifadelere yanıt verebilirim.
- antik medeniyetler hakkında kısa bir sunum yapabilirim.
- Dünya mirası hakkında bir metinle ilgili olarak sorular sorabilir ve yanıtlayabilirim.
- Kısa bir hikayedeki olayları sıraya dizebilirim.

- *Geçmişte ziyaret ettiğim tarihi bir mekan hakkında cümleler yazabilirim.”*

Yukarıda belirtilen maddelerin her biri, ünite içinde yer alan etkinliklerden en az birine gönderme yapmaktadır. Örneğin, ilk madde, sayfa 89’da yer alan dört numaralı etkinliğe gönderme yapılmaktadır. Etkinlikte öğrenciden iki dünya mirası hakkındaki tarihsel metni okumaları istenmekte ve verilen olayları sıraya koymaları istenmektedir. Aynı şekilde, sayfa 90’da öğrenciden antik bir medeniyet hakkında bir sunum yapılması istenmektedir. Üçüncü sıradaki maddede bu etkinliğe gönderme yapılmaktadır.

Avusturya ders kitabında 12 adet öz değerlendirme ölçeği bulunmaktadır. Bu listelerin formatı Türkiye ders kitabındakinden farklıdır. Öncelikle, öz değerlendirme ölçeği Türkiye ders kitabındaki gibi kontrol listesi formatında sunulmuş olsa da soru maddeleri “*dinleme, yazma, okuma, iletişim, sözel üretim, dil yapıları*” şeklinde alt başlıklara ayrılarak sunulmaktadır. Soru maddelerindeki ifadeler, Türkiye ders kitabındaki gibi “*...’u yapabiliyorum.*” kalıbı üzerine kurulmaktadır. Öğrencinin kendi öğrenmesini emojilerle değil “*başladım*”, “*oraya geliyorum*” ve “*oradayım*” seçeneklerinden biriyle değerlendirmeleri istenmektedir. Bir tik işaretlemek “*başladım*” anlamına gelirken, iki tik işaretlemek “*oraya geliyorum*” ve üç tik de “*oradayım*” anlamına gelmektedir. Her maddenin ünitenin hangi bölümüne gönderme yaptığı ise *içerik* isimli sütunda belirtilmektedir. Bu sütunun hemen yanında ise öğrencinin soru maddesinde yer alan beceriyi geliştirebileceği etkinliklere yönlendirme yapılmaktadır. Ders kitabındaki öz değerlendirme ölçeklerinde, en az 10 en fazla 20 soru maddesine yer verilmektedir. Kitapta yer alan öz değerlendirme etkinliklerin biri Şekil 9.2’de paylaşılmaktadır.

SELF-CHECK

☒ ☐ Have started

☒ ☐ Getting there

☒ ☒ Arrived

My competencies	My level	Content	For more training go to...
Listening			
I can understand basic English when people speak slowly and clearly.	☐ ☐ ☐	Section 1, Practice, Check	1, 2, 3, 4, 18, 19, Check 1
I can understand the most important aspects in a talk or dialogue.	☐ ☐ ☐	Section 1, Practice, Check	1, 2, 3, 4, 18, 19, Check 1
I can understand people talking about their plans and goals.	☐ ☐ ☐	Section 5, Practice	15, 20
Writing			
I can fill in my schedule in English.	☐ ☐ ☐	Section 4	11, 12
I can write a simple text (e-mail, letter...) about my plans and goals.	☐ ☐ ☐	Sections 3, 5, Check	10, 16, 17, Check 2
I can do a freewrite about myself and my school (subjects).	☐ ☐ ☐	Section 5	14
Reading			
I can understand the most important aspects in short texts.	☐ ☐ ☐	Section 3, Plus	10, Plus 1
I can understand simple and short e-mails and text messages.	☐ ☐ ☐	Section 3	10
I can understand a longer text in which students talk to each other.	☐ ☐ ☐	Check	Check 3
Interaction			
I can establish contact with strangers and introduce myself.	☐ ☐ ☐	Section 2, Plus	5, 7, 8, Plus 2
I can ask questions to find out more about others.	☐ ☐ ☐	Sections 2, 4, 5, Check	5, 6, 7, 8, 12, 13, Check 4
I can express my opinion.	☐ ☐ ☐	Sections 1, 4, 5	3, 12, 13
I can agree/disagree with others.	☐ ☐ ☐	Section 1, 4, 5	3, 12, 13
Oral Production			
I can introduce myself and present some basic information about myself.	☐ ☐ ☐	Sections 2, 4	8, 12
I can do a freespeak for at least 60 seconds.	☐ ☐ ☐	Check	Check 5
Language Structures			
I can ask questions in the present tense.	☐ ☐ ☐	Section 2	6
I can use the 3 rd person -s in the present tense.	☐ ☐ ☐	Section 2	9

Şekil 9.2. Ders kitabından öz değerlendirme etkinliği örneği. (Englisch BHS 1, s. 21)

Şekil 9.2’de paylaşılan öz değerlendirme ölçeği Taze Bir Başlangıç isimli ikinci üniteye yer almaktadır. Ölçekte yer alan soru maddeleri, ünite konusuyla ve içeriğiyle ilişkilidir. Ölçeğin kendisinde de belirtildiği üzere, her soru maddesi ünite içindeki en az bir etkinlikte gösterilen performans ile ilgilidir. *Content* (İçerik) isimli sütunda, soru maddelerinde yer alan becerilerin sınındığı etkinlikler belirtilmektedir. Ölçekte yer alan soru maddelerinden bazılarının çevirisi aşağıdaki gibidir:

Dinleme: “İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuştuğunda Temel İngilizce’yi anlayabilirim.”

Yazma: “Programımı İngilizce yazabilirim.”

İletişim: “Diğerleri hakkında daha fazla bilgi edinmek için sorular sorabilirim.”

Sözel Üretim: “Kendimi tanıtabilirim ve kendim hakkında bazı temel bilgileri sunabilirim.”

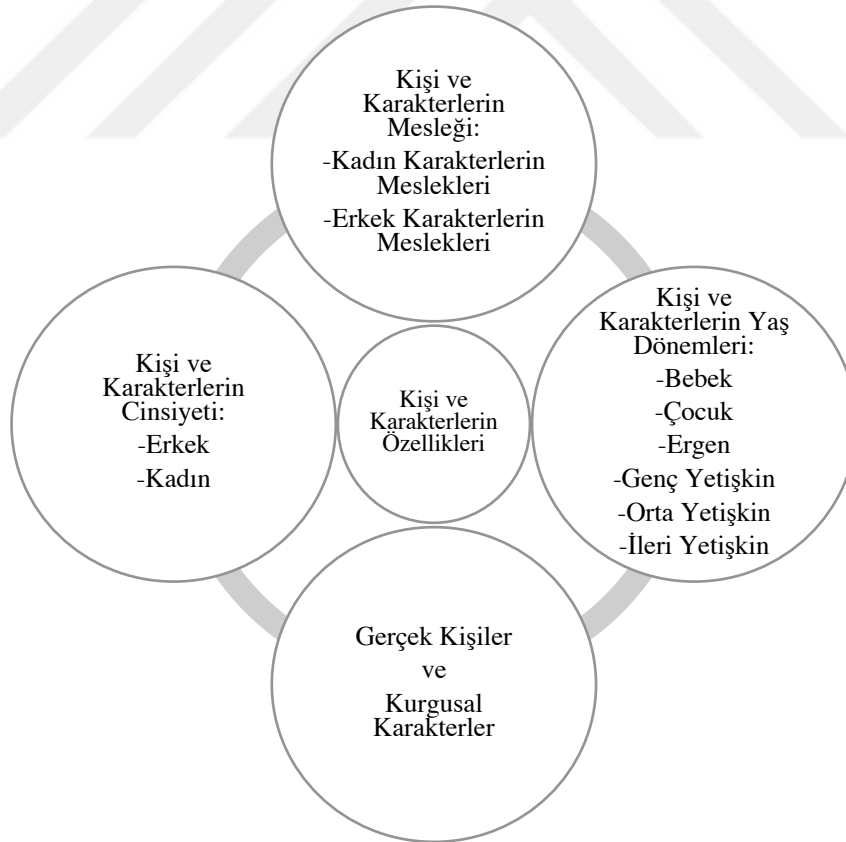
Dil Yapıları: “Present tense ile sorular sorabilirim.”

4.2. DERS KİTAPLARININ KÜLTÜREL AÇIDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının kültürel içerikleri “kişi ve karakterler”, “örtük mesajlar” ve “kültürlerarasılık” olmak üzere üç temel başlıkta incelenmiştir.

4.2.1. Kişi Ve Karakterler

Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında bulunan kişi ve karakterler cinsiyetlerine, temsil edildikleri mesleki gruba, gelişim dönemlerine ve kurgusal veya gerçek olmalarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. “Kişi ve karakterler” temasında yer alan bu alt kategoriler Şekil 10.1’de gösterilmektedir:



Şekil 10.1. “Kişi ve karakterler” temasının kategorileri.

Çalışmada Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan kişi ve karakterler kadın veya erkek olmalarına, mesleklerine, dahil oldukları yaş dönemlerine ve gerçek veya kurgusal olmalarına göre analiz edilip sınıflandırılmaktadır.

4.2.1.1. Kişi ve Karakterlerin Cinsiyeti

Bu bölümde, üç ülkenin ders kitabında yer alan kişi ve karakterlerin cinsiyete göre dağılımlarına sayı ve yüzde olarak yer verilmektedir. Ünite kapak sayfası dahil olmak üzere, ilk ünitenin ilk sayfasından son ünitenin son sayfasına kadar ders kitaplarında isim veya kişi zamiri olarak yazılı, görsel veya işitsel olarak yer alan her kişi ve karakter bu gruba dahil edilmiştir. *Erkek öğrenciler, kabilenin kadınları* gibi topluluk belirten ifadeler, sayı belirtilmediğinden cinsiyet kategorisine “bir” erkek veya “bir” kadın karakter olarak kodlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan cadde, konser alanı, mezuniyet töreni gibi insan kalabalığı olan görsellerde yer alan karakterler, yüzlerinin net olmamasından ötürü cinsiyetleri teşhis edilemeyerek karakter sayısına dahil edilmemiştir. Bunun yanında, bir ünite içinde birden fazla geçen aynı karakterler sadece bir defa kodlanmıştır. Bunların sonucu olarak, Çizelge 21’deki bulgular elde edilmiştir.

Çizelge 21. Kişi ve karakterlerin cinsiyete göre dağılımı.

Ülkeler	Erkek Karakter Sayısı		Kadın Karakter Sayısı	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Türkiye	250	54	209	46
Avusturya	290	48	309	52
Afganistan	287	77	88	23

Çizelge 21’e bakıldığında, Türkiye ve Avusturya ders kitabında yer alan kadın ve erkek karakterlerin dağılımları birbirine yakınken Afganistan ders kitabında erkek karakterlerin kadın karakter sayısının üç katı fazla olduğu görülmektedir. Türkiye ders kitabında bulunan 459 karakterin %54’ü erkeklerden, %46’sı ise kadınlardan oluşmaktadır. İki cinsiyetin ders kitabında yer bulma oranı arasındaki fark az olsa da erkek karakterler %8’lik fark ile kadın karakterlerden öne çıkmaktadır. Avusturya ders kitabında toplamda 599 karakter bulunmakta ve bu karakterlerin %48’ini erkekler, %52’sini kadınlar oluşturmaktadır. Kitapta kadın karakterlere daha fazla yer verilmekle birlikte, kitap cinsiyet dağılımı konusunda en az makas aralığına sahiptir. Afganistan ders kitabında ise

aksi yönde bir durum tespit edilmiştir. 385 karakterin yer aldığı ders kitabında, erkek ve kadın karakterlerin dağılımı arasında açık fark bulunmaktadır. Erkek karakterler %77'lik bir dağılıma sahipken, kadın karakterler %23 ile neredeyse çeyreklik bir orana sahiptir.

4.2.1.2. Kişi ve Karakterlerin Yaş Dönemleri

Ders kitaplarında yer alan kişi ve karakterler, Santrock'un (2010, s. 16) *Gelişim Dönemleri* isimli gruplandırması baz alınarak bebek, çocuk, ergen, genç yetişkin, orta yetişkin ve ileri yetişkin yaş dönemlerinden birine dahil edilmiştir. Ancak, her karakter bu kategoriye dahil edilememiştir. Bunun nedeni, her karakterin yaşının belirtilmemesi, görseline yer verilmemesi ya da yaşına araştırma ile ulaşılamayacak olmasıdır. Yalnızca bu özelliklerin en az birine sahip karakterler yaş dönemlerine dahil edilebilmiştir. Santrock'un oluşturduğu gelişim dönemleri aşağıdaki gibidir:

1. Doğum Öncesi Dönem (Döllenmeden doğuma kadar)
2. Infant Dönem (Doğumdan 18 ile 24. aya kadar)
3. İlk Çocukluk Dönemi (2-5 yaş arası)
4. Orta Ve İleri Çocukluk Dönemi (6-11 yaş arası)
5. Ergenlik Dönemi (10-12 Yaşlarından İtibaren 18-21 Yaşlarına Kadar)
6. Genç Yetişkinlik Dönemi (20'li yaşlar ile 30'lu yaşlar arası)
7. Orta Yetişkinlik (40'lı yaşlar ile 50'li yaşlar arası)
8. İleri Yetişkinlik (60'lı ve 70'li yaşlardan ölüme kadar) (Santrock, 2010; S. 16,

Şekil 1.8.)

Bu araştırma açısından önemli olan husus, Santrock'un ergenlik dönemini 10-12 yaşları ile 18-21 yaşları arasında kabul etmesine karşın, burada ergen gelişim döneminin 12-17 yaşları olarak ele alınmasıdır. Bunun nedeni, 12-17 yaşları arasındaki karakterlerin genellikle okul bağlamı içinde sunulması ve bunun gelişim dönemini tespit etme imkânını kolaylaştırmasıdır. Çocuk olmadığı ve aileleriyle yaşadığı bilinen karakterleri “ergen” olarak nitelendirme kolaylığı da yaş aralığını sınırlamanın bir başka nedendir. Çizelge 22'de, incelenen üç ders kitabında yer alıp yaşları tespit edilen karakterlerin gelişim dönemleri sayı ve yüzde olarak ifade edilmektedir.

Çizelge 22. Ders kitaplarında bulunan kişi ve karakterlerin yaş dönemleri.

Ülkeler	Yaş Dönemleri											
	Bebek		Çocuk		Ergen		Genç		Orta		İleri	
	(0-2)		(3-11)		(12-17)		Yetişkin		Yetişkin		Yetişkin	
							(18-40)		(40-60)		(60+)	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Türkiye	-	-	25	14,7	29	17	85	50	21	12,35	10	6
Avusturya	2	1	13	6,5	82	40,8	64	31,8	28	13,9	12	6
Afganistan	1	2,6	14	35,9	3	7,7	19	48,7	1	2,6	1	2,6

Türkiye ders kitabında gelişim dönemleri saptanan karakterlerin yarısını (%50) genç yetişkinler oluşturmaktadır. Bu, üç kitap arasındaki en yüksek değerdir. Ergen gelişim döneminde bulunan karakterlere %17 oranında yer vermesiyle kitabın hedef kitle temsilini nispeten karşıladığı görülmektedir. Bu oranı %14.7 ile çocuklar, %12.35 ile orta yetişkin ve ileri yetişkin karakterler takip etmektedir. Kitapta, bebek karakter bulunmamaktadır.

Avusturya ders kitabında ergen karakterler, gelişim dönemi belli olan karakterlerin %40.8'ini oluşturmaktadır. Bu “ergen” alt kategorisi için üç ders kitabı arasındaki en yüksek orandır. Bunu, %31.8 ile genç yetişkinler takip etmektedir. Sonrasında %13.9 ile orta yetişkinler, %6 oranında ileri yetişkin karakterler ve %1 oranı ile de bebek karakterler gelmektedir.

Afganistan ders kitabında gelişim dönemleri belli olan karakterlerin çoğunluğu %48.7 ile genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Bunu, %35.9 ile çocuklar takip etmektedir. Kitabın 10. sınıf öğrencileri yani ergenlik dönemindeki bireyler için yazıldığı göz önünde bulundurulduğunda, hedef kitlenin kitaptaki temsili %7.7 ile üç kitap arasındaki en düşük orana sahiptir. Bebek, orta yetişkin ve ileri yetişkin karakterlerin kitapta eşit oranda (%2.6) yer aldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, incelenen ders kitaplarının lise öğrencileri için yazıldığı göz önünde bulundurulduğunda, hedef kitleye en çok yer veren ders kitabı Englisch BHS 1, en az yer veren ders kitabı ise English for Afghanistan 10'dır. Ergen gelişim döneminde bulunan karaktere yer verme oranlarında üç kitap arasında açık fark bulunmaktadır. Buna rağmen,

genç yetişkin, ileri yetişkin ve bebek karakter oranlarında yakınlık bulunduğu tespit edilmiştir.

4.2.1.3. Kişi ve Karakterlerin Meslekleri

Ders kitaplarındaki karakterlerin mesleklerinden birbirine yakın olanlar, verilerin yalın bir şekilde aktarılması için sınıflandırılmıştır. Yapılan bu sınıflandırma sonucunda ortaya 21 meslek grubu çıkmıştır. Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan erkek ve kadın karakterlerin bu mesleki gruplarında temsil edilme sıklıkları Çizelge 23'te gösterilmektedir.

Çizelge 23. Karakterlerin cinsiyetlerine göre temsil edildikleri meslek grupları.

Mesleki Gruplar	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Bilim	1	1	1	-	-	-
Devlet Yönetimi	2	2	4	1	1	1
Din ve Felsefe	-	-	3	-	-	-
Edebiyat ve Yayıncılık	2	3	2	2	4	-
Eğitim	1	2	4	8	8	-
Güvenlik	1	2	-	3	1	-
İnşaat	3	-	-	-	-	-
İş ve Yönetim	-	1	2	1	1	-
Kimya	1	2	-	-	-	-
Medya, İletişim ve Yayıncılık	21	6	14	12	19	1
Memur	1	-	-	-	-	-
Öğrenci	11	11	21	33	12	10
Sağlık Hizmetleri	5	2	4	4	14	5
Sanat ve Tasarım	8	5	15	10	1	-
Satış ve Pazarlama	3	3	4	15	-	-
Serbest Meslek	3	-	3	-	3	-
Spor	7	2	5	-	9	1
Tarım	-	-	1	-	1	-

Çizelge 23. (devam) Karakterlerin cinsiyetlerine göre temsil edildikleri meslek grupları.

Teknoloji	2	-	1	-	2	-
Toplumsal İlişkiler	7	4	9	2	4	-
Zanaat	2	-	1	-	1	-
TOPLAM	82	46	94	91	81	18

Çizelge 23'te, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan karakterlerin belirtilen meslek gruplarında yer alma sıklıkları paylaşılmaktadır. Türkiye ve Avusturya, karakterlerinin sunulduğu meslek gruplarının çeşitliliği açısından birbirine benzerdir; ancak, Türkiye ders kitabındaki kadın ve erkek karakterlerin meslek gruplarına göre dağılımlarının Avusturya ders kitabından daha düzenli olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye ders kitabında sunulan 19 meslek grubunun 15'inde hem kadın hem erkek karakterler temsil edilmekteyken Avusturya ders kitabındaki 18 meslek grubunun 10'unda iki cinsiyetin temsili bulunmaktadır; bilim, tarım, teknoloji, zanaat gibi geleneksel olarak erkeklere atfedilen meslek gruplarında yalnızca erkek karakterler temsil edilmektedir. Diğer taraftan, birbirine yakın sayıda kadın ve erkek karakter, bir öğrenci veya meslek sahibi olarak sunulmaktadır. Türkiye ders kitabında ise bu oran yaklaşık yarı yarıyadır. Afganistan ders kitabında ise toplam kadın karakter sayısı, erkek karakter sayısının yaklaşık üçte biri kadar olan ders kitabında bir öğrenci veya meslek sahibi olarak sunulan kadın karakter sayısı, erkek karakter sayısının beşte biri kadardır. Ders kitabındaki meslek sahibi erkek karakterler en çok “medya, iletişim ve yayıncılık” isimli meslek grubunda sunulurken mesleği veya çalışma durumu belirtilen kadın karakterlerin yarısından fazlası (n=10, %55.55) öğrencidir. Kadın karakterlerin yer aldığı diğer mesleki gruplar üç hemşire ve iki doktorun oluşturduğu “sağlık hizmetleri”, bir TV çalışanı ile “medya, iletişim ve yayıncılık” ve bir profesyonel tenis oyuncusunun dahil olduğu “spor”dur. Bir kadın karakter de hükümdar eşi olarak kitapta yer almaktadır.

Öğrencilik, ders kitaplarının hedef kitlesi göz önüne alınarak çalışmaya bir meslek olarak dahil edilmiştir. Türkiye ders kitabında, eşit sayıda kadın ve erkek öğrenci yer almaktadır. Afganistan'da yakın bir dağılımda verilen kadın ve erkek öğrencilerin makas aralığı Avusturya ders kitabında daha fazladır. Bunlara ek olarak, üç ders kitabında da kadın karakterler en çok öğrenci olarak sunulmaktadır.

Erkek karakterler, Türkiye ve Afganistan ders kitabında, “medya, iletişim ve yayıncılık” meslek grubunda yığılma göstermektedir. Bu mesleki grup, Türkiye ders kitabında TV veya sinema oyunculuğu ile temsil edilirken Afganistan ders kitabında TV muhabirliğiyle öne çıkmaktadır. Avusturya ders kitabında ise, mesleği veya çalışma durumu belirtilen erkek karakterler, en sık öğrenci olarak sunulmaktadır.

4.2.1.4. Gerçek Kişiler ve Kurgusal Karakterler

Araştırmada Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında yer alan gerçek kişiler ve kurgusal karakterlerin karşılaştırmalı nicel analizi yapılmıştır. Kitapta yer alan her gerçek kişi birer defa kodlanmıştır. Çizelge 24’te, kitapların gerçek ve kurgusal karakterlere yer verme sayıları ve bunların toplam karakter sayısına oranları gösterilmektedir.

Çizelge 24. Kitaplarda yer alan kişi ve karakterlerin yer alma sıklığı ve oranı.

Ülkeler	Gerçek Karakter Sayısı		Kurgusal Karakter Sayısı	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Türkiye	50	10,89	409	89,10
Avusturya	80	13,35	519	86,64
Afganistan	6	1,59	370	98,66

Türkiye ders kitabında yer alan 459 karakterin %10.89’u gerçek kişilerden oluşmaktadır. Bu şahsiyetlerin büyük çoğunluğu görselleri ile birlikte sunulmakta ve olumlu nitelikleriyle ön plana çıkarılmaktadır. Örnek olarak, Şekil 10.3’teki beş Hollywood oyuncusunun hobileriyle resmedildikleri karikatürlerin yer aldığı kelime etkinliği paylaşılmaktadır.



Şekil 10.2. Gerçek şahıslara yer verilen kelime etkinliği. (Teenwise 9, s.54)

Gerçek karakterlere en çok Avusturya ders kitabında yer verilmektedir. Kitaptaki 599 karakterin %13.35'i sinema oyuncularını, sanatçılar, yazarlar, devlet yöneticileri ve fikir insanları gibi gerçek hayattaki kişilerden oluşmaktadır. Gerçek kişiler kitapta olumlu bir bağlamda sunulmakta ve çoğunlukla yalnızca isim olarak yer almaktadırlar. Şekil 10.2'de, ders kitabındaki bir okuma etkinliğinde Koç, Boğa ve İkizler burcuna sahip ünlü isimlerin yer aldığı kesit paylaşılmaktadır.

2 Read these descriptions.

a) Are the descriptions true for you?
b) Find a classmate from your opposite zodiac sign: according to the stars you should complement each other. Is that true? Discuss.
c) Have a look on the positive qualities of other signs and discuss with your partner if they are true for several classmates.

Aries (March 21 – April 19) Symbol: The Ram Planet: Mars Element: Fire Opposite sign: Libra Lucky colours: white & red Basic profile: outgoing, energetic and strong, but can be arrogant, insecure, jealous Famous Arians: Lady Gaga, Emma Watson, Robert Downey Jr.		Taurus (April 20 – May 20) Symbol: The Bull Planet: Venus Element: Earth Opposite sign: Scorpio Lucky colours: green & brown Basic profile: conservative, responsible, artistic and strong, but can be selfish and hot-tempered Famous Taureans: Adele, David Beckham, Queen Elizabeth II		Gemini (May 21 – June 20) Symbol: The Twins Planet: Mercury Element: Air Opposite sign: Sagittarius Lucky colour: yellow Basic profile: productive, intelligent, cheerful and amusing, but can talk too much Famous Geminis: Heidi Klum, Johnny Depp, Donald Trump	

Şekil 10.3. Gerçek şahıs isimlerinin yer aldığı bir kesit. (Englisch BHS 1, s.74)

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının aksine Afganistan ders kitabında gerçek karakterlere çok az yer verilmektedir. Kitapta yer alan 375 karakterin %1.59'unu gerçek kişiler oluşturmaktadır. Bu kişiler, İsmail, İbrahim ve Muhammed peygamberler ve tarih sahnesinden iki Afgan hükümdarı ve Afganistan'ın Langhman vilayetinde bir türbesi olduğundan bahsedilen bir dini şahsiyettir. Şekil 10.4'te, üç İslam peygamberinin isimlerinin yer aldığı okuma metninden bir paragraf kesiti paylaşılmaktadır.

A. Read the following paragraph about Ka'abah-e Sharif.

Ka'abah-e-Sharif

Ka'abah (Bytullah-e-Sharif), the most sacred place for Muslims, was built by Prophet Ibrahim (peace be upon him) and his son Prophet Ismail (peace be upon him). Since then, the Arabs used to perform Hajj to Ka'abah. When Prophet Mohammed (PBUH), preached Islam to all mankind, performing Hajj to Ka'abah became the fifth pillar of Islam.



Şekil 10.4. Gerçek şahıs isimlerinin yer aldığı paragraf.

(English for Afghanistan 10, s. 83)

4.2.2. Örtük Mesajlar

Bu temada, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan görsel, yazılı ve işitsel materyallerde yer alıp hedef kitleyi dolaylı veya direkt olarak etki altına alabilecek unsurlara yer verilmektedir. Analiz sonucunda ders kitaplarında tespit edilen örtük mesajlar, içeriklerine göre sınıflandırılmış ve Şekil 11.1'deki gibi kategorilendirilmiştir.



Şekil 11.1. "Örtük mesajlar" temasına ait kategoriler.

Üç ders kitabında yer alan örtük mesajlar, sekiz başlıkta kategorize edilmiştir. Bunlar farkındalık geliştirme, sembol, bağımlılık yapıcı maddeler, cinsiyetçi yaklaşım, politik içerik ve algı oluşturmadır. Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında bulunan örtük mesajların içeriği, yer alma sıklığı ve dağılımları Çizelge 25'te gösterilmektedir.

Çizelge 25. Örtük mesajların ders kitaplarına göre dağılımı.

Örtük mesajların içeriği	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Farkındalık Geliştirme	9	6,4	32	27,1	16	9,3
Sembol	104	74,3	63	53,4	139	80,8
Bağımlılık Yapıcı Maddeler	-	-	9	7,6	-	-
Cinsiyetçi Yaklaşım	7	5	3	2,5	5	2,9
Politik İçerik	-	-	-	-	2	1,2
Algı Oluşturma	20	14,3	11	9,3	10	5,8
TOPLAM	140	100	118	100	172	100

Türkiye ders kitabında örtük mesaj temasına dahil edilen 140 öge, Afganistan ders kitabında 172 öge ve Avusturya ders kitabında 126 öge yer almaktadır. Barındırdığı örtük mesajların çeşitliliği açısından ilk sırada Avusturya son sırada Türkiye ders kitapları yer almaktadır. Örtük mesajlar kategorilerinde yer alan unsurları da kapsamının bir sonucu olarak, örtük mesajlar en çok sembolik unsurlardan oluşmaktadır. Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarının hepsinde kişisel gelişim ve evrensel değerleri kapsayan farkındalık geliştirici unsurlar yer alırken bu üç ders kitabı cinsiyetçi unsurları da ortak olarak barındırmaktadırlar. Diğer taraftan, politik mesajlar yalnızca Afganistan ders kitabında, bağımlılık yapıcı maddeler ve cinsel içerikler yalnızca Avusturya ders kitabında yer almaktadır.

4.2.2.1. Farkındalık Geliştirme

Farkındalık geliştirici örtük mesajlar, hedef kitlenin zihninde yeni bir şema oluşmasına veya var olan şemaları yeniden düzenlenmesine neden olabilecek yazılı, görsel ve işitsel öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler, içeriklerine göre dokuz kod olarak ele alınmaktadır. Bu kodlar Şekil 11.2’de belirtilmektedir.



Şekil 11.2. "Farkındalık geliştirme" kategorisinde yer alan kodlar.

Ders kitaplarında öğrencilerin çeşitli konularda farkındalık geliştirmesini sağlayacak unsurlar içeriklerine göre sınıflandırılarak kültürel, sağlık, inanç, motivasyon, saygı, sorumluluk, yardımlaşma, dürüstlük ve takım çalışması olacak şekilde dokuz kodda sunulmaktadır.

Türkiye ders kitabında dokuz adet farkındalık geliştirici öge bulunmaktadır. Bu ögelerden yedisi kültürel farkındalık geliştirmeye yönelik iken iki öge hem sağlık konusunda farkındalık geliştirici aynı zamanda motive edicidir. Afganistan ders kitabında ise mevcut kategoriye ait on altı öge bulunmaktadır. Bu ögelerin altısı kültürel farkındalık geliştirmeye yönelik iken dördünü “inanç”, üçünü “yardımlaşma”, ikişer tanesi de “saygı” ve “sağlık” konularında ögeler oluşturmaktadır. Avusturya ders kitabında farkındalık geliştirici 32 öge bulunmakla birlikte bunların 11’i kültürel farkındalık oluşturmaya yöneliktir. Kalan ögelerin 10’u sağlık, yedisi sorumluluk alma, üçü takım çalışması ve bir tanesi de saygı konusunda farkındalık geliştirmeye yöneliktir.

4.2.2.1.1. Kültürel Farkındalık Geliştirme

Bu koda dahil edilen ögeler, kültürel çeşitliliğin ve farklı kültürlerle ait unsurların olumlu bir bağlamda sunulduğu ve böylece öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirmelerini sağlayacak niteliktedir. Türkiye ders kitabında, kültürel farkındalık geliştirici altı öge bulunmaktadır. Öğrencilere kültürlerarası farkındalık kazandıracağı düşünülen içeriklerden biri Şekil 11.3’te paylaşılmaktadır.



Şekil 11.3. “Farklı sığınaklar farklı kültürler” isimli okuma metni. (Teenwise 9, s.31)

Şekil 11.3’te paylaşılan okuma etkinliği, “My Environment (Çevrem)” isimli 2. temada yer almaktadır. Metinde Fas, Japonya ve İsveç’ten birer karakter, yerel kültürlerine göre döşenmiş yatak odalarını tasvir etmektedir. Ayrıca, karakterlerin tasvir ettiği yatak odası fotoğraflarına da metin yanlarında yer verilmektedir. Metin içeriğinde farklı kültürlerin estetik zevkleri ve rahatlık anlayışları aktarılmaktadır. Söz konusu ifadelerden bazıları şunlardır:

Hiro: “Yatak odamda **futon** yatağı bulunmaktadır. O, geleneksel Japon yatağıdır. (...) Odamda pek bir şey yok. Yumuşak renklerle çok sade bir odadır.”

Amina: “Benim renkli bir odam var çünkü biz Fas’ta sıcak renkleri severiz.”

Ben: “Odamdaki her şey beyazdır. Bu renk İsveç evlerinde çok popülerdir çünkü (burada) uzun kışlarımız ve kısa yazlarımız var.”

Türkiye ders kitabında, aynı kodda yer alan diğer iki öge sayfa 18’de yer alan iki etkinlikte bulunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini uluslararası öğrencilerle empati kurmasını sağlayacak bu ögeler Şekil 11.4.’te gösterilmektedir.

7 Look at Jacob's ID card and fill in the other one with your personal information.

INTERNATIONAL STUDENT ID CARD	
First Name	Jacob
Surname	Maison
Age	25
Country	Canada
Nationality	Canadian
e-mail	jacobmaison@zmail.ca

8 Look at the example below. Write about yourself. Use the information in your ID card.
My name is Jacob Maison. I'm twenty-five years old. I'm from Canada and I'm Canadian.

INTERNATIONAL STUDENT ID CARD	
First Name	
Surname	
Age	
Country	
Nationality	
e-mail	

Şekil 11.4. Kültürel farkındalık geliştirici iki etkinlik. (Teenwise 9, s. 18)

Şekil 11.4.'te yer alan yedi numaralı etkinlikte, Jacob Maison isimli karakterin uluslararası öğrenci kimlik kartına yer verilmekte ve öğrenciden kendini uluslararası öğrenci gibi düşünüp aynı kartı kendi bilgileriyle doldurması istenmektedir. Sekiz numaralı bir sonraki etkinlikte ise öğrenciden kendini bir Kanadalı olan Jacob Maison yerine koyup kendini tanıtıcı bir paragraf yazması beklenmektedir.

Avusturya ders kitabında farkındalık geliştirmeye neden olabilecek 32 ögeden 11'i kültürel farkındalık oluşturmaya yöneliktir. Bu ögelerden birini, ders kitabında İngilizcenin farklı aksanlarla konuşulması oluşturmaktadır. Ders kitabında, Amerikan ve Britanya aksanları dışında İsveç, Hint ve tespit edilemeyen yerel aksanlarıyla İngilizce konuşan karakterlere yer verilmektedir. Bunun aksine, Türkiye ders kitabındaki karakterin hepsi pürüzsüz bir Amerikan ya da Britanya aksanıyla akıcı bir şekilde İngilizce konuşmaktadır. Afganistan ders kitabında ise dinleme ses kayıtları yer almadığından, kitabın farklı aksanlar konusundaki yaklaşımı bilinmemektedir. Avusturya ders kitabından kültürel farkındalık geliştirmeye bir diğer örnek olarak Şekil 11.5'te, bir konuşma etkinliğinin yardımcı materyali olarak sunulan görsellerde yer almaktadır. Görsellerde farklı giyim tarzları ve inançlara sahip karakterler olduğu görülmektedir.



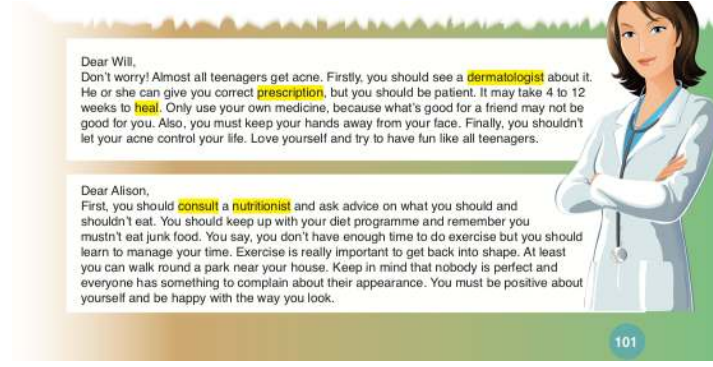
Şekil 11.5. Kültürel çeşitlilik barındıran görseller. (Englisch BHS 1, s. 112)

Şekil 11.5.'te yer alan kesitte birbirinden farklı 11 görsel yer almaktadır. Bu görsellerde emo ve goth gibi farklı alt kültürleri temsil eden karakterler bulunmaktadır. Ayrıca görsellerde, yöresel kıyafet giymiş bir kadın ve bir grup İskoç eteği giyen erkek de yer almaktadır.

Afganistan ders kitabında, kültürlerarası farkındalık kazandırıcı nitelikte altı öge bulunmaktadır. Bu öğelerden ikisi yabancı kültürler ile Afgan kültüründeki yemek yeme ve misafirlik adabı hakkında karşılaştırma yapılan okuma metninde (s. 96) almaktadır. Metinde, Avrupa ülkeleri ve Mısır'daki yemek yeme stilleri, misafir olma adabı hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Başka bir metinde ise Yeni Zelanda'daki yeme ve misafir olma adabı üzerine bilgiler verilip kültürel farklılıkların varlığına dikkat çekilmektedir (s.100). Kültürlerarası farklılıklara dikkat çeken diğer bir metinde (s. 107), Çin, Arktik ülkeleri ve Yunanistan'da oynanagelen çocuk oyunları anlatılmaktadır.

4.2.2.1.2. Sağlık Konusunda Farkındalık Geliştirme

Bu koda dahil olan öğeler, okuyucuya sağlık konusunda bilinçlendirici mesajlar iletmektedir. Türkiye ders kitabında yer alan bir okuma metni, kilo problemi ve sivilce problemleri konusunda öğrenciye hem sağlıklı yaşam konusunda bilgi vermekte hem de motive edici telkinde bulunmaktadır. Bu içerikler Şekil 11.6'da paylaşılmaktadır.



Şekil 11.6. Sağlık konusunda farkındalık geliştirici unsurların olduğu metin.

(Teenwise 9, s.101)

Şekil 11.6’da, iki bölümden oluşan okuma metninin ikinci bölümü paylaşılmaktadır. Metnin sayfa 100’de yer alan ilk bölümünde, sivilce ve kilo problemi olan iki gencin problemleri ile ilgili doktora gönderdikleri mektup bulunmaktadır. Metnin sayfa 101’de verilen diğer bölümünde ise doktorun bu problemlere yönelik tavsiyeleri yer almaktadır. Doktor, sivilce problemi yaşayan gence bir dermatoloğa görünmesini ve ilaç tedavisine başlanması tavsiye etmektedir. Kilo problemi yaşayan gence ise bir diyetisyene danışarak bir beslenme programı uygulamasını ve abur cuburdan uzak durup egzersiz yapmasını tavsiye etmektedir.

Avusturya ders kitabında, sağlık konusunda farkındalık geliştirici olan dört öge de Afganistan ders kitabındaki gibi sigara ile ilgilidir. Kitapta yer alan bir dil bilgisi etkinliğindeki bir soru maddesinde, karakter sigaranın baş ağrısını tetiklediğini ifade etmektedir (s.137). Başka bir etkinlikte “*Sigara senin için kötüdür!*” ifadesi yer almaktadır (s.199). Kelime listesinde verilen örnek cümlede de benzer bir ifade bulunmaktadır (s. 202). Bir okuma metninde de sigara hakkında “*aptalca, seni hasta eder, kokusu berbat*” gibi ifadeler kullanılmaktadır (s. 204). Diğer yandan, kitapta sigara konusunda nötr ifadeler de bulunmaktadır. Örneğin, sayfa 123’te yer alan dinleme etkinliğinde, 16 yaşındaki karakter “Ben sigara içmiyorum fakat arkadaşlarımdan çoğu içiyor.” ifadesini kullanmaktadır. Sayfa 124’te bulunan “Arkadaşımdan bazıları sigara içiyor.” ifadesi de sigara hakkında olumlu ya da olumsuz bir yargı belirtmeyen bir diğer ifadedir.

Kitapta, sigaranın olumsuz etkilerinin yanı sıra sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz konularında bilinçlendirici öğeler de yer almaktadır. “*En sevdiğiniz ünlülerin beslenme*

ve sağlıklı yaşam tarzları” isimli okuma etkinliğinde üç Hollywood oyuncusunun sağlıklı beslenme programında yer alan besinlerden ve egzersiz yapma alışkanlıklarından bahsedilmektedir (s. 129-130).

Afganistan ders kitabında yer alan sağlık konusundaki farkındalık geliştirici iki öge sigara içmenin olumsuz etkileri üzerinedir. Örneğin, sayfa 56’daki kelime bilgisi etkinliğinde “*Ofiste sigara içmemelisin.*” cümlesine yer verilmektedir. Ayrıca, sayfa 121’deki kelime bilgisi etkinliğinde “*İnsanları sigaradan nasıl uzak tutabiliriz?*” cümlesi yer almaktadır.

4.2.2.1.3. İnanç Konusunda Farkındalık Geliştirme

İnanç konusunda farkındalık geliştirici ögeler, okuyucuya belli bir inanca ait telkinlerde bulunmaktadır. Türkiye ders kitabında İslam inancına ait görsel, Avusturya ders kitabında Hristiyanlık, İslam ve Budizm inançlarına ait görsel ve yazılı sembolik unsurlar yer alsa da dini telkinlere yer verilmemektedir. Afganistan ders kitabında ise İslam inancı konusunda telkinde bulunan dört ifade yer almaktadır. Bunlardan biri sayfa 60’taki okuma metninde yer alan “*Biz Müslümanlar, İslam’ı gayrimüslimlere anlatmalıyız.*” ifadesi iken bir diğeri sayfa 96’da yer alan “*Müslümanlar yemeğin başında Bismillah demeli ve yemeklerinin sonunda elhamdülillah demelidirler.*” ifadesidir.

4.2.2.1.4. Motivasyon Konusunda Farkındalık Geliştirme

Okuyucuyu belli bir konuda motive eden öge yalnızca Türkiye ders kitabında bulunmaktadır. “Emergency and Health Problems (Acil Durum ve Sağlık Problemleri)” isimli 8. temada bulunan bu öge, danışma mektupları ve yanıt mektupları olmak üzere iki bölümden oluşan okuma metninin ikinci bölümünde yer almaktadır. Metnin sayfa 100’de yer alan ilk bölümünde, sivilce ve kilo sorunu olan iki gencin bu problemleri ile ilgili köşe yazarlığı yapan bir doktora gönderdikleri mektuplar vardır. Metnin sayfa 101’de verilen diğer bölümünde ise doktorun, bu gençlere yazdığı moral ve tavsiye içeren yanıtı yer almaktadır. Ders kitabının hedef kitlesi tarafından da yaygın olarak yaşanan sivilce ve kilo problemlerine yönelik doktorun motivasyon içeren ifadeleri şunlardır:

Will’ yanıt: “(...) *Son olarak, sivilcenin hayatını kontrol etmesine izin vermemelisin. Kendini sev ve tüm ergenler gibi keyif almaya çalış.*”

Alison’a yanıt : “(...) Kimse mükemmel değildir ve herkesin görünüşüyle ilgili şikayet ettiği bir şeyler vardır. Kendinle ilgili pozitif olmalı ve görünüşünle ilgili mutlu olmalısın.”

4.2.2.1.5. Sorumluluk Konusunda Farkındalık Geliştirme

Sorumluluk konusunda farkındalık geliştirici ögeler, okuyucuya sorumluluk sahibi olma konusunda örtük mesajlar vermektedir. Yalnızca Avusturya ders kitabında bulunan yedi ögeden ikisi sayfa 163’te yer alan “Çok geç olana kadar erteleme.” ve “Rutinine bağlı kal.” ifadeleridir. Ayrıca, Maria’nın ile öğretmeni İngilizce dersinde hedeflediği başarıyı yakalaması için bir eylem planı oluşturması (s. 15), hedeflere ulaşmak için çeşitli sorumluklar alınması gerektiğini anlatan bir diğer ögeyi oluşturmaktadır. Gençlerin kendi ekonomik sorumluluklarını üstlenmeleri ile ilgili ögeler barındıran içerik ise Şekil 11.7’de paylaşılmaktadır.

Reading: Read the text and answer the questions.

Amanda Dexter Age: 16 Weekly budget: I don't get pocket money regularly; I take money from my savings account when I need some. Money source: I baby-sit, pet-sit and house-sit. And I get money gifts on birthdays and at Christmas which I put into my savings account. Paper or plastic: Cash only. I don't have a checking account. Maybe I'll open one soon. I think having an ATM card could be handy. Regular buys: Things for school and minutes for my cell phone. Last purchase: Notepad and pencils. Money philosophy: Save, save, save and then spend it on something that makes you happy.		Michael Nguyen Age: 17 Weekly budget: About \$40 Money source: I get \$5 daily for lunch. I also get \$20 pocket money a week when I do chores at home. I don't like it, but I need the money. Paper or plastic: Cash and my debit card. I normally pay cash for everything. I only use my debit card if I go to a restaurant with my friends. Regular buys: Food and gas. When I borrow Mum's car, I have to pay for the gas myself. Last purchase: 2 hot dogs and movie tickets. Money philosophy: Stop spending when your wallet starts getting thinner.	
Ralph Cole Age: 15 Weekly budget: About \$20 Money source: My parents give me money each week. Paper or plastic: I only use cash. Opening an account is too much paperwork for me. Regular buys: I buy my lunch every day, and I buy music online. Last purchase: My last major purchase was an Xbox One. I used the money I had saved along with gift cards. Money philosophy: I don't buy things just to have them.		Rebecca Mendez Age: 16 Weekly budget: About \$40 to \$50 Money source: I work part-time at a library, about 15 hours a week. I've been working since I was 14, but not at the same place. Paper or plastic: Both, but I prefer cash. It's simpler. Regular buys: Food (mainly candy!) at school and at work. Sometimes I buy clothes and accessories. Last purchase: A pair of shorts and a nice belt. Money philosophy: Save what you can and spend what you must.	

Şekil 11.7. Ekonomik sorumluluğunu üstlenme örtük mesajını içeren metin.

(BHS 1 Englisch, s. 88)

Şekilde, *Beni İlgilendirmeyen Mi?* başlıklı altıncı üniteden bir okuma metni yer almaktadır. Röportaj-form türü bu metinde, ergenlik çağındaki dört karakter haftalık gelirleri, para kaynakları, para felsefeleri gibi mali konularda kişisel tercih ve tecrübelerini paylaşmaktadırlar. Metinde yer alan ifadeler, karakterlerin ekonomik anlamda

sorumluluk aldıklarını aktarmaktadır. Bu okuma metninde yer alan ifadelerden bazıları şunlardır:

Amanda: “*(Para felsefesi) Biriktir, biriktir, biriktir ve sonra seni mutlu edecek bir şeye harca.*”

Michael: “*Ev işlerini yaptığımda haftada 20 dolar harçlık alırım. (...) Yiyecek ve benzin. Annemin arabasını ödünç aldığımda benzini ben doldurmak zorundayım.*”

Rebecca: “*Bir kütüphanede, haftada yaklaşık 15 saat yarı zamanlı çalışıyorum. 14 yaşımdan beri çalışıyorum, fakat aynı yerde değil.*”

4.2.2.1.6. Saygı Konusunda Farkındalık Geliştirme

Çeşitli olgu veya unsurlara saygı duyulması gerektiği konusunda telkinler içeren bu öğelere Türkiye ders kitabında rastlanmamaktadır. Afganistan ders kitabına gelindiğinde, dil bilgisi etkinliğinde örnek cümle olarak verilen “*Öğretmenlerimizi sever ve onları takdir ederiz.*” (s. 118) cümlesi öğretmenlere saygı duyulması gerektiğini ifade ederken, aynı etkinlikte yer alan “*İçinde hiçbir şey olmasa da kitap kitaptır.*” cümlesi, kitapların önemli ve saygı duyulmaya değer olduğunu anlatmaktadır. “*Başkalarına ve onların sahip olduklarına saygı göstermeliyiz.*”(s.163) cümlesi ise saygı konusunda Avusturya ders kitabında yer alan farkındalık geliştirici tek ögedir.

4.2.2.1.7. Takım Çalışması Konusunda Farkındalık Geliştirme

Takım çalışması konusunda farkındalık geliştirmeye yönelik oluşturulan ögeler, okuyucuya nitelikli ve adil bir takım çalışmasının nasıl olması gerektiği konusunda mesajlar vermektedir. Yalnızca Avusturya ders kitabında ele alınan bu konuya ilk örnek, ünite kapak sayfasında bağlantısı verilen Teamwork Gone Wrong (Takım Çalışması Kötü Gitti) isimli Youtube videosunda yer almaktadır. Videoda takım üyeleri, birbirlerine saygısız tavırlar sergilemekte ve yanlış iletişim kurarak kavga etmektedirler. Video sonrasında, öğrenciye videodaki durum hakkında görüşü sorulmaktadır. Ek olarak, sayfa 179’da, bir takım çalışmasındaki görev paylaşımı konusunda “(Her bir kişinin) yapılacaklar listesi adil mi?” sorusu yöneltilerek öğrencide bir takım çalışmasında olması ve olmaması gerekenler konusunda farkındalık oluşturmaya çalışılmaktadır. Avusturya

ders kitabında yer alan takım çalışması hakkındaki diğer örtük mesajlar Şekil 11.8’de gösterilmektedir.

3 Read the definitions of teamwork below. R

In small groups, try to create your own definition.

T = Together E = Everyone A = Achieves M = More	Teamwork is less me and more we.	None of us are as clever as all of us.
Coming together, sharing together, working together, succeeding together.	The nice thing about teamwork is that you always have others on your side.	Your entry

Şekil 11.8. Takım çalışması hakkında örtük mesajlar içeren etkinlik.

(Englisch BHS 1, s. 195)

Şekilde yer alan etkinlikte, takım çalışması hakkında verilen tanımların okunması ve yeni bir tanım oluşturulması istenmektedir. Etkinlikte verilen tanımlardan bazıları şunlardır:

“Takım çalışması, daha az ben daha çok bizdir.”

“Hiçbirimiz hepimizden daha zeki değiliz.”

“Takım çalışmasıyla ilgili iyi olan şey herkesin senin tarafında olmasıdır.”

4.2.2.1.8. Yardımlaşma Konusunda Farkındalık Geliştirme

Türkiye ve Avusturya ders kitabında yardımlaşma konusunda farkındalık geliştirici örtük mesajlara rastlanmamaktadır. Afganistan ders kitabında ise konuyla ilgili üç öge bulunmaktadır. Bunlardan ilki dil bilgisi ölçme etkinliğinde yer alan “*Taher babasına çiftlikte yardım eder.*” cümlesidir (s.52). Diğer örnek, “*Fakir insanlara yardım etmeye çalışmalısın.*” (s. 72) ifadesi olup kelime etkinliğinde örnek cümle olarak verilmektedir. Son olarak, Yeni Zelanda’daki misafirlik adabından bahsedilen metinde, misafirin yemek bittiğinde sofradakileri mutfığa taşıyarak ev sahibine yardım ettiğinden bahsedilmektedir (s. 100).

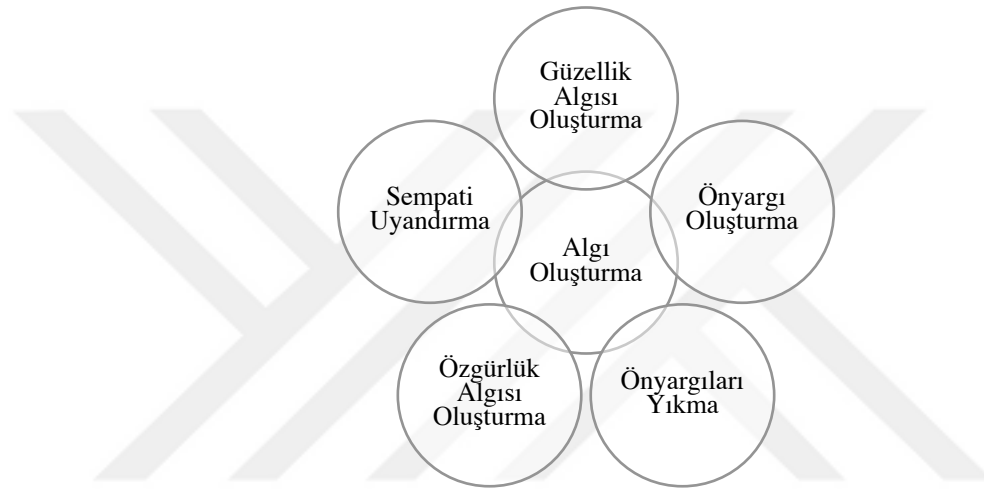
4.2.2.1.9. Dürüstlük Konusunda Farkındalık Geliştirme

Bu kod içinde yer alan ögeler, dürüst olmanın gerekliliği konusunda mesajlar barındırmaktadır. Yalnızca Afganistan ders kitabında yer alan dürüstlük konusunda

farkındalık geliştirici içerik, dil bilgisi etkinliğinin değerlendirme soru maddesi olarak verilen “*Yalan söylediği için cezalandırıldı.*” (s. 140) cümlesidir.

4.2.2.2. Algı Oluşturma

Bu başlıkta, ders kitaplarında yer alıp öğrencinin zihinindeki şemaları olumlu veya olumsuz şekilde etkileyecek veya yeni tanıştığı bir olgu konusunda yargı oluşturmaya neden olabilecek içerikler ele alınmaktadır. Öğrencide çeşitli şekillerde algı oluşmasına neden olabilecek örtük mesajlar içeriğine göre sınıflandırılarak Şekil 12.1’deki kodlarda sunulmaktadır.



Şekil 12.1. “Algı oluşturma” kategorisine ait kodlar.

4.2.2.2.1. Güzellik Algısı Oluşturma

Güzellik kavramı genel olarak, bir nesnenin sahip olduğu belli nitelikler sayesinde göze hoş gelmesi olarak ifade etmektedir. Araştırmalar, güzelliğin ve çekiciliğin algılanışını etkileyen pek çok biyolojik, psikolojik, kültürel ve sosyal yargıların var olduğunu göstermektedir (Maymone, 2019). Güzellik konusundaki yargılarımız zaman içinde değişmekte ve şekillenmektedir. Antik Yunan döneminden itibaren türlü kalıplarda sunulan güzellik standartları, günümüzde sosyal medya ve kitle iletişim araçları ile şekillendirilmekte ve bazen de okul ders kitapları aracılığıyla çocuk ve gençlere aktarılmaktadır.

Güzellik algısı oluşturunca örtük mesajlar, öğrencinin güzellik algısını şekillendirebilecek nitelikte öğelerden oluşmaktadır. Türkiye ders kitabı üç, Avusturya ders kitabı ise güzellik algısı oluşturunca altı adet örtük mesaj içermektedir. Afganistan ders kitabında ise konuyla ilgili bir ögeye rastlanmamaktadır.

Türkiye ders kitabında, güzellik algısı oluşturabilecek içeriklerin hepsi aynı etkinlikte yer almaktadır. Karakterlerin görselleri ile fiziki tasvirleri verilen etkinlikte, öğrencilerden tasvirlerin hangi karaktere ait olduğunu bulmaları istenmektedir. Etkinlikte, günümüz güzellik standartlarına sahip üç karakter için *çekici*, *yakışıklı* ve *sevimli* nitelemeleri yapılırken diğer karakter hakkında olumlu ya da olumsuz bir nitelendirme yapılmamaktadır. Bu içerikler Şekil 12.2’de yer almaktadır.

LISTENING & SPEAKING

1 Look at the pictures and complete the descriptions with the correct names.



1. is slim and tall. She's got shoulder-length wavy blonde hair. She is attractive.
2. is middle-aged. He's well-built. He's got curly fair hair and a beard. He's handsome.
3. is a teenager. He's got red spiky hair.
4. is short and plump. She's got dark skin and short straight dyed hair.
5. is of medium build. She's got a long face and a small nose. She is pretty.

Şekil 12.2. Güzellik algısı oluşturabilecek cümlelere örnekler. (Teenwise 9, s. 62)

Şekil 12.2’de paylaşılan, öğrencide güzellik algısı oluşturabilecek içeriklerin çevirisine aşağıda yer verilmektedir:

1. “Lydia zayıf ve uzundur. Omuzlarında dalgalı sarı saçları vardır. O çekicidir.”
2. “Jim iri yapılıdır. Kıvrıkcık saçları ve sakalı vardır. O yakışıklıdır.”
5. “Mia orta yapılıdır. Uzun yüzü ve küçük bir burnu vardır. O sevimlidir.”

Avusturya ders kitabında, güzellik algısı oluşturabilecek altı içeriğin beşi, sekizinci temadaki *Zengin ve Ünlülerin Yaşam Tarzı* isimli okuma etkinliğinde yer almaktadır. Etkinlikte yer alan metnin ilk paragrafında, okuyucunun beslenme ve egzersiz alışkanlıkları hakkında bilgi verilecek üç Hollywood oyuncusunu (Gwyneth Paltrow, Jennifer Aniston, Brad Pitt) “muhteşem görünüüşlerinin yanı sıra fit ve sağlıklı olmalarından” dolayı kıskandığını ifade edilmektedir. Metnin ikinci paragrafında yer

alan “Ateşli bir Hollywood ünlüsü olman gerektiğini düşünmeden önce yani en iyi formda olmadan önce tekrar düşün.” ifadesi kullanılarak güzellik, kitapta ikinci defa vücudun fit olmasıyla ilişkilendirilmekte aynı zamanda buna erişmenin oldukça zor olduğuna vurgu yapılmaktadır. Metninin devamında aynı oyuncuların güzel, fit veya kaslı görünümlerine vurgu yapılmakta ve bu görünümlerine ulaşmak için uyguladıkları sıkı beslenme ve egzersiz programları anlatılmaktadır. Metinlerden biri Şekil 12.3’te yer almaktadır.

Text A:

Gwyneth Paltrow

Screen goddess Gwyneth Paltrow isn't only an award-winning actress, she's also acclaimed for her ultra-healthy lifestyle. One of her most well-known health habits is “The Clean Program”, which is a 21-day program including healthy shakes and supplements. Paltrow, who put on an additional 40 pounds during her pregnancy, was able to get back in shape with this diet.

She's also very serious about her exercise routine. In fact, people close to her say that the actress wakes up at 4:30 a.m. to do fitness exercises in the gym every day whenever she's not working on a film.

[Taken and adapted from: <http://www.evitamins.com/a/diets-and-healthy-lifestyles-of-your-favorite-celebrities-161.4/14/13 15:41>]



Şekil 12.3. Güzellik algısı oluşturuvcu mesajlara Gwyneth Paltrow örneği.
(Englisch BHS 1, s. 129)

Şekil 12.3’teki metinde, “ekran tanrıçası” olarak nitelendirilen Gwyneth Paltrow’un *ultra sağlıklı* bir yaşam tarzına sahip olduğunu belirtilerek hakkında şu ifadelere yer verilmektedir:

“Hamileliği sırasında 40 Ibs (18.44 kg) alan Paltrow, bu diyet (The Clean Program) sayesinde eski formuna kavuşabildi.”

Devamında ise Paltrow’un spor salonunda vücut geliştirme egzersizleri yapmak için her sabah 4.30’da güne başladığından ve film için çalışmadığı her gün egzersiz yaptığından bahsedilmektedir. Kitapta, öğrencinin güzellik algısını etkileyebilecek diğerc bir içerikte kilo almanın görsel kaygılardan ötürü Hollywood yönetmenleri tarafından olumsuz karşılandığı da ifade edilmektedir. Bu öge, Şekil 12.4’te paylaşılmaktadır.

Give an actor advice on a healthy lifestyle.

Have a look at the picture of (fictitious) Hollywood celebrity Alan Ronson. Unfortunately, he has gained a bit of weight in the past few months. Now Hollywood directors don't want to cast him for a new blockbuster movie because of his figure. Help Mr. Ronson get his body back in shape by giving him some advice (nutrition and fitness) on a healthy lifestyle. Send him an e-mail.



Şekil 12.4. Standart güzellik algısına vurgu yapılan metin. (Englisch BHS 1, s. 130)

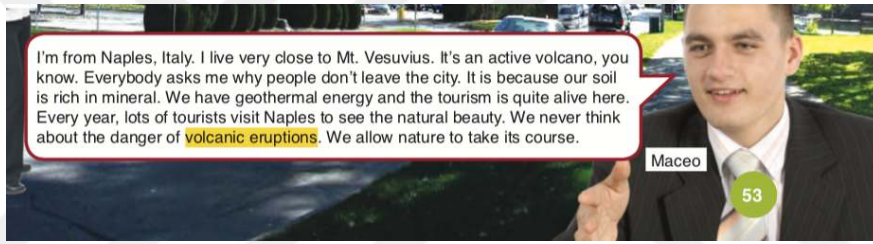
Şekildeki metinde, kurgu bir karakter olan Hollywood yıldızının biraz kilo almasından dolayı yönetmenlerin kendisine rol vermek istemediğinden bahsedilmektedir.

Öğrencilerden, karakterin eski vücuduna kavuşması için ona bir tavsiye e-postası yazmaları istenmektedir.

4.2.2.2.2. Önyargı Oluşturma

Öğrencinin zihnindeki şemaları olumsuz etkileyecek, bir duruma/nesneye/kişiye yönelik olumsuz tutum veya yanlış bir yargı beslemesine neden olabilecek bu ögeler Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarının üçünde de yer almaktadır.

Türkiye ders kitabında önyargı oluşturabileceği düşünülen dört öge bulunmaktadır. Bu ögelerden ikisinin İtalyanlara yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabileceği düşünülmektedir. İlgili ögeler, Şekil 12.5 ve 12.6’da gösterilmektedir.



Şekil 12.5. İtalyanlar hakkında önyargı oluşmasına neden olabilecek metin.

(Teenwise 9, s. 53)

Şekil 12.5’te, “Human in Nature (Doğada İnsan)” isimli dördüncü temada bulunan bir okuma metninden bir bölüm yer almaktadır. Metinde Amerikalı, Japon, İtalyan ve Kanadalı karakterlerin ülkelerinde meydana gelen doğal afetlere olan tutumlarından bahsedilmektedir. Şekildeki Maceo isimli İtalyan karakter, Vezüv Yanardağına yakın yaşadığını, gelen tepkilere rağmen bölge verimli olduğunu için bölge halkının orayı terk etmeyi düşünmediğini söylemektedir. Aynı zamanda, bölgeye her yıl pek çok turistin geldiğini belirtmekte “*Biz volkanik patlamaların tehlikelerini asla düşünmeyiz.*” ifadesini kullanmaktadır. Karakterin bu açıklamalarının İtalyanlar hakkında olumsuz bir yargı oluşturabileceği düşünülmektedir. Metinden sonra gelen konuşma etkinliğinde de bu durumu destekleyen başka bir öge yer almaktadır. Bu öge Şekil 12.6.’da gösterilmektedir.

6 Work in pairs. Talk about the interviewers' ideas.



Şekil 12.6. İtalyanlar hakkında önyargı oluşmasına neden olabilecek ifade.

(Teenwise 9, s.54)

Şekildeki etkinlikte, öğrenciden akranıyla birlikte okuma metnindeki karakterlerin fikirleri hakkında konuşması istenmektedir. Konuşma aktivitesini desteklemesi için sunulan diyalogda, bir karakter Japonların konuyla ilgili hassas tutumları hakkında olumlu bir yorum yaparken diğeri Napoli'deki insanların volkanı umursamamalarına şaşırdığını ifade etmektedir. Bu ifadenin, Şekil 12.5'te bahsedilen önyargı oluşturuca ifadeyi destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Afganistan ders kitabında, önyargı oluşturabileceği düşünülen beş ögeye rastlanmaktadır. Bunlardan biri, bir dil bilgisi konusunun anlatımında yer verilen “*Domuz kötü/en kötü hayvandır.*” ifadesidir. Afganistan’ın bir İslam devleti olduğu düşünüldüğünde, ifadenin kitaba eklenmesinin İslam’da domuz eti tüketiminin yasak olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Burada, dini bir kuralın çarpıtılarak domuzun “en kötü hayvan” olarak nitelendirilmesinin haksız ve yanıltıcı olduğu düşünülmektedir. İlgili cümle, Şekil 12.7’de gösterilmektedir.

Pig is	bad	worst	the worst animal.

38

Şekil 12.7. Domuzlara karşı önyargı oluşmasına neden olabilecek bir cümle.

(English for Afghanistan 10, s. 38)

Diğer bir örnek, sayfa 32'deki *Amerika'da Okula Gitmek* isimli okuma metninde yer almaktadır. Metinde, Amerikan eğitim sistemi hakkında bilgi verilmekte ve birkaç ders dışındaki branşlar “daha az önemli” olarak nitelendirilmektedir. İfade aşağıda yer almaktadır:

Öğrenciler, lisede bazı daha az önemli olan dersleri seçebilirler. Yine de, İngilizce, matematik, tarih, coğrafya, (...) derslerini alırlar. Bu dersler, 18 yaşında mezun olana kadar zorunludur.

Ders kitabındaki önyargı oluşturuca başka bir öge *Yemek Yeme Kültürü Rehberi* isimli okuma metninde yer almaktadır (s.96). Metinde yer alan “*Müslüman ülkelerde insanlar çatal kaşık olsun ya da olmasın sadece sağ elle yemek yer.*” ifadesi genel geçerliği olmayan bir bilgi aktarmaktadır. İslam kültüründe, sağ el temizliği ifade ederken sol elin tuvalet temizliğinde kullanılmasından ötürü sol el pis olarak kabul edilmekte ve sol elle yemek yememeye özen gösterilmektedir.

Avusturya ders kitabında, önyargı oluşturabileceği düşünülen bir tane içerik tespit edilmiştir. Bu içerik, “The Road Ahead (Önümdeki Yol)” isimli 3. ünitenin ekstra etkinlikler bölümünde yer alan *Egzersiz 14*’te bulunmaktadır. *İngilizceyi Nasıl Kullanacağız?* başlıklı dinleme metninde, karakterler konuşmak istedikleri dillerden bahsederken arada şu diyalog geçmektedir:

A: “*İspanyolca öğrenmeyi tercih ederdim.*”

B: “*Ve Arapça da... Eğer Arapça bilseydik dünyada bu kadar çok problem olmazdı.*”

Diyaloğun devamında, karakterin bu düşüncesinin nedeni hakkında bir bilgiye yer verilmemektedir. Karakterin, dünyada süregelen sorunları Arapçanın bilinmemesine, diğer bir deyişle, Araplarla iletişim kurulamamasına bağlaması ile karakterin Arap milletini hedef gösterdiğini düşündürmektedir. Bu durum, hedef kitlenin Araplara yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilmektedir.

Afganistan ders kitabında yanlış bilgi aktarımı yapılan altıncı ve son içerik, sayfa 151’de yer alan bir dil bilgisi alıştırmasında yer almaktadır. Alıştırma içi verilen “*Bu bir orman. Bir aslan ormanda yaşar.*” ifadesi gerçeği yansıtmamaktadır. Aslanlar, alışlageldik bir şekilde “ormanların kralı” olarak anılsalar da aslında ormanda yaşamayıp otlaklar, çimenlikler ve kayalıklarda yaşamaktadırlar (BBC Earth).

4.2.2.2.3. Önyargıları Yıkma

Bu başlıkta, öğrencilerin bir kişi, nesne veya olgu hakkında -varsa- olumsuz tutumlarını yıkmalarına neden olabilecek yazılı, işitsel veya görsel içeriklere yer verilmektedir. Bu gibi ögelere Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında rastlanmaktadır.

Türkiye ders kitabında, önyargıları yıkıcı nitelikte dört içerik bulunmaktadır. Bu içeriklerin ikisi, başörtülü iki kadın karakterin kitaptaki olumlu temsilinden oluşmaktadır. Başörtüsü konusu, Türkiye’de politik ve medyatik hakimiyeti elinde barındıranlar tarafından uzun yıllar bir problem olarak sunulmuştur. Osmanlı Devleti’nin ilk modernleşme adımı olan Tanzimat Fermanı’nın ilanından günümüze kadar başörtüsü, Türkiye’de çeşitli gruplarca “Batılı olmayan” görünümü nedeniyle (Parla, 2022) modernleşmenin önünde bir engel ve kadın bedenini sınırlayıcı bir unsur olarak görülmektedir (Aktaş, 2006). Bu ideoloji, 1964’ten 2016 yılına kadar kamusal alanlarda başörtülü kadınların eğitim ve sağlık hizmeti almalarını ve iş sahibi olmalarının engellenmesi olarak varlığını sürdürmüştür. Nüfusunun büyük çoğunluğu Müslüman olan Türkiye’de başörtüsüne yönelik uzun yıllar var olan bu tutum, ders kitaplarında başörtülü karakterlere yer verilmemesi olarak da kendini göstermiştir (Skliar, 2007). Ancak, ders kitabından alınan Şekil 12.8 ve 12.9’daki kesitler, bu önyargının kırılmaya yüz tuttuğunu kanıtlar niteliktedir.

5  T.28 Listen to Sara and Anita talking about the inspirational characters in the photo. Write the correct numbers next to their names.



☐ Hazel Taylor
☐ Steve Jones
☐ Barbara Benson
☐ Sam Harker

6  T.29 Listen to the dialogue again. Fill in the blanks with the correct names.

1. is bald and he is wearing thick glasses.
2. has wrinkles on his face and he has a beard and a moustache.
3. is smiling lovely and she is wearing a headscarf.

Şekil 12.8. Başörtülülere yönelik önyargı yıkıcı içerik. (Teenwise 9, s. 63)

Şekil 12.8, *İlham Veren Karakterler* isimli dinleme etkinliğinde yer almaktadır. Dinleme metninde, başörtülü karakter İngilizce kökenli bir isimle (Hazel Taylor) ünlü bir sporcu olarak tanıtılmaktadır. Bu karakter, boşluk doldurma etkinliğinde“(...) *sevimli gülümsüyor ve başörtüsü takıyor.*” olarak tasvir edilmektedir. Başörtülü karakterin kalıplaşmış yargıların dışında sunulmasının, Türkiye’de başörtüsüne yönelik on yıllardır süregelen olumsuz yargıyı yıkıcı nitelikte görülmektedir.

5

a. Work in pairs and talk about the inspiring people in Turkish history. Compare their characteristics (appearance and personality) as in the example.

Student A : Who inspires you the most in Turkish history?

Student B : Fatma Aliye inspires me the most. She is the first woman novelist in Turkish history. She is talented and brave. She has got brown eyes and she wears a headscarf.

Student A : What does she look like?

Student B : She has got brown eyes. She wears glasses and a headscarf.

Student A : My favourite person is Metin Oktay. He is one of the best football players in Turkish history.

Şekil 12.9. Başörtülülere yönelik önyargı yıkıcı içerik. (Teenwise 9, S. 72)

Şekil 12.9’da, “Inspirational People (İlham Verici İnsanlar)” isimli beşinci temada yer alan konuşma etkinliğinden örnek diyalog metni sunulmaktadır. Diyalog metninde, bir karakter kendisine en çok ilham veren kişi olduğunu belirttiği Türk ilim insanı Fatma Aliye’den bahsetmektedir. Karakter, diyalog metninde Fatma Aliye’yi “*Türk tarihindeki ilk kadın roman yazarıdır. Yetenekli ve cesurdur. Kahverengi gözleri vardır ve eşarp kullanmaktadır.*” sözleriyle tasvir etmektedir. Fatma Aliye’nin başörtülü olup olmaması tartışmalı bir konu olsa da Türkiye daha pek çok ilke sahip olmuş bir bilim kadınının başörtülü olarak tasvir edilmesinin önyargı yıkıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Afganistan ders kitabında, önyargıları yıkma alt kategorisine ait üç öge tespit bulunmaktadır. Bu öğelerden biri Şekil 12.10’da gösterilmektedir. Dil bilgisi alıştırmada etkinliğinde verilen bir cümlede, bir kadının 10 yaşından itibaren tenis oynadığı ve dördüncü defa ulusal şampiyonayı kazandığı ifade edilmektedir. Türkiye ders kitabında olduğu gibi, Afganistan ders kitabında da başarılı sporcu bir karakterin kadın olarak yer alması, ülkenin kültürü bağlamında düşünüldüğünde kadın ve spor ilişkisi açısından önyargı yıkıcı nitelikte görülmektedir .

2. Jimmy is a tennis player. She began playing tennis when she was ten years old. This year she is a national champion again for the fourth time. (win/ the national championship four times) _____. (play/ tennis since he was ten) _____.

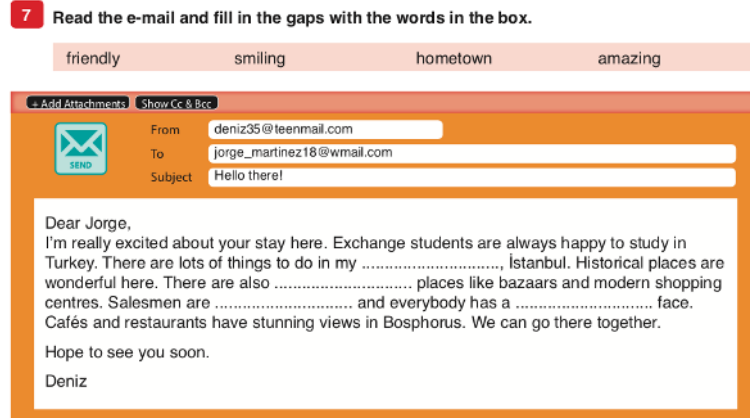
Şekil 12.10. Kadınlara yönelik önyargı yıkıcı içerik.

(English for Afghanistan 10, s. 129)

4.2.2.2.4. Sempati Uyandırma

Sempati uyandırıcı unsurlar, Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında bulunan ve öğrencilerin bir millet, kişiler, mekanlar vb. nesne ve olgulara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak içerikleri temsil etmektedir.

Sempati uyandırıcı içerikler, incelenen üç ders kitabı arasından en fazla Türkiye ders kitabında bulunmaktadır. Kitapta yer alan dokuz içerik; yerel, yabancı ve hedef kültüre ait geleneklere, yemeklere, insanlara, mekanlara vb. yönelik sempati kazanımını sağlayacak niteliktedir. Bu içeriklerden ikisine Şekil 12.11 ve Şekil 12.12’de yer verilmektedir.



Şekil 12.11. İstanbul ve insanları hakkında sempati kazandırıcı metin.
(Teenwise 9, s.24)

Şekil 12.11’de yer alan metinde, İstanbul ve yerlileri hakkında övgü dolu sözlerle bahsedilmektedir. Hedef kitlenin sempatisini kazanabileceği düşünülen ifadeler şunlardır:

“Değişim öğrencileri Türkiye’de öğretim görmek açısından hep çok mutludurlar. Benim memleketim İstanbul’da yapılacak bir sürü şey vardır. Buradaki tarihi mekanlar muhteşemdir. Çarşılar ve modern alışveriş merkezleri gibi harika mekanlar vardır. Esnaflar dost canlısıdır ve herkes güler yüzlüdür. (...)”

Türkiye ders kitabında yer alan sempati kazandırıcı örtük mesajlara diğer bir örnek, geleneksel kutlama ve festivallerden bahsedilen 9. temadaki bir okuma metninde bulunmaktadır. Metnin konusu Hintlilerin bahar festivali Basant Panchami’dir. Festivalin yalnızca olumlu yönlerinin ele alınması, metinle birlikte festivali kutlayan neşeli kadın görsellerinin sunulması ve metnin bitiminde öğrencilere yöneltilen “Basant Panchami kutlamalarına katıldığınızı hayal edin. Hangi aktiviteleri yapmak isterdiniz? Neden?” sorusunun sempati kazandırıcı olduğu düşünülmektedir. Metnin ve ilgili içeriklerin bir bölümü Şekil 12.12’de gösterilmektedir.



Şekil 12.12. Basant Pachami festivali hakkında sempati uyandırıcı içerik.
(Teenwise 9, s.119)

Şekilde yer alan metinde, Basant Panchami festivaliyle ilgili sempati uyandırıcı şu cümlelere yer verilmektedir:

“(Çocuklar) tabaklar dolusu tatlı yiyeceklerin tadını çıkaracak ve kutularca şekerle sahip olacaklar. Kendilerini dünyanın zirvesinde hissedecekler.”

“Bu festival, aynı zamanda Hint ekonomisi için de önemlidir. (...) Hindistan bu dönemde milyonlarca rupee kazanabilmektedir.”

Avusturya ders kitabında, sempati kazandırma özelliği taşıyan iki içeriğe rastlanmaktadır. Bu içeriklerin ikisi de Hindistan hakkındadır. İçeriklerden biri, bir karakterin Hindistan gezisini anlattığı okuma metninde yer almaktadır (s. 144). Şekil 13.13’te de yer alan metinde, karakter yaptığı geziden anılarını, Hindistan ve Hintliler hakkındaki düşüncelerini paylaşmaktadır. Metin içinde, Hindistan hakkında hem olumlu hem olumsuz içerikler yer almaktadır ancak karakter, ülke hakkındaki olumsuz deneyimlerini aşırıya kaçmadan, önyargı oluşmasına sebebiyet vermeyecek bir üslupla ifade etmektedir.



Şekil 12.13. Hindistan ve Hintliler hakkında sempati uyandırıcı içerik.

(Englisch BHS 1, s. 144)

Şekil 12.13'te yer alan metinde, Hindistan ve Hintliler hakkında sempati oluşmasını sağlayacak şu ifadelerle yer verilmektedir:

“Hindistan şimdiye kadar gördüğüm en mükemmel yer! Yemek gerçekten güzel fakat ne yediğim konusunda dikkatli oluyorum. (...) Buradaki insanlar dost canlısı fakat burada çok fakir insan da var. (...) Burada misafir olarak bulunmaktan gerçekten hoşlanıyorum fakat burada daha uzun bir süre için yaşadığımı hayal edemiyorum.”

Afganistan ders kitabında, sempati kazandıracak nitelikte iki adet içerik bulunmaktadır. Kitapta, bir Afganistan eyaleti olan Langhman'daki insanlar için “İnsanlar gerçekten misafirperver ve dost canlısı.” ifadesine yer verilmekte (s.15) ve Türkiye ders kitabında olduğu gibi Afganistan ders kitabında da belli bir yörenin insanları için *dost canlısı* nitelmesi yapılmaktadır. Konuyla ilgili başka bir öge, kitaptaki bir dil bilgisi etkinliğinde örnek cümle olarak verilen “At dünyadaki en iyi hayvandır.” ifadesidir (s. 38).

4.2.2.2.5. Özgürlük Algısı Oluşturma

Özgürlük, davranışların önünde herhangi bir kısıtlamanın olmamasını ifade etmektedir. Bu, sınırsız olmayı çağırırsa da insanların özgürlük algısı değerlerine, inançlarına, kültürlerine göre değişebilmektedir. Özgürlük algısının toplumdan topluma hatta kişiden kişiye değişebilir olma durumu ders kitaplarının içeriğine de yansımaktadır. Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında özgürlük algısı oluşturabilecek bir içeriğe rastlanmamaktadır. Avusturya ders kitabında ise öğrencinin özgürlük algısını şekillendirebilecek iki içerik bulunmaktadır. Bu içeriklerin biri istediğin tarza sahip olmak

diğeri evlilik dışı birlikte yaşam hakkındadır. Ders kitabındaki özgürlük algısı oluşturabilecek ilk içeriğe Şekil 12.14'te yer verilmektedir.

Send	New Message	Reply to all	Contacts
Add Files	Emoticons: 😊	Re: My very own Room	
March 3, 2016	Hi Franziska		
Attachment(s)	Guess what? I'm sitting at MY desk writing this e-mail on my lap-top... in MY VERY OWN ROOM! A dream has finally come true! I've got a room of my own! 😊😊😊😊 My older sister Michelle has at last decided to move in with her boyfriend (I love her for that!) which means the room is now all mine! She lives with Don in a small flat on Dobson Street at the other end of town and I do not have to share a room with her any more!		
Before.jpg			
After.jpg			

Şekil 12.14. Özgürlük algısı oluşturmaya neden olabilecek içerik.

(Englisch BHS 1, s. 98)

Şekil 12.14'te, “Where we Live (Yaşadığımız Yer)” isimli yedinci temadaki okuma etkinliğinde karakterin arkadaşına gönderdiği e-postaya yer verilmektedir. Karakter Sandra e-postada, ablasının “*sonunda erkek arkadaşıyla yaşamaya başladığını*” ve odasının artık tamamen kendisine ait olduğunu anlatmaktadır. Her kültür ve inanç ile örtüşmeyen bu durum öğrenci için etkileyici olabilir.

Bu ders kitabında yer alan hedef kitlenin özgürlük algısını etkileyebilecek diğer bir içerik, “No Body Is The Same (Kimse Aynı Değildir)” isimli sekizinci temada bulunmaktadır. Farklı giyim tarzlarının konu edinildiği kelime etkinliğinin üstünde şekil 12.15'te paylaşılan bir fotoğraf yer almaktadır.



Şekil 12.15. Özgürlük algısı oluşturabilecek içerik. (Englisch BHS 1 s. 112)

Şekilde, farklı bir giyim tarzına sahip olan genç kız, yumruklarını sıkarak öne atılmakta ve neşeli bir şekilde *Bu benim hayatım, benim stilim!* demektedir. Bu ifadelerin “özgürlük, istediğini giymektir” mesajını verdiği ve bunun öğrencinin özgürlük algısı için etkileyici olacağı düşünülmektedir.

4.2.2.3. Sembol

Dil öğretimi kitapları, kültür aktarıcısı olmanın yanı sıra kitap yazarlarının fikir dünyasının da bir yansımasıdır. Bu nedenle, ders kitaplarında sembollere çokça yer verilmektedir. Semboller, anlatılmak istenen şeylerin somut ifadesidir. Duymaz (2005), sembolü soyut, anlatılamaz, gösterilemez bir kavramı somutlaştırmak için kullanılan bir nevi işaret olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, kitaplarda yer alan sembolik öğelerin analizinin yapılması, kitapların hedef kitleye hangi içerikte mesajlar vereceğini anlamak açısından önemli görülmüştür. Bunun için Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında yer alan semboller nicel ve nitel olarak ele alınmıştır. Üç ders kitabında yer alan sembollerin içerikleri ve yer alma sıklıkları Çizelge 26’da gösterilmektedir.

Çizelge 26. Ders kitaplarında yer alan görsel sembollerin kullanım sıklığı.

Semboller	Türkiye		Avusturya		Afganistan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Askeriye	-	-	1	1,6	-	-
Bağımlılık Yapıcı Madde	-	-	10	15,9	-	-
Bayrak	7	6,5	1	1,6	8	5,8
Cinsellik	-	-	1	1,6	-	-
Doğal Güzellikler	1	0,9	5	7,3	4	2,9
Dans	1	0,9	-	-	-	-
Harita	8	6,5	7	11,1	54	38,8
İnanç	3	2,8	7	11,1	20	14,4
Marka	-	-	-	-	1	0,7
Mimari	52	48,6	18	28,5	6	4,3
Medya	20	18,7	-	-	-	-
Mutfak	8	7,4	2	3,2	17	12,2

Çizelge 26. (devam) Ders kitaplarında yer alan görsel sembollerin kullanım sıklığı.

Para Birimi	-	-	-	-	15	10,8
Pasaport	-	-	-	-	1	0,7
Politika	-	-	1	1,6	-	-
Sanat	5	4,7	-	-	-	-
Spor	-	-	-	-	4	4,3
Stil	3	2,8	9	14,2	9	6,5
Şehir	-	-	1	1,6	-	-
TOPLAM	108	100	63	100	139	100

Çizelge 26’da yer alan veriler, en çok sembol barındıran ders kitabının Afganistan, sonrasında sırasıyla Türkiye ve Avusturya olduğunu göstermektedir. Üç ders kitabında da 10-12 aralığında bir yelpazede sembol türü bulunmaktadır. Bunların yedisine ait sembolik unsunlar üç ders kitabında da yer almaktadır. Ders kitaplarında ortak olarak ele alınan bu sembol türleri bayrak, doğal güzellikler, harita, inanç, mimari, mutfak ve stildir. Türkiye ve Avusturya ders kitabında en sık yer verilen semboller, mimari unsurlara aittir. Buna karşın, Afganistan ders kitabında en sık kullanılan semboller ülke haritalarıdır.

Yalnızca Avusturya ders kitabında bulunan askeri sembol, sayfa 146’daki İngiliz kraliyet muhafızları görselidir. Günlük Londra seyahati planı konulu konuşma etkinliğiyle paylaşılan görsel, “*Ne manzara ama! Muhafızların Değiştirilmesi, Londra’da görülecek pek çok heyecan verici şeyden yalnızca bir tanesidir.*” ifadesiyle birlikte sunulmaktadır. Bağımlılık yapıcı maddelerin sembolik unsurları da yalnızca Avusturya ders kitabında ve ikinci sırada sıklıkta yer almaktadır. “Bağımlılık yapıcı maddeler”, Yeşilay tarafından vücuda girdiğinde davranışsal, ruhsal ve bedensel değişikliklere neden olan, bağımlılık yapabilen kimyasal maddeler olarak tanımlanmaktadır (www.yesilay.org). Kitapta bir sembolü yer alan sigara, “Sigara içmek yasaktır.” anlamına gelen işaret tabelası görseli ile olumsuz bağlamda sunulmaktadır. Buna ek olarak kitapta dokuz alkollü içecek görseli vardır. Alkol içeren sembollerden üçü, kitapta verilen Youtube videolarında yer almaktadır. Bir alkollü içecek şişesi, bardakta alkollü kokteyl ve bardakta viski görselleri bu videolarda yer alan bağımlılık verici madde sembolleridir. Diğer altı sembol ders kitabında yer almaktadır. Şekil 13.1’de, bir restoran menüsü olarak sunulan materyalde

şışede beyaz şarap, bardakta beyaz şarap, bira ve üç alkollü kokteyl görselleri yer almaktadır.

10 Act out a scene in a restaurant.



Şekil 13.1. Ders kitabındaki alkollü içecek görselleri. (Englisch BHS 1, s. 136)

Ülkeleri sembolize eden bayraklar, üç ders kitabında da vardır. Türkiye ders kitabında, Türkiye, Almanya, Fransa, İtalya, Yunanistan, İspanya ve Birleşik Krallık olmak üzere yedi ülkenin bayrağı bulunmaktadır. Afganistan, Hindistan, Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Pakistan ve İran ise Afganistan ders kitabında bayrağına yer verilen ülkelerdir (s. 3, 74). Ayrıca, kitapta Avrupa Birliği bayrağı da bulunmaktadır. Avusturya ders kitabına gelindiğinde, kitaptaki bayrak sembolü Şekil 13.2’de paylaşılmaktadır.



Şekil 13.2. Ders kitabındaki bayraklar. (Englisch BHS 1, s. 37)

Şekilde, İngilizcenin dünya dili olmasını konu edinen okuma metninde bulunmaktadır. Metinde, önünde üye ülkelerin bayraklarının olduğu Birleşmiş Milletler binasının fotoğrafına yer verilmektedir. Bu bayraklar, hangi ülkeye ait olduğu seçilebilecek bir görüntüye sahip olmadığından tek bir bayrak olarak analize dahil edilmiştir.

Cinselliğe dair sembol, üç ders kitabı arasından Avusturya ders kitabında ve bir adet tespit edilmiştir. LGBT sembolü olarak yorumlanabilecek bu görsel, ünlü moda tasarımcısı Jeremy Scott'un yer aldığı "What Lies Behind Me (Ardımda Ne Yatıyor)" isimli dördüncü ünitenin ilk sayfası paylaşılmaktadır. Söz konusu sembol, Şekil 13.3'te paylaşılmaktadır.



Şekil 13.3. Jeremy Scott'un LGBT sembolü içeren tişört giydiği fotoğraf.

(Englisch BHS 1, s. 39)

Şekilde, Scott'un tişörtü üzerinde yer alan desenin, popüler kültürde LGBT topluluğunu sembolize ettiği düşünülmektedir. The Guardian gazetesindeki *Unicorn'un Dönüşü: Zamanımızın Sihirli Canavarı* isimli makalede (15 Ekim 2017) gökkuşağı ve tek boynuzlu at kombinasyonunun LGBT'yi temsil ettiği açıkça ifade edilmektedir.

İnanç sembolleri, üç ders kitabında da bulunmaktadır. Türkiye ders kitabında üç defa yer verilen inanç sembolleri, İslam dininde olan başörtüsü ($n=1$) ve camii görseli ($n=1$) ile Hristiyanların Noel bayramında yapılan "Noel kurabiye evi" görselidir. Şekil 13.4'te, konu ile ilgili kesit yer almaktadır.



Şekil 13.4. Okuma etkinliğinde yer alan "Noel Kurabiye Evi" görseli.
(Teenwise 9, s. 79)

Şekil 13.4'te, farklı ülkelerdeki doğum günü kutlama geleneklerinin tasvir edildiği *Doğum Günü İkramları* isimli okuma metninden bir bölüm yer almaktadır. Metnin etrafında, tasviri yapılan doğum günü geleneklerini yansıtan fotoğraflar bulunmaktadır. Metnin içeriği ile bir ilgisi bulunmasa da Şekil 8.4'teki kesitte yer alan Noel evi kurabiyesi, okuma etkinliğinde görsel olarak sunulmaktadır.

Avusturya ders kitabındaki bir Budizm tapınağı ile bir cami fotoğrafı, türbanlı Sih bir adam fotoğrafı, başörtülü Müslüman bir kadın fotoğrafı, bir kilisenin iç mekan fotoğrafı kitapta yer alan inanç sembollerindendir. Sihizm inancına ait bir sembolün yer aldığı yer aldığı görsel Şekil 13.5'te paylaşılmaktadır.



Şekil 13.5. Bir inanç sembolünün yer aldığı görsel. (Englisch BHS 1, s. 111)

Şekildeki, “No Body is the Same (Kimse Aynı Değildir)” isimli sekizinci ünitenin kapak sayfasında bulunan fotoğrafta farklı etnik kökenlerden karakterler yer almaktadır. Fotoğrafta Sih bir karakter olduğu anlaşılmakla birlikte diğer karakterlerin inançlarına ilişkin bir veri bulunmamaktadır.

Avusturya ders kitabında Okültizme ait olarak yorumlanabilecek iki sembol de yer almaktadır. Şekil 13.6’da yer alan, “*Becerilerini kontrol et! İngilizce becerilerin ne kadar iyi? Hadi birlikte bulalım!*” açıklamasının üstündeki fotoğrafta karakter, eli ve parmaklarıyla bir işaret yapmaktadır. Bu işaret, büyüteç ya da mikroskop gibi çeşitli inceleme materyalleri olarak yorumlanabileceği gibi popüler kültürde çokça kullanılan “şeytan” (Wikipedia) anlamında kullanılan 666 sayısının işareti olarak da yorumlanabilir. 666 sayısı aynı zamanda, Yeni Ahit’te canavarın sembolü (Bale, 2015) olarak açıklanmaktadır.



Şekil 13.6. Ünite kapak sayfasında yer alan 666 işareti. (Englisch BHS 1, s. 1)

Kitap içeriğindeki bir diğer okültizm sembolü, kitapta bağlantısı paylaşılan videodaki görüntüde yer alan keçi kafası figürüdür. *Zengin İnsanların Alabildikleri İçin Satın Aldıkları 25 Çılgın Şey* isimli Youtube videosunda görünen sembol, bir ünlünün giydiği hırkada desen olarak bulunmaktadır. Şekil 13.7’de görülen keçi başı iskeleti figürü, Eliphas Levi’nin çizimindeki *Baphomet* olarak yorumlanabilmektedir. Bu durumda sembol, okültizm inancına ait olarak yorumlanabilmektedir (Wikipedia).



Şekil 13.7. Videoda yer alan Baphomet sembolü. (Youtube, "25 Crazy Things Rich People Bought Just Because They Could")

Afganistan ders kitabında, 19 inanç sembolüne yer verilmekte ve Kabe, camii, Kur'an gibi görsellerden oluşan bu öğelerin hepsi İslam dinine ait sembollerdir. Şekil 13.8'deki görselde, Pilgrimage Program (Hac Programı)" isimli 7. ünitenin kapak sayfasındaki inanç sembolleri gösterilmektedir.



Unit Seven Pilgrimage Program

In this unit, you are going to:

- learn the usage of "have something done".
- Improve your reading skill.
- learn how to write a descriptive paragraph.
- learn new words.



79

Şekil 13.8. Ders kitabındaki inanç sembolleri. (English for Afghanistan 10, s. 79)

Afganistan ders kitabında yer alan bir televizyon görselinde, Finetel elektronik markasının kendi isminden oluşan amblemi (s.1) analizde tespit edilen tek marka sembolüdür. Türkiye ve Avusturya ders kitaplarından farklı olarak, Afganistan ders kitabında bir milli takım görseli (s. 7) ve diğer ülkelerin futbol takımlarının görsellerine de (s. 72) yer verilmektedir. Aynı şekilde, Afganistan pasaportu da ülkeyi temsil eden bir sembol olarak kitapta yer almaktadır (s. 87). Ayrıca, para birimlerine de görsel olarak yer verilen tek kitaptır. Amerikan doları ve Afgan kağıt ve metal paraları kitapta görsel olarak yer alan para birimleridir (s. 54, 55, 58, 59, 60, 62, 84).

Mimari semboller, Türkiye ders kitabındaki sembollerin yaklaşık yarısını, Avusturya ders kitabındaki sembollerin yaklaşık çeyreğini, Afganistan ders kitabındakilerin ise %4 gibi küçük bir parçasını oluşturmaktadır. Türkiye ders kitabındaki mimari sembollerin, tarihi mimari yapıların görsellerinden oluşturmaktadır. Bu görseller en çok "World Heritages (Dünya Mirasları)" isimli 7. ünite de yer almaktadır. Şekil 13.9'da, kitapta kullanılan mimari sembollerden bazıları gösterilmektedir.

LISTENING & SPEAKING

1 a. Match the Modern Wonders with the photos

1. Petra, Jordan
2. Taj Mahal, India
3. The Great Wall, China
4. Machu Picchu, Peru
5. Christ the Redeemer Statue, Brazil
6. Chichén Itza, Mexico
7. Colosseum, Italy



A



B



C



D

Şekil 13.9. Kelimeleri tanıtma etkinliğinde yer alan mimari semboller.

(Teenwise 9, s. 92)

Londra illüstrasyonu (s. 52), Tower Bridge görseli (s. 146), Edinburgh'un turistik mekanlarına ait görseller (s. 53) ise Avusturya ders kitabında yer verilen mimari sembollere örnektir. Afganistan ders kitabında, altı adet mimari sembol bulunmaktadır. Bu yapılardan biri tipik bir Afgan evi, diğeri bazı güneydoğu Asya bölgelerinde yer alan ağaçlarla kaplı bir ev resmidir. Diğer yapılar, Afganistan Langhman eyaletinde yer alan turistik nitelikte yapılardır ancak isimleri kitapta yer almamaktadır. İsmi tespit edilemeyen bu mimari yapının görseli Şekil 13.10'da gösterilmektedir.

Conversation

A. Practice the following conversations with your partner.

1.

Karim: Hello, I am Karim.

Wahid: Hello, I am Wahid. It is nice to meet you.

Karim: Welcome to Helmand.

Wahid: Thank you. It is nice to be here.



Şekil 13.10. Afgan mimarisine ve doğal güzelliklerine ait semboller.

(English for Afghanistan 10, s. 15)

Medyatik semboller yalnızca Türkiye ders kitabında yer almaktadır. Kitaptaki sembollerin beşte birine karşılık gelen bu semboller sinema filmi posterlerinden ve TV programı sembollerin oluşmakta ve tamamına yakını hedef kültürün aktarıldığı

Hollywood’u temsil etmektedir. Sanatsal semboller de yalnızca Türkiye ders kitabında yer almaktadır. Kitapta, sayfa 86 ve 91’de yer alan Rodos Heykeli ile Zeus Heykeli görselleri ile sayfa 92’deki Kurtarıcı İsa heykeli kültürlerin sanat anlayışını temsil etmektedir.

Mutfığa ait semboller üç ders kitabında da vardır. Türkiye ders kitabında, dünya mutfığına ait semboller bulunmaktadır. Kitapta, ülkelerin meşhur yemeklerinin fotoğraflarına yedi defa ve Çin mutfak kültürüne ait yeme çubuklarının olduğu görsele bir defa yer verilmektedir. Yeme çubuklarının yer aldığı kesit Şekil 13.11’de de gösterilmektedir.



Şekil 13.11. Okuma metnindeki Çin mutfığına ait semboller. (Teenwise 9, s. 77)

Avusturya ders kitabında, Amerikan mutfığını sembolize eden Hamburger görseli (s. 139) ile yerel mutfığın sembolik bir ürünü olan Şnitzel görseli (s. 149), “**Avusturya’nın tadı. Herhangi birine Avusturya Yemeği deyin ve muhtemelen ilk önce bir Wiener Schnitzel düşüneceklerdir. Viyana’da Şnitzel yenebilecek en eski yer Griechenbeisl’dir. (O, Griechenbeisl) 1447’den beri vardır.**” ifadesiyle birlikte yer almaktadır. Afganistan ders kitabında da Hamburger ve yerel mutfığa ait yemeklerin görsellerine yer verilmektedir. “Dining Customs (Yeme Gelenekleri)” isimli 8. üniteden alınan Şekil 13.12’deki üç yemek görseli Afgan mutfığını temsil ederken fast food görselleri Amerikan mutfığını temsil etmektedir.

Afghan Meals	
1 Qabeli Palaw	230
2 Chicken Qorma	200
3 Chopan Kabab	250
4 Chicken Pasta	200
5 Chicken Steak	200
Fast Food	
1 Chief Burger	180
2 Beef Burger	200
3 Chicken Burger	140
4 Club Sandwich	200
5 Chicken Sandwich	180
Pizza	
1. Chicken Tikka Pizza	300
2. Chicken Mushroom Pizza	280
3. Beef Pizza	290
4. Vegetable Pizza	290
5. Potato Pizza	250
6. Four Season Pizza	320
Cold Drinks	
1 Coke, Fanta, Sprite	25
2 Coke, Fanta, Sprite (Family)	50
3 Mineral Water (0, 5 lit)	20
4 Mineral Water (1, 5 lit)	50
5 Dogh (Yugurt Drink)	30

Şekil 13.12. Ders kitabındaki sembolik yemek görselleri.

(English for Afghanistan 10, s. 101)

Üç ders kitabında ülkelerin doğal güzelliklerini simgeleyen unsurlar Türkiye ders kitabında Kapadokya Peri Bacaları (s. 22); Avusturya ders kitabında Mısır, Kanada, Nepal ve Peru'dan dağ ve Fas'tan çöl manzaraları; Afganistan ders kitabında ise ülkenin göl ve dağ manzarası fotoğrafları (s. 13, 15) olarak yer almaktadır.

Türkiye ve Avusturya kitabında, bazı ülkeleri sembolize eden yedi harita görseli bulunmaktadır. Türkiye ders kitabındaki sayfa 14'te, Türkiye, Almanya, Fransa, İtalya, Birleşik Krallık, Yunanistan ve İspanya siyasi haritaları bir Avrupa haritası üzerinde renklendirilmiş halde sunulmaktadır. Avusturya ders kitabında yer alanlar Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Yunanistan, Yemen ve Fas'ın ayrı ayrı renkli olarak gösterildiği dünya haritaları ve bir İngiltere haritasıdır. Bulundurduğu sembollerin çoğunluğu haritalar olan Afganistan ders kitabında ise Asya kıtasında yer alan 27 ülkenin siyasi sınırları dünya haritaları üzerinde ikişer defa gösterilmektedir (s. 1, 3).

Üç ders kitabının toplamında, bir şehri ve bir kültüre ait dansı simgeleyen birer unsura rastlanmaktadır. Avusturya ders kitabında, Götzens köyünü simgeleyen şehir amblemine şehir tanıtım broşüründe (s. 106) yer verilmektedir. Türkiye ders kitabında, hangi ülkeye ait olduğu tespit edilemeyen ancak Avrupa dans kültürünü simgelediği düşünülen bir grup insanın dans ettiği bir fotoğraf (s. 44) yer almaktadır.

Hint yöresel kıyafetlerini giyen kadınlardan oluşan iki görsel ile (s. 118,119) dönem elbiseleri giymiş İngiliz veya Fransız aristokratların bulunduğu başka bir görsel (s. 115) Türkiye ders kitabında yer alan stil sembolleridir. Diğer taraftan, Avusturya ders kitabındaki stil sembolleri çeşitli giyim tarzlarını yansıtmaktadır. Şekil 13.13'teki "No Body Is The Same (Kimse Aynı Değildir)" isimli 8. temanın kelime bilgisi etkinliklerinde *punk*, *kischy*, *gothic*, *posh* stillerinde giyinen ve/ya saç-makyaj yapan ve İskoç yöresel kıyafetleri giyen insan fotoğrafları toplamda dokuz defa yer almaktadır.

INTAKE

1 Dressed for success

"Clothes make the man" a proverb says. Your style tells other people a lot about you. In certain jobs, you will be expected to wear specific clothes. But with the many styles there are today, which one is yours?

1 Do you know these fashion styles?

Can you find examples in the pictures? What other styles can you identify?

☐ traditional	☐ formal	☐ trendy	☐
☐ uniform	☐ gothic	☐ punk	☐
☐ casual	☐ kitschy	☐ alternative	☐
☐ business	☐ hip	☐ sporty	☐

Şekil 13.13. Stil belirten sembollerin yer aldığı içerik. (Englisch BHS 1, s. 112)

Afganistan ders kitabındaki stil sembolleri ise yöresel giyimler olarak yer bulmaktadır. Suudi yöresel erkek giyimi *kandura* (s.36); Hac ve umre ibadetlerinde giyilen *ihram* (s.67,68) ve Antik Mısır kıyafetleri (s. 107), bu ders kitabında yer verilen stil içerikli sembollerdir.

4.2.2.4. Bağımlılık Verici Maddeler

"Semboller" alt kategorisinde, bağımlılık verici maddelerin tanıtımı yapılmakta ve bu maddelerin Avusturya ders kitabında yer alan sembolik unsurlarından bahsedilmektedir. Bu başlıkta ise, bağımlılık verici maddelerin ders kitaplarında yalnızca görsel değil aynı zamanda yazılı ve/ya işitsel olarak yer alması konu edinilmektedir.

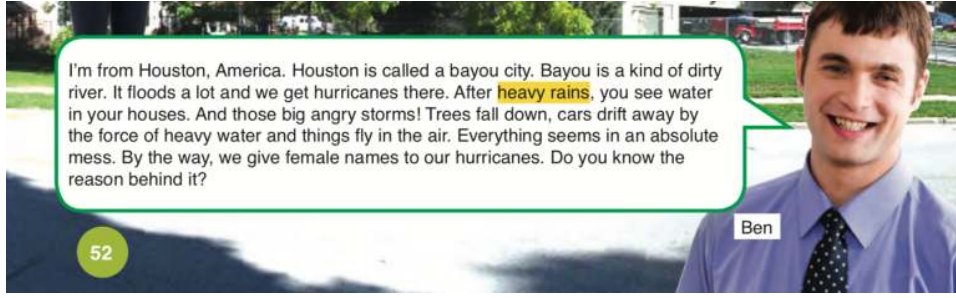
İncelenen üç ders kitabı arasında, bağımlılık verici maddelere yalnızca Avusturya ders kitabında rastlanmaktadır. Kitapta bu maddeler, hem görsel hem de yazılı olarak sunulmaktadır. Kitapta ve bağlantısı verilen Youtube videolarında toplamda dokuz alkolü içecek görseli bulunmaktadır. Aynı zamanda, olumsuz bir bağlamda yer verilen “Sigara içmek yasaktır” sembolü de kitapta yer almaktadır. Bu öğeler “semboller” kategorisine de dahil edilmiş ve örnekleri paylaşılmıştır. Ek olarak, sayfa 125’te verilen kelime listesindeki örnek cümlelerinden birinde “*Oda arkadaşlarımdan bazıları sigara içmektedir.*” cümlesi yer almaktadır. Benzer bir ifade, aynı ünite de bulunan bir dinleme metninde, “*Sigara içmiyorum ama oda arkadaşlarımdan çoğu içiyor.*” şeklinde 16 yaşındaki bir karakter tarafından sarf edilmektedir. Bu cümleler, sigara içme konusunda açık bir mesaj içermese de öğrenciler için hatırlatıcı olmakla birlikte çoğunluk tarafından kullanıldığının belirtilmesi özendiricidir.

Kitapta yazılı olarak bağımlılık verici madde isimleri kullanılmamakta ancak bu maddeleri çağrıştıran *pub* ve *bar* kelimelerine sekiz defa yer verilmektedir. *Pub* kelimesi, alkolü içecek servis etmek üzere açılan içki mekanlarını ifade ederken (Wikipedia) ve *bar* kelimesi meyhane (Oxford Dictionary) kelimesi yerine kullanılmaktadır.

4.2.2.5. Cinsiyetçi Yaklaşım

Araştırmada “cinsiyetçi yaklaşım” ifadesi, iki cinsiyeti kapsayacak bir bağlamda fakat tek bir cinsiyete atıf yapılan kelime kullanımlarını, erkek veya kadın cinsiyetinin ilgi ve beğenilerine yönelik klişeleri yansıtan içerikleri ifade etmektedir. Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarının üçünde de cinsiyetçi yaklaşımla sunulan içerikler bulunmaktadır. Bu içerikler, Türkiye ders kitabında yedi adet, Afganistan ders kitabında beş adet, Avusturya ders kitabında ise üç adettir.

Türkiye ders kitabındaki cinsiyetçi öğelerin biri cinsiyetçi kelime kullanımı (“man-made”, s. 88) iken diğeri cinsiyeti bilinmeyen bir özne için erkek zamiri “he”nin kullanılmasıdır (s. 61). Ders kitabından bir başka örnek, kadın cinsiyeti üzerine olumsuz bir yargıda bulunulmasına neden olabilecek niteliktedir. Bu içerik Şekil 14.1’de paylaşılmaktadır.



Şekil 14.1. İçinde cinsiyetçi yaklaşım barındıran metin 1. (Teenwise 9, s. 52)

Şekildeki metinde, Amerikalı bir erkek karakter ülkesinde kasırgalara kadın ismi verildiğini söylemektedir ancak bu durumun nedenini okuyucuya sorup konu hakkında başka bir açıklama yapmamaktadır. Literatürde ise bu sorunun cevabı konusunda iki farklı görüş yer almaktadır. Bu görüşlerden biri, kadının ince, hassas yapısı nedeniyle kasırganın korkutucu çağrışımını hafifletmesini sağlamak, diğeri ise kasırganın kadın öfkesi ile ilişkilendirilip halk tarafından ciddiye alınmasını sağlamaktır (Wolfe, 2021). İki görüş de kadın cinsiyetine yönelik basma kalıp bir yaklaşım içermektedir. Cinsiyetçi yaklaşım içeren diğeri bir içerik, sayfa 130'da bulunmaktadır. İçeriğin yer aldığı metin Şekil 14.2'de paylaşılmaktadır.



Şekil 14.2. İçinde cinsiyetçi yaklaşım barındıran metin 2. (Teenwise 9, s. 130)

Şekil 14.2'deki okuma etkinliğinde kadın karakterin “*Spor programlarını seyretmeye dayanamıyorum. Babam ve erkek kardeşim onlara deli oluyorlar (...) Bu gece en sevdiğim dizi Teen Wolf’u izleyeceğim.*” ifadesi kadınların TV programı beğenilerine yönelik basma kalıp bir yargıyı ifade etmektedir.

Afganistan ders kitabında beş adet cinsiyetçi yaklaşım içeriğinden biri, Türkiye kitabında da olduğu gibi “man-made” (s. 47) kelimesinin kullanımıdır. Aynı şekilde, sayfa 48’de yer alan “*Thousands of years ago, men lived in caves.*” ifadesi kitaptaki cinsiyetçi dil

kullanımına diğerk bir örnektir. İki içerikte de man/men ifadesi erkek cinsiyeti dışında, iki cinsiyeti temsil etmesi maksadıyla kullanılmaktadır.

Kitapta bir dil bilgisi konusuna örnek olarak verilen “*O (kadın) ağlamalı, yoksa ölecek.*” cümlesi (s.118) de cinsiyetçi bir tutumu yansıtmaktadır. Hangi bağlamda yazıldığı bilinmeyen bu ifadenin, bir kadının hayatının acizlik, kendini acındırma ve ağlama gibi kadınsı bulunan eylemlerde bulunmasına bağlı olduğu düşüncesini yansıttığından cinsiyetçi olduğu düşünülmektedir.

Avusturya ders kitabına gelindiğinde cinsiyetçi yargı içeren üç içerikten ikisinin Sharon Stone ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kitapta “None of My Business? (Beni İlgilendirmez Mi?)” isimli altıncı ünitenin kapak sayfasında bir Youtube bağlantısı paylaşılmaktadır. *Zengin İnsanların Alabildikleri İçin Satın Aldıkları 25 Çılgın Şey* başlıklı bu videoda, bir hayranının kendisini öpmesi için Sharon Stone’a 50 bin dolar para teklif ettiği ve Sharon Stone’un bu teklifi kabul ettiği ifade edilmektedir. Hayranın para karşılığında cinsellik teklifinde bulunması birinci, bu teklifin kabul edilerek cinsiyetçi davranışın beslenmesi ise ikinci cinsiyetçi davranış olarak yorumlanmaktadır.

Avusturya ders kitabında yer alan diğerk cinsiyetçi içerik, aynı üniteadaki bir dinleme etkinliğinde yer almaktadır. Alışverişte olan kadın karakterlerden biri, arkadaşının beğendiği pembe kıyafet için olumsuz bir tavırla “*Pembe renkli giysi çok kızsı.*” ifadesini kullanmaktadır (s. 81). Pembe renginin kızlara ait olarak görülmesinden ötürü olumsuz bir bağlamda sunulması, cinsiyetçi olarak nitelendirilmektedir.

4.2.2.6. Politik İçerik

Apple (1990), ders kitaplarının sadece gerçekleri ileten taşıyıcı sistemleri olmadığını ifade etmiştir. Bunun nedeni, yazarların kendi fikirlerini, beğenilerini, sosyal ve kültürel birikimlerini, ekonomik hayatlarının yansımalarını hazırladıkları ders kitabının içeriğine aktarmalarının kaçınılmaz olmasıdır. Dolayısıyla ders kitapları sosyal, kültürel ve politik aktarıcılarıdır. Nitekim, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programının anayasada yer alan 1739 sayılı kanunda açıklanan Türk Milli Eğitim hedeflerine uygun olarak oluşturulduğunu belirtilmektedir (mufredat.meb.gov.tr). Bu, devlet okullarında okutulan ders kitaplarının öğretim programına uygun olarak hazırlandığını ve ülkenin politik felsefesini taşıdıkları anlamına gelmektedir.

Benzer ifadeler, Afganistan eğitim bakanlığınca basılan ders kitaplarında *Eğitim Bakanının Mesajı* başlıklı kitaba giriş yazısında da yer almaktadır. Dönemin bakanı Balkhi, ders kitabı ve devlet politikası ilişkisi ile ilgili şu açıklamalarda bulunmaktadır:

“ (...) İnaniyoruz ki kaliteli öğretim programları ve ders kitaplarına sahip olmadan sürdürülebilir gelişim hedeflerini yakalayamayacağız. (...) özverili öğretmenlerimiz ve okul yöneticilerimizden aktif ders saatini ders kitaplarını kullanarak desteklemek ve gelecek nesilleri eleştirel düşünebilen, dini ve milli değerlere sahip bilgili ve eğitilmiş vatandaşlar haline getirmek için sonsuz çaba sarf etmelerini rica ederiz. (...)

Avusturya’da devlet okullarındaki ders kitaplarının seçiminden sorumlu Eğitim, Bilim ve Araştırma bakanlığı sorumludur. Bakanlık, özel yayınevlerinin hazırladığı kitaplardan oluşan kitap listelerini paylaşmaktadır. Okullar da materyal tercihlerini bu listeler içinden yapmaktadır.

Yukarıda bahsedilen nedenler, ders kitaplarının politik içerik taşımalarını olası kılmaktadır. Nitekim, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında olmasa da Afganistan ders kitabında iki politik mesaj yer almaktadır. Bu içerikler, “Countries and Nationalities (Ülkeler ve Milletler)” isimli birinci üniteye *Televizyon* isimli okuma etkinliğinde yer almaktadır. Televizyonun avantajlarından ve dezavantajlarından bahsedilen metinde, Afgan televizyonlarına çıkan bir takım meslek ve makam mensupları hakkında genelleştirici ifadeler kullanılmakta ve Afgan hükümetinin televizyon ile ilgili getirdiği sınırlamalar konusunda propaganda yapılmaktadır (s.5). Bu içeriklerin yer aldığı okuma metninde şu ifadelere yer verilmektedir:

“Günümüzde, din alimleri, entelektüeller ve politikacılar, onları ahlakın ve kamu erdemlerinin doğru yoluna yönlendirmek için TV’den halka konuşmaktadırlar.”

“Ülkede TV kanalları üzerinde kontrol sağlamak ve bu kullanışlı kaynağın yanlış şekilde kullanımını engellemek devletin görevidir.”

4.2.3. Kùltùrlerarasılık

Bu başlıkta Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarının içeriğinde yer alan kùltürel ögeler, yer alma sıklıkları ile birlikte incelenmektedir. Araştırmada kùltürel içerikler “yerel kùltüre ait ögeler”, “yabancı kùltüre ait ögeler” ve “hedef kùltüre ait ögeler” olmak üzere üç ana başlıkta incelemektedir. Yerel kùltüre ait ögeler, ders kitabının yayımlandığı ülkenin kùltürel unsurlarını ifade etmektedir. Yabancı kùltüre ait ögeler, kitabın basıldığı ülke dışında kalıp hem İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu ülkeleri hem de tarihinde İngiliz sömürmesine maruz kalmaktan kaynaklı sosyal yaşamda veya devlet sektörlerinde İngilizce dilini kullanan ülkeleri kapsamaktadır.

Ders kitaplarının kùltürel analizi konusundaki araştırmalarda, toplum dilbilimci olan Kachru’nun (1985) “The Three Circles of English (İngilizcenin Üç Çemberi)” isimli modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modelde ülkeler, İngilizce ile olan ilişkilerine göre iç çember, dış çember ve genişleyen çember olarak gruplandırılmaktadır. İç çemberde İngilizcenin anadil olarak öğrenildiği, bu çalışmada da “hedef kùltür” olarak tanımlanan Büyük Britanya, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avustralya ve Kanada yer almaktadır. Kachru’nun dış çemberinde, İngiliz sömürge geçmişi olmasından ötürü İngilizcenin ikinci anadil olarak yaygın şekilde konuşulduğu Hindistan, Pakistan, Malezya gibi ülkeler yer almaktadır. Konuşan nüfusu devamlı olarak arttığı için “genişleyen çember” olarak adlandırılan (Tatar, 2010) en son halka ise Türkiye, Afganistan ve Avusturya gibi İngilizcenin yabancı dil olarak devlet tarafından okutulduğu ülkeleri kapsamaktadır. Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında yer alan üç tür kùltürel içeriklere ilişkin elde edilen bulgular ise Çizelge 27’de paylaşılmaktadır.

Çizelge 27. Ders kitaplarında kùltürlerarasılık.

Kùltür Türleri	Türkiye		Afganistan		Avusturya	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yerel Kùltüre Ait Ögeler	95	10,37	430	56,35	136	14,83
Hedef Kùltüre Ait Ögeler	351	38,31	129	16,90	598	65,21
Yabancı Kùltüre Ait Ögeler	470	51,31	204	26,73	183	19,95
TOPLAM	916	100	763	100	917	100

Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında yer alan bine yakın kültürel içeriğin miktarı, bir farkla aynıdır. Afganistan ders kitabında ise 763 kültürel içerik bulunmaktadır. Üç ders kitabı da kültürel unsurları barındırma açısından zengin olsa da türlerine göre ağırlık verdikleri kültürler farklıdır. Türkiye ders kitabında, yabancı kültüre ait içerikler toplam kültürel içeriğin yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Kitapta, hedef kültüre ait içeriklere %38 oranında yer verilirken yerel kültüre ait içerikler %10 oranında temsil edilmektedir. Afganistan ders kitabına gelindiğinde, kitapta yer alan 763 kültürel içeriğin yarısından fazlasını yerel kültüre ait unsurlar oluşturmaktadır. Çeyreklik payda yabancı kültüre ait içeriklere ayrılırken en küçük paydanın hedef kültüre ayrıldığı görülmektedir. Türkiye ile neredeyse aynı sayıda kültürel içerik barındıran Avusturya ders kitabında da kültürel içerikler farklı bir resim sunmaktadır. Kitapta hedef kültüre %65 oranında yer verilmektedir. Bu, üç ders kitabının içerdiği kültürel içeriklerin sahip olduğu en büyük paydadır. Kitapta, yerel kültürü ve yabancı kültürü temsil eden unsurlara ise birbirlerine yakın oranlarda yer verilmekle beraber %5’lik fark ile yabancı kültüre ait içerikler ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın sonraki bölümlerinde, üç ders kitabında yer alan kültürel içeriklerin türlerine göre nitelik ve niceliğinden bahsedilmektedir.

4.2.3.1. Yerel Kültüre Ait Öğeler

Grove (1982), öğrencilerin bilmedikleri derinliklere dalmadan önce ait oldukları kendi kültürlerini iyi bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir (Akt. Çakır, t.y.). Bunun nedeni, öğrencilerin sahip oldukları kültürel özelliklerin farkında olmalarının, hedef kültürün farklılıklarına daha objektif bir bakışla yaklaşmalarını sağlayabilmesidir (Straub, 1999). Diğer yandan, yabancı dilin öğretim materyalinde hedef kültür yanında yerel kültüre de yer verilmesi, öğrencinin yeni dili kendi hayatıyla özdeşleştirmesine yardımcı olmakta ve bu da öğrencinin öğrenme ortamına dahil olmasını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenlerden ötürü çalışmada Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında bulunan yerel kültüre ait öğeler mercek altına alınmakta ve elde edilen veriler kitaplarda yer alma oranlarına göre Çizelge 28’de sunulmaktadır.

Çizelge 28. Ders kitaplarındaki yerel kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.

Yerel Kültüre Ait Öğeler	Türkiye	Avusturya	Afganistan
	%	%	%
Coğrafi Özellikler	43	38	35
Değerler	2	4	3
Eğitim	2	9	7
Eğlence	-	1	-
Ekonomi	-	6	15
Gelenekler	2	1	1
Günlük Yaşam	-	7	5
İnanç	4	9	24
İnsanlar	13	2	1
Kurum, Kuruluş ve Organizasyonlar	-	-	-
Mimari	11	1	3
Politik Unsurlar ve Yönetim	-	1	2
Sembol	2	15	3
Tarih	17	-	1
Turizm	-	1	-

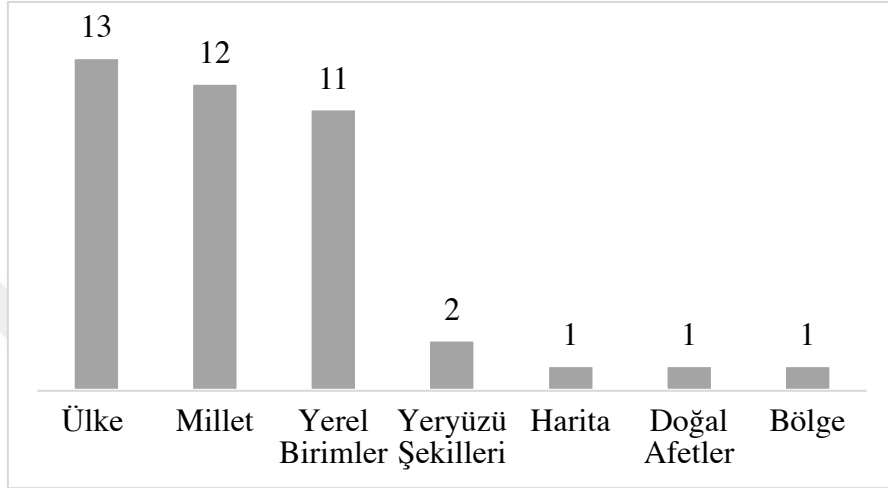
Çizelge 28’de yer alan veriler, üç ders kitabının kendi kültürünü temsil eden öğelerin en çok coğrafi özellikleri yansıttığı görülmektedir. Ayrıca, 15 yerel kültürel içerikten sekizine, üç ders kitabı tarafından değişen oranlarda yer verilmektedir. Yerel kültüre ait eğlence ve turizm unsurları yalnızca Avusturya ders kitabında vardır. Ekonomi, günlük yaşam, politika unsurları Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında bulunurken Türkiye ders kitabında yer almamaktadır. Avusturya ders kitabında ise, diğer iki kitabın ortak olarak barındırdığı yerel tarihi unsurlar bulunmamaktadır. Üç ders kitabında yer alan yerel kültüre ait öğelerin detayları gelecek başlıklarda paylaşılmaktadır.

4.2.3.1.1. Türkiye

Türkiye ders kitabında, ülkenin yerel kültürünü temsil eden 95 ögenin yarıya yakını coğrafi özellikler oluşturmaktadır. “Coğrafi özellikler” kategorisini; tarihsel içerikler, Türkiyeli meşhur kişiler ve mimari yapılar birbirine yakın oranlarla takip etmektedir.

Kitapta, “edebiyat ve sanat”, “eğlence”, “politik unsurlar ve yönetim”, “kurum, kuruluş ve organizasyonlar”, “ekonomi” alt kategorilerine ait yerel içerikler bulunmamaktadır.

Kitapta “ülke”, “millet”; sokak, cadde, il veya ilçe gibi ülkelerin küçük parçalarını ifade eden “yerel birimler”, “harita”, “yeryüzü şekilleri”, “bölge” ve “doğal afetler” gibi unsurları içinde barındıran 41 coğrafi öge bulunmaktadır. Bu ögelerin içerikleri ve yer alma sıklıkları Şekil 15.1’de paylaşılmaktadır.



Şekil 15.1. Yerel coğrafi ögelerin içeriği ve yer alma sıklığı. (Türkiye)

Şekildeki veriler, ders kitabında ülke, millet ve yerel birim adlarının benzer sıklıkta yer aldığını göstermektedir. Yerel birimler kategorisinde en çok yer alan üç il İstanbul ($n=3$), Bodrum ($n=3$) ve Nevşehir ($n=2$)’dir. Kitapta Türkiye haritasına kıtalararası harita üzerinde bir defa yer verilmektedir. *Lara Plajı* (s. 50) ve *Kapadokya* (s.22), ders kitabında isimlerine yer verilen yeryüzü şekilleridir. Türkiye ders kitabında, diğer iki ders kitabından farklı olarak, doğal afetler konusu da işlenmektedir. Sayfa 55’te dünyanın çeşitli yerlerinde oluşan doğal afetlerle ilgili okuma etkinliğinin bitiminde öğrencilerden Türkiye’deki doğal afetler hakkında konuşmaları istenmektedir. Son olarak, *Medeniyetin İlk Adımları* isimli örnek metinde Mezopotamya bölgesinin adı geçmektedir.

Yerel kültüre ait değer unsurlarına gelindiğinde, iki öge tespit edilmiştir. Ders kitabında yerel değerleri aktaran bir içerikte karakter Deniz, memleketi İstanbul’dan arkadaşına bahsederken “*Eснаflar dost canlısıdır ve herkes güler yüzlüdür.*” ifadesini kullanmaktadır (s.24). Bu ifade, yerel kültürde insanlar arası ilişkileri yansıtmaktadır. Yerel kültürel değerlerin aktarıldığı diğer içerik ise dinleme etkinliğindeki Defne isimli Türk karaktere ait olan bir geniş aile fotoğrafıdır. Fotoğraf, Şekil 15.2’de yer almaktadır.

Fotoğrafta yer alan anne, baba, büyükanne, dayı ve kuzenlerinden hep birlikte yaşadığına dair bir bilgi bulunmasa da aile fotoğrafı olarak aile büyüklerinin de yer aldığı bir fotoğraf sunulmasının aile içi ilişkileri yansıttığı düşünülmektedir.



Şekil 15.2. Yerel kültürde aile içi ilişkileri yansıtan görsel. (Teenwise 9, s. 20)

Kitapta, yerel kültürün eğitim unsurlarına ait iki öge bulunmaktadır. Bunlardan biri, okuma metninde Melda Umur Saguner'in mezun olduğunu belirtilen 9 Eylül Üniversitesi konservatuarıdır. Diğer öge, kelime etkinliği kapsamında verilen metinde Türkiye'nin Exchange öğrenci değişim programına dahil olduğunu belirtilmesidir.

Ders kitabında yerel geleneksel unsurlara direkt değil ancak dolaylı olarak iki defa yer verilmektedir. İlk olarak, bazı ülkelerin doğum günü kutlama geleneklerini konu edinen okuma etkinliği sonunda öğrenciden ülkesindeki (Türkiye) doğum günleri hakkında bilgi vermesi istenmektedir (s. 79). İkinci içerikte benzer şekilde, Hindistan'da kutlanan bahar festivalini anlatan okuma etkinliği sonunda öğrenciye ülkesinde buna benzer bir festival olup olmadığı ve varsa nasıl kutladıkları sorulmaktadır. Öğrencilerin bu iki soruya verecekleri yanıtların yerel kültüre ait gelenek bilgisini taşıyacağı öngörülmektedir.

Yerel kültürün günlük yaşamına ait unsurları aktaran iki içerik, İngiliz ve Çinlilerin kahvaltı alışkanlıkları hakkındaki dinleme etkinliğinden sonra öğrencilere kendi kahvaltı alışkanlıkları hakkında sorulan sorulardan oluşmaktadır (s.75). Bu sorularda öğrenciye kahvaltı yapmayı sevip sevmediği, kahvaltısını genellikle büyük mü yoksa küçük mü yaptığı, sabahları ne yapmaktan hoşlandığı sorulmaktadır. Bu sorular, direkt olarak yerel kültüre ait unsur barındırmasa da bu sorulara verilecek yanıtların yerel kültürün kahvaltı alışkanlıklarını yansıtacağı öngörülmektedir.

Türkiye'nin günlük yaşamının aktarıldığı diğer iki içerik, Türkiye'deki acil durum çağrı numaralarından oluşmaktadır. Bu üç öğeye yer verilme biçimi Şekil 15.3'te gösterilmektedir.

1 Match the phone numbers of the emergency services in Turkey with the photos.

1. ☐ 155

2. ☐ 110

3. ☐ 112

A B C

Şekil 15.3. Yerel kültüre ait günlük yaşam içeriği. (Teenwise 9, s. 104)

Kitapta Türkiyeli meşhur sekiz insanın ismi toplamda 12 defa yer verilmektedir. Bu kişiler; müzisyen Melda Umur Saguner, gazeteci-kaşif Hasan Söylemez, 2020 Olimpiyatları okçuluk şampiyonu Mete Gazoz, 2016 4. Dünya Aerobik Jimnastik Şampiyonu jimnastikçi Ayşe Begüm Onbaşı, futbolcu Metin Oktay, ilk kadın yazarımız ve kadın hakları aktivistlerimizden Fatma Aliye, Mimar Sinan ve fizik mühendisi Canan Dağdeviren'dir. Kitapta, yerel karakterlerin görselleri, başarı hikayeleri ve sempatik yönleri hedef kitleye ilgi çekici bir bağlamda sunulmaktadır. Şekil 15.4'te, Türkiyeli gazeteci ve kaşif olan Hasan Söylemez'in Afrika'yı bisikletle gezme hayalini gerçekleştirme hikayesini anlatan *Hayallere Yolculuk* isimli okuma metninden bir bölüm yer almaktadır.

JOURNEY TO DREAMS

A. ☐ Hasan Söylemez is a Turkish journalist and an explorer. He is also a dream follower. He tries to make his dreams real, so he travels across the continent of Africa by Sahara, his bike. He plans to see 54 countries including 6 island states and travel nearly 60,000 km in three years. He often shares his experiences on social media during his journey.

B. ☐ It is a long and tiring journey because his route includes many **deserts**. Sand storms and strong winds make this journey extremely difficult. He says 'I can cycle fast when the wind blows behind me; it is a disaster when it blows directly into my face'.

58

Şekil 15.4. Kaşif Hasan Söylemez hakkındaki okuma metninden kesit.
(Teenwise 9, s.58)

Ders kitabındaki bazı etkinliklerde, öğrenciden etkinlikte ele alınan konuyla ilgili olarak yerel şahıslardan örnek vermesi de istenmektedir. Örneğin, sayfa 66’da öğrenciye sınıf arkadaşlarının ilham aldığı Türkiyeli şahısların isimleri ve nitelikleri sorulmaktadır. Aynı sayfada, öğrenciden kendilerine en çok ilham veren Türkiyeli şahıs hakkında tanımlayıcı bir paragraf yazması da istenmektedir. Ek olarak, oynayacakları film karakterlerini canlandırmak için makyaj yardımıyla değişim yaşayan ünlülerin konu edinildiği etkinlikten sonra öğrenciden anlatılan durumla özdeşleşen yerel bir şahıs örneği vermesi istenmektedir (s. 67). Türkiye tarihindeki ilham verici şahıslar hakkında diyalog kurulmasının istenmesi (s. 72) ise konuyla ilgili başka bir içeriktir.

Ders kitabındaki yerel inanç unsurları, İslam dinine ait yapılardan oluşmaktadır. Selimiye Camii ismi ve görsellerine toplamda üç defa, Ayasofya Camisi’nin ismine bir defa yer verilmektedir. Kitapta yerel mimari unsurlardan dokuz öge de yer almaktadır. Dünyanın Yedi Harikası listesine giren, Muğla’da bulunan Halikarnas Mozalesine hem görsel hem yazınsal olarak toplamda yedi defa yer verilmektedir. Mozaletin yer aldığı etkinliklerden biri Şekil 15.5’te gösterilmektedir.



Şekil 15.5. Ders kitabında yerel mimari unsur: Halikarnas Mozalesi.

(Teenwise 9, s. 86)

Aynı sayfada yer alan bir Türkiye bayrağı görseli ve Türkiyeli karakter Hakan’ın “Merhaba” ifadesi (s. 14) ders kitabında yer verilen yerel sembollerdir. Taşıdığı yerel sembol sayısının az olmasına karşın, Türkiye ders kitabı tarihsel bilgi ve tarihi yapı bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Kitapta yer verilen tarihi yapılar şunlardır: Artemis Tapınağı (n=5), Göbeklitepe Tapınağı (n=1), Göbeklitepe (n=3), Çatalhöyük

($n=1$) ve Ephesus antik kenti ($n=3$). Konuyla ilgili olarak, öğrencilerden Türkiye’de gezdikleri bir tarihi mekanı anlatmaları (s. 96) ve Mezopotamya uygarlığı hakkında bir sunum hazırlamaları (s.90) ve Göbeklitepe hakkında röportaj metni (s.93) yazmaları da istenmektedir.

4.2.3.1.2. Avusturya

Avusturya ders kitabında, ülkenin yerel kültürüne ait 14 farklı içerikte 136 öge bulunmaktadır. Kitap, barındırdığı yerel kültüre ait öge çeşitliliği açısından üç ders kitabı arasında öne çıkmaktadır. Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında olduğu gibi Avusturya ders kitabında da, yerel kültüre ait öğelerde en büyük paydayı coğrafi özellikler oluşturmaktadır. Coğrafi özellikleri, çoktan aza doğru sırasıyla “sembol”, “eğitim”, “günlük yaşam” ve “ekonomi” öğeleri takip etmektedir. “Turizm”, “politik unsurlar ve yönetim”, “eğlence”, “mimari”, “insanlar”, “gelenekler” ve “değerler” içeriklerinin arasında yüzde bir veya ikilik fark bulunmaktadır.

Kitapta, Avusturya’nın yerel birimlerine toplamda 21 defa yer verilmektedir. En çok tekrarlanan birimler, Avusturya’da bir köy olan Götzens ($n=5$) ve Avusturya ili Linz ($n=4$)’dir. Kitapta “Avusturya” kelimesi 12 defa geçerken “Avustralyalı” kelimesine yarısı kadar yer verilmektedir. Avusturya’nın bulunduğu “Avrupa kıtası” ile kitapta kullanılan diğer ismiyle “the continent” kitapta toplamda yedi defa tekrarlanmaktadır. İki yerel haritaya yer verilen kitapta, *Götzner Dağı* ($n=1$), *Mutterer Dağı*’na ($n=1$) ve *Tuna Nehri*’ne ($n=2$) ülkenin yer yeryüzü şekilleri olarak yer almaktadır. Avusturya’nın coğrafi unsurlarından birkaçına yer verilen bir okuma metni Şekil 15.6’da paylaşılmaktadır.

Reading: Read the brochure about Götzens, a village in Tyrol, and fill in the missing information.

GÖTZENS

A great place to live and spend your holidays!



Do you like action in summer and winter? Are you looking for a nice place to spend your holidays? Then Götzens in Tyrol is the right place for you!

Götzens in summer
Götzens and its surroundings are perfect for hikers and mountain climbers. On **Götzner Alm**, you can have a rest and eat the famous Tyrolean dumplings. In the nearby city of **Innsbruck**, you can go sightseeing and shopping or spend an evening at the cinema or theatre.



Hiking near Götzens

Some facts...
Location: 7 km southwest of Innsbruck
Inhabitants: 3,796
Altitude: 868 m



Götzens in winter
If you want to go skiing or snowboarding, you'll find ideal conditions at the **Axamer Lizum** or **Mutterer Alm** ski areas. There are many slopes and lifts as well as a park for snowboarders. The Olympic ski races took place here in 1964 and 1976. Even small children can learn to ski and snowboard there.



Skiing at Axamer Lizum

Sights
Götzens is famous for its church. Many people come to look at this masterpiece of Baroque and Rococo architecture. It was built in the 18th century. The patron saints of the church are St. Peter and St. Paul.



Inside Götzens' church

Nightlife
There are two night bars in Götzens: the "Movie Pub" and "Binis", a popular discotheque and hotel. In "Binis", you can send love letters to people sitting at other tables. Götzens also offers several restaurants serving traditional Tyrolean food.

Clubs
There are also many clubs in Götzens, e.g. the fishing club, the ice-hockey club, the skiing club, the sports club, the tennis club, the theatre group... As you can see, there's a lot to do in Götzens!

Şekil 15.6. Götzens hakkında tanıtıcı broşür. (Englisch BHS 1, s. 106)

Şekilde 15.6'da paylaşılan okuma metninde, Avusturya'da turistik bir köy olan Götzens'in turistik özellikleri hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Broşür türünde verilen bu metinde, Avusturya'nın başka bir köyü olan Axamer ile *Götzner Dağı*, *Mutteter Dağı* ve Innsbruck ilinin isimleri de yer almaktadır. Aynı broşür, Avusturya kültürünün turistik yönünü de aktarmaktadır. Ülke turizmine ait bir diğer öge de sayfa 103'te yer alan "*Innsbruck'a manzara izlemeye gidebilirsin.*" ifadesidir.

Ders kitabında, Avusturya'nın yerel değerlerini aktaran beş öge bulunmaktadır. Bunlardan biri, Avusturya'da insanlar arası ilişkiler hakkında bilgi vermektedir. Sayfa 134'te yer alan dinleme etkinliğinde, iki arkadaş hesabı ödemektedir ancak kadın karakter parasının eksik olduğunu fark eder. Ona eşlik eden erkek arkadaşı onun için hesabı ödeyebileceğini, kendisinin de parayı sonradan ona verebileceğini söyler. Bu eylemler dizisi, Avusturya kültüründeki arkadaşlık ilişkilerinde, mali konularda yardımlaşma ve jest yapmanın sınırları hakkında bilgi vermektedir.

Yerel değerleri yansıtan başka bir öge nezaket sahibi olmak ile ilgilidir. Diğer üç öge sorumluluk sahibi olmak hakkındadır. Sayfa 89'da geçen "*Avustralyalı gençlerin %78'i dikkatli harcama yapmaktadır. Bir gençlik banka hesabı, yardımcı planlama özellikleri*

sunabilir.” ifadesi Avusturyalı gençlerin mali konularda sorumlu bir tutum sergilediğini aktarmaktadır. Aynı sayfadaki bir konuşma etkinliğinde, öğrencilerin para hakkında konuşmaları istenmektedir. Konuşma aktivitesini destekleyici olarak sunulan ifade kalıpları tablosunda “*benim haftalık/aylık gelirim*” ifadesi yer almaktadır. “Gelir” anlamına gelen *income*, iş yapmaktan veya yatırımlardan elde edilen para anlamına gelmektedir (Cambridge Dictionary). Bu bağlamda, öğrencinin geliri için sorumluluk alıp çalışması söz konusudur. Para konusunun bu yaklaşımla işlenmesi Avusturya kültüründe henüz reşit olmayan gençlerin kendi mali sorumluluklarını tamamen olmasa da üstlerine aldıklarını göstermektedir.

Avusturya ders kitabında, okul bağlamında geçen bir çok metin olmasına rağmen yerel eğitim unsurlarının aktarıldığı 12 öge bulunmaktadır. Bu öğelerin hepsi tek bir etkinlikte yer almaktadır. Etkinliğe Şekil 15.7’de yer verilmektedir.

4 Your schedule

During the first days of school, you will get your schedule for the rest of the year. You'll find new subjects in it, and that some days will be better than others.

11 These are typical subjects at a business school. Can you add the German expressions?

Religious Education (RE)	Business Administration
German	Accounting
English and Commercial English	Office Management and Commercial IT
Italian/French/Spanish	Physical Education (PE)
Geography	Maths
Sciences (Biology, Physics, Chemistry)	Social Skills

Englisch BHS I 13

Şekil 15.7. Avusturya okulundaki ders isimleri. (Englisch BHS 1, s. 13)

Şekilde, Avusturya ders kitabındaki bir kelime etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikte, bir çizelgede Avusturya’daki bir ticaret okulundaki ders isimleri yer almakta ve öğrenciden ders isimlerinin Almanca karşılığının yazması istenmektedir. Çizelgede yer alan ders isimleri şunlardır: Dini Eğitim, Almanca, İngilizce ve Ticari İngilizce, İtalyanca/Fransızca/İspanyolca, Coğrafya, Fen Bilimleri, İşletme, Muhasebe, Beden Eğitimi, Sosyal Beceriler, Matematik, ofis Yönetimi ve Ticari Bilişim Teknolojisi.

Kitapta yerel eğlence unsurlarına ait üç öge bulunmaktadır. Bunlar “Where We Live (Yaşadığımız Yer)” isimli 7. temada yer alan kelime bilgisi etkinliğinde isim olarak yer alan *Lentos Kunstmuseum* (Lentos Sanat Müzesi), *Ars Electronica Center* ve Brucknerhaus Gösteri Merkezi’dir. Etkinlikte, Linz şehrinin krokisi paylaşılarak öğrencilerden Ars Electronica Center’dan Brucknerhaus Gösteri Merkezine nasıl gideceklerini metindeki boşlukları doldurarak anlatmaları istenmektedir. Metinde Lentos Sanat Merkezi için “Avusturya’nın en iyi modern ve çağdaş sanatlar müzelerinden” tarifi yapılmıştır.

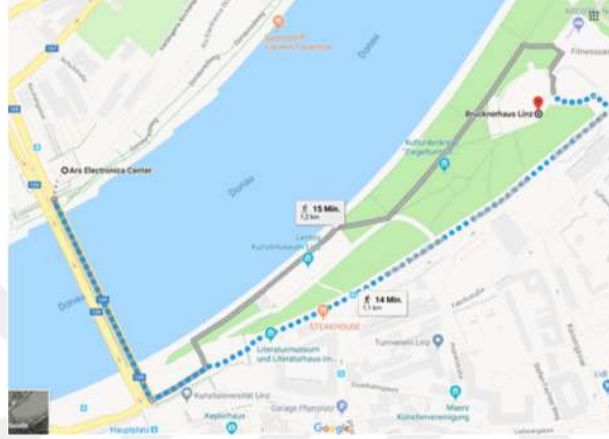
Ders kitabında, Avusturya’nın ekonomik unsurlarına dair üç yerel işletme ismine ve yerel para birimi olan Euro’ya beş defa yer verilmektedir. Bunun yanı sıra, “edebiyat ve sanat” kategorisine ait iki ögeden biri, farklı kültürel durumların konu edinildiği okuma metninde yer alan “Avusturya’da ‘Can I go to the bathroom?’ diyen kişi amacına ulaşamaz. *Badezimmer*’da yalnızca duş veya küvet bulunur.” ifadesiyle *bathroom* kelimesinin Almanca dilindeki kullanımının açıklanmasıdır.

Avusturya ders kitabındaki yerel gelenek unsurları ele alındığında, bir ögeye rastlanmaktadır. Restoran bağlamında oluşturulmuş bir dinleme metninde, karakterlerden birinin “Bahşış vermeliyiz.” ifadesini kullanması, Avusturya’da garsonlara bahşış vermenin bir adet olduğunu veya böyle bir beklentinin kültürel olarak var olduğunu yansıtmaktadır. Kitapta, ülkenin politik unsurları ve yönetimine dair de bir öge bulunmaktadır. Bu öge, sayfa 204’teki “Pek çok Avrupa ülkesinde, restoranlarda ve barlarda sigara içmek katı bir şekilde yasaktır.” cümlesidir. Bu ifade, Şekil 15.8’de gösterilmektedir.



Şekil 15.8. Yerel kültürün kurallarına ait bir öge. (Englisch BHS 1, s.204)

Ders kitabında, yerel kültürün günlük yaşamına dair unsurlara dokuz öge bulunmaktadır. Günlük yaşamla ilgili sekiz ögeyi Avusturya yemekleri oluşturmaktadır. *Wiener Schnitzel* ($n=3$), *Speckknödel* ($n=2$), Tyrolean Köftesi ($n=2$) ve *Käsknöpfle* ($n=1$) kitapta yer alan Avusturya yemekleridir. Bir diğer ögeyi, alıştırmada verilen Linz krokisindeki cadde ve sokak isimleri oluşturmaktadır. İsimler net olarak verilmediğinden bir tek öge olarak kodlanan bu içerik Şekil 15.9’da yer almaktadır.



Şekil 15.9. Linz Krokisinde sokak isimleri. (Englisch BHS 1, Ekstra Etkinlik 21)

Ders kitabında yer alan yerel sembolik ögelerin 11’ini Avusturya’nın resmi dili olan Almanca dilinin kullanımı ve “*Almanca*” kelimesinin toplamda 12 defa kullanılması oluşturmaktadır. Aynı zamanda, kültür konusunun ele alındığı bir konuşma etkinliğinde (s.149) öğrenciden kendisine rol gereği misafir olacak arkadaşına Avusturya kültüründe önemli olan unsurları paylaşması ve *Almanca’daki* “*Mahlzeit*”, “*liwand*”, “*Servus*”, “*wie geht’s*”, “*wie steht’s*” gibi bazı tipik kelime ve ifadeleri açıklaması istenmektedir.

Kitapta, yerel kültürde hakim olan inanca ait 12 ögeye yer verilmektedir. Bunların üçü Hristiyanların dini bayramı olan Noel diğer adıyla *Christmast*’tan oluşmaktadır. Aynı zamanda, “*Pazar günleri kiliseye gideriz.*” cümlesine kelime anlatımında örnek cümle olarak yer verilmiştir. Ayrıca, Hristiyanlar için önemli olan üç şahsın (Papa Francis, St. Peter ve St. Peter) isimlerine birer kez yer verilmiştir. Kitapta dört defa kilise kelimesi ve bir kilise görseli kullanılmıştır. Aynı zamanda, ismine yer verilen kiliselerden birini oluşturan Barok ve Rokoko yerel mimari stillerinin adına birer defa yer verilmektedir (s. 106).

Ders kitabında, Avusturyalı olan üç şahsiyet vardır. Bunlar ünlü sporcu, aktör ve politikacı olan Arnold Schwarzenegger, sanatçı Hans Hölzel ve feminist yazar Elfriede Jelinek'tir. Schwarzenegger ve Jelinek'e, burçlar konusunun işlendiği okuma metninde yalnızca isim olarak yer verilmektedir ancak Hans Hölzel için nispeten detaylı bir anlatım tercih edilmektedir. Şekil 15.10'da Hans Hölzel için ayrılan bölüm gösterilmektedir.

INTAKE

1 Stories from the past

Yourself magazine have asked their readers to send in stories about important events in their lives. Three stories have been selected for publication.

1 Read through the following notes.

They are taken from the following stories. What do you think the stories will be about? Make guesses in small groups.

Hans Hölzel, alias Falco
was the first German-speaking artist to reach the top of the US Billboard charts. Do you know the title of the song that made him so famous?

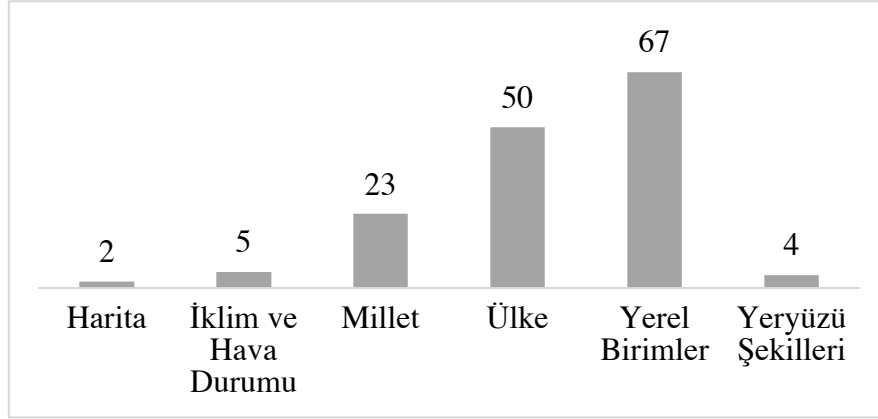
Şekil 15.10. Hans Hölzel hakkında bilgi. (Englisch BHS 1, s.40)

Şekil 15.10'daki Hölzel'in fotoğrafı altında yer alan ifadede, "*Hans Hölzel, nam-ı diğer Falco, Amerikan en çok dinlenen şarkı listelerinin tepesine çıkan ilk Almanca konuşan sanatçıdır. Onu ünlü yapan şarkının adını biliyor musun?*" sorusu yer almaktadır. Kitapta sanatçıya dair başka bir bilgi yer almamaktadır.

4.2.3.1.3. Afganistan

Afganistan ders kitabı, 494 öge ile üç kitap arasından yerel kültüre ait en fazla içeriği barındırmasıyla öne çıkmaktadır. Üç ders kitabında olduğu gibi Afganistan ders kitabında da, yerel kültüre ait ögelerde en büyük paydayı coğrafi özellikler oluşturmaktadır. Bunu, az bir farkla yerel kültüre ait inanç unsurları takip etmektedir. Yerel kültüre ait diğer ögeler, kitapta yer alma sıklıklarına göre sırasıyla ekonomi, eğitim, günlük yaşam, değerler, mimari, sembol, politik unsurlar ve yönetim, tarih ve değerler konularından oluşmaktadır.

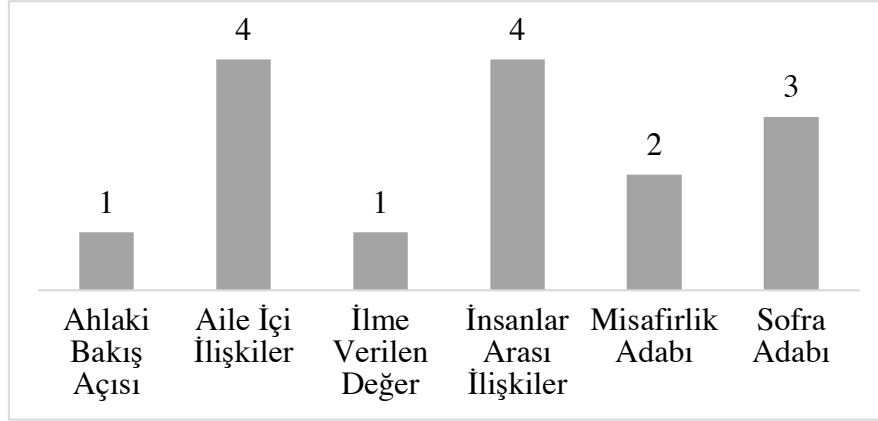
Kitapta, Afganistan'ın coğrafi özelliklerini aktaran toplamda 151 öge bulunmaktadır. Bu ögeler görseller ve yazılı içeriklerden oluşmaktadır. Ögelerin içeriklerine göre yer alma sıklıkları Şekil 15.11'de gösterilmektedir.



Şekil 15.11. Yerel coğrafi öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).

Afganistan ders kitabındaki yerel coğrafi öğelerin yarıya yakını (%44.3) yerel birimler oluşturmaktadır. Kitapta yer verilen 67 yerel birim Kabul, Samangan, Salang, Ghazni, Kandahar gibi Afganistan'ın il ve ilçelerinden oluşmaktadır. *Afganistan* kelimesi kitapta 50 defa, *Afgan* veya *Afganlar* kelimeleri ise toplamda 23 defa geçmektedir. Ayrıca, Afganistan'ın iklimi hakkında beş cümleye yer verilmektedir. Örneğin, kitapta geçen “(Langhman) Kışları ılık ve yazları sıcaktır.” (s.15), “Afganistan’da kış Aralıkta başlar.” (s.16), “Britanya, Afganistan’dan fazla kar yağışı alır.” (s.31) ifadeleri Afganistan'ın iklimi hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca kitapta, Afganistan haritasına iki defa yer verilerken yeryüzü şekillerine de dört defa yer verilmektedir. Kitapta geçen yerel yer yüzü şekilleri Wakhan Dağları, Amu Nehri, Helmand Nehri ve Nil Nehri’dir.

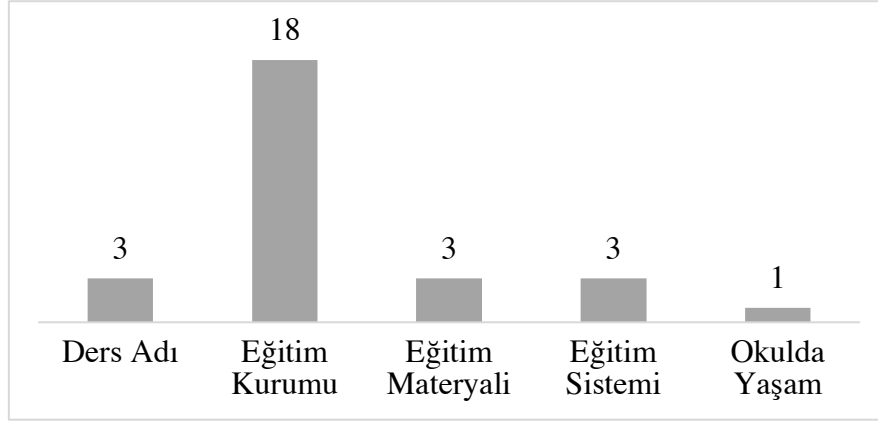
Afganistan ders kitabında ülkenin yerel değerlerini yansıtan 15 öğeye yer verilmektedir. Bu, üç ders kitabı arasında açık farkla en yüksek değerdir. Öğelerin içeriklerine göre ders kitabında yer alma sıklıkları Şekil 15.12’de paylaşılmaktadır.



Şekil 15.12. Yerel değerlere ait öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).

Şekil 15.12’ye göre, kitapta en çok Afgan kültüründeki insanlar arası ilişkiler ve aile içi ilişkilere ait değer dinamiklerine, en az ise ilme verilen değere ve ahlaki bakış açısını yansıtan içeriklere yer verilmektedir. Aile içi ilişkileri temsil eden öğelerin hepsi “yardımlaşma” konudur. “*Taher babasına çiftlik işlerinde yardım eder.*” (s. 52) ve “*Küçük erkek kardeşim için ahşap araba yapmayı deniyorum.*” (s. 72) cümleleri Afgan aile yapısında yardımlaşmanın yer aldığını ifade ederken “*Fakirlere yardım etmelisin.*” (s. 72) cümlesi insanlar arası yardımlaşmaya verilen önemi ifade etmektedir. Ayrıca, sayfa 54’teki dil bilgisi etkinliğinin örnek cümlesinde, bir kadına işaret edilerek verilen “*O geç saatlere kadar dışarıda kalmasa iyi olur.*” ifadesi yoruma açık olup bu çalışmada Afgan kültüründeki ahlaki bir değer yargısı olarak yorumlanmaktadır.

Kitapta, Afgan kültürüne ait turizm, edebiyat, sanat ve eğlence içerikleri bulunmamaktadır. Buna karşın, kitapta yerel eğitim unsurlarına hatırı sayılır bir payda ayrılmaktadır. Kitapta Afganistan’daki eğitim unsurlarının ele alındığı “Going to School (Okula Gitmek)”, “Language Ability (Dil Becerisi)” ve “Technical School (Teknik Okul)” isimli üç ünite bulunmaktadır. Çoğunluğu bu ünitelerde yer alan toplamda 28 tane Afganistan’ı eğitim açısından temsil eden öğe yer almaktadır. Bu öğelerin içerik dağılımı Şekil 15.13’teki grafikte gösterilmektedir.



Şekil 15.13. Yerel eğitim öğelerin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).

Yerel eğitim unsurlarını aktaran öğelerin yarısından fazlasını yerel eğitim kurumları oluşturmaktadır. Kabul Üniversitesi ($n=5$) ve Afganistan’da bulunan bir İngilizce dil kursu ($n=7$) kitapta en çok yer alan eğitim kurumlarıdır. Ayrıca, kitapta Afgan eğitim sistemi hakkında üç bilgilendirmeye de yer verilmektedir. “Ebeveynler çocuklarını 7 yaşında okula kayıt ettirmeliler.” cümlesi ile eğitim sistemindeki bir kural aktarılırken “Kabul’de Teknik ve Mesleki Eğitim” başlıklı bilgilendirici metinde (s.145) Afganistan’da mesleki eğitim ve devletin bu eğitime katkıları hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Söz konusu metin Şekil 12.5’te gösterilmektedir.

Reading

A. Read the paragraph about a technical school in Afghanistan.

Technical and Vocational Education in Kabul

In 1955, the first technical school was opened in Kabul with the support of America. Since that time, the Afghan government has spent a lot of money on technical training. The government aim is to train more of its citizens in various skills such as carpentry, electricity, car repairing and so on.

The government operates different kinds of technical departments. They are industrial and commercial which are located in different provinces of Afghanistan. Males and females can apply for admission into technical schools when they are nine class graduates or have the high school diploma. Grade nine graduates are admitted into Technical and Vocational schools whereas grade 12 graduates can get admission into Technical and Vocational institutes and achieve grade 14th diplomas.

During the training, trainees who come from provinces are given government grants and free accommodation. Many of the trainees are immediately employed by governmental offices.

Students hoping to work in industry learn skills such as car mechanics, car body repair, painting, refrigeration, air conditioning, electricity, radio and TV.

The government’s technical schools have prepared thousands of students for jobs. The number of young Afghans entering the technical school continues to grow.



MOTORCRAFT WORKSHOP

How to Paint Your Car



Şekil 12.5. Afganistan’da Mesleki Eğitim Hakkında Okuma Metni.
(English for Afghanistan 10, s. 145)

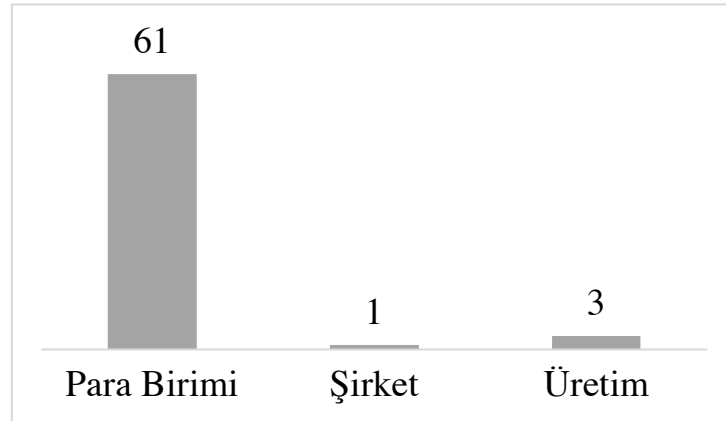
Yukarıdaki metinde, Afganistan eğitim sistemi hakkında yer alan ifadelerden bazıları şunlardır:

“1955’te, ilk teknik okul Amerika’nın desteği ile Kabul’de açılmıştır. O zamandan beri Afgan hükümeti teknik eğitime çok para harcamaktadır. Hükümetin amacı daha çok vatandaşını marangozluk, elektrik, araba tamiri ve dahası birçok beceriler konusunda yetiştirmektir.”

“Erkek ve kadınlar, 9. sınıf mezuniyetinden sonra veya lise diplomasına sahiplerse teknik okullara başvurabilirler.”

Ders kitabında Afganistan’da İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının isim ve görsellerine de yer verilmektedir. Ayrıca, kitapta Afgan okullarında Peştuca ve Darca dillerinin okutulduğu (s. 34) ve “*English for Afghanistan 10*”ın Afgan okullarındaki İngilizce dersinin ismi olduğu (s.33) belirtilmektedir. Son olarak, öğrencilerden Afganistan’da okula gitmek hakkında bir paragraf yazmaları da istenmektedir (s. 34).

Ders kitabında, Afganistan’ın ekonomik unsurlarını aktaran 65 öge bulunmaktadır. Bu ögeler Afgan para birimleri, Afganistan’da üretilen ürünler ve bir Afgan şirketinden oluşmaktadır. Bu ögelere içeriklerine göre yer verilme sıklıkları Şekil 15.14’te gösterilmektedir.

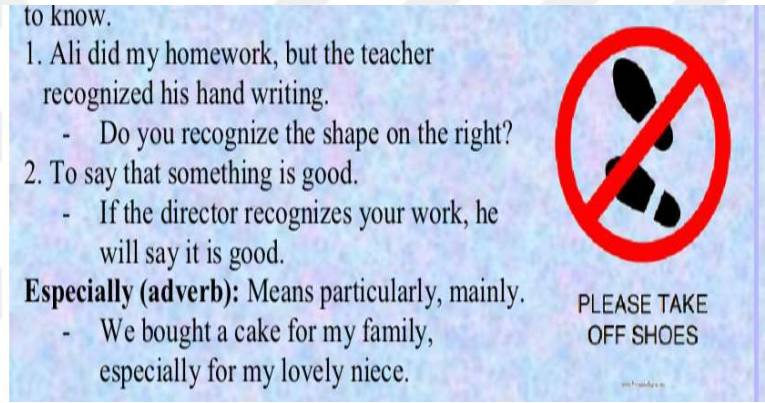


Şekil 15.14. Yerel ekonomi ögelerinin içeriği ve yer alma sıklığı (Afganistan).

Yerel para birimi olan *Afganis*, ders kitabında 50 defa yer almaktadır. Kitapta adı geçen diğer para birimleri şunlardır: *Kabuli Rupee* (n=1), *Abbasi* (n=1), *Qiran* (n=2), *Tilla* (n=2), *Amani* (n=1). Kitapta yer alan üç ifade, Afganistan’da üretilen üç ürünü belirtmektedir. Bunlardan iki “*Herat’ta bir fabrika ampul üretmektedir.*” (s.85) ve

“Afganistan, halı üretmektedir.” (s.146) ifadeleridir. Son olarak, Afganistan merkezli özel havayolu şirketi KamAir Havayolları’nın ismine de yer verilmektedir.

Afganistan ders kitabında, üçü yerel adetler biri yerel kutlamalar ile ilgili dört geleneksel unsur bulunmaktadır. Sayfa 30’da yer alan “*Her sene Meli Guli Sorkh’a giderler.*” cümlesindeki Meli Guli Sorkh, Afganların baharın gelişini kutladıkları festivalin adıdır. “Adetler” alt kategorisindeki iki içerik, eve ayakkabıyla girilemeyeceği üzerinedir. “Afganistan’da odaya girerken ayakkabılarını çıkarmak bir gelenektir.” (s.6) ve “Afganistan ve İslami ülkelerde odaya girerken veya insanlarla selamlaşırken ‘Selamun aleyküm’ denmesi bir gelenektir.” (s.7) ifadeleri ile Şekil 15.15’te gösterilen “Ayakkabılarla girilmez” işareti (s.132) kitapta Afgan adetlerinin aktarıldığı içerikleridir.



Şekil 15.15. Yerel kültüre ait bir adeti aktaran görsel.

(English for Afghanistan 10, s. 132)

Ders kitabında, Afgan kültürün günlük yaşamını temsil eden 23 öge yer almaktadır. Bu öğelerin ikisini, Türk kültüründe “kurt-kuzu oyunu” olarak bilinen “*Goorg wa Bara*” ve yine Türk kültüründe “sek sek” olarak anılan “*Jez Bezi*” oyunlarının tanıtımı oluşturmaktadır. Şekil 15.16’da, Jez Bazi oyununun tanıtıldığı paragraf ve oyun görseli yer almaktadır.

Jez Bazi is a game played outside by the girls. The game starts with drawing of a table on the ground. Actually, there are three kinds of tables; one of the tables is like rectangular table which is divided in two sides. Every side has six square cells. At the end of the left side is a square cell which is divided in two parts. Then a girl starts the game by throwing a flat stone in the first cell of the table. She moves by one leg and kicks the flat stone by her foot from one cell to another cell until she reaches at the top of the table. There, she stands and throws the flat stone in the first cell of the left side and then moves by one leg and kicks the flat stone to out it from the table.



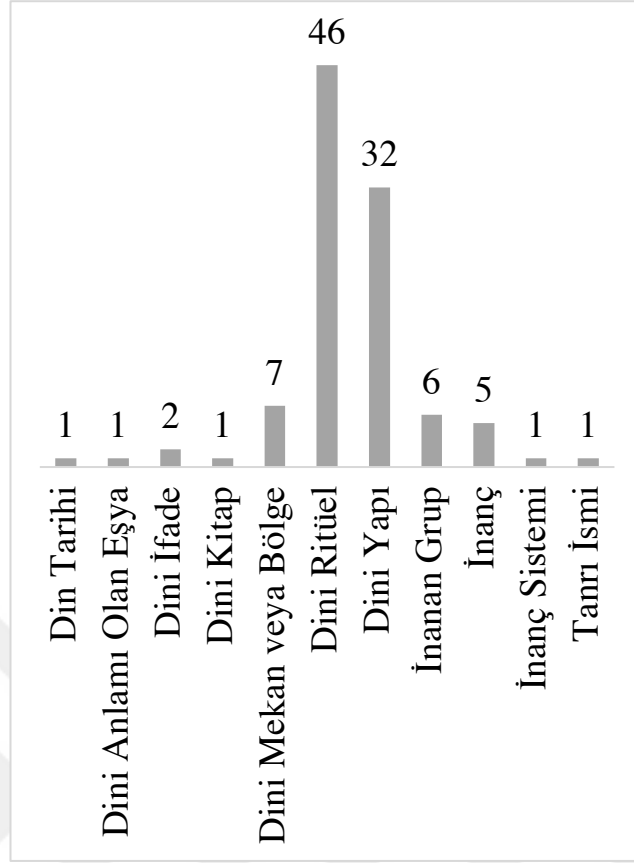
112

Şekil 15.16. Jez Bazi oyununu tanıtan metin ve görsel.

(English for Afghanistan 10, s. 112)

Şekilde, *Geleneksel Oyunlar* isimli okuma metninden bir paragraf yer almaktadır. “*Jez Bazi kızlar tarafından dışarıda oynanan bir oyundur.*” cümlesi ile başlayan paragraf boyunca, Türkiye’de “sek sek” olarak anılan oyunun nasıl oynandığı tarif edilmektedir. Afgan kültürünün günlük yaşamına dair diğer öğeler *Qabeli Palaw*, *Chicken Qorma*, *Chopan Kabab* gibi Afgan yemek isimleri ve Afgan yemeklerinin görsellerinden oluşmaktadır.

Ders kitabında, inanca ait unsurlar yerel kültüre ait öğelerin neredeyse çeyreğini oluşturmaktadır. Nitekim, Afganistan ders kitabında İslam’daki hac ibadetini anlatmak üzere oluşturulan *Hacca Gitmek* ve *Hac İbadeti* isimli iki ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerde Umre ibadeti ve namaz konusu da işlenmektedir. Kitapta yer alan ve hepsi İslam dinini temsil eden 103 inanç ögesi; namaz ve Hac gibi dini ritüeller, camiiler, kutsal mekanlar ve din tarihi gibi 11 ayrı içerikten oluşmaktadır. Şekil 15.17’deki grafikte, 103 ögenin içeriklerine göre yer alma sıklıkları gösterilmektedir.



Şekil 15.17. Yerel inanca ait öğelerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).

Şekil 15.17’de görüldüğü üzere, kitapta en çok yer verilen inanc ögesi dini ritüellerdir. Kitapta “dini ritüel” olarak tanımlanan içerikler Hac ibadeti ve Hac ibadetine ait esaslar, namaz, Kurban bayramı ve İslam’da yemek yeme adabı ile ilgilidir. 32 defa tekrarlanan dini yapıların yarısını Kabe oluşturmaktadır. Bunun dışında türbeler, camiler bu alt kategoride yer almaktadır. *Müzedelife*, *Mina* ve *Arafat* kitapta yer alan dini mekan veya bölgelerdir. *Bismillah* ve *Elhamdülillah* dini ifadeler olarak kitapta yer alırken, *Hacer-ü’l Esved* dini anlamı olan eşya olarak ders kitabında bulunmaktadır. Şekil 15.18’de, metin içeriği ve görselleriyle 24 inanc ögesinin yer aldığı *Hac Programı Sırasında* isimli okuma metni bulunmaktadır.

Lesson 1 **UNIT SEVEN**

Conversation **During the Hajj program**

A. Practice the following conversation with your partner.
Do you remember Jabar? He and his friends are on Hajj now. Hamidi and his team have come to Hajj too. They once again came across with Mr. Jabar Khan. He wanted to interview him.

Mr. Hamidi: Good afternoon viewers. We are here at Muzdalifah. Jabar Khan has just finished praying. Assalamu Alaikum, Jabar Khan. How are you?

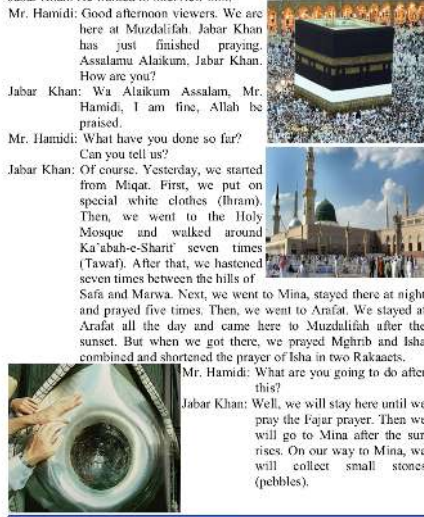
Jabar Khan: Wa Alaikum Assalam. Mr. Hamidi, I am fine, Allah be praised.

Mr. Hamidi: What have you done so far? Can you tell us?

Jabar Khan: Of course. Yesterday, we started from Miquat. First, we put on special white clothes (Ihram). Then, we went to the Holy Mosque and walked around Ka'abah-e-Sharif seven times (Tawaf). After that, we hastened seven times between the hills of Safa and Marwa. Next, we went to Mina, stayed there at night and prayed five times. Then, we went to Arafat. We stayed at Arafat all the day and came here to Muzdalifah after the sunset. But when we got there, we prayed Maghrib and Isha combined and shortened the prayer of Isha in two Rakaa'ats.

Mr. Hamidi: What are you going to do after this?

Jabar Khan: Well, we will stay here until we pray the Fajar prayer. Then we will go to Mina after the sun rises. On our way to Mina, we will collect small stones (pebbles).



80

Şekil 15.18. Hac ibadetini konu alan etkinlik metni. (English for Afghanistan 10, s. 80)

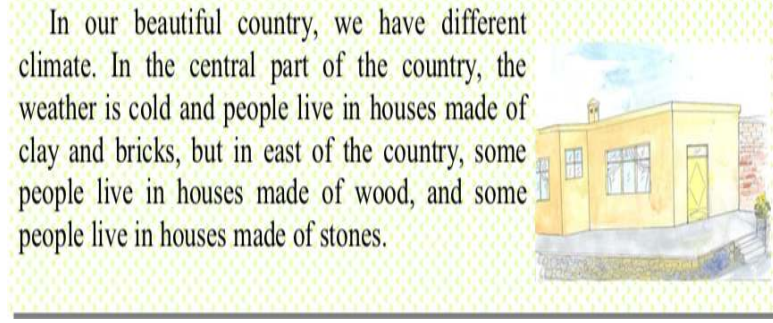
Metinde, Jabar isimli karakterin muhabirle olan Hac ibadetinin detayları hakkındaki röportaj metninde şu ifadeler yer almaktadır:

“Dün sabah namazı (Mikat) ile başladık. Öncelikle, özel beyaz kıyafetleri (ihram) giydik. Sonra Büyük Cami’ye yürüdük ve Kabe etrafında yedi defa yürüdük (tavaf). Bundan sonra Safa ve Merve tepeleri arasında yedi defa yürüdük.”

Ders kitabında, yerel kültüre ait üç şahsın ismine toplamda dört defa yer verilmektedir. Bu şahısların ikisi Afgan İmparatorluğu hükümdarı olan Sher Shah Suri ($n=1$) ve Afgan hükümdarı Mirwais Nikka ($n=2$)’dır. Bu kişilerin isimleri Afgan parasının geçirdiği tarihsel süreçlerin anlatıldığı okuma metninde yer almaktadır. Ayrıca sayfa 62’de, 100’lük Afgan banknotunun tasvir edilmesi istenen yazma etkinliğinde Afgan Dürrani İmparatorluğu hükümdarı Temoor Shah’ın ismine yer verilmektedir.

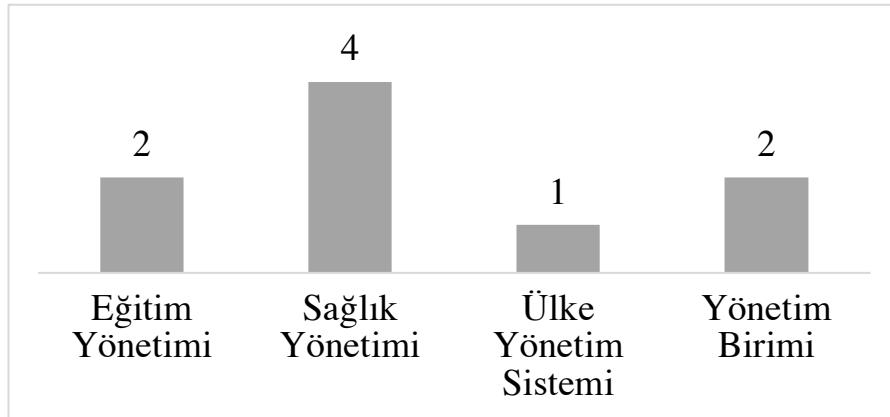
Afganistan mimarisine yönelik unsurlar kitapta 11 yerde bulunmaktadır. Bunlardan biri tipik bir Afgan evinin görseli ve ikisi Afgan evlerinin tasvirinden oluşmaktadır. Şekil 15.19’da yer verilen, *Farklı Türden Evler* isimli bilgilendirici okuma metninde Afgan evlerinin yapısal özelliklerinden şu ifadelerle bahsedilmektedir:

Ülkenin merkezinde yaşayan insanlar tuğla ve çimentodan yapılan evlerde yaşamaktadır. Fakat, ülkenin doğusunda bazı insanlar ağaçtan yapılan evlerde yaşamakta ve bazıları taşlardan yapılan evlerde yaşamaktadır.” (s. 46)



Şekil 15.19. Metinde Afgan evi tasviri ve görseli. (English for Afghanistan 10, s. 46)

Diğer ev tasarımı ögesi sayfa 49’da bulunmaktadır. Paragraf yazma etkinliğinden önce verilen örnek paragrafta Khost vilayetinde bulunan bir Afgan evinin betimlemesi yapılmakta ve Afgan evleri için “tek katlı”, “odaları büyük” ve “büyük bahçesi var” gibi nitelermeler kullanılmaktadır. Bu alt kategoride yer alan yerel mimari yapılar Kabul Havalimanı ($n=5$), Qalai Boast Kapısı ($n=3$) ve Estaqlal Hastanesi ($n=1$)’dir. Ders kitabında, Afganistan’ın yönetsel ve politik unsurlarına ait dokuz öge vardır. Bu ögelerin yedisi sağlık, eğitim ve yönetim sistemi alanlarındaki kuralları, politikaları veya istatistiki verileri içermektedir. Kalan iki öge ise “Afgan Hac ve İslami İlişkiler Bakanlığı” isminin iki tekrarından oluşmaktadır. Şekil 12.12’de bu ögelerin içeriklerine göre sıklıklarına yer verilmektedir.



Şekil 15.20. Yerel yönetime ait politik ögelerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).

Şekil 15.20 incelendiğinde, yönetim unsurlarından en çok sağlık yönetimine yer verildiği görülmektedir. Kitapta geçen “*Afganistan’da hastaneler 24 saat çalışmaktadır.*” (s. 120) ve “*Afganistan vatandaşları için sağlık hizmeti ücretsizdir.*” (s.121) ifadeleri Afgan sağlık sistemi hakkında bilgiler vermektedir. Sayfa 122’de bulunan Kabul’de bulunan *Indira Gandhi Çocuk Hastanesi* ve *Jamhoriyat Hastanesi* hakkında paylaşılan sayısal verilerin paylaşıldığı iki çizelge, kalan iki ögeyi oluşturmaktadır.

Ders kitabında, Afganistan’a ait 13 sembolik öge yer almaktadır. Bu ögeler, Afganistan’ın resmi dillerini (n=8), bayrağını (n=1), milli voleybol ve futbol takımlarını (n=3) ve bir Afgan pasaportunu (n=1) içermektedir. Kitapta yerel dillerden Peştu dili ve Dari diline isim olarak ikişer defa yer verilmektedir. Yerel dile ait diğer ögeler, oyun isimleri olan *Goorg wa Bara*, *Jez Bazi* ile bu oyunlarda kullanılan *Tapa* ve *As Ples* jargonlarından oluşmaktadır. Üç ders kitabı arasından yalnızca Afganistan ders kitabında milli takıma yer verilmektedir. “Milli takım” ifadesi, kitapta üç defa yer almaktadır. Son olarak, bir Afganistan pasaportu görseli ve bir Afganistan bayrağı kitapta bulunan diğer sembolik ögeler olarak tespit edilmiştir.

Kitapta, Afganistan’ın tarihi ile ilgili üç bilgiye yer verilmektedir. Sayfa 7’de “*Ariana, Afganistan’ın eski ismidir.*” ifadesine yer verilmektedir. Sayfa 58’de Afgan para biriminin geçirdiği tarihsel süreçleri anlatan bir okuma metni bulunmaktadır. Son olarak, “*Kabul’de Teknik ve Mesleki Eğitim*” isimli okuma metninde Afganistan’da ilk teknik okulun Amerika desteği ile 1955’te Kabul’de açıldığı bilgisi yer almaktadır.

4.2.3.2. Yabancı Kültüre Ait Ögeler

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında yer alan, hedef kültür ülkeleri (ABD, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Birleşik Krallık) ve incelenen her ders kitabının yayımlandığı ülkenin dışında kalan tüm ülkelere ait kültürel ögeler nitelik ve nicelik bakımından ele alınmaktadır. Öncesinde de belirttiği gibi, bu çalışmada “yabancı kültür”, iç çember ülkelerin yani hedef kültürün ve analiz edilen kitabın yerel kültürel ögeleri dışındaki kültürel ögeleri kapsamaktadır.

Kitaplarda hangi ülkelerin hangi kültürel unsurlarına ne sıklıkta yer verildiği, kitabı incelenen ülkenin o kültürlere bakışı, o ülkelerle olan tarihi ve siyasal ilişkileri hakkında ipuçları vermektedir. Nitekim, bu içerikler, hedef kitleye aktarılmak üzere tasarlanmış ve bir nesilden diğerine aktarılmaya devam edecek zihinsel şemaların ürünleridir. Politik

bağlam dışında ülke sınırlarının anlamını yitirdiği küresel çağımızda gelecek nesillere hangi bilgilerin aktarıldığı önem arz etmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmada ders kitaplarında yer alan yabancı kültürlere ait öğeler de incelenmiştir.

Çizelge 29. Ders kitaplarındaki yabancı kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.

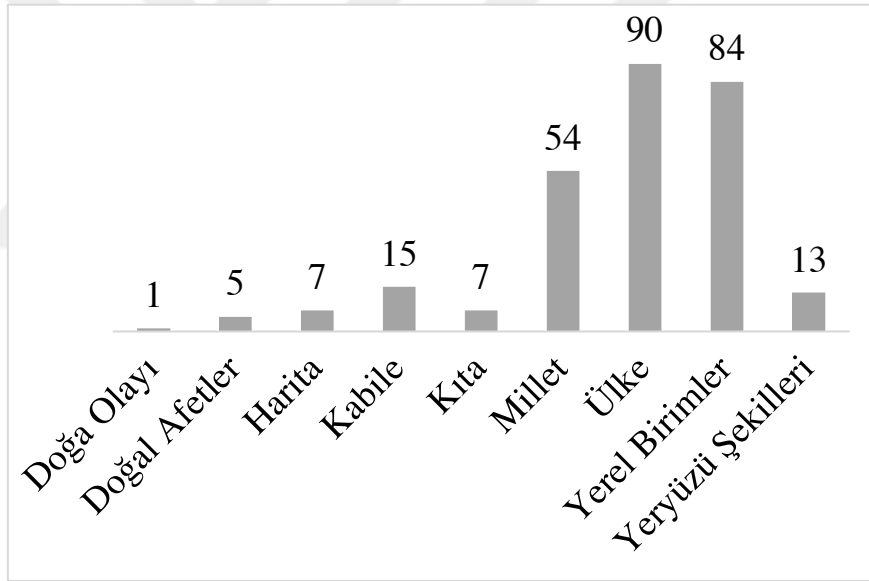
Yabancı Kültüre Ait Öğeler	Türkiye %	Avusturya %	Afganistan %
Coğrafi Özellikler	59	40	82
Değerler	1	1	-
Eğitim	2	4	1
Eğlence	5	5	-
Ekonomi	0 (f=2)	9	5
Gelenekler	2	-	2
Günlük Yaşam	6	5	2
İnanç	0 (f=2)	1	1
İnsanlar	3	12	1
Kurum, Kuruluş ve Organizasyonlar	0 (f=2)	1	-
Mimari	17	1	-
Sembol	2	18	4
Tarih	3	-	-
Turizm	0 (f=1)	1	2

Çizelge 29’da yer alan veriler, üç ders kitabının yabancı kültürü çok yoğun bir şekilde coğrafi özellikleriyle aktardığını göstermektedir. Türkiye ders kitabında 14 kültürel içeriğin hepsine ait yabancı kültürel unsurlar okuyucuyla paylaşılmasına rağmen bu içeriklerin dördü yüzde birin dahi altına karşılık gelmektedir. Diğer taraftan, kitapta yabancı kültürün mimari yapılarına ikinci, günlük yaşam unsurlarına üçüncü, eğlence unsurlarına ise dördüncü sıklıkta yer verilmektedir. Diğer içerikte öğeler ise yüzde bir ile üç arasında yer almaktadır. Afganistan ders kitabında ise, ikinci sırada yer verilen içerikler yabancı kültürün ekonomik unsurlarıyla ilgilidir. Sonrasında sembolik unsurlar gelmekte ve kalan içeriklerde aktarım yapan öğelere bir veya iki defa yer verilmektedir. Avusturya ders kitabında ise yabancı kültüre ait sembolik unsurlara ve o kültürleri temsil

eden insanlara birbirine yakın sıklıkta yer verilmektedir. Üç ders kitabında yer alan yabancı kültüre ait öğelerin detayları gelecek başlıklarda paylaşılmaktadır.

4.2.3.2.1. Türkiye

Üç ders kitabı arasından kültürlerarası olma niteliğini en çok taşıyan Türkiye ders kitabında, yabancı kültüre ait 470 öge bulunmaktadır. Bu öğelerin yarısından fazlasının coğrafi özelliklerden oluşmaktadır. Sıralamada, coğrafi özellikleri yabancı kültürlerle ait mimari yapılar takip etmektedir. Günlük yaşama ait kültürel içerikler ise üçüncü sırada almakta, onu “gelenekler”, “ekonomi”, “eğitim” gibi alt kategoriler yüzde üç ile sıfır arasında payda ile takip etmektedir. Diğer taraftan, kitapta yabancı kültürü temsil eden edebi, sanatsal, yönetsel ve politik unsurlara rastlanmamaktadır. Kendi kategorisinde hatırı sayılır bir çeşitliliğe ve paydaya sahip coğrafi öğelerin içerik ve dağılımları Şekil 16.1’de paylaşılmaktadır.



Şekil 16.1. Yabancı kültüre ait coğrafi öğelerin içeriği ve sıklığı (Türkiye).

Şekil 16.1’deki veriler, yabancı kültüre ait coğrafi özelliklerin en fazla ülke ismi sonra ülkelerin yerel birimleri ile temsil edildiğini göstermektedir. Ders kitabında, Hindistan ($n=10$), Çin ($n=8$) ve Yunanistan ($n=7$) gibi 31 ülkenin ismi farklı sıklıklarda geçmektedir. Yerel birimlerine yer verilen 11 ülkenin başlıcaları İtalya ($n=24$), Çin ($n=13$) ve Arjantin ($n=11$)’dir. Ayrıca, kitapta 17 millet ismine toplamda 54 defa yer verilmektedir. En çok adı geçen milletler Hintli ($n=9$), Japon ($n=7$) ve Brezilyalılar ($n=5$)’dir. Ders kitabında Asya kıtası iki defa, Afrika kıtası beş defa geçmektedir.

Mevcut araştırmada incelenen diğer ders kitaplarından farklı olarak Türkiye ders kitabında, günümüzde de varlığını sürdüren Meli, Aborjinler, Sauriler gibi yerel kabilelerden toplamda 15 kez bahsedilmektedir. Şekil 16.2’de “*Human in Nature (Doğadaki İnsan)*” isimli dördüncü temanın dinleme etkinliğinden bir kesit yer almaktadır. Dinleme metni, dünyada halen varlığını sürdürmekte olan bazı kabilelerin yaşam biçimleri hakkındadır. Kesitte, dinleme etkinliği sırasında çözülecek anlama soruları ve kabile üyelerinin yer aldığı bir toplu fotoğraf bulunmaktadır.

	swim	ride horses	go canoeing	dance & sing	paint faces	climb trees	wash hair	name of the tribe
Question 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Question 2	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Question 3	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	



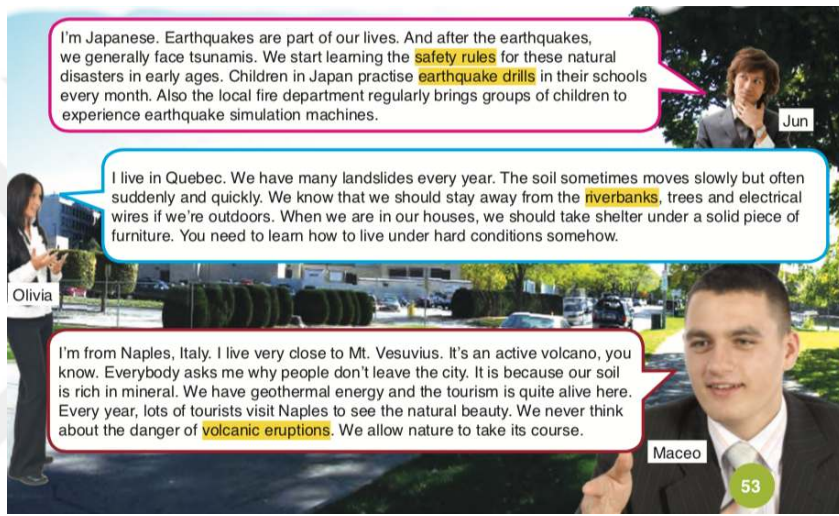
Şekil 16.2. Kabile üyelerinin yer aldığı fotoğraf. (Teenwise 9, s. 51)

Kitapta Filipinler’de bulunan Çikolata Tepeleri, Hırvatistan’daki Dalmaçya Adaları, Rusya’nın Volga Nehri gibi yeryüzü şekilleri, kabileler gibi %5’lik bir oranda, toplamda 13 defa yer almaktadır. Ayrıca, kitapta altı ülkenin siyasi haritasına yer verilmektedir. Diğer yandan, kabileler gibi deprem unsurlarına da yalnızca bu ders kitabında yer verilmiştir. Okuma etkinliklerinde Japonya’da depremlerin, hem Japonya hem İtalya’da volkanik patlamaların yaşandığına; 2004’te Endonezya, Sri Lanka, Hindistan, Tayland ve Maldivlerde yaşanan tsunamiye (s. 54); Endonezya’da en yüksek sesli doğal afetin yaşandığına (s. 55) ve Batı Afrika’daki salgına (s. 125) değinilmektedir. “Kuzey ışıkları” bu kitaptaki ve üç ders kitabı arasındaki tek doğa olayıdır. Son olarak, kitaptaki bir okuma metninde Lizbon’da kış mevsimindeki hava durumundan “*Şimdi kış ancak hava yağmurlu ve serin. Çok soğuk değil.*” ifadesi ile bahsedilerek şehrin iklimi hakkında ipucu verilmektedir.

Türkiye ders kitabında, yabancı kültüre ait değerleri ifade eden altı içerik tespit edilmiştir. Bu içeriklerin ikisi Japonların insanlar arası ilişkileri hakkındadır. Sayfa 22’de, bir karakterin Japon Akiyamas ailesinden “*Çok arkadaş canlısı ve kibarlar.*” ifadesi ile

bahsetmesi ve başka bir etkinlikte yer alan “Tokyo kalabalıktır fakat sokakları temiz ve güvenlidir.” ifadesi Japonların insanlar arası ilişkilerinde samimi ve nazik olduklarını ayrıca kişisel sınırları gözettiklerini belirtmektedir.

Değerler konusundaki diğer dört içerik ile çevre ve doğa ile ilişkiler hakkındadır. Kitaptaki “Human in Nature (Doğada İnsan)” isimli dördüncü temada Kanadalıların heyelanlara ve Japonların depremlere karşı aldıkları önlemlerden, İtalyanların volkanik patlama riskine yönelik tutumlarından bahsedilerek bu milletlerin doğa ile olan ilişkileri yansıtılmaktadır. Bu içerikler, Şekil 16.3’te bir kesiti verilen okuma etkinliğinde yer almaktadır.



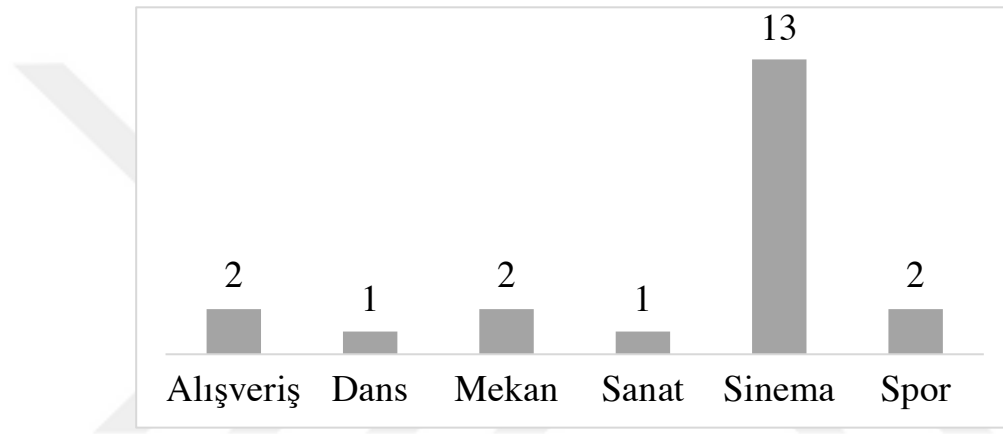
Şekil 16.3. Japon ve İtalyanların doğa ile ilişkilerini anlatan metin. (Teenwise 9, s. 53)

Şekil 16.3’te bir bölümü verilen okuma metnindeki birinci ve ikinci konuşma balonlarında, Japonların ve Quebec’lilerin yaşamlarını doğanın getirdiklerini kucaklayıp doğal afetlere yönelik önlem alarak sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Son paragrafta ise İtalyanların yaşadıkları bölgedeki doğal afetin ölümcül getirilerini önemsemeden bölgenin yalnızca olumlu getirileri üzerine odaklanarak yaşadıkları anlaşılmaktadır. Üç paragrafta da üç farklı milletin doğa ile olan ilişkileri aktarılmaktadır. Aşağıda İtalyan karakterin konu hakkındaki açıklamasının çevirisi verilmektedir:

“Vesuvius Dağı’na çok yakın yaşıyorum. Biliyorsunuz, o aktif bir volkandır. Herkes bana neden şehri terk etmediğimi soruyor. Çünkü toprağımız mineral bakımından zengin. (...) Biz volkanik patlamaların tehlikesini hiç düşünmeyiz. Doğayı akışına bırakıyoruz.”

Kitapta yabancı kültürün eğitsel unsurlarını aktaran dokuz öge tespit edilmiştir. Bunların beşi eğitim kurumu isimleridir. Bu eğitim kurumlarının ikisi İsviçre’de, ikisi İtalya’da, biri de Tokyo’da bulunmaktadır. Kitapta adı geçen Bern Güzel Sanatlar Üniversitesi (İsviçre) dışındaki eğitim kurumları kurgu ürünüdür. Ayrıca kitapta, eğitsel faaliyet olarak Paris’te yürütüldüğü belirtilen bir gençlik projesi çalışması isim olarak yer almaktadır. Son olarak, bir okuma metninde Moritanya’da Fransızca eğitimi alındığı bilgisi bulunmaktadır.

Yabancı kültüre ait ögelerin %5’lik dilimine sahip olan eğlence unsurları 23 tanedir. Şekil 16.4’te, bu ögelerin içerik ve sıklıkları gösterilmektedir.



Şekil 16.4. Yabancı kültüre ait eğlence ögelerinin içerik ve sıklığı (Türkiye).

“Movies (Filmler)” isimli 3. temada, yabancı kültüre ait pek çok sinematik unsura yer verilmektedir. Kitapta, “Bollywood” kelimesi 11 defa yer almaktadır. Dangal (Hindistan) ve La Mome (Fransa) kitapta yer alan yabancı kültüre ait filmlerdir. Arjantin’deki Calle Florida ve Çin’de bulunan Bund Caddesi, okuma metinlerinde alışveriş yapılabilecek çarşılar olarak tanıtılmaktadır. Bunun yanı sıra, Çin’de bulunan Disneyland Park ve Shangai Circus World de kitapta yer alan eğlence merkezleridir. Sanat alt kategorisinde Bern Senfoni Orkestrası, dans alt kategorisine ise Buenos Aires’te doğduğu aktarılan tango dansı yer almaktadır. Real Madrid ve Barcelona kitapta birer defa ismi geçen İspanyol futbol takımlarıdır.

Yabancı kültürlerin temsil edildiği ekonomi unsurlarına ders kitabında iki defa yer verilmektedir. Bunlardan birinde, Lüksemburg markası olan Skype’a isim olarak yer verilmekte (s.61), diğerinde ise Basant Panchami festivalinin Hindistan ekonomisine katkı sağladığı aktarılmaktadır (s. 119). Diğer taraftan, Hindistan’da baharın gelişini

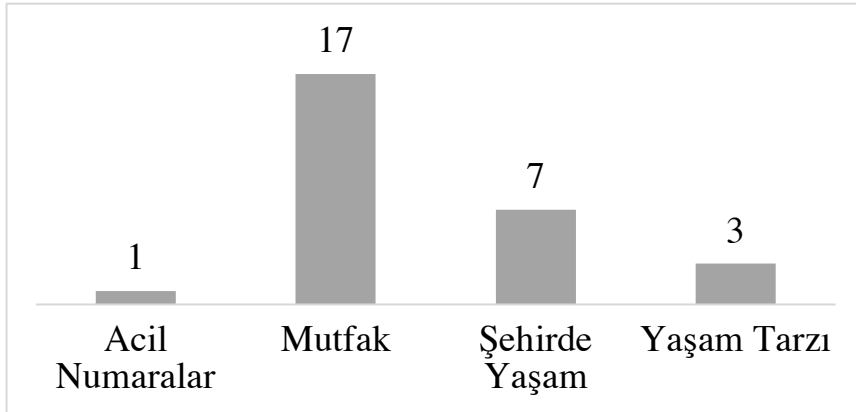
kutlamak amacıyla düzenlenen “Basant Panchami” festivali aynı zamanda ders kitabında yabancı kültür geleneğini temsil etmesi açısından da ele alınmaktadır. Ders kitabında ismi üç defa geçen bu festival dışında, Portekiz’in yerel müziği Fado da yabancı kültüre ait diğer bir gelenek unsuru olarak ders kitabında yer almaktadır (s. 89). Kitapta, yabancı kültürün geleneklerinin aktarıldığı yedi içerikten kalan üçü *Doğum Günü İkramları* isimli okuma metninde yer almaktadır. Metinde, Meksika, Çin ve Jamaika’daki doğum günü kutlama geleneklerinden ve bu kutlamalarda sunulan ikramlardan ayrı ayrı bahsedilmektedir. Metinde, yabancı ülkeler kategorisine dahil olan üç ülkenin doğum günü kutlama gelenekleri hakkında şu ifadeler yer verilmektedir:

Meksika: (...) *Pinataları şekerle doldururlar. Çocuklar gözlerini kapatır ve onu, açılıp şekeler her yere dağılana kadar bir çubukla patlatmaya çalışırlar.*

Çin: *Doğum günlerini genelde aileleri ile kutlarlar. Doğum günü erkeği veya kızı bir uzun noodle yer. Noodle’ı yavaşça değil olabildiğince çabuk hüpletirler. Noodle’ı hüpleterek yemek uzun yaşamı sembolize etmektedir.*

Jamaika: *Aile üyeleri veya arkadaşlar doğum günü kişisine iyi dileklerini ifade etmek için un fırlatırlar. Bazen (doğum günü kişinin) tenini ıslatırlar ki unun yapıştığından ve çıkarılmasının zor olacağından emin olsunlar!*

Yabancı kültüre ait günlük yaşam unsurları %5’lik oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Şekil 16.5’te, kitapta 28 ögesi bulunan günlük yaşam unsurlarının içerikleri ve kitapta yer alma sıklıkları paylaşılmaktadır.

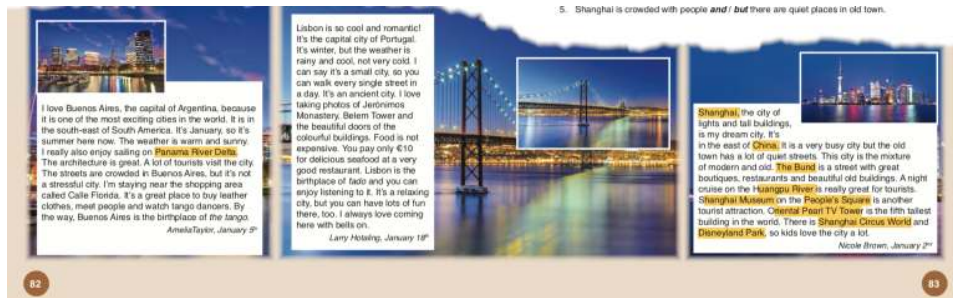


Şekil 16.5. Yabancı kültüre ait günlük yaşam öğelerinin içeriği ve sıklığı (Türkiye).

Şekilde 16.5'teki veriler, kitapta yabancı kültürün mutfağına ait unsurlara 17 defa yer verildiğini göstermektedir. Brezilya yemeği Feijoada; Hint yemeği Laddu, Safran pilavı ve Masala Dosa kitapta yer alan yemeklerdendir. Ders kitabında, yabancı kültüre ait yöresel yemekler, görselleri ve içerik anlatımlarıyla tanıtılmaktadır. Örneğin, sayfa 76'da yer alan bir okuma metninde, Brezilyalı karakter ülkesinin mutfağını şu sözlerle tanıtmaktadır:

“Biz kahvaltıda genellikle jambon veya sandviç yeriz.”, “Bizim ulusal yemeğimiz feijoada’dır. Onu siyah fasulye, domuz eti, biftekle yapar ve sıklıkla biraz pilav ile servis ederiz.”.

“Şehirde yaşam” kategorisi, ülkelerin yerel birimlerindeki park, cadde, sokak, meydan gibi konumları ve şehrin genel özelliklerini tasvir eden içerikleri ifade etmektedir. İlk olarak, öğrencilerden sayfa 104'te Avrupa Birliği ülkelerinin acil durum operatör numaralarını öğrenmeleri istenmektedir. Bu içerik, üç kitap arasında tektir. Ayrıca kitapta, yabancı ülkelere ait şehirlerdeki yaşam hakkında bilgi aktaran yedi öge bulunmaktadır. Örneğin, kitapta Tokyo ve Viyana şehirlerinin özelliklerinin kıyaslanacağı bir diyalog kurma etkinliği bulunmaktadır (s. 34). Benzer şekilde, *gürültülü, kalabalık, güvensiz, sıkıcı* gibi çeşitli sıfatlar sunularak öğrencilerden Hong Kong ve Vaduz şehirlerini kıyaslamaları da istenmektedir (s. 36). Bunların yanı sıra, aşağıda verilen Şekil 14.7'de görüldüğü üzere, “Four Corners of the World (Dünyanın 4 Köşesi)” isimli alt üniteye ait bir okuma metninde Buenos Aires, Lisbon ve Şangay şehirlerindeki yaşam basitçe tasvir edilmektedir.



Şekil 16.6. Yabancı kültüre ait şehirde yaşam içeriği. (Teenwise 9, s.82-83)

Şekil 16.6'da yer alan metinlerde, Buenos Aires şehrindeki yaşam “Buenos Aires’te sokaklar kalabalıktır fakat stresli bir şehir değildir. (...). (Calle Florida) deri kıyafetler almak, insanlarla buluşmak ve tango dansçıları izlemek için harika bir yerdir.” ifadeleriyle anlatılmaktadır. Metinde tasviri yapılan diğer şehir Lisbon’dur. Şehir, “Çok

havalı ve romantik”, “rahatlatıcı”, “küçük” ve çokça eğlenilebilecek bir şehir olarak nitelendirilmektedir. Metinde bahsedilen üçüncü ve son şehir olan Çin için “ışıkların ve yüksek binaların şehri” ifadesi kullanılarak “yoğun”, “modern ve eskinin karışımı” şeklinde tasvir edilmektedir.

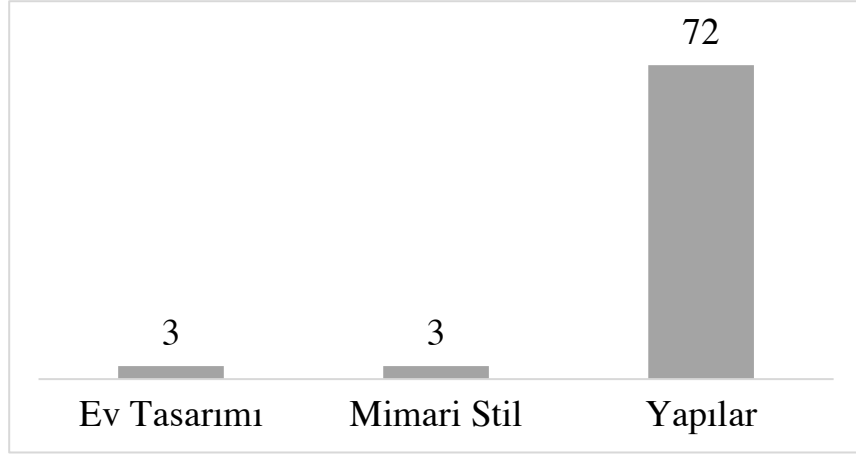
Kitapta yabancı kültürün günlük yaşamı ile ilişkili bir diğer içerik de yaşam tarzlarıdır. “Human in Nature (Doğada İnsan)” isimli 4. temadaki bir dinleme metninde, Papua Yeni Gine’de yaşayan Huli kabilesi, Yeni Zelanda’da yaşayan Maoriler ve Kuzey Amerika’da bulunan Siyular’ın yaşam tarzından şu ifadelerle bahsedilmektedir:

“Bu insanlar, Papua Yeni Gine olarak adlandırılan bir adanın dağlarında yaşamaktadırlar. Yüzlerini her zaman sarıya boyarlar. Erkekler uzun saçlı olmak isterler. Bu yüzden saçlarını her gün bitkisel su ile yıkarlar. Genellikle şelalelerde yüzerler. Bazen İngilizce konuşurlar.” (Huli Kabilesi)

“Yeni Zelanda’da yaşarlar. (...) Haka danslarıyla meşhurdurlar. Genellikle yüzerler, dalış yaparlar ve okyanusta kano yapmaya giderler. (...)” (Maori Kabilesi)

“(...) Her zaman at sürerler ve bizon avlarlar. Kadınlar, bizon derisinden çadır ve giysiler yapar. Evlerinde nadiren sıcak su veya elektrik vardır. Çocuklar ağaçlara tırmanmayı, yüzmeyi ve kendilerini nehirde yıkamayı severler.” (Siyu Kabilesi)

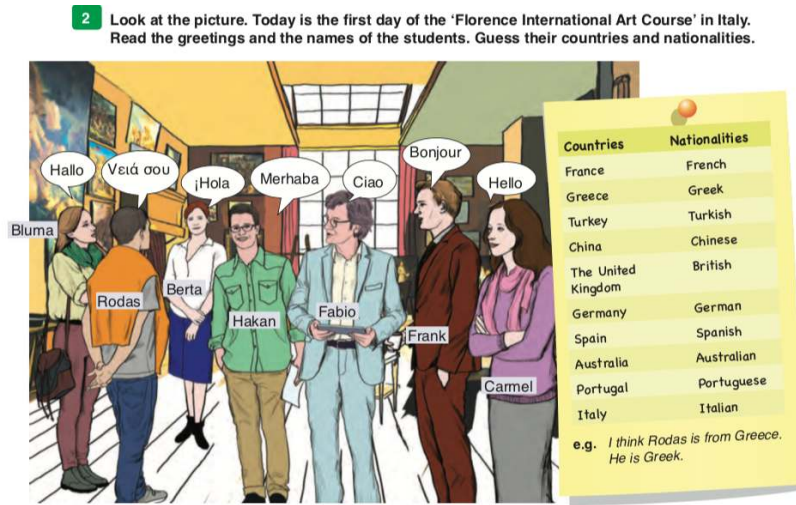
Türkiye ders kitabında sunulan, yabancı kültüre ait tek inanç unsuru Portekiz’de bulunan Jerenimos Manastırı’dır. İsimleri birer defa geçen UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) (s. 87) ve Avrupa Birliği ise bu ders kitabında yer alıp yabancı kültür tarafından temsil edilen organizasyonlardır. Türkiye ders kitabının yer verdiği yabancı kültürün temsilcisi 13 şahsiyetten bazıları Meksikalı yönetmen Alejandro Innaritu, Fransız aktris Marion Cotillard, Hint sanatçı Ravi Shankar ve Arjantinli ünlü futbolcu Messi’dir. Hedef kültürden ünlü şahsiyetlerin birkaçı, ders kitabında detaylı olarak anlatılsa da bu alt kategorideki şahıslara yalnızca isim olarak yer verilmektedir. Yabancı kültürler Türkiye ders kitabında mimari unsurları ile de aktarılmaktadır. Kitapta yer alan yabancı kültüre ait 78 mimari unsur mimari yapılar, mimari stiller ve ev tasarımları oluşturmaktadır. Bu öğeler, içerikleri ve kullanılma sıklıklarına göre Şekil 16.7’de gösterilmektedir.



Şekil 16.7. Yabancı kültüre ait mimari unsurların içeriği ve sıklığı (Türkiye).

Kitapta yazılı, görsel ve işitsel anlamda en çok yer alan üç mimari yapı Çin Seddi ($n=22$), Babil'in Asma Bahçeleri ($n=7$) ve Tac Mahal ($n=6$)'dir. Ayrıca kitapta üç yerde yabancı kültüre ait mimari stillerden bahsedilmektedir. Açıklamak gerekirse, Portekiz'in Lisbon şehri tasvir edilirken “*renkli binaların güzel kapıları*” ifadesi (s.82), Şangay tasvir edilirken “*ışıklar ve yüksek binalar şehri*” (s.83) ifadesi kullanılmaktadır. Başkan bir okuma metninde yer alan “*Japon mimarisi*” ise sözcük öbeği mimari stili belirtmektedir. Ev tasarımına ait üç içerikte Fas, İsveç ve Japon mimarisine göre döşenmiş genç odası tasarımları betimlenmektedir.

Kitapta, yabancı kültüre ait sembolik öğelere toplamda 14 defa yer verilmektedir. Bu öğelerin beşi Almanya, İtalya, İspanya, Fransa ve Yunanistan bayrağıdır. Diğer dokuz öge, Şekil 16.8'de paylaşılmaktadır.



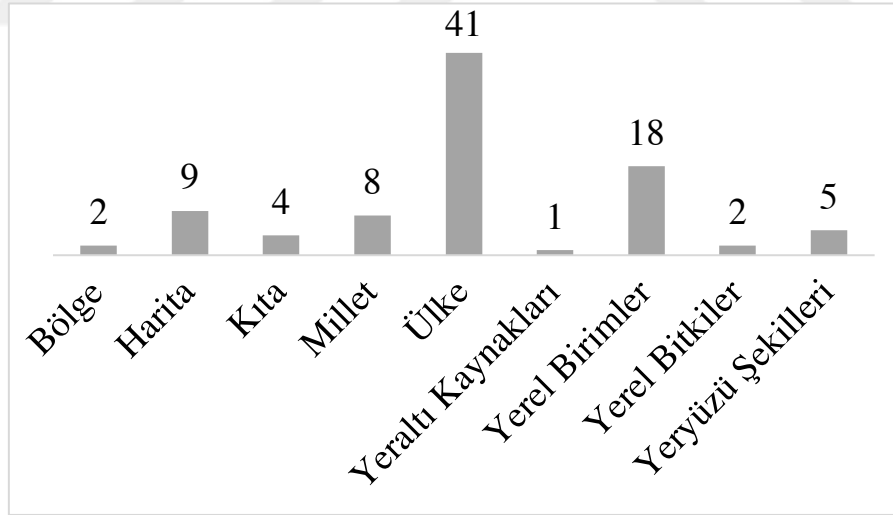
Şekil 16.8. Yabancı kültüre ait sembolik öğelerin yer aldığı görsel. (Teenwise 9, s. 14)

Şekilde yer alan konuşma etkinliğinde karakterler pek çok dilde selamlaşmaktadırlar. Karakterler Yunanca, İtalyanca, İspanyolca ve Fransızca dillerinde “Merhaba” demektedir. Bu ifadeler belirtilen öğeleri sembolize etmektedir.

Ders kitabında, yabancı kültürün tarihsel unsurlarına örnek olan 16 öge bulunmaktadır. Bu öğeler Babil’in Asma Bahçelerinin hikayesinin (s. 84) ve Avrupalı aristokratlarının davetiye yazma kültürünün anlatıldığı okuma metinlerinden ve Petra ($n=10$), Machu Picchu ($n=3$) ve Chicken Itza ($n=1$) antik kentlerinin görsel, yazılı ve işitsel olarak sunumundan oluşmaktadır.

4.2.3.2.2. Avusturya

Avusturya ders kitabında, yabancı kültürle ait unsurları temsil eden 183 öge bulunmaktadır. Bu öğeler, yabancı kültürü coğrafi özellikleri, sembolleri, inançları, mimari unsurları gibi 15 farklı kategoride aktarırken edebiyat, sanat, eğlence veya eğitim unsurlarını barındırmamaktadır. 183 ögenin yarıya yakını coğrafi unsurlar oluşturmaktadır. Diğer ders kitaplarından farklı olarak, yerel bitkiler ve yeraltı kaynakları içeriklerini de barındırmaktadır. Bunlarla birlikte, kitapta yer alan diğer coğrafi öğelerin içerik ve sıklıkları Şekil 16.9’da belirtilmektedir.



Şekil 16.9. Ders kitabındaki yabancı kültüre ait coğrafi öğelerin sıklığı (Avusturya).

Avusturya ders kitabında, yabancı kültürün yer aldığı 23 ülkenin ismi toplamda 41 defa yer almaktadır. Adına en çok yer verilen üç ülke Mısır ($n=4$), Fransa ($n=4$) ve Hindistan ($n=4$)’dır. 10 ülkenin yerel birimlerine toplamda 18 defa yer verilmektedir. Yerel birimlerine en çok yer verilen ülke Japonya’dır. Kitapta, Japonya’nın ilçelerinden olan

Osaka ve Sanda'ya da yer verilmektedir. Ek olarak, Yabancı kültürü temsil eden sekiz milletten Avrupa kıtası dışında kalan tek millet Japonlardır. Ayrıca Moğolistan, Yemen ve Fas kitapta haritası verilen dokuz yabancı ülke arasında yer almaktadır. Kitapta yer verilen beş yeryüzü şeklinden ikisi, Mısır'daki Beyaz Çöl ve Sina Dağı'dır. Bu yeryüzü şekillerine, bağlantısı verilen Youtube videosunda görsel olarak yer verilmektedir. Japonya'nın yerel bitkisi Sakura ($n=2$) ve Şili'deki El Tatio yeraltı kaynağı ($n=1$)'ı da kitapta yer alan yabancı kültüre ait coğrafi öğelerdir.

Okuma metninde geçen "*Çinliler ve Japonlar toplum içinde burunlarını sümükürmez ve izin isterler.*" ifadesi ile iki ülkede yer alan ortak nezaket kuralı aktarılmaktadır (s.148). Kitapta, bir Japon geleneği olan Hanami festivali de şu cümlelerle anlatılmaktadır:

"Dün Osaka'daydık ve orada, Osaka Şatosu Parkı'nda, Hanami kutlaması vardı. Hanami, 'kiraz çiçekleri altında oturmak' anlamına gelmektedir. Orada takılan (kiraz çiçekleri altında, evet!), yiyip içen, oyunlar oynayan ve yalnızca eğlenen bir sürü insan vardı."

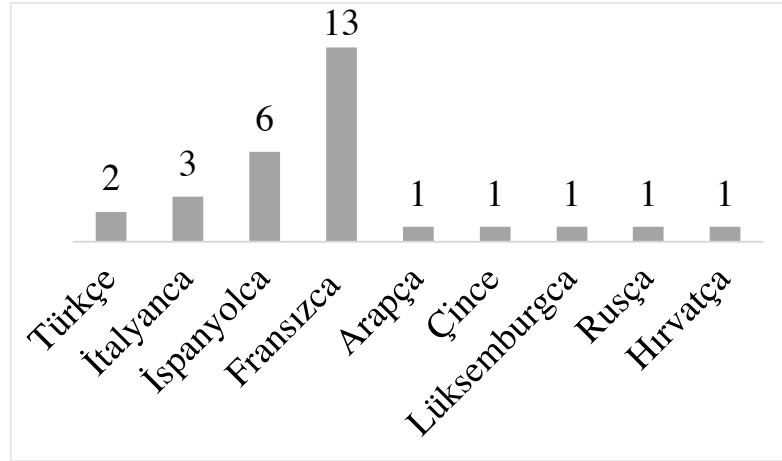
Yabancı kültürü temsil eden ülkelerde gerçekleşen fuar isimlerine, o ülkelerde üretilen marka ve ürünlere kitapta toplamda 11 defa yer verilmektedir. *Mercedes Benz Moda Haftası*, kitapta yer alan Alman fuar ismidir. Kitapta, İtalyan markaları olan Benetton ve Sisley; Alman teknoloji markası Manz, bir Alman ilaç markasının ürünü olan Aspirin, tekstil markası Esprit; Norveç teknoloji markası Opera ve Güney Kore markası Samsung'a da yer verilmektedir.

Sayfa 140'ta yer alan, Japon mutfağından Sanda bifteği, Moshi çayı, Sanda pilavı ile sayfa 155'teki "*Thai mutfağı*" ifadesi, yabancı kültürün günlük yaşam unsurlarından yerel mutfağını temsil etmektedir. Ders kitabında, yabancı kültürün inanç unsurlarını yansıtan öğelere de yer verilmektedir. Dokuz inanç ögesinden beşi İslam, Budizm ve antik Mısır dinlerine ait yapılardan oluşmaktadır. Kitapta bağlantısı verilen Youtube videosunda bulunan Süleymaniye Camii'nin görseli bu yapılara bir örnektir. Diğer dört dini yapı, Budizm inancını temsil etmektedir. Ek olarak, *Bahar Geldi* isimli okuma metninde Budizm inancında yer alan Zen mezhebinden söz edilmekte ve Budist lider Dalai Lama'ya da yer verilmektedir (s.140). Kitapta, yabancı kültürü temsil eden şahsiyetler arasında Dalai Lama'nın yanı sıra, Portekizli Christiano Ronaldo, Arjantinli

futbolcu Lionel Messi ve Hristiyan Katolik kilisesi ruhani lideri Papa Francis ile Alman aktris Heidi Klum da yalnızca isim olarak yer almaktadır.

Kitapta, yabancı kültürü temsil eden ülkelerce kurulan iki organizasyon toplamda üç defa anılmaktadır. *Dünyada İngilizce* isimli alt üniteye yer alan bir makalede (s.37) lingua franca'nın tanımı yapılmakta ve İsviçre merkezli Uluslararası Olimpiyat Komitesi (n=2) ve merkezi Belçika'da bulunan Avrupa Birliği (n=1)'nin resmi dilinin İngilizce olduğundan bahsedilmektedir. Ayrıca, sayfa 204'te yer verilen "*Pek çok Avrupa ülkesinde, restoranlarda ve barlarda sigara içmek katı bir şekilde yasaktır.*" ifadesi, Avusturya'nın içinde yer aldığı ancak yabancı kültür kategorisine dahil olan diğer Avrupa ülkelerinin bir politik unsuru hakkında bilgilendiricidir.

Bir ünitenin tanıtım sayfasında verilen *Dünyanın Dört Bir Yanından Evler* isimli Youtube video içeriğinde Çin, Mongolya, Almanya, Filipinler, Fas ve Yunanistan'dan yöresel ev fotoğraflarına birer defa yer verilmektedir. Aynı videoda, Yemen'de bulunan Rock Castle isimli sarayın görseli de bulunmaktadır. Bunlar, yabancı kültüre ait mimari unsurlardır. Avusturya ders kitabında yer alan yabancı kültüre ait sembolik öğeler, Almanca ve İngilizce dışındaki dillere ait 45 unsurdan oluşmaktadır. Şekil 16.10'daki grafikte, kitaptaki yabancı kültüre ait dillerin yer alma sıklıkları gösterilmektedir.



Şekil 16.10. Ders kitabında yer alan yabancı kültüre ait dillerin sıklığı (Avusturya).

Şekildeki grafikte belirtildiği üzere, ders kitabında en çok yer alan yabancı dil Fransızcadır. Yarısı oranında İspanyolcaya yer verilmekte ve sonrasında İtalyanca ve Türkçe gelmektedir. Kalan dillerin ikisi Asya, birer tanesi Avrupa ve Orta Doğu

dillerinden oluşmaktadır. Bu diller, isim olarak ve kelime/cümle kullanımı olarak verilmektedir. Kitapta yabancı kültüre ait dillerin yer aldığı örnekler şunlardır:

“(İngilizce) Avrupa Birliğinde en sık çalışılan yabancı dildir, bunu Fransızca (%23) Almanca (%19) ve İspanyolca (%19) takip etmektedir.” (s. 37)

“En sevdiğim dersler Fransızca ve İspanyolcadır.” (s. 71)

(Konuşma etkinliğindeki ifadeler tablosundan) *“Aynı zamanda Almanca, İtalyanca, Hırvatça, Fransızca, Türkçe (vb.) konuşabiliyorum.”*

Kitaptaki yabancı kültüre ait tarihsel unsurlara gelindiğinde, bunlar farklı ünitelerde bağlantısı verilen Youtube videolarında yer alan Machu Pichu antik kenti (Peru), Choquequirao arkeolojik sit alanı (Peru) ve Petra antik kentinin (Ürdün) fotoğraflarından oluşmaktadır. Hakkında bir içerik bulunan turizm unsuru ise Japonya’da yer alan Osaka Castle Parkı’dır. Araştırmada, diğer parkların “şehirde yaşam” kategorisine dahil edilirken Osaka Castle Parkı’nın turizm unsuru olarak değerlendirilmesi onun Japonya’nın en eski parkı olmasından ve bundan ötürü turistik bir öneme sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.3.2.3. Afganistan

Afganistan ders kitabında, yabancı kültüre ait 204 öge bulunmaktadır. Dokuz farklı içerikte sunulan bu öğelerin büyük çoğunluğunun içeriğini coğrafi özellikler oluşturmaktadır. Afganistan ders kitabında coğrafi özelliklerin çok fazla olmasının nedeni, diğer iki ders kitabından farklı olarak, Asya ülkelerinin tamamına yakınına ülke, harita ve millet olarak yer verilmesidir. Coğrafi özellikler dışında kalan alt kategorilerin oranları ise birbirlerine oldukça yakındır.

Kitapta 26 ülkenin haritasına ikişer defa yer verilmektedir. En çok bahsedilen ülkeler sırasıyla Suudi Arabistan ($n=11$), Japonya-Mısır ($n=7$) ve İran ($n=5$)’dır. Ayrıca kitapta 22 farklı milletin ismi yer bulmaktadır. En çok tekrarlanan milletler sırasıyla *Mısırlı* ($n=5$), *İranlı-İspanyol-Arap/Suudi-Japon* ($n=3$), *Türk-Libyalı-Fransız-Hintli* ($n=2$)’dir. Okuma metinlerinde ve kelime bilgisi ile dil bilgisi etkinliklerindeki örnek cümlelerde Avrupa kıtasından beş defa, Arktik, Asya, Güney Amerika ve Orta Doğu kıtalarından birer defa bahsedilmektedir. Bunlara karşın, kitapta hiçbir yabancı ülkeye ait hava durumu ve iklim bilgisine rastlanmamaktadır.

Yabancı kültürün ekonomik unsurları, %5'lik bir payda ile coğrafi özelliklerden sonra gelmektedir. Bu alt kategoride yer alan 11 ögenin sekizi Euro ($n=4$), Suudi Arabistan Riyali ($n=1$), Hint Sterlini ($n=1$), Pakistan Rublesi ($n=1$) ve İran Riyalinden ($n=1$) oluşmaktadır. Diğer ekonomi unsurları ise Japonya'da araba, radyo, telefon ve televizyon üretimi yapıldığını ve Suudi Arabistan'da petrol üretimi olduğunu aktaran ifadelerden oluşmaktadır (s. 146).

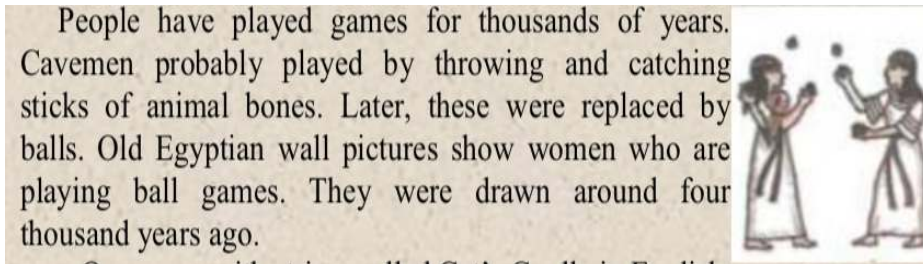
Kitapta yabancı kültüre ait bir tane eğitim unsuru bulunmaktadır. Konuşma etkinliği kapsamında paylaşılan *Farklı Ülkelerdeki Okul Karşılaştırması* isimli diyalog metninde (s.36), Suudi Arabistan eğitim sisteminden bahsedilmektedir. Diyalogda Suudi bir karakter, ülkesindeki zorunlu eğitim, okul başlangıç ve bitiş saatleri, ödev sıklığı ve değerlendirme türü hakkında bir öğrencinin sorduğu soruları cevaplamaktadır.

Ders kitabında, yabancı kültürün geleneklerini aktaran beş ögeye yer verilmektedir. Bu ögeler, misafirlik adabı ve yemek yeme adabı ile ilgilidir. *Yemek Yeme Adetleri Rehberi* isimli okuma metninde (s.96) Avrupa ($n=3$), Mısır ($n=1$) ve Güney Amerika ($n=1$) yemek kültürleri ile Afgan yemek kültürü karşılaştırılmaktadır. Metinde yabancı kültürlerin yemek yeme adetleri hakkında verilen bazı bilgiler şunlardır:

“Eğer Avrupa’da yemeğe davet edildiyse, tam vaktinde gelmeniz beklenir.”

“Çoğu Avrupa ülkesinde yemek her zaman gereçlerle -genellikle bıçaklar, çatal ve kaşık- ile yenir. Eller nadiren kullanılır.”

“Traditional Games (Geleneksel Oyunlar)” isimli dokuzuncu üniteye yer alan *Oyunlar* isimli okuma metninde Çin, Arktik, Yunan ve Mısır’da icat edilen dört oyun tasvir edilmektedir. Şekil 16.11’de bir örneği paylaşılan bu içerikler, yabancı kültürün günlük yaşamından çocuk ve yetişkinlerce oynanan oyunlar hakkında kısa bir bilgi vermektedir.



Şekil 16.11. Antik Mısır'da oynanan bir çocuk oyununun tasviri.

(English for Afghanistan 10, s.107)

Okuma metninden alınan Şekil 15.2'deki kesitte “İnsanlar binlerce yıldır oyun oynamaktadır. Mağara adamları büyük olasılıkla hayvan kemiklerini tutup fırlatarak oyun oynadılar. Sonrasında bu toplarla yer değiştirdi. Antik Mısır duvar resimleri, top oyunları oynayan kadınları göstermektedir. Resimler yaklaşık dört bin sene önce çizilmiştir.” ifadelerine yer verilmektedir.

Kitaptaki yabancı kültüre ait inanç unsurları, İslam dini bağlamında sunulan üç dini şahsiyet ile temsil edilmektedir. Okuma metninde İsmail, İbrahim ve Muhammed peygamberlerin isimleri birer defa geçmektedir (s. 83). Aynı zamanda, bu peygamberler ders kitabında yer verilen tek yabancı şahsiyetlerdir. Kitaptaki yabancı kültüre ait sembolik öğeler, üç defa yer verilen Hindistan bayrağından ve birer defa yer verilen Pakistan, İran ve Avrupa Birliği bayraklarından oluşmaktadır. Ayrıca, Arapça ve Fransızca dilleri isim olarak bulunmaktadır.

4.2.3.3. Hedef Kültüre Ait Öğeler

Bu başlıkta Türkiye, Afganistan ve Avusturya İngilizce ders kitaplarında yer verilen hedef kültüre ait öğeler incelenmektedir. Hedef kültürü taşıyan ülkeler Amerika Birleşik Devletleri, Büyük Britanya, Kanada, Yeni Zelanda ve Avustralya'dan oluşmaktadır. Ders kitaplarında bu ülkelerin kültürünü aktaran unsurlar, içerikleri ve yer alma sıklıklarıyla Çizelge 30'da paylaşılmaktadır.

Çizelge 30. Ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.

İçerikler	Türkiye	Afganistan	Avusturya
	%	%	%
Coğrafi Özellikler	33	43	40
Değerler	1	6	1
Dil ve Edebiyat	9	-	2
Eğitim	2	5	4
Eğlence	27	2	5
Ekonomi	8	16	9
Gelenekler	1	-	-
Günlük Yaşam	2	2	5
İnanç	-	-	1

Çizelge 30. (devam) Ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerin içeriği ve oranları.

İnsanlar	15	-	12
Kurum, Kuruluş ve Organizasyonlar	1	-	1
Mimari	0 (f=1)	1	1
Politik Unsurlar ve Yönetim	-	1	0 (f=1)
Sembol	1	24	18
Tarih	0 (f=1)	-	-
Turizm	-	-	1

Çizelge 30’da yer alan veriler, üç ders kitabındaki hedef kültür aktarımında da en çok coğrafi unsurlara yer verildiği göstermektedir. Ayrıca, diğer kültür türlerinin aksine, ders kitaplarında hedef kültürün dil ve edebiyata yönelik unsurlarına rastlanmaktadır. Türkiye ders kitabında, Hollywood film endüstrine ait eğlence unsurlarına %27 ile ikinci sıklıkta yer verilmektedir. Afganistan ve Avusturya ders kitabında ise hedef kültürün sembolik unsurları, ikinci sırada öne çıkmaktadır. Diğer taraftan, Türkiye ve Avusturya da hedef kültürü temsil eden insanlara üçüncü sırada yer vermesiyle benzerlik göstermektedir. Hedef kültürün geleneğine ve tarihsel unsurlarına yalnızca Türkiye ders kitabı, inanç ve turistik unsurlarına ise yalnızca Avusturya ders kitabı yer vermektedir. Üç ders kitabında yer alan hedef kültüre ait öğelerin diğer detayları gelecek başlıklarda paylaşılmaktadır.

4.2.3.3.1. Türkiye

Türkiye ders kitabında, hedef kültüre 351 öge bulunmaktadır. 13 farklı içerikten oluşan bu öğelerin çeyreğinden biraz fazlası, coğrafi unsurlardan oluşmaktadır. Bunu, az bir farkla eğlence unsurları ($n=89$) takip etmektedir. Diğer öğeler, çoktan aza doğru, hedef kültürü temsil eden insanlar ($n=51$), edebi ve sanatsal unsurlar, ekonomik unsurlar, kurum gibi örgütlenmeler, eğitim, günlük yaşamdan içerikler, sembolik öğeler, mimari ve tarihi unsurlardan oluşmaktadır. Ders kitabında, hedef kültüre ait inanç, politika, yönetim ve turizm unsurlarını aktaran öğelere ise rastlanmamaktadır.

Doğal afetler, hedef kültürün aktarılan coğrafi özelliklerindendir. Kitaptaki iki okuma metninde ABD’de kasırga, sel ve tsunami felaketlerinin meydana geldiğinden bahsedilirken (s. 52, s. 55), başka bir metinde Kanada’da heyelan felaketleri yaşandığı bilgisi (s.53) verilmektedir. Kitapta en sık yer alan üç yerel birim İngiltere’nin ilçesi

Leeds ($n=12$), Londra ($n=4$) ve ABD ilçesi San Francisco ($n=4$) 'dur. Aynı zamanda, "Human in Nature (Doğada İnsan)" isimli 4. temada ABD'de bulunan *Niagara Şelalesi*, ABD'ye kıyısı olan *Pasifik Okyanusu* ve Kanada'da yer alan *Büyük Ayı Gölü*'nün isimlerine boşluk doldurma etkinliğinde yer verilmektedir (s.50).

Ders kitabında en çok tekrar edilen hedef kültür ülkesi Büyük Britanya, en çok tekrar edilen millet ise Britanyalılarıdır. Kitapta yer alan karakterlerden sekizinin Britanyalı olduğu da açıkça belirtilmektedir. Krallığa dahil olan ülkeler bir bütün olarak ele alındığında, Büyük Britanya'ya dokuz defa yer verildiği saptanmıştır. Kanada ise ülke ve millet olarak yer alma sıklığında ikinci hedef kültür ülkesi Kanada'dır.

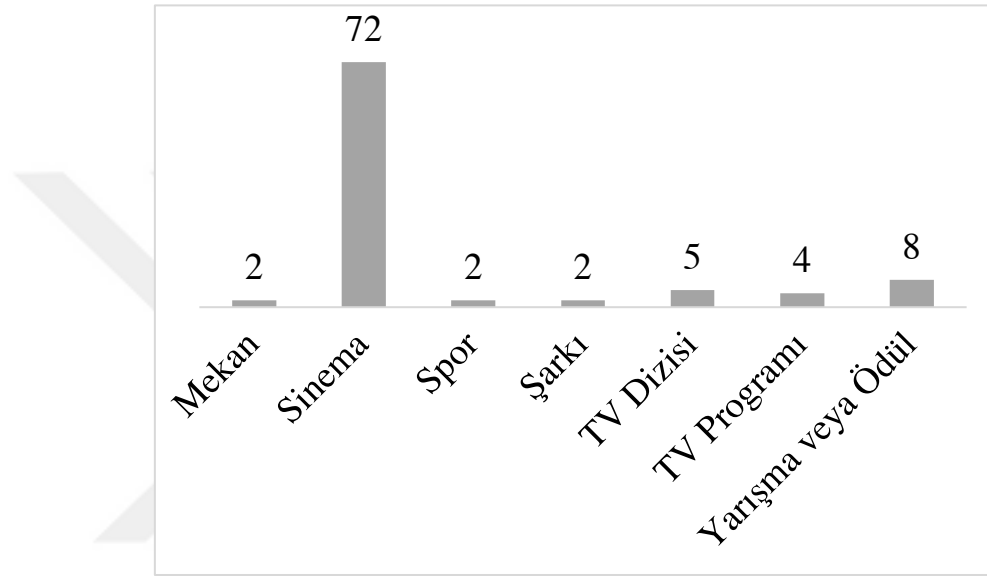
Hedef kültürün değerlerinin yansıtıldığı üç içerik bulunmaktadır. Bu içerikler konularına göre aile içi ilişkiler, çevre ve doğa ile ilişkiler ve insanlar arası ilişkiler olarak gruplandırılmıştır. Bir okuma metnindeki karakterin "*Ailem Londra'da yaşıyor ve onları çok özledim. (...) Onlar benim en sevdiklerim.*" (s. 22) ifadesi, İngilizlerin aile içi ilişkilerindeki yakınlığı yansıtmaktadır. Başka bir metinde, Kanadalıların heyelanlara karşı bilinçli bir tutum sergilediklerinin belirtilmesi (s. 52), onların çevre ve doğa ile olan ilişkisini ifade etmektedir. Son olarak, sayfa 27'de bulunan "*Make yourself at home (Kendini evinde hisset)*" deyimini ile hedef kültürün misafirperverliği hakkında ipucu verilmektedir.

Hedef kültüre ait edebi ve sanatsal unsurlar, hedef kültür içeriğinin onda birine karşılık gelmektedir. Kitapta 21 deyim, dört kısaltma, beş özlü söz, iki basılı yayın ve bir atasözü yer almaktadır. Her ünite, ünite teması ile ilişkili olan ikişer deyim tanıtılmaktadır. Deyimler, Şekil 17.1'deki örnekte görüldüğü üzere karikatürize edilerek sunulmaktadır. Bu deyimler, etkinlik metinlerinde yer almakta ve metni içindeki anlamı ölçme-değerlendirme aşamasında öğrenciye sorulmaktadır.



Şekil 17.1. "Bir Taşla İki Vurmak" anlamına gelen ait deyim. (Teenwise 9, s. 17)

Türkiye ders kitabında, hedef kültürü eğitsel anlamda temsil eden beş ögeye yer verilmektedir. Bu öğelerin dördü eğitim kurumu adıdır. Biri ise bir lisedeki kulüp faaliyetlerinin anlatıldığı okuma metninin içeriğinden oluşmaktadır. Eğlence unsurları ise hedef kültüre ait içeriğin çeyreğini oluşturmaktadır ve sıklık olarak alt kategoriler arasında ikinci sıradadır. Sinema filmlerinden, televizyon dizileri ve programlarından, şarkılardan, spor kulüplerinden ve eğlence mekanlarından oluşan 95 ögenin içeriklerine göre sıklıkları Şekil 17.2’de paylaşılmaktadır.



Şekil 17.2. Hedef kültüre ait eğlence öğelerinin içeriği ve sıklığı (Türkiye).

Şekil 17.2’de yer alan veriler, ders kitabındaki hedef kültürü yansıtan eğlence unsurlarının en çok film sektörü ile ilgili öğelerden oluştuğunu göstermektedir. “Movie (Filmler)” isimli üçüncü temada Hollywood yapımı 31 filmin adına veya afişine, bir kısmının da detaylı açıklamasına yer verilmektedir. Şekil 17.4’te verilen kesitte, “You Are What You Watch (Ne İzliyorsan O’sun)” isimli alt ünitenin kelime etkinliğinde yer alan hedef kültüre ait film afişleri gösterilmektedir.

1 Match the following movie posters with the correct movie types.

1. ☐ romance
2. ☐ comedy
3. ☐ historical drama
4. ☐ action
5. ☐ biography
6. ☐ animation
7. ☐ horror
8. ☐ sci-fi



Şekil 17.3. Ders kitabında hedef kültüre ait filmlerin afişleri. (Teenwise 9 s. 38)

Eddie the Eagle, The Intern, Me Before You, The Revenant, Bucket List kitapta tanıtımı yapılan hedef kültür yapımı filmlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nin film endüstrisi olan "Hollywood" kitapta 11 yerde geçmektedir. Sayfa 43'teki okuma etkinliğinde, Hollywood ve Hindistan film endüstrisi Bollywood'un *ilk film, konum, ismin nereden geldiği, senede çekilen film sayısı, gelmiş geçmiş en pahalı film, en çok ödenen yıldız ve en fazla gişe rekoru kıran film* konularında karşılaştırılması yapılmaktadır.

Ders kitabında Oscar ödülü beş defa, Grammy ödülü iki defa yer almaktadır. İsmine yer verilen televizyon dizileri Teenwolf ($n=2$), Doctor Who ($n=2$) ve Spunge Bob ($n=1$)'tur. Ayrıca, Cannon O'Brien TV Show, Britain's Got Talent ve Who Wants to be a Millionaire' ($n=2$) ders kitabında adı geçen televizyon programlarıdır.

Hedef kültürü ekonomi alanında temsil eden 28 öge tespiti yapılmıştır. Çoktan aza olmak üzere Facebook, Twitter, Whatsapp, Snapchat ve Instangram ders kitabında adı geçen beş sosyal ağıdır. Arama motoru olan Google da toplamda 20 kez kitapta tekrar edilmektedir. Microsoft ($n=1$) ve Paramount Pictures ($n=2$) ders kitabında yer alan hedef kültür menşeli şirketlerdir.

Doğum Günü İkramları isimli okuma metninde (s.79) İngiltere, Avustralya ve Kanada'da doğum günü kutlama adetlerinden bahsedilmektedir. Avustralya'da bir çocuk doğum günü kutlama adetinden şu ifadelerle bahsedilmektedir: "Avustralya'da çocuklar doğum

günlerinde fairy bread (Perili Ekmek) yerler. Bu popüler bir aperatiftir. Beyaz ekmeğe sürülmüş tereyağı ve küçük şeker parçacıklarından oluşur.”

Hedef kültürün günlük yaşamına ait unsurları yansıtan sekiz öge bulunmaktadır. “Emergency and Healt Problems (Acil Durum ve Sağlık Problemleri)” isimli sekizinci temada, dinleme etkinliği öncesi öğrencilere Birleşik Krallık, ABD ve AB ülkelerinin acil durum çağrı numaraları sorulmaktadır. Ek olarak, kitapta ABD’de bulunan bir cadde, bir park adı ve İngiltere’de bulunan bir sokak adı verilmektedir. Ayrıca, İngiltere’nin bir ile olan Leeds’teki yaşamın anlatıldığı bir okuma metni (s. 33) de kitapta yer almaktadır.

Hedef kültüre ait diğer günlük yaşam unsurları mutfak kültürünü yansıtmaktadır. “Bridging Cultures (Kültürlerarası Köprü Kurmak)” isimli altıncı temada yer alan dinleme metninde geleneksel İngiliz kahvaltısı hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Aynı temada, İngiltere mutfağından Yorkshire Pudding ve İskoçya mutfağından Haggis isimli yöresel yemeklere yer verilmektedir. Şekil 17.4’te bu iki yöresel yemeğin tasvir edildiği içerik bulunmaktadır.



Şekil 17.4. Hedef kültüre ait mutfak içerikleri: Haggis ve Yorkshire Pudding.

(Teenwise 9, s.76)

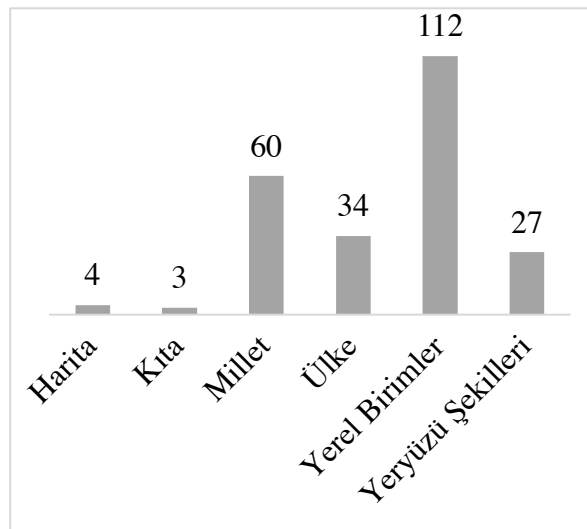
Hedef kültürü taşıyan gerçek karakterlerin ders kitabındaki sunum sıklığı %15’lik payda ile hedef kültür içeriklerinde üçüncü sıradadır. Aktör Will Smith, Matt Damon, Morgan Freeman; aktrist Jessica Chestain, Merly Streep, Anna Hattaway; sporcu David Beckham, Michael Jordan ve Taron Egerton gibi ünlü isimler kitapta 51 defa yer almaktadır. Bu kişilerin %78’i Amerikalı, %16’sı Britanyalı, %6’sı ise Avustralyalı’dır. Hedef kültürü temsil eden diğer ülkelerden Kanada ve Yeni Zelandalı şahıslara yer verilmemektir.

Ders kitabında, ikisi de Amerikan yardım kuruluşu olan *Stand Up to Cancer* ve *United for Peace and Justice*’ın isimleri, Norah Jones’un tanıtıldığı okuma metninde (s.71) sanatçının aktif olarak faaliyet gösterdiği organizasyonlar olarak ifade edilmektedir.

Kitapta hedef kültürün kuruluşlarının yanı sıra hedef kültüre bir mimari yapıya da yer verilmektedir. Bu mimari yapı, İngiltere’de bulunan Big Ben’dir. Diğer yandan, hedef kültürü temsil eden ülkelerin sembollerinden Britanya bayrağına ve *İngilizce* kelimesinin üç defa kullanımına yer verilmektedir. Ek olarak, “Invitations and Celebrations (Davetler ve Kutlamalar)” isimli dokuzuncu temada, davetiye yazımının tarihinden bahsedilmektedir. *Davetiye Mektubu Yazmıyorlar Mıydı?* isimli bu okuma metninde hedef kültürü temsil eden İngiltere’de aristokratların davetiye yazma alışkanları hakkında bilgi verilerek hedef kültüre ait bir tarihi unsura yer verilmektedir.

4.2.3.3.2. Avusturya

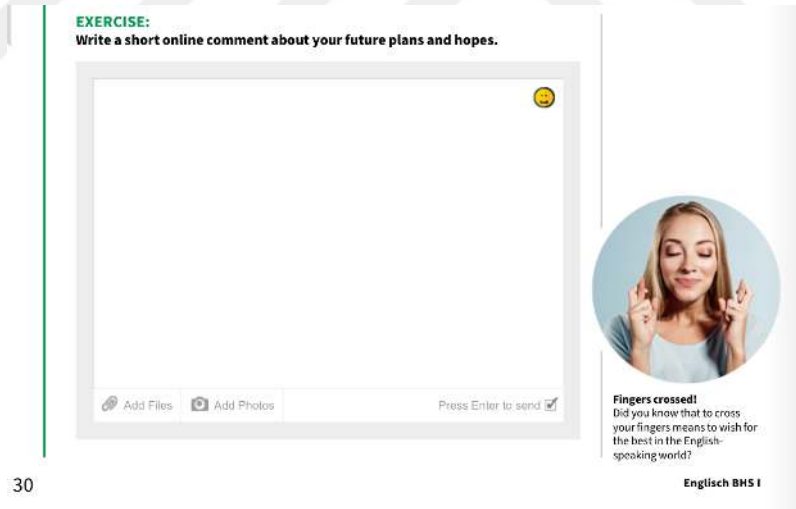
Avusturya ders kitabı, üç kitap arasından açık ara farkla en fazla hedef kültür içeriği bulunan ders kitabıdır. Kitapta 13 farklı içerikten oluşan toplam 598 öge tespit edilmiştir. Avusturya ders kitabında bulunan hedef kültürün coğrafi özellikleri, toplam hedef kültür öğelerinin yarıya yakınına oluşturmaktadır. İncelenen üç ders kitabında da hedef kültürle ilgili olarak en çok coğrafi özelliklere yer verilmektedir. Avusturya ders kitabında ilgili kültür türüne ait sonraki en yüksek oranlar “semboller” ve “insanlar” alt kategorilerine aittir. Eğlence, günlük yaşam, eğitim gibi kalan diğer içeriklerdeki öğelere kitapta birbirine yakın oranlarda yer verilmektedir. Hedef kültürün geleneği, tarihi ve politik unsurları hakkında bilgi içeren öğelere ise rastlanmamaktadır. Avusturya ders kitabında bulunan hedef kültüre ait coğrafi özellikleri aktaran öğelerin içerikleri ve yer alma sıklıkları Şekil 17.5’te gösterilmektedir.



Şekil 17.5. Hedef kültüre ait coğrafi öğelerin içeriği ve sıklığı (Avusturya).

Kitapta en çok adı geçen yerel birimler İngiltere'nin illeri olan Birkenhead ($n=39$), Londra ($n=21$) ve Liverpool ($n=13$)'dur. Ayrıca, beş ülkeye ait millet isimlerine toplamda 60 defa yer verilmektedir. Kitapta 46 kişi ile en çok Amerikalı karakterler yer almaktadır. Britanyalı karakterler 13 kişi ile ikinci sıradadır. Kalan bir karakter ise Kanadalıdır. Karakterlerin çoğunluğu Amerikalı olsa da kitapta adı en çok Birleşik Krallık'a dahil olan ülkelerin adına yer verilmektedir. Kitapta 24 yeryüzü şekline toplamda 27 defa yer verilmektedir. En çok adı geçen yeryüzü şekilleri Britanya'da bulunan Mersey Nehri ($n=9$), Wirral Yarımadası ($n=8$) ve Dee Nehri ($n=4$)'dir.

Kitapta hedef kültürün değerlerini yansıtan öğelere de yer verilmektedir. Bunlar, içeriklerine göre “adalet”, “aile içi ilişkiler”, “beden dili”, “nezaket”, “sofra adabı” ve “sorumluluk sahibi olma” olarak gruplandırılmaktadır. “The Road Ahead (Önümdeki Yol)” isimli üçüncü ünitedeki yazma etkinliğinde “*Parmaklar çapraz! İngilizce konuşulan dünyada, parmakları çapraz yapmanın en iyisini dilemek anlamına geldiğini biliyor muydunuz?*” ifadesi ile hedef kültürde kullanılan bir el işaretinin açıklaması yapılmaktadır. Bu ifade ve onunla birlikte verilen görsel Şekil 17.6'de yer almaktadır.



Şekil 17.6. Hedef kültüre ait bir el işareti görseli. (Englisch BHS 1, s.30)

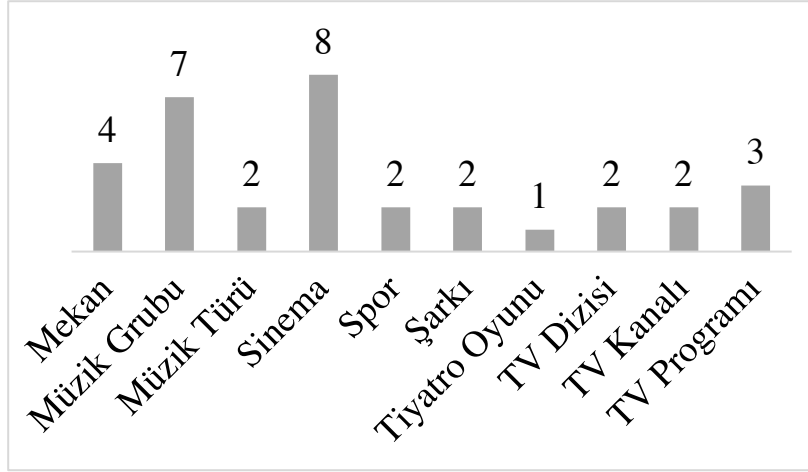
Nezaketle ilgili hedef kültür içeriği, sayfa 148'deki okuma metninde yer almaktadır. Metinde, Amerikan kültüründe tuvalet ihtiyacını gidermeye gitmekten bahsederken nezaket gereği *toilet* kelimesinin kullanılmadığından onun yerine *bathroom*, *restroom* kelimelerinin kullanıldığından veya sadece “*Bana biraz müsaade edin.*” dendiğinden

bahsedilmektedir. Devamında, bu kültürel tavır Avusturya kültürü ile karşılaştırılmakta ve yerel kültürde böyle bir yaklaşım olmadığı belirtilmektedir.

Bu ders kitabında, hedef kültürün edebi ve/ya sanatsal unsurlarına 15 öge ile yer verilmektedir. Bunların beşi The Sun ve The Guardian gazeteleri gibi basılı yayınlardan oluşmaktadır. Aynı zamanda, Teenwise 9 ders kitabında da geçen “hust and bustle” gibi dört deyim, iki defa tekrarlanan Brangelina kısaltması, iki Amerikan vecizesi, bir Amerikan atasözü ve bir dilbilgisi kuralı da bu alt kategoride bulunmaktadır.

Ders kitabında yer alan hedef kültürün eğitimle ilgili içeriklerinden sekiz eğitim kurumundan bazıları gerçekte var olsa da isimlerinin geçtiği bağlamın gerçek olup olmadığına dair bir kanıt bulunmamaktadır. Örneğin, sayfa 104’te okul kulüpleri konusunun işlendiği etkinliklerde adı dört defa geçen Edgewood Lisesi, ABD’de var olan bir okul olsa da kitapta okul hakkında verilen bilgilerin doğruluğuna dair bir kanıt bulunamamıştır. Eğitim kurumlarından başka, “*Amerikan liselerinde koridorlar, arkadaşların buluşma mekanıdır.*” (s. 71) ifadesi Amerikan liselerindeki yaşam hakkında bilgi vermektedir. Fransızca, bilgisayar çalışmaları, iş yönetimi ve kimya derslerine ABD’deki lise ders isimleri olarak yer verilmektedir. Ayrıca, sayfa 152’de yer alan başka bir okuma metninde, İskoçyalı bir öğrencinin tipik bir okul gününü anlattığı bir okuma metninde, bir İskoçya lisesinde matematik, fen bilimleri, Fransızca, dini eğitim ve ev ekonomisi derslerinin verildiği bilgisi aktarılmaktadır.

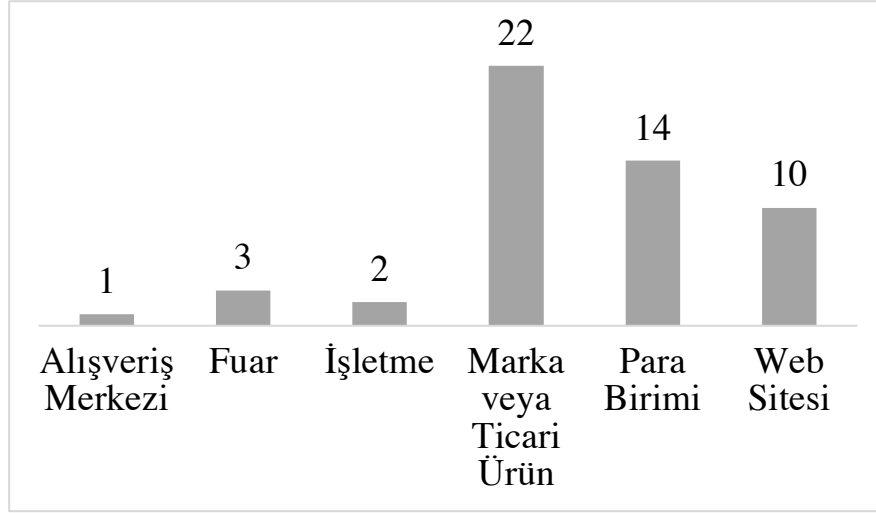
Avusturya ders kitabındaki hedef kültüre ait eğlence unsurları, üç kitap arasında en çeşitli olanıdır. Örneğin, hedef kültüre ait tiyatro oyunu, TV kanalı, müzik grubu ve müzik türünde içerikler yalnızca bu ders kitabında bulunmaktadır. Kitapta, 10 farklı içerikte toplamda 31 öge bulunmaktadır. Bu öğeler, içerikleri ve yer alma sıklıklarına göre Şekil 17.7’de gösterilmektedir.



Şekil 17.7. Hedef kültüre ait eğlence unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).

Sinema kategorisindeki öğeler, *Thelma & Louise* ve *Ocean's Eleven* gibi hepsi Amerikan yapımı yedi sinema filminden ve bir “Hollywood” isminin kitapta yer almasından oluşmaktadır. ABD’den *Paramore*, *Red Hot Chili Peppers* ve *Korn*; Britanya’dan *The Beatles*, *Muse* ve *Greenday*; Kanada’dan *Highfliers* isimli müzik gruplarına yer verilmektedir. *R&B* ve *Funk*, ders kitabında yer alan Amerika’da doğmuş müzik türleridir. Britanya yapımı *Top Gear* ve Amerikan yapımı *The Next Top Model* kitapta adı geçen TV programları iken ABD’li MTV ve CNN TV kanalları kitapta adı geçen TV kanallarıdır. *Gilmoure Girls* ve *Desperate Housewives* TV dizileri olarak yer almaktadır. Kitapta, *I Kissed a Girl*’ün Katy Perry’in ilk hit şarkısı olduğu ifade edilmektedir. 3. ünitenin kapak sayfasında *In The Year 2025* şarkısının Youtube video bağlantısı paylaşılmaktadır. Britanya’da oynanan *The Revenge of Sherlock Holmes!* müzikali de kitapta yer bulan eğlence unsurudur. Son olarak, kitapta Liverpool Futbol Kulübü’nün ve rugby isimli Britanya sporunun isimlerine yer verilmektedir.

Hedef kültüre ait 48 ögenin bulunduğu “ekonomi” alt kategorisinde en çok yer alan içerikler marka isimleri ile marka ürünleridir. Sonrasında para birimleri, ticari web siteleri, fuar, işletmeler ve bir alışveriş merkezi gelmektedir. Şekil 17.8’deki grafikte öğelerin içeriği ve sıklığı gösterilmektedir.

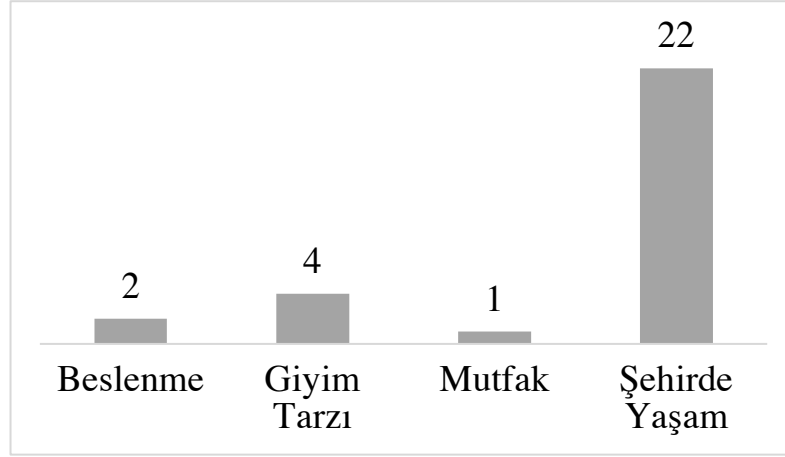


Şekil 17.8. Hedef kültüre ait eğlence unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).

Kitapta tekstil, teknoloji, eğlence gibi sektörlerde 23 Amerikan menşeli marka ismi bulunmaktadır. *Skechers, Donna Karan, Buckle, Libertine, WeinerSchnitzel* ve *Starbucks* kitapta görsel, yazılı veya işitsel olarak adı geçen hedef kültür markalarıdır. Aynı zamanda, sigara konusunun işlendiği forum türü okuma metninde, adında sigara markası olan *TheMalbroMan* takma isimli bir karakter bulunmaktadır. Köpekler için özel mücevher ürettiği belirtilen *I love dogs' diamonds* markasının hangi ülkeye ait olduğu saptanamasa da web sitesinin dili İngilizcedir.

Ders kitabında hedef kültüre ait markaların yanı sıra para birimlerine de yer verilmektedir. Kitapta yer verilen para birimleri Amerikan doları, pound ve pencetir. “Amazon. com”, “bbc.co.uk” ve “hammacker.com” da kitapta adı geçen ticari web siteleridir. Kitapta adına üç defa geçen New York Moda Haftası ise hedef kültürden yer verilen tek fuardır. *Shiori* ve *Hawksmoor Spitalfields*, bir konuşma etkinliğinin yardımcı materyalinde adı geçen Britanyalı restoran işletmeleridir (s. 190).

Kitapta hedef kültürün günlük yaşam unsurlarını okuyucuya aktaran 29 öge bulunmaktadır. Bu ögelerin büyük çoğunluğu Londra, Birkenhead'deki yaşamın tasviriyle birlikte daha başka şehirlerdeki parkların, caddelerin, sokakların isimlerinden; çeşitli giyim tarzlarından, özel beslenme programlarından ve mutfığa ait unsurlardan oluşmaktadır. Günlük yaşam alt kategorisine ait bu içerikler sıklıklarıyla birlikte Şekil 17.9'da paylaşılmaktadır.



Şekil 17.9. Hedef kültüre ait günlük yaşam unsurlarının içeriği ve sıklığı (Avusturya).

Okul Güniüm ve Benim İçin Sıradan Bir Gün isimli iki okuma metninde İskoçyalı Ian ve Gillian isimli karakterler bir öğrenci olarak günlük rutinlerini tasvir etmektedirler (s.152). Bu metinlerde İskoçya’da öğrenci olarak yaşamın nasıl olabileceğini aktaran ifadelerden bazıları şunlardır:

Ian: *Öğle yemeği için, genellikle arkadaşlarımla okulun yemek salonunda kalırım veya bazen kızarmış yiyecekler satan bir dükkana (chip shop) giderim. (...) Çayımı 5.30 civarı içerim ve bazen spor yaparım, futbol oynamak veya buz patenine gitmek gibi.*

Gillian: *Çoğu gün, sadece odamda otururum, ödev yaparım, telefonda arkadaşlarımla konuşurum, televizyon izlerim veya arkadaşlarımla yerel alışveriş merkezine giderim. Salı, Çarşamba ve Cuma günleri 6’da at sürmeye giderim.*

“Just Another Day (Sadece Başka Bir Gün)” isimli 10. ünitenin kapak sayfasında bağlantısı paylaşılan *Londra’da Bir Günde Hayat* isimli Youtube videosunda şehirde bir günlük yaşam hızlı çekimde aktarılmaktadır. Kitapta, ABD’de bulunan *Webster Ave*, *Central Park* ve *Lincoln Park*; Britanya’da bulunan *Commercial Street*, *Hoxton Street* ve birkaç metro durağı gibi hedef kültürün şehir yaşamından mekanlara da yer verilmektedir. Şekil 19.7’teki şekilde paylaşılan “Dressed for Success (Başarı için Giyinmiş)” isimli alt ünitenin kelime etkinliğinde, hedef kültürün unsurları olan *Punk*, *Hippi*, *Goth* ve *Emo* giyim tarzlarına yer verilmektedir.

1 Do you know these fashion styles?
Can you find examples in the pictures? What other styles can you identify?

☐ traditional	☐ formal	☐ trendy	☐
☐ uniform	☐ gothic	☐ punk	☐
☐ casual	☐ kitschy	☐ alternative	☐
☐ business	☐ hip	☐ sporty	☐

Şekil 17.10. Hedef kültüre ait giyim tarzları örnekleri. (Englisch BHS 1, s. 112)

Zenginlerin ve Ünlülerin Yaşam Tarzları isimli alt ünite'deki okuma metnlerinde ünlü manken ve aktris Gwyneth Paltrow'un kendi oluşturduğu beslenme programı *The Clean Program* (s.129) ve *Jennifer Aniston Diyeti* (s.130) hakkında detaylara yer verilmektedir. Bir Amerikan içeceği olan *Smoothie* ise, ders kitabındaki hedef kültürün mutfağına ait tek öğedir.

Kitaptaki yedi öge hedef kültürün inanç unsurlarına aittir. Bunların üçü Hristiyanların bayramı olan *Christmast* diğer adıyla *Noel*'dir. Kitapta iki isme de yer verilmektedir. Kelime listesinde yer alan örnek cümlede "*Pazar günleri kiliseye gideriz.*" ifadesi yer almaktadır. Hristiyanların ibadet yerini belirten *kilise* kelimesi, beş farklı yerde kullanılmaktadır. Ayrıca, bir kilise olan Westminster Abbey, Londra seyahati konulu konuşma etkinliğinde pazar günü ziyaret edilen mekanlardan biri olarak belirtilmektedir olarak bahsedilmektedir (s.146). İnanç içeriklerine son örnek olarak, burçlardan ve belirtilen burçlara sahip ünlülerden bahsedilen okuma metninde, Katolik Hristiyanların dini lideri Papa Francis'e yay burcu ünlülerinden biri olarak yer verilmektedir.

Analiz sonucunda, Avusturya ders kitabında hedef kültürü temsil eden şahıslara 69 defa yer verildiği saptanmıştır. Bu şahısların çoğunluğu aktör, aktris ve sanatçılardan oluşurken içlerinde politikacılar ve devlet yöneticileri de bulunmaktadır. Teması sunum ve hitabet üzerinde şekillenen 13. ünite'de, öğrencilerle altı Youtube videosu içeren bir bağlantı linki paylaşılmaktadır. Bu linkteki videolardan birinin içeriği artık erişim sağlanamadığı için bilinmemektedir. Diğer videolar, Martin Luther King'in meşhur *I have*

a dream isimli konuşması gibi Winston Churchill, Charlie Chaplin ve J. F. Kennedy'nin de meşhur konuşmalarından oluşmaktadır. Bir videoda, Britanya yapımı *The Office* dizisinden David Brent isimli karakterin yer aldığı, kötü bir motivasyon konuşmasını anlatan komik bir sahne yer almaktadır.

British Council ($n=2$) ve Birleşmiş Milletler ($n=4$), ders kitabında yer alan ve merkezi hedef kültüre ait ülkelerde bulunan kuruluşlardır. Bu kuruluşların isimleri, *Dünyada İngilizce* isimli okuma etkinliğinde, İngilizcenin dünya dili olmasından ötürü gördüğü önemden ve çeşitli sayısal verilerden bahsedilen bir bağlamda geçmektedir (s. 37-38). Ayrıca Avusturya ders kitabında, hedef kültüre ait turizm öğelerine de yer verilmektedir. Üç öğeden biri, bir karakterin İngiltere'nin Birkenhead şehrini anlatırken şehrin turistik özelliklerinden de bahsetmesidir. Diğer iki öge ise ABD'de bulunan *Miami Bilim Müzesi* ve İngiltere'de bulunan *Madame Tussauds*'dur.

Ders kitabındaki hedef kültüre ait mimari unsurlara gelindiğinde, “Where We Live (Yaşadığımız Yer)” isimli yedinci ünite linki verilen Youtube videosunda bir Amerikan evi ve Amerikan apartmanı görseli paylaşılmaktadır. hedef kültüre ait ev tasarımlarının paylaşıldığı bu öğeler dışındaki mimari unsurlar; *Buckingham Sarayı*, *Edinburgh Şatosu*, *Victoria İstasyonu*, *Londra Kulesi* ve *Tower Bridge* olmak üzere mimari yapılardan oluşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nin Iowa eyaleti hakkındaki “*Orada yeşillik yoktu, yalnızca gökdelenler (vardı).*” ifadesi şehrin dikey mimari üzerine kurulduğunu belirttiğinden hedef kültürün başka bir mimari unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Hedef kültüre ait sembolik unsurlar, kendi kategorisinde ikinci sırada yer almaktadır. Bu sembolik unsurların 101 tanesi *İngilizce* kelimesinin tekrarından oluşmaktadır. Hedef kültürün sembolik unsurlarından Amerikan, İngiliz ve İskoç aksanlarına da yer verilmektedir. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'nin resmi bayramı *Independence Day*, üç ders kitabı arasında belirtilen tek milli bayramdır. İngiliz askeri birliğinden İngiliz muhafızları ve bir Amerikan bayrağı da bu alt kategoride yer alan diğer öğelerdir.

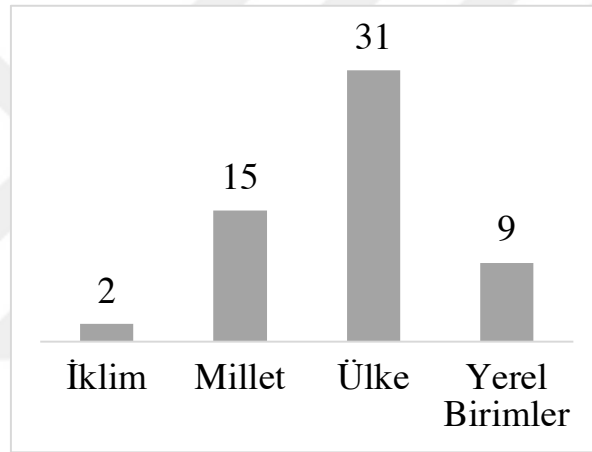
4.2.3.3.3. Afganistan

Afganistan ders kitabında hedef kültüre ait 129 öge bulunmaktadır. Bu doğrultuda, kitap üç ders kitabı arasından en az hedef kültür içeriğine sahiptir. İçerik çeşitliliği diğer iki ders kitabına göre az olan bu ders kitabında, hedef kültürü temsil eden edebi, sanatsal,

tarihi ve geleneksel unsurlar yer almamakta; gerçek şahsiyetlere, organizasyonlara ve turistik unsurlara da yer verilmemektedir.

Hedef kültürün coğrafi özelliklerine ait unsurlar Afganistan kitabında da yarıya yakın bir paydaya sahiptir. Sembolik öğeler ise hedef kültür içeriğinin çeyreğini oluşturmaktadır. Onu ekonomik, değer, eğitim, eğlence, günlük yaşam, politika ve mimari unsur içerikleri takip etmektedir.

Ülke, millet, yerel birimler ve iklim olmak üzere dört ayrı içerikten oluşan coğrafi unsurların yarıdan fazlasını ülke isimleri oluşturmaktadır. Sonrasında, çoktan aza doğru milletler, yerel birimler ve iklimsel özellikler gelmektedir. Bu içeriklerin yer almak sıklıkları Şekil 17.11’de gösterilmektedir.



Şekil 17.11. Hedef kültüre ait coğrafi özelliklerin içeriği ve sıklığı (Afganistan).

Ders kitabında adına yer verilen hedef kültür ülke isimlerinin yarısından fazlası (%58) Britanya ve İngiltere’den oluşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’ne, hedef kültür ülke isimlerinin çeyreği (%25.8) oranında yer verilmektedir. Onu, Kanada (%9.6) ve Yeni Zelanda (%6.4) takip etmektedir. Avustralya, ülke veya millet olarak kitapta yer almamaktadır. Aynı sıralama, milletler konusunda da söz konusudur ancak Yeni Zelanda kitapta ülke olarak yer almasına rağmen millet olarak temsil edilmemektedir. Üç İngiltere şehri olan Londra, Manchester ve Westbourne’e toplamda dokuz defa yer verilmektedir.

Bir dil bilgisi alıştırmasında örnek olarak verilen cümlede Britanya’nın Afganistan’dan daha fazla kar yağışı aldığı bilgisine (s.31) yer verilmektedir. Ek olarak, sayfa 49’da yer alan bir yazma etkinliğindeki kelime listesinde, Kanada’nın ikliminin *soğuk, yağışlı ve kuru* olduğu bilgileri yazmaya yardımcı materyal olarak sunulmaktadır.

“Dining Customs (Yemek Yeme Adetleri)” isimli sekizinci ünite'deki bir metinde Yeni Zelandalı Mary, ülkesindeki yemek yeme kültüründen bahsetmektedir. Metindeki beş cümle misafir olma adabı hakkında bilgi verirken üç cümle de sofrada yemek hakkında bilgi vermektedir. Misafirlik adabı hakkında bilgi veren cümlelerden bazıları şunlardır:

“Misafirler genelde tam vaktinde veya birkaç dakika sonra eve varırlar.”

“Bazen küçük bir hediye getirirler fakat bu onlardan beklenmez.”

“Yemek bittiğinde, misafirler genelde masadakileri taşımaya yardım ederler.”

Sofra adabı hakkında bilgi veren cümlelerden bazıları şunlardır:

“Yemek masaya konur ve herkes yemeğini kendi servis eder.”

“Barbeküleri bıçak ve çatalla veya elleri ile yerler.”

Kitapta, İngiltere'nin Westbourne ilinde bulunan bir dil okulundan üç defa bahsedilmektedir. “Going to School (Okula Gitmek)” isimli üçüncü ünite'de Britanya eğitim sistemi (s.28), Amerikan eğitim sistemi (s.32), Yeni Zelanda eğitim sistemi (s.36) ve Kanada eğitim sistemi (s.36) hakkında bilgi verilmektedir. Örneğin, Şekil 17.12'de paylaşılan konuşma etkinliğinde, Yeni Zelanda ve Kanada eğitim sistemleri hakkında kısa bilgiler verilmekte ve öğrenciler iki ülkenin eğitim sistemini karşılaştırmaları istenmektedir.

B. Use the words in the table below to make conversation like the one above about New Zealand and Canada.

Country	New Zealand	Canada
Is school compulsory?	Yes	Yes
Length of school day?	9 a.m. – 3:30 p.m.	8:30 a.m. – 3:30 p.m.
Homework?	Every evening	Every evening
Exams or credits	Exams	Both

C. Use the information in this unit to make conversations like the one above about Britain and the U.S.A.

Şekil 17.12. Yeni Zelanda ve Kanada eğitim sistemleri hakkında bilgi.

(English for Afghanistan 10, s. 36)

Kitapta biri isim diğeri amblem olarak yer alan Manchester United ve Arsenal Futbol Kulüpleri, Britanya'nın spor içerikli eğlence unsurları olarak ders kitabında yer almaktadırlar. Eğlence unsurlarının yanı sıra Amerikan şirketi Coca Cola'nın bünyesinde

bulunan Fanta ($n=4$) ve Sprite ($n=4$) markaları da kitapta hedef kültürün ekonomik unsurları olarak yer almaktadır. Bu markalar, restoran siparişi verme etkinliğinde menü olarak paylaşılan materyalde isim olarak yer almaktadırlar (s.101). Ayrıca, en sık Pound olmak üzere dolar, İngiliz sterlini ve Amerikan madeni parası da kitapta adı verilen hedef kültüre ait para birimleridir.

Kitapta ikisi İngiliz biri Yeni Zelanda olmak üzere üç günlük yaşam unsuruna yer verilmektedir. Birincisi, Londra'da bir yol adı olan *King's Road*'a isim olarak yer verilmesidir. İkincisi, çocuk oyunlarının anlatıldığı bir okuma metninde İngilizce'de *Freeze Tag* olarak isimlendirilen bir oyunun tasvir edilmesidir. Son olarak, Yeni Zelanda mutfağından bahsedilen okuma metninde, barbekünün Yeni Zelanda'da oldukça popüler olduğundan bahsedilmektedir (s.100).

Kitapta yer alan hedef kültürün mimari unsurlarını yansıtan bir içerik bulunmaktadır. Bir yazma etkinliğinde, yardımcı materyal olarak verilen kelime ve söz öbekleri listesinde Kanada evinin tasarımı hakkında şu maddelere yer verilmektedir: *tuğladan yapılmış ev, iki katlı, küçük odalar, bahçede çiçek ve çimenler* (s. 49).

“İngilizce dil merkezi Westbourne'de 1954 yılında kuruldu ve Britanya hükümeti tarafından tanındı.”(s.131) cümlesi, Britanya hükümetinin eğitsel yönetim politikasını yansıtmaktadır. Politik unsurun dışında kitapta 31 sembolik unsura da yer verilmektedir. Bunlardan ikisi ABD ve Britanya bayrağından ayrıca *İngilizce* kelimesinin kitapta 29 defa yer almasından oluşmaktadır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulguların değerlendirilmesi ve daha fazla araştırma için önerilerde bulunmaktadır. Sonuçlar bölümünde, bulgular araştırma sorularına göre tartışılmaktadır. Öneriler bölümünde ise ilgili alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yolun başında rehber olması için öneriler sunulmaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Çalışmada Türkiye, Avusturya ve Afganistan'daki devlet okullarının ortaöğretim birinci veya ikinci senesinde, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde temel materyal olarak kullanılan ders kitapları nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bölümde, analizden elde edilen sonuçlar araştırma sorularını cevaplandıracak şekilde sunulmaktadır.

5.1.1. Ders Kitaplarının Eğitsel Açıdan İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu başlıkta, ders kitaplarının eğitsel içeriğiyle ilgilenen araştırma sorularına bulunan yanıtlardan elde edilen sonuçlar paylaşılmaktadır.

5.1.1.1. Ders kitaplarında yer alan temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin konusu, sunuş şekli ve değerlendirme etkinliklerinin içeriği nedir?

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik etkinlikler sunulmalıdır. Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında dört temel dil becerisine farklı oranlarda yer verilirken Afganistan ders kitabında dinleme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler bulunmamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar dört beceri başlığında şu şekilde özetlenmektedir:

5.1.1.1.1. Okuma Becerisi

Sezgin ve Özilhan (2019), okuma etkinlikleri öncesi öğrenci motivasyonunun sağlanması, öğrencinin metnin anlamlandırmasını ve üst düzey düşünme becerilerini etkinleştirilmesini sağlayacak ön etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla paralel olarak Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında, her okuma etkinliği için olmasa da öğrencinin metinlerde yer alan yeni kelimelerle tanışması, metin içeriği hakkında bilgi sahibi olması ve varsa önbilgilerini aktive etmesi gibi çeşitli amaçlarla okumaya hazırlık etkinlikleri sunulmaktadır. Buna karşın, Afganistan ders kitabında okumaya hazırlık etkinliklerine yer verilmemektedir.

Ders kitaplarının üçünde de okuma metinleri görsellerle desteklenmekte ve metin türüne uygun şablonlarda (mektup, mail, telefon mesajı gibi) sunulmaktadır. Üç ders kitabında yer alan okuma metinlerinin büyük çoğunluğu açıklayıcı bir tarzda, çok azı ise betimsel ve öyküleyici tarzda oluşturulmuştur. Kişi tanıtımı, mekan ve eşyalar, eğitim, mutfak, seyahat, sağlık ve spor ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin ortak olarak işlediği konulardır.

Okuma sonrası ölçme değerlendirme etkinliklerinde yer alan sorular, okuduğunu anlama soruları ve metindışı sorulardan oluşmaktadır. Çalışmada, okuduğunu anlama sorularının etkinliğini ölçmek için anlama düzeyini basitten karmaşığa olacak şekilde basamaklara ayıran Barrett Taksonomisinden faydalanılmıştır. Metindışı sorular ise amaçlarına göre sınıflandırılmıştır. Türkiye ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları Barrett Taksonomisinin 17 alt basamağına, Avusturya ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları ise taksonominin 18 alt basamağına karşılık gelmektedir. Bununla birlikte, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının yarısı taksonominin ilk basamağı olan tam anlama basamağına aittir. Taksonominin diğer basamaklarına yönelik dağılım da iki ders kitabı arasında benzerlik göstermektedir. Afganistan ders kitabındaki anlama soruları ise, taksonominin toplamda 7 alt basamağına karşılık gelecek şekilde oluşturulmakla birlikte bu soruların %70'e yakını taksonominin ilk basamağı olan tam anlamaya karşılık gelmektedir. Metindışı sorularda ise Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında sözcük bilgisini ölçmeye yönelik sorulara ağırlık verilirken Afganistan ders kitabındaki metindışı sorularda kişisel görüşlere ağırlık verilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye ve Avusturya ders kitaplarının okuma becerisinin öğretimi konusunda benzer bir yaklaşıma sahip olduğu anlaşılmıştır. İki ders kitabında da öğrenciler okuma metinlerine bilişsel ve duyuşsal olarak hazırlanmakta ve okuduğunu anlama konusunda çeşitli zihinsel faaliyetlerde bulunmaları sağlanmaktadır. Afganistan ders kitabında ise öğrencinin hazırbulunuşluğunu artıracak ön etkinliklere yer verilmemekte ve okuduğunu anlama soruları sınırlı bir etkiye sahip olmaktadır.

5.1.1.1.2. Yazma Becerisi

Yazma becerisi bilinçli bir öğretim, pratik yapma ve bir gelişim süreci gerektirdiğinden (Ouidani ve Baghdadı, 2022) yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde öğrenci bir hazırlık sürecinden geçirilmelidir. Mevcut çalışmada da Türkiye, Afganistan

ve Avusturya ders kitaplarında farklı oranlarda olsa da yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verildiği saptanmıştır. Bu etkinlikler, model olarak verilen metnin okunmasından, yazma faaliyeti sırasında kullanımına ihtiyaç duyulacak kelimelerin tanıtımından, öğrencinin yazılacak konu hakkında bilgi toplamasından veya bilginin öğrenciye hazır olarak sunulmasından oluşmaktadır.

Okumaya hazırlık etkinlikleri, Türkiye ders kitabında konu hakkında bilgi toplama ve konuyla ilgili verilen materyali okuma aktiviteleriyle öne çıkmaktadır. Afganistan ve Avusturya ders kitabındaki hazırlık etkinlikleri ise çoğunlukla model olarak verilen metnin okunmasına dayanmaktadır. Türkiye ve Avusturya ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde öğrencinin orijinal bir ürün ortaya çıkarması beklenmektedir. Afganistan ders kitabındaki yazma etkinlikleri ise genel olarak model olarak verilen metnin taklit edilmesinden oluşmaktadır. Yazmaya yardımcı materyal olarak Türkiye ve Avusturya ders kitabında çoğunlukla görseller, kelime veya ifade kalıpları listeleri ile örnek metin veya cümleler sunulmaktadır. Afganistan ders kitabında ise sık olarak örnek metin veya cümleler ile konu hakkında bilgilendirici içeriklerin sunumuna yer verilmekte ancak Türkiye ve Avusturya ders kitabının aksine aktivitede kullanılmak üzere kelime-ifade kalıplarının sunumuna yer verilmemektedir. Tüm bunlarla birlikte, yazma etkinliklerinin metin türüne uygun şablonlarla sunulması; kişi tanıtımı, mekan ve eşyalar, eğitim, mutfak, seyahat, sağlık ve spor içeriklerinin işlenmesi üç ders kitabının ortak noktalarıdır.

5.1.1.1.3. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisine yönelik etkinliklerin analizi sonucunda Türkiye ders kitabında 21, Avusturya ders kitabında 56 dinleme etkinliği yer almaktadır. Afganistan ders kitabında ise dinleme materyali sunulmamakla birlikte birkaç etkinlikte öğretmenin okuduğu metnin dinlenmesi istenmektedir. Afganistan'ın ders kitaplarında dinleme becerisine önem verilmemesi durumu, Afganistan milli eğitim bakanlığının aynı seriye ait ders kitaplarının analiz edildiği üç çalışmanın (Haidari ve ark., 2020; Atifnigar ve ark., 2020; Rahmany ve Khan, 2003) sonuçları ile doğrulanmaktadır.

Field (1998), dinleme becerisinin öğretiminde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak üç aşamada yer aldığını belirtmektedir. Türkiye ders kitabı, dinleme öncesi sunduğu etkinlikler açısından zengin bir içeriğe sahiptir. Bu etkinliklerin çoğunu önce dinleme metninde geçecek yeni kelimelerin tanıtımı sonra öğrencinin dinleme içeriğine

yönelik bilgisini, görüş veya tecrübesini aktarmasını isteyen soruların yanıtlanması oluşturmaktadır. Avusturya ders kitabında ise dinleme etkinliğine hazırlık amacıyla oluşturulan bir etkinlik bulunmaktadır. Öte yandan, iki ders kitabı içerdiği dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinlikler açısından benzerlik göstermektedir. Dinleme sırası etkinliklerinde cümlede boşluk doldurma, tablo doldurma, duyduğunu yazma gibi çeşitli soru türlerine yer verilirken dinleme sonrasında verilen 5N1K soruları iki ders kitabında da çoğunluğu oluşturmakta, bununla beraber eylemleri sıraya dizme, boşluk doldurma, verilen ifadelerin dinleme metniyle uyuşup uyuşmadığını belirtildiği doğru/yanlış ve evet/hayır soruları gibi daha pek çok soru türüne iki ders kitabının dinleme sonrası ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde yer verilmektedir.

5.1.1.1.4. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler Türkiye ders kitabında 79, Afganistan ders kitabında 41, Avusturya ders kitabında 121 tanedir. Türkiye ders kitabında, bazı konuşma etkinlikleri öncesinde hazırlık etkinliklerine yer verilmektedir. Bu etkinliklerde, yeni kelimeler tanıtılmakta ve/ya çeşitli aktiviteler ile öğrencinin konuşacağı konu hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaktadır. Kitaptaki konuşma etkinlikleri, çoğunlukla bir akranla diyalog kurma, monolog kurma ve sunum yapma aktivitelerini içermektedir. Konuşma etkinliklerinde öğrenciden kendine has bir konuşma ürünü ortaya koyması istenmektedir.

Avusturya ders kitabında da konuşmaya hazırlık etkinlikleri yer almakla birlikte bu etkinliklerin çoğunda öğrenciden konuşacağı konu hakkında anket veya internet araştırması yaparak bilgi sahibi olması istenmektedir. Kitaptaki konuşma etkinlikleri, çoğunlukla bir akranla diyalog kurma, monolog kurma ve grup içi diyalog kurma aktivitelerini içermektedir. Öğrenciye yardımcı olacak yazılı veya görsel materyaller sağlandıktan sonra öğrencinin verilen içerikle ilgili kendi tecrübelerini, bilgisini veya görüşlerini sözel olarak aktarması beklenmektedir.

Afganistan ders kitabında yer alan konuşma aktiviteleri, tamamı verilen bir diyalogun belirli öğelerinin değiştirilerek yeniden yazılıp ezbere tekrar edilmesinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde genel olarak öğrenci pasif bir konumda bulunmaktadır.

5.1.1.2. Ders kitaplarında yer alan dil alt becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin içeriği nedir?

Öğrencinin dört temel dil becerisini etkin şekilde edinmesi ve kullanması için alt dil becerileri olan dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz bilgisine sahip olması gereklidir. bu becerileri geliştirmek amacıyla tasarlanan etkinliklere, Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bazen direkt bazen de dolaylı olarak yer verilmektedir. Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarında dil alt becerilerinin konusuna, sunumuna ve bu becerilerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin elde edilen sonuçlar alt başlıklarda kısaca sunulmaktadır:

5.1.1.2.1. Dil Bilgisi

Türkiye ders kitabında 36, Avusturya ders kitabında 33, Afganistan ders kitabında 38 dil bilgisi etkinliği bulunmaktadır. Üç ders kitabında bulunan bu etkinliklerin toplamında 35 farklı dil bilgisi konusu ele alınmaktadır. 35 dil bilgisi konusunun içinde A1-A2 ve B1-B2 düzeyinde dil bilgisi konuları yer alırken bu konuların ders kitaplarına dağılımı konusunda anlamlı bir fark görülmemektedir. Üç ders kitabında, ortak olarak en çok işlenen dil bilgisi konuları *present tense, modal verbs, adjectives, future* ve *quantifiers*'tır.

Türkiye ders kitabında, dil bilgisi becerisinin öğretimi tümevarım modeline uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Kitapta yer alan dil bilgisi etkinlikleri temel dil becerisi etkinliklerine entegre edilerek veya temel dil becerilerinin ön etkinliği olarak sunulmaktadır. Bu etkinliklerde, işlenen dil bilgisi kuralına dair başlık verme, açıklama yapma, formülize etme gibi sunuş yöntemlerinin hiçbirine başvurulmamaktadır. Ezici (2006) de, MEB tarafından 11. sınıfta okutulmak üzere yayımlanan New Bridge to Success 3 isimli ders kitabıyla ilgili öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerde, katılımcıların kitapta yer alan dil bilgisi bölümlerini açık ve anlaşılır bulmadığını belirterek kitabın dil bilgisi sunumunda etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ders kitabındaki ünitelerde dil bilgisinin sunumu direkt olarak yapılmasa da hangi üniteye hangi dil bilgisi konusunun ele alındığı kitabın *İçindekiler* bölümünde *dilbilgisi* başlığı ile maddeler halinde sıralanarak belirtilmektedir. Ek olarak, Türkiye ders kitabında öğrencinin dil bilgisi becerilerini ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencinin yaşamında deneyimlemesi olası bağlamlarda yapılmaktadır. Kitapta dil bilgisi becerisi

sekiz türde soru türü ile ölçülmekte ve bu çoğunlukla dil bilgisi kuralının sözel veya yazılı olarak cümle içinde kullanılmasını içermektedir.

Avusturya ders kitabında dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve tümdengelim modellerinin harmanlandığı gözlenmektedir. Height ve arkadaşları (2007) ile Hird (2015)'ün dil bilgisi öğretiminde en ideal model olarak nitelendirdiği bu karma model, ders kitabında dil bilgisi öğretiminin hem direkt hem de dolaylı olarak yapılmasını içermektedir. Kitapta dil bilgisi kurallarının öğretimi “*Dil Bilgisi*” başlıklı bölümlerde başlık, açıklamalar ve kurallar dahilinde yapılmakta, hatta yer yer Almanca açıklamalara yer verilmektedir. Bununla beraber, dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirme alıştırmaları dil bilgisi konu başlığıyla açılan etkinliklerle sınırlandırılmamakta ve temel dil becerisi etkinliklerine de dahil edilmektedir. Dil bilgisi becerilerini ölçmede kullanılan soru türü çeşitliliği en fazla bu ders kitabında sağlanmaktadır. İlgili alanda kullanılan 18 farklı soru türünden öne çıkanlar boşluk doldurma, çoktan seçmeli cümleler, eşleştirme, fiil dönüştürme ve sınıflandırmadır.

Afganistan ders kitabında, dil bilgisi öğretiminde tümdengelim modeli uygulandığı görülmektedir. Bu ders kitabında, dil bilgisi öğretimi konu başlığı altında açıklamalara, kurallara, tablo ve zaman doğrularına başvurularak yapılmakta ve en son örnek cümleler verilip ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmektedir. Haidari ve arkadaşları da (2020) aynı serinin 6, 7, 8 ve 9. sınıfa ait ders kitaplarına yaptıkları değerlendirmede, kitapta yer alan dil bilgisi alıştırmalarında genellikle, dil bilgisi kuralının tanıtımı yapıldıktan sonra öğrenciye dil bilgisi kuralını uygulayacağı etkinliklerin sunulduğunu ifade ederek aynı sonuca ulaşmışlardır. Kitapta dil bilgisi becerisi 10 türde soru türü ile ölçülmektedir. Bu sorularda en sık kullanılan soru türleri dil bilgisi kuralının verilen cümleye uygulanmasını ve verilen dil bilgisi kuralının yazılı olarak kullanılmasını içermektedir.

5.1.1.2.2. Kelime Bilgisi

Bir dilde üretim yapabilmek için yeterli kelime haznesine sahip olmak gereklidir. Wilkins (1987: Akt. Pan ve Xu, 2011), dilbilgisi olmadan çok az bir aktarım yapılabileceğini ancak kelime olmadan hiçbir aktarımın yapılamayacağını ifade ederek kelime bilgisinin dil öğretimindeki önemine vurgu yapmaktadır. Türkiye ve Avusturya ders kitapları, içerdiği kelime bilgisine yönelik etkinlik sayısında birbirine yakınlık gösterirken

Afganistan ders kitabı oldukça geride kalmaktadır. Türkiye ders kitabında, kelime bilgisi etkinlikleri öğrenciye kelime anlamını tahmin etme stratejileri kazandırmaya yöneliktir. Afganistan ders kitabında, kelimeler detaylı bir tanıtılarak akılda tutulması ve hemen sonrasında verilen alıştırmalarda kullanılmasını istenerek geleneksel bir yaklaşım izlenmektedir. Avusturya ders kitabında ise bunların harmanlandığı bir yaklaşım izlendiği görülmektedir.

Türkiye ders kitabında kelime etkinlikleri genel olarak temel beceri etkinlikleri öncesinde ve yeni kelimelerin tanıtımının yapılması şeklinde sunulmaktadır. Kelime bilgisi etkinlikleri alıştırmalar şeklinde sunulmakta; kelimelerin anlamına, türüne veya örnek cümlelere yer verilmemektedir. Buna karşın kelimelerin sunumunda görsellerden sıklıkla faydalanılmakta ve öğrenciden kelime anlamlarına yönelik tahminde bulunması istenmektedir. Ayrıca, kitaptaki her üniteye ikişer karikatürize edilerek esprili bir sunumla tanıtılmaktadır. Kitapta en çok “mekan ve eşyalar” sınıfına dahil olan kelime etkinlikleri tekrarlanmaktadır. Bunun yanı sıra karma içerikli kelime etkinliklerine de yer verilmektedir. Kitap sonunda düzensiz filler listesi ve kelime etkinliklerinde bulunan kelimelerin listesi sunulmaktadır. Kelime bilgisini ölçmeye yönelik dokuz farklı soru türünden en çok eşleştirme, boşluk doldurma ve cümle içinde kullanma kelime bilgisine yönelik ölçmede kullanılmaktadır.

Avusturya ders kitabında kelime bilgisi öğretimi, temel dil becerisi etkinliklerine entegre edilerek yapılmakta veya herhangi bir temel beceri etkinliği ile bağdaştırılmadan alıştırmalar olarak sunulmaktadır. Kelime bilgisi öğretiminde görsel kullanımına nadiren rastlanmaktadır. Kitapta en çok “karakter özellikleri” sınıfına dahil olan kelime etkinlikleri tekrarlanmaktadır. Her ünite ortasında *Kelimeler & Söz Öbekleri* adıyla ünite kelimelerinin listesine yer verilmektedir. Bu listelerde kelimelerin türüne, Almanca karşılığına yer verilmekte ve örnek cümlelerde kullanımı sunulmaktadır. Bazı okuma metinlerinin yanlarında yeni kelimelerin Almanca karşılıklarına yer verilmektedir. Ders kitabındaki kelime bilgisi öğretiminde ana dilde anlam ve açıklamalara yer verilmesine Kamhuber’in (2010) analiz ettiği bir Avusturya ders kitabında daha rastlanmaktadır. Kamhuber (ibid), *Ann and Pat* isimli bu ders kitabında yeni kelimelerin açıklamasında bazen Almanca dipnotlara yer verildiği aktarmıştır. Long (Akt. Nation, 2013)’a göre kelime öğretiminde dipnot şeklinde kelime anlamlarına yer verilmesi alanında en etkili yöntemdir. Ayrıca kitap, kelime bilgisini ölçme ve değerlendirmede üç ders kitabı

arasından en çok sayıda soru türüne yer vermektedir. 15 farklı soru türünden çoktan seçmeli cümleler ve boşluk doldurma, kelime bilgisine yönelik ölçmede en çok kullanılan soru türleridir.

Afganistan ders kitabındaki kelime bilgisi etkinlikleri ise “*Kelime Çalışması*” olarak isimlendirilen bölümlerde yapılmaktadır. Bu etkinliklerde kelimelerin görseline, İngilizce açıklamasına, tür bilgisine yer verilmekte ve kelimelerin örnek cümlelerde kullanımı sunulmaktadır. Kelime bilgisi etkinliklerinin çoğu içerik olarak belli bir gruba dahil edilememektedir. Ayrıca, her ünite sonunda kelimelerin türlerine göre listelendiği kelime listeleri sunulmaktadır. Kitapta, kelime bilgisinin ölçülmesinde sekiz soru türünden faydalanılmaktadır. Boşluk doldurma ve cümle içinde kullanma, kelime bilgisine yönelik ölçmede en çok kullanılan soru türleridir.

5.1.1.2.3. *Telaffuz Bilgisi*

Telaffuz bilgisi, kelimelerin ve dil bilgisi kurallarının anlaşılır bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. İletişim kurmada önemli bir rol oynamasına rağmen yabancı dil öğretiminde telaffuz bilgisi öğretime gerektiği kadar yer verilmediği alan yazındaki pek çok çalışmada belirtilmektedir (Kelly, 1969; Gilbert, 2008; Szpyra-Kozłowska, 2015). Derwing ve arkadaşlarının (2012), İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan 12 ders kitabındaki telaffuz etkinliklerine yer verilme oranının yalnızca %0,4 ila %5 arasında olduğunu saptadığı araştırma, bunlara bir örnektir. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlara üç ders kitabından yalnızca Türkiye ders kitabında telaffuz etkinliklerine düzenli bir şekilde yer verildiği saptanmıştır.

Türkiye ders kitabındaki her ünite “Telaffuz” isimli etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinliklerde, bazı harf ve harf gruplarının telaffuzu, cümlede tonlama ve vurgu, kısaltılan ifadelerin okunuşu ele alınmaktadır. Telaffuz öğretiminin sunumunda açıklamalardan ve ses kayıtlarından faydalanılmaktadır. Etkinlik sonunda öğrencinin konuyla ilgili dinleme yaparak duyduğunu tekrar etmesi ve/ya tanımlaması istenmektedir. Uçaner (2013) de Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 9. sınıf İngilizce öğretimi için yayımlanan New Bridge to Success isimli ders kitabında neredeyse her ünite teleffuz öğretime yönelik etkinlikler bulunduğunu saptamıştır. Bu etkinliklerde yer alan telaffuz öğretimi aktiviteleri de mevcut çalışmada incelenen Türkiye ders kitabında olduğu gibi tonlama, sesletim, cümlede vurgu gibi konuları içermektedir.

Avusturya ders kitabında telaffuz öğretimine yönelik oluşturulan bir etkinlik bulunmaktadır. Verilen metnin tonlama ve vurguya dikkat edilerek okunmasını içeren bu etkinlik “*sözel üretim*” adıyla sunulmaktadır. Akran değerlendirmesi ile son bulan etkinlikte telaffuz bilgisine yönelik direkt öğretim unsuru yer almamaktadır. Kamhuber (2010) de, Avusturya’da İngilizce öğretiminde kullanılan iki ders kitabını incelediği araştırmasında, kitaplarda telaffuz öğretiminin verilen modelden sonra seslerin tekrar edilmesinden oluştuğunu ancak telaffuz öğretiminde çok önemli olan tonlama ya da vurgulama bilgisine yer verilmediğini aktarmıştır.

Afganistan ders kitabında ise dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almadığı gibi telaffuz bilgisi öğretimine dair içeriğe de rastlanmamaktadır. English for Afghanistan serisinin 9. sınıflar için yayımlanan kitabındaki dil alt becerilerini değerlendiren Katawazi ve arkadaşları (2023) da kitapta, birkaç sesin öğretimi dışında telaffuz bilgisine yönelik herhangi bir açıklama veya faaliyet bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı serinin 12. sınıf ders kitabındaki dil becerisi etkinliklerini inceleyen Atifnigar ve arkadaşları (2020) da ders kitabına telaffuz etkinliklerinin dahil edilmediğini belirtmiştir.

5.1.1.3. Ders kitaplarında yer alan öz değerlendirmeye yönelik etkinliklerin yapısı nasıldır?

Öz değerlendirme etkinlikleri; değerlendirme sürecinde öğretmene ve de kuruma kolaylık sağlaması, öğrenci motivasyonunu artırarak başarısına katkıda bulunması ve modern eğitim anlayışına uygun olarak öğrenciyi eğitimin merkezine alması gibi yönleriyle öğretim sürecine dahil edilmelidir. Çalışmada, Türkiye ders kitabında ünite sonu, Avusturya ders kitabında ise ünite ortası olmak suretiyle her üniteye öz değerlendirme ölçeklerinin yer aldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, Türkiye ders kitabında 10 adet öz değerlendirme kontrol listesi bulunmaktadır. Bu listelerde, “...’u yapabiliyorum.” cümlesini tamamlayacak şekilde beş ile dokuz adet ifade bulunmaktadır. Öğrenciden her madde ile ilgili olarak kendilerini bir gülen yüz, iki gülen yüz veya üç gülen yüz şeklindeki görsel karakterden biri ile değerlendirmeleri istenmektedir. Buna karşın, Afganistan ders kitabında öğrencinin İngilizce öğrenme süreci hakkında kendine yönelik değerlendirme yaptığı herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Avusturya ders kitabında ise 12 adet öz değerlendirme etkinliği mevcuttur. İçerdiği öz değerlendirme sayısı

birbirine oldukça yakın olmakla birlikte bu liste, çeşitli yönleriyle Türkiye ders kitabındaki farklıdır. Öncelikle, öz değerlendirme ölçeği Türkiye ders kitabındaki gibi kontrol listesi formatında sunulmuş olsa da soru maddeleri “*dinleme, yazma, okuma, iletişim, sözel üretim, dil yapıları*” şeklinde alt başlıklara ayrılarak sunulmaktadır. Her başlığın altında beceri ifade eden cümleler ve cümlelerde geçen konuların yer aldığı etkinlik numaraları listede yan yana bulunmaktadır. Öğrencinin kendi başarısına bir ile üç arasında bir sayı vermesi istenmektedir. Öğretim hedeflerinin tamamlama konusunda sıkıntı yaşayan öğrenci öz değerlendirme listesinde verilen alıştırmaları çözerek kendini yeniden test edebilmektedir.

5.1.2. Ders Kitaplarının Kültürel Açidan İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Ders kitaplarında yer alan kişi ve karakterlerin özellikleri nelerdir?

Ders kitaplarında yer alan kişi ve karakterlerin cinsiyeti, mesleği, yaş dönemleri ve gerçek veya kurgusal olmaları çalışmada ele alınan diğer bir sorudur. Yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında erkek karakterlerin sayı olarak baskın olması Porreca (1984), Sivaslıgil (2006), Demir ve Yavuz (2017) gibi araştırmacılar tarafından sıklıkla karşılaşılan bir durum olsa da Türkiye ve Avusturya ders kitabından elde edilen sonuçlar, bu konuda alan yazında ivme kazanıldığını göstermektedir. Türkiye ders kitabındaki erkek karakter sayısı kadın karakter sayısından fazla olmakla birlikte aradaki fark %8’dir. Türkiye Milli Eğitim bakanlığı tarafından yayımlanan *New Bridge to Success* serisinin üç kitabında yer alan erkek ve kadın karakter sayısını inceleyen Skliar (2007), üç kitabın ortalamasında erkek karakter sayısının %6’lık fark ile kadın karakter sayısından fazla olduğunu tespit etmiş ve mevcut çalışmadakine benzer bir sonuç ortaya konmuştur. Demir ve Yavuz (2017) ise yine bir Milli Eğitim Bakanlığı yayını olan *Yes You Can* isimli ders kitabındaki kadın ve erkek karakterlerin sayısı arasında iki sayılıklı bir farkla neredeyse eşitlik sağlandığını ifade etmektedir. İki cinsiyetin temsiliyeti arasındaki makas farkı Avusturya ders kitabında %4 oranındadır ve kadın karakter sayısı erkek karakter sayısından fazladır. Buna karşın, Afganistan ders kitabında yer alan erkek karakter sayısı, kadın karakter sayısının üç katından daha fazladır.

Ders kitaplarındaki erkek ve kadın karakterlerin ait oldukları mesleki sektörlere bakıldığında, Türkiye ders kitabı açısından dengeli bir dağılım oluşturulduğu görülmektedir. 19 mesleki sektörden 13’ünde kadın ve erkek karakterler birlikte temsil

edilmektedir. Kitapta, kadın karakterler en çok öğrenci olarak temsil edilirken erkek karakterler medya, iletişim ve yayıncılık sektöründe öne çıkarılmaktadır.

Erkek ve kadın karakterlerin dengeli dağılım gösterdiği Avusturya ders kitabında, iki cinsiyetin mesleki sektörlere göre temsil edilme dağılımları düzensizdir. Ders kitabında yer verilen 21 mesleki sektörün 10'unda erkek ve kadın karakterler birlikte sunulmakta diğer 10'unda yalnızca erkek karakterler sunulmaktadır. Kitapta yalnızca erkek karakterler ile temsil edilen sektörler bilim, mühendislik, otomotiv, serbest meslek, tarım, teknoloji ve zanaat gibi kültürel olarak erkeklere atfedilen sektörlerdir. Yalnızca güvenlik sektöründe kadın karakterler tek başına temsil edilmektedir. Kadın ve erkek karakterler en çok öğrenci olarak sunulmakla birlikte kadın karakterlerin öğrenci olarak oranı %41 iken bu oran erkeklerde %21'dir.

Erkek karakter sayısı ile kadın karakter sayısı arasında büyük bir fark bulunan Afganistan ders kitabında kadınların çok azı bir meslek sahibi olarak sunulmaktadır. Bunun sonucu olarak, aynı ders kitabı ile beraber serinin 11. ve 12. sınıf kitaplarını da analiz eden Rahmany ve Khan'ın (2022) da belirttiği gibi kitapta yer alan çoğu konu erkek karakterler etrafında şekillenmektedir. Çalışma durumu hakkında bilgi verilen 18 kadın karakterin 10'u öğrenci olarak sunulmaktadır. Erkek karakterlerin çoğunluğu ise medya, iletişim ve yayıncılık sektöründe yer almaktadır. Kadın ve erkek karakterler, 16 mesleki sektörün beşinde birlikte temsil edilmektedir. Kalan mesleki sektörlerin büyük çoğunluğu tarım, zanaat, eğitim ve edebiyat gibi geleneksel sektörlerden oluşmaktadır.

Ders kitabında yer alan gerçek kişi ve karakterlerin yaş dönemleri hedef kitlenin dikkatini çekmek ve jenerasyonlar arası farkındalık oluşturmak adına önemlidir. Türkiye ders kitabında yaş dönemleri arası düzensiz bir dağılım bulunmaktadır. Ders kitabında yer alan karakterlerin yarısı 18-40 yaş arasında yer alan genç yetişkinlerden oluşmakta hedef kitleye ise çocukluk dönemindeki karakterlerden daha az yer verilmektedir. Bebeklik dönemindeki karakterlere hiç yer verilmezken orta yetişkin karakterlere %12, ileri yetişkin karakterlere %6'ya yakın oranda yer verilmektedir. Benzer şekilde, Afganistan ders kitabında da genç yetişkin karakterler toplam karakter sayısının yaklaşık yarısına denk gelmektedir. Sonraki büyük paydayı çocukluk dönemindeki karakterler oluşturmakta, kitabın hedef kitlesi olan ergenlik dönemindeki bireylere %8'e yakın bir oranla oldukça az yer verilmektedir. Diğer yaş dönemlerinden birer karaktere yer

verilmektedir. Avusturya ders kitabında ise hedef kitleye yönelik bir karakter çalışması dikkat çekmektedir. Ergenlik dönemindeki karakterler toplam karakter sayısının %41'e yakınıni oluşturmaktadır. Hedef kitlenin gelişimsel ve zihinsel olarak olmaya hazırlandığı genç yetişkinlik döneminde bireylere %32'ye yakın bir oranda yer verilirken onu sırasıyla orta yetişkin, ileri yetişkin, çocuk ve bebek karakterler takip etmektedir.

Ders kitaplarında gerçek kişilere yer verilmesi öğrencide ilgi uyandırmak, gerçek kişilerin etki gücünü kullanarak davranış değişikliği sağlamak ve yabancı dilin gerçek hayatla bağdaştırılması açısından önemlidir. Çalışmada elde edilen bulgular, gerçek kişilerin toplam karakter sayısındaki oranının Afganistan ders kitabında %2, Türkiye ders kitabında %11, Avusturya ders kitabında ise %13'e yakın olduğunu göstermektedir. Türkiye ders kitabında gerçek kişiler başarıları, erdemli yönleri, ülke tarihine katkıları gibi ilham verici özellikleri sunulmaktadır. Afganistan ders kitabında, devlet politikasına uygun olarak öğrenciler tarafından örnek alınması istenen Afgan hükümdarlara ve İslam peygamberlerine tarihi bir zeminde yer verilmektedir. Avusturya ders kitabında yer verilen gerçek kişiler ise çoğunlukla popüler kültürü temsil etmektedir. Kitapta gerçek kişiler olumlu bir bağlamda sunulsa da çoğunlukla yalnızca isim olarak yer almaktadırlar. Hakkında detay verilenler ise ünleri, sağlıklı ve sportif yaşamları ile öne çıkarılmaktadır.

5.1.2.2. Ders kitaplarında yer alan örtük mesajlar nelerdir?

Çalışmada cevap aranan altı sorudan birincisi örnekleme dahil edilen Türkiye, Avusturya ve Afganistan ders kitaplarındaki örtük mesajların tespiti. Örtük mesajlar, ders kitaplarında yer alan hedef kitlenin zihninde yeni bir şema oluşmasına veya var olan şemaları yeniden düzenlemesine neden olabilecek yazılı, görsel ve işitsel içerikleri ifade etmektedir. Bu unsurların ne şekilde algılandığı ve oluşturduğu etki kişiye göre değişmektedir. Bununla birlikte, araştırmacının kendi bakış açısıyla gerçekleştirdiği analizden elde edilen veriler, bu ders kitaplarının çeşitli içeriklerde örtük mesajlar barındırdığını göstermektedir.

Türkiye ders kitabında 104, Afganistan ders kitabında 134, Avusturya ders kitabında ise 63 sembolik unsur bulunmaktadır. Türkiye ve Avusturya ders kitabında, mimari semboller ağır basmaktadır. Afganistan ders kitabında ise pek çok ülkenin siyasi sınırlarının yer aldığı haritalar öne çıkan sembolik unsurlardır. Halkının büyük çoğunluğu Müslüman olan Türkiye ve Afganistan'ın ders kitaplarındaki inanç sembolleri İslam

dinine aittir. Bununla birlikte, Hristiyan Katolik kültürün hakim olduğu Avusturya'nın ders kitabında İslam, İsevizm, Budizm dinlerine ait sembollere yer verilmektedir. Ayrıca, hedef kitlesi madde kullanımına ve bağımlılık geliştirmeye meyilli ergenlik dönemindeki bireylerden oluşmasına rağmen bağımlılık yapıcı maddelerin sembollerine ikinci sırada yer vermesi Avusturya ders kitabı açısından dikkat çekicidir.

Hedef kitlenin güzellik ve özgürlük algısı üzerinde etki oluşturabilecek, bir gruba yönelik önyargı oluşturabilecek veya var olan önyargıları yıkabilecek nitelikte içerikler üç ders kitabında yer alan örtük mesajlar arasından ikinci sıradadır. Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında, kadınlara yönelik güzellik algısını zayıf, uzun ve sarışın olmakla; erkeklere yönelik güzellik algısını ise yapılı ve fit olmakla ilişkilendiren içerikler bulunmaktadır. Özgürlük algısı oluşturmaya yönelik içerikler ise yalnızca Avusturya ders kitabında yer almaktadır. Bu içeriklerden birinde, gençlerin toplum tarafından farklı bulunsalar da kendi tarzları konusunda hak sahibi oldukları mesajı verilmektedir. Öğrencilerin bir kişi, nesne veya olgu hakkında -varsa- olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirebilecek içeriklere Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında rastlanmaktadır. Türkiye ve İran'da okutulan İngilizce ders kitaplarını cinsiyet temsiliyetlerini açısından inceleyen Skliar (2007), Türkiye ders kitabında başörtülü karakter bulunmadığı ifade ederek bunu ülkenin kamu alanlarında başörtüsünün yasaklanarak 'sıradan, ölçülü, modern kıyafet' giyme zorunluluğu olmasıyla gerekçelendirmiştir. Ancak mevcut çalışmada incelenen Türkiye ders kitabında, biri Türkiye tarihinden başörtülü bir bilim kadını olmak üzere iki başörtülü karakterlere olumlu bir bağlamda yer verildiği görülmektedir. Afganistan ders kitabında ise kadın karakterin tenis dalında dört madalya kazandığı ifade edilerek kadın olmak ve spor başarısı ilişkisine yönelik olumsuz yargıya karşı durulmaktadır.

Önyargı oluşturabilecek içeriklere gelindiğinde, Türkiye ders kitabında İtalyanların başlarına gelecek tehlikeleri umursamayan, ihmalkar insanlar olarak sunulması, Avusturya ders kitabında ise dünyada vuku bulan problemlerin nedeni olarak Araplarla iletişim kurulamamasının gösterilmesi iki millete yönelik önyargı oluşturu nitelikte bulunmaktadır.

Üç ders kitabında üçüncü sıklıkta yer verilen örtük mesajlar farkındalık geliştirmeye yöneliktir. Çalışmada “farkındalık geliştirme” evrensel değer ve olguların aktarımını ifade etmektedir. Türkiye, Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında kültürlerarası bir

bilinç oluşturma üzerinde durularak farklı kültürlerin çocuk oyunları, misafir ağırlama adetleri, yöresel giyimleri ve estetik zevkleri gibi içeriklerin tanıtımı yapılmaktadır. Türkiye ders kitabında, öğrencilerin uluslararası öğrencilerle empati kurabilecekleri etkinliklere yer verilmesi ile Avusturya ders kitabının dinleme metinlerinde İsveç ve Hint aksanıyla konuşan karakterlerin yer alması kültürel farkındalık geliştirici içerikler arasından orijinalliği ile ön plana çıkmaktadır.

Sağlık konusundaki farkındalık geliştirici içerikler; sağlıklı beslenme, egzersiz yapma ve sigaranın zararları üzerinedir. Türkiye ve Avusturya ders kitaplarında sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapmanın önemi işlenmekle birlikte Türkiye ders kitabında bu konularda oldukça motive edici bir okuma metni de yer almaktadır. Sigara tüketimi, sağlık konusunda farkındalık geliştirmeye yönelik olarak ele alınan bir diğer konudur. Afganistan ve Avusturya ders kitaplarında sigaranın zararlarına ve tüketilmemesi gerektiğine ilişkin içerikler yer alırken ergen bireyler arasında sigara tüketiminin yaygın olduğu Türkiye'nin ders kitabında sigara konusuna değinilmemektedir. Öte yandan, Avusturya ders kitabında bağımlılık yapıcı maddelerin sembollerine ve sigara konusunda olumsuz tavır göstermeyen ifadelere de yer verilmektedir.

Çalışmada ele alınan ders kitaplarının hepsinde bir/çok inanca ait sembolik unsurlar yer almakla birlikte yalnızca Afganistan ders kitabında inanç konusunda farkındalık geliştirmeye yönelik mesajlar bulunmaktadır. Bahsi geçen içeriklerde, Müslümanlar arasında yaygın olarak kabul gören örfi unsurlara yönelik telkinde bulunulmakta ve İslam'ın gayrimüslimlere tanıtılması gerektiği ifade edilmektedir.

Sorumluluk konusunda farkındalık geliştirici unsurlar yalnızca Avusturya ders kitabında yer almaktadır. Kitapta, ergenlik dönemindeki bireylerin maddi yükümlülüklerini ev işlerini paylaşarak veya yarı zamanlı çalışarak üstlenmeleri konusunda teşvik edici içerikler ile para yönetimi konusunda farkındalık oluşturuıcı içeriklere yer verilmektedir. Kitapta ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinden olan işbirliği yapabilme yetisini sağlayan takım çalışmasına yönelik övgü dolu içerikler yer almakta ve bir ünite bu konu etrafında işlenmektedir. Sorumluluk ve takım çalışması konusunda sunulan bu örtük mesajlar, öğretimin yaşamsallık ve güncellik ilkelerini karşılamakla birlikte genç yetişkinlik dönemine hazırlanan hedef kitlenin hayata katılımını teşvik etmektedir.

Ders kitaplarında saygı, yardım etme ve dürüstlük konusunda farkındalık geliştirmeye yönelik örtük mesajlar da yer almaktadır. Öğretmenlere ve kitaplara saygı duyulması gerektiği Afganistan ders kitabında; başkalarına ve başkalarının sahip olduklarına saygı duyulması gerektiği ise Avusturya ders kitabında yer alan örtük mesajlardır. Babaya işlerinde yardım etmek, fakir insanlara yardım etmek ve misafirlikte ev sahibine işlerinde yardım etmek konulu örtük mesajlar ise yalnızca Afganistan ders kitabında bulunmaktadır. Aynı zamanda, kitapta yalan söylemenin karşılığının cezalandırılmak olduğu ifade edilerek dürüstlük konusunda da farkındalık geliştirmeye çalışılmaktadır. Kitap, aynı zamanda araştırmada politik mesajlar barındıran tek ders kitabı olma özelliği taşımaktadır. Kitaptaki bir okuma metninde, devletin televizyon yayınları konusundaki kısıtlamalarına hak verilmekte ve devlet görevlilerinin şaşmaz doğruların savunucusu olduğu ifade edilmektedir.

Belli bir cinsiyete yönelik adaletsiz ve önyargılı tutumları ifade eden cinsiyetçi unsurlara İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışmada incelenen üç ders kitabında da cinsiyetçi yargılara hizmet eden unsurlar yer almaktadır. Türkiye ve Afganistan ders kitaplarında cinsiyetçi kelime kullanımı bu kategoride ön plana çıkmaktadır. Üç ders kitabında da yer alan diğer cinsiyetçi içerikler, kadın mizacına ve beğenisine yönelik klişe yargılardan oluşmakla beraber örnekleri oldukça azdır. Yalnızca Avusturya ders kitabında yer aldığı tespit edilen bulunan cinsel içeriklere gelindiğinde, karakterlerin birbirlerine yönelik cinsellik içeren tensel teması, bu yönde teklifte bulunma ve LGBT unsurlarına yer verildiği görülmektedir.

5.1.2.3. Ders kitaplarında yer alan kültürlerarası içerikler nelerdir?

Çalışmada, ders kitaplarında yer alan kültürel içerikler yerel kültüre ait içerikler, hedef kültüre ait içerikler ve yabancı kültüre ait içerikler olarak üç kategoride gruplandırılmaktadır. Pulverness (2014), dil ile kültürün ayrılmaz bir şekilde iç içe olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi, kültürel içeriklerin sunumuyla gerçekleştirildiğinde daha anlamlı hale gelmektedir. Byram ve Morgan (1994) kültür aktarımında bir milletin tarihi, yaşadığı coğrafyanın özellikleri, kültürel mirasları, milli kimliğini oluşturan unsurlar, günlük aktiviteleri ve inanışları hakkındaki içeriklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Analizde elde edilen verilere göre üç ders kitabında

yerel, hedef ve yabancı kültürler gelenekleri, yöresel giyimleri, dansları, değerleri, tarihi eserleri ve inançları gibi çeşitli içeriklerde temsil edilmektedir.

İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında geleneksel döneminde hakim olan tek költürcölük anlayışı günümüzde terk edilmekte ve İngilizcenin küresel bir dil olmasından ötürü artık ders kitaplarında çok költürlölük hakim olmaya başlamıştır. Çakır (2010), Saraç ve Arıkanç (2010) incelemeleri sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitaplarında yerel költüre ait unsurların baskın olduğu ve költürlerarası içeriklere yer verilmediğı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, mevcut çalışmada Türkiye ders kitabında en fazla yabancı költürün aktarımına yoğunlaşıldığı saptanmıştır. Kitapta yer alan költürel içeriklerin yarısını yabancı költürlere ait unsurlar oluşturmaktayken %40'a yakınıni hedef költür içerikleri, kalanını ise yerel költürel unsurlar oluşturmaktadır. Sonuç, Dinçer'in (2019) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Avusturya ders kitabından elde edilen sonuçlarda ise hedef költüre %65'lik bir oranla ağırlık verildiğı görölmektedir. Kitapta, Amerikan film ve müzik endüstrisinin güdümünde olan popüler költüre ait ögelere sıkça yer verilmektedir. Yabancı költüre %20'ye yakın bir dilim ayrılırken en düşük payda yerel költüre ayrılmaktadır.

Afganistan ders kitabındaki yerel költüre ait unsurlar %56'lık bir oranla çoğunluktadır. Yabancı költüre ait unsurlara %26'lık bir oranla yer verilirken hedef költürü temsil eden içeriklere %17'ye yakın bir oranda yer verilmektedir. Haidari ve arkadaşları da (2020) English for Afghanistan 10 serisinin alt ortaöğretim kitaplarına uyguladıkları içerik analizi çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve ders kitaplarında hedef költüre ait unsurlara oldukça az yer verildiğini ve kitaplarda çoğunlukla yerel költüre ait unsurların olduğunu aktarmışlardır. Rahmany ve Khan (2022) da aynı serinin 10,11 ve 12. sınıf ders kitaplarını analiz ederek Afganistan'ın bir İslam ülkesi olmasından ötürü tamamen İslami költüre odaklandığını ve çoğu költürel konunun Afgan toplumuyla ilgili olduğunu tespit etmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

-Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Çalışmada Türkiye ders kitabına ek olarak, farklı sosyoekonomik ve kültürel dinamiklere sahip olan bir Avrupa ve bir Asya ülkesinden birer ders kitabı çalışmaya dahil edilmiştir. Gelecek çalışmalarda, benzer dinamiklere sahip ülkelerin ders kitapları incelenebilir veya her kıtadan bir ülkenin ders kitabının incelendiği bir örneklem oluşturulabilir.
2. Bu çalışmada yalnızca ders kitaplarına yönelik içerik analizi yapılmış ve ders kitaplarını kullanan öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmamıştır. Gelecek çalışmalarda öğretmen ve/ya öğrenci görüşlerini toplamak ders kitaplarının kullanışlılığını anlamaya yardımcı olabilir.
3. Ülkelerin eğitim ve kültür aktarımı konusundaki politikalarını anlamak için ülke başına birden çok ders kitabının incelendiği bir çalışma yapılabilir.

-Ders kitabı içeriğine yönelik öneriler

1. Ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler, tümevarım veya tümdengelim modellerinden birine bağlı kalınmadan bu iki model harmanlanarak oluşturulabilir.
2. Dil becerisi öğretimi için oluşturulan etkinlikler, yaşamsallık ve güncellik ilkesine uyumlu içeriklerde oluşturulabilir. Kariyer, bütçe yönetimi, yurtdışı seyahati, geleceğe yönelik planlar ve göç içerikleri, bu yönde alternatif olabilir.
3. Ders kitaplarında okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel dil becerisi ile birlikte dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz bilgisinin öğretimine yeterli oranlarda yer verilmelidir.
4. Ders kitapları, öğrencilerin bireysel çalışmasına imkan sağlayacak, değerlendirme, yönlendirme ve tekrar içeren öz değerlendirme etkinlikleri oluşturabilir.
5. Ders kitaplarında kadın ve erkek karakterlerin temsiliyeti konusunda adil bir tutum sergilenebilir.
6. Ders kitaplarında, hedef kitleyi oluşturan ergenlik dönemindeki karakterlerin sunumuna daha fazla yer verilebilir. Ayrıca, gençlerin rol model alabileceği genç yetişkin karakterlere ve empati sağlayacağı ileri yetişkin dönemindeki karakterlere yer verilebilir.
7. Ders kitapları, kültür aktarımı açısından kültürlerarası bir profil oluşturabilir.

6. KAYNAKLAR

- Agan, M. (2008). *Vocabulary Load of the English Language Coursebook for Grade 10*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Abdelhay, B., Benhaddouche, W. (2015). Gender stereotyping through coursebook illustrations: A case study of Algerian middle school coursebook- Spotlight on English. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (5), 435-440. <<https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/7508/7190>>. adresinden 15.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Abdelwahab, M. M. (2013). Developing an English language coursebook evaluative checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70.
- Abdullah, M. Q. (2017). *Afganistan Türklerinde aile ve evlilik – Andkhoy örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Abu Humos, O. (2012). An evaluative analysis of comprehension questions' level of difficulty: A case of 12th grade Palestinian English student's coursebook. *An-Najah Uni. J. Res. (Humanities)*, 26(3), 767-788.
- “Afghanistan Literacy Rate 1979-2023”. <https://www.macrotrends.net/countries/AFG/afghanistan/literacy-rate> adresinden 12.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- “Afghanistan Population Live”. <https://www.worldometers.info/world-population/afghanistan-population/> adresinden 12 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ahmadi, M.R., Ismail, H.N., Abdullah, M.K. (2013). The Importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-44.
- Ahour, T., Towhidian, B., Saeidi, M. (2014). The Evaluation of “English Textbook 2” Taught in Iranian High Schools from Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*. 7. 150-158. 10.5539/elt.v7n3p150.
- Aktaş, Ş. Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alpar, Ö. (2019). *Evaluation of the reading texts in Teenwise 9: A textbook written in accordance with the new ELT program of Turkish national education*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Andrade, H., Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19.
- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 29-38.
- Aslan, N. (t.y.). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Auerbach, E.R. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. (Editör: J. F. Tollefson). *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 9-33.
- Auerbach, E., Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 75-495.
- Auerbach, E., & Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly*, 19 (4), 75-495.
- Avusturya Ekonomik Araştırma Enstitüsü. (2022). Ekonomik Tahmin: 2/22. https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=69694&mime_type=application/pdf (İngilizce olarak aktaran: European Commission. *Political and economical situation*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/political-and-economic-situation> adresinden 15 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.)
- Ayan, E., Koyuk, A. S. (2021). Afganistan Türkmenleri (Kuzey Bölgesi). *bitig Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 451-459.
- Aydoğan, H. (2014). The four basic language skills, whole language & integrated skill approach in mainstream university classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672-680.
- Badger, R., White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Balcı, S. (2008). Osmanlı Devleti'nde modernleşme girişimlerine bir örnek: Lisan mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 27 (44), 77-98.

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Batır, B. (2018). 1940 Sonrasında Eğitim. *Türk Eğitim Tarihi (Kronolojik ve Tematik)* (Editör: Mustafa Gündüz). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 151-174.
- Bay Halil, V. (2019). *The representation of cultural elements in ELT coursebooks at secondary schools in Turkey: A comparative study*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- BC Maymone, M., Laughter, M., Dover, J., Vashi, N. (2019). The Malleability of Beauty: Perceptual Adaptation. *Clinics in Dermatology*, 37 (5), 592-596.
- Behlol, M. G., Nasab D. (2016). Content Analysis Of English Textbook Taught At Grade 9: Focus On Grammatical Structures And Language Skills. *Journal of Research in Social Sciences*, 4(2),2305-6533.
- Bellver, C. G. (1989). Literature and Visual Aids: Textual, Contextual, and Intertextual Applications. *Hispania*, 72(4), 1078-1082.
- Berg, B.L., Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviren: Asım Arı). Konya: Eğitim.
- Brassell, D., Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. California: Shell Education.
- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bromley, P. (5 Mayıs 2019). The hidden messages in coursebooks. <https://ed.stanford.edu/news/examining-coursebooks> adresinden 1 Haziran 2023 günü alınmıştır.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Addison Wesley Longman.
- Brown, C. L. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *The Social Studies*, 98(5), 185-188.
- Brunnbauer, J. (2020). *A comparative analysis of reading tasks in Austrian and Finnish upper secondary English textbooks*. (Yüksek Lisans Tezi). Viyana Üniversitesi, Viyana.
- Buck, G. (2001), *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bulut, M. (2008). *Socially responsible teaching in ELT: an evaluation of coursebooks on ethnicity, gender, and disability*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142),3-14.
- Byram, M., Morgan, C. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canning-Wilson, C. (2000). Canning-Wilson, Christine, and Julie Wallace. "Practical aspects of using video in the foreign language classroom.". *The Internet TESL Journal*, 6(11), 1-36.
- Canning-Wilson, C. (2001). Visuals & language learning: is there a connection? *ELT Newsletter*, (48).
- Carstens, A. (2010). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases*. Doktora Tezi. University of Pretoria, South Africa.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2. Basım). New York: Cambridge University Press.
- Clymer, T. (1968). What is reading? Some current concepts. (Editörler: H. Richie ve H. Robinson). *Innovation and Change in Reading Instruction*. Chicago: National Society for the Study of Education. 7-29.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education* (6. Baskı). New York: Routledge.
- Coleman, H. (2021). The roles of English in Afghanistan. *World Englishes*, 41(1). 54-71.
- Cortazzi, M., Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. *Culture in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, ss. 196-219.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

- Cunningsworth, A., Tomlinson, B. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Kiribati: Heinemann Educational.
- Çakır, İ. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/novroy/issue/10816/130389> adresinden 21 Haziran 2023 adresinde alınmıştır.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 248-255.
- Çakır Ezici, I. (2006). *Evaluation of the EFL coursebook "New Bridge to Success 3" from the perspectives of students and teachers*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeliktürk Sezgin, Z., Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11 (31), 107-131.
- Day, R. R., Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demir, Y., Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (1), 103-122.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: Opinions of Students who already Completed Value Education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 16(8), 112-126.
- Demir, Y., Ertas, A. (2014). A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation. *The Reading Matrix*, 14 (2), 243-252.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (2. Basım). Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Dinçer, E. (2019). *Teenwise 9 ders kitabındaki kültürel içeriğin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Doff, A. and Jones, C. (1999), *Language in Use. Classroom Book. Pre-Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*. Ankara: Nobel Yayınları, s. 135.
- Duke, N., Pearson, P. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189, 107-122.
- Duymaz, A. (2005). Oğuz Kaan Destanı'ndan Dede Korkut'a Toy Geleneğinin Simgesel Anlamı ve Türk Paylaşım Modeli. *Karadeniz Araştırmaları*, 5(5), 37-60.
- EF EPI. (2022). EF English Proficiency Index: A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf> adresinden 11 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.
- Elitok Kesici, A., Türkoğlu, A. (2019). Örtük Program Yaklaşımları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II*. (Editörler: Ahmet Doğanay ve Oğuzhan Kutlu). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Elliott, A. R. (1995). Foreign language phonology: Field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*, 79(4), 530-542.
- Ertuğrul Seçer, Ş. (2010). *Evaluation of Speaking Tasks in a Selected English Course Book Used in Turkish Schools*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110–118.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2012). Listening instruction. (Editörler: A. Burns and J. Richards). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 207–17.

- Fisher, Alice. (15 Ekim 2017). Why the unicorn has become the emblem of our times. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/2017/oct/15/return-of-the-unicorn-the-magical-beast-of-our-times> adresinden 14 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.
- Fong, S. C., Dewitt, D., Leng, C. H. (2018). The Analysis of Cultural and Intercultural Elements in Mandarin as a Foreign Language Coursebooks from Selected Malaysian Public Higher Education Institutions. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 66-90.
- Fraser, H. (2000). *Coordinating improvements in pronunciation teaching for adult learners of English as a second language*. Canberra: DETYA (Australia National Training Authority Adult Literacy Project).
- Fulwiler, M. (2003). *Reading the personal: toward a theory and practice of self narrative in student writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters* (7), 49-60.
- Gelen, İ. (t.y.). Avusturya Eğitim Sistemi. [PDF Slayt Dökümü]. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/-AVUSTURYA%20Egt%20Sistemi%20İG.pdf> adresinden 14 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Genç, A. (1999). Türkiye’de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 107-111.
- “Geography and Population”. Erişim adresi: <https://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/austria-at-a-glance/geography-and-population/> adresinden 13 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ghorbani, M. R. (2011). Quantification and graphic representation of EFL coursebook evaluation results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (5), 4-8.
- Gilbert, J. B. (2008). Teaching pronunciation using the prosody pyramid. New York: Cambridge University Press.
- Gilmore, A. (2007). "Authentic materials and authenticity in foreign language learning". *Language Teaching*, 40 (2), 97-118.
- Gollin, J. (1998). Key concepts in ELT: Deductive vs. Inductive Language Learning. *ELT Journal*, 52(1), 88-89.

- Grabe, W., Stoller, L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 161-177.
- Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. (Editörler: P. Pimsleur ve T. Quinn.) *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grove, C. L. (1982). Improving intercultural learning through the orientation of sojourners. *Occasional Papers in Intercultural Learning*. AFS International.
- Gülecen, S. (2008). *Afganistan ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Haight, C., Herron, C, Cole, S. (2008). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (2), 288-310.
- Harafsheh, H. A., Baniabdelrahman, A. A., Al-Abed Al-Haq, F. M. (2020). The Degrees of Practicing Intensive English Language Reading Comprehension Skills by Eleventh Grade Students in the Directorate of Education in Irbid Kasbah District from Their Points of View. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (12). 8034-8044.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Hayri, A. (2007). *Afganistan’da Türkçe Eğitimin Tarihi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hellinger, M. (1980). ‘For men must work, and women must weep’: Sexism in english language coursebooks used in German schools. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 267-275.
- Huthchinson, T. (1987). What is underneath? An interactive view of the materials evaluation. (Editör: L. E. Sheldon). *ELT coursebooks and materials: Problems in evaluation and developmen*. Oxford: Modern English Publications, 37-44.

- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing* (2. Baskı). Harlow: Pearson Press.
- Ihm, H. (1996). *A study of the cultural content of illustrations in selected elementary school ELF/ESL coursebooks*. (Yayınlanmış doktora tezi). The University of Georgia, Georgia. (UMI No. 9722476).
- İnci, D. (2011). *A study on the evaluation of target culture in EFL coursebooks and related teacher perceptions*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers Collage.
- Jantscher, E., Landsiedler, I. (2003) Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. *An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond*. European Centre for Modern Languages.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. England: Pearson Education Limited.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. (Editörler: Rudolph Quirk and H. G. Widowsen). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karal, E. Z. (1988). *Osmanlı Tarihi C. 5 Nizam-ı Cedid ve Tanzimat Devirleri (1789-1856)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları
- Kamalluddin, S. (2005). *Afganistan'da Ortaokul ve Liselerde Din Eğitimi ve Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Karalar, R. (2001). *Genel İşletme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1268, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 704.
- Kaur, H. D., Singh, O. M. (2010). *Teachers' questioning in the teaching of reading comprehension*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Education Faculty of Languages, University Pandidikan Sultan, Perak.
- Katawazi, R. Haidari, M., SC, S. (2023). An Evaluation of Sub-Skills (Vocabulary, Grammar and Pronunciation) in the Grade 9 English Coursebook of Afghan Secondary Schools. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, 8 (5), 1236-1241.

- Kayıntı, A. (2017). İngiliz edebiyatının toplumsal misyonu ve sömürgecilik. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 45-70.
- Kırmızı, U. (2011). *İlkokul İngilizce ders kitaplarının temel dil becerileri ve öğretim programı bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi. *Ölçme ve Değerlendirme: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- List of occult symbols. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_occult_symbols adresinden 16 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Lee, N. K. (2013). The genre-based writing instruction in EFL. *Language Research* 49 (2), 311-332.
- Lee, J. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL coursebooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27(1), 39–53.
- Lightbown PM. (1991) What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. (Editörler: Robert Phillipson, E. Kellerman, Larry Selinker, Mike Sharwood-Smith, Merrill Swain). *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*. 197-212.
- Litz, D.R.A. (1997). Coursebook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1-53.
- López-Medina, B. (2016). Developing a CLIL coursebook evaluation checklist. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)*, 9 (1), 159-173.
- Lowrence, W. P. W. (2011). *Coursebook evaluation: a framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum*. (Yüksek Lisans Tezi). Hong Kong, Hong Kong City University.
- Martínez, A. Virginia, A. (2005). The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 37-46.
- Mc Grath, I. (2006). Teachers' and learners' images for coursebooks. *ELT Journal* 60(2), 171-179.

- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Cilt: 16). New York: Sage publications.
https://phd.moodle.aau.dk/pluginfile.php/54566/course/summary/David%20L%20Morgan_Focus%20groups%20as%20qualitative%20research.pdf adresinden 19 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Moore, D. W., Readence, J. E, Rickelman, R. J. (1982). *Pre-reading activities for content area reading and learning*. Newark: International Reading Association.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(2),1-19.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlk Okuma – Yazma Yöntemi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school coursebooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143–153.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kırmızı, Ab. (2021). *İlkokul İngilizce ders kitaplarının temel dil becerileri ve öğretim programı bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuçuradi, I. (27 Kasım 2020). Özgürlük algı mı gerçeklik mi?.
<https://www.youtube.com/watch?v=CkjGVCwr5cM> adresinden 20 Ocak 2023 günü alınmıştır.
- Mallia, J. G. (2014). Inductive and Deductive Approaches to Teaching English Grammar. *Arab World English Journal*, 5(2), 221-235.
- MEB. (2017). XII. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden 10 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Nieto, S. (2008). Chapter 9: Culture and Education 1. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 127-142.
- Lieven, A. (2021). "An Afghan tragedy: The Pashtuns, the Taliban and the State". *Survival: Global Politics and Strategy*, 63(3), 7-36.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Özçaylak, S. (2013). *The development of students use of reading comprehension strategies in English texts*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Master of Arts, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *GEFAD / GUJGEF*, 39(1), 545-573.
- Özeş, D. (2012). *Coursebook evaluation in foreign language teaching : Spot On, Grade 8 From Students' And Teachers' Perspectives*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Pacholik, N. (2017). *Identity, Eurocentrism and the other in textbooks for the Austrian upper secondary EFL classroom*. (Yüksek Lisans Tezi). Viyana Üniversitesi, Viyana.
- Palmberg, R. (2001). Catering for Multiple Intelligences in EFL coursebooks. *HLT Magazine*, January 2002.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., Kamil, M. L. (2003). Teaching Reading. *Educational Practices Series*, 12, 25.
- Parla, Z. G. (2022). *2015 sonrası kadınların başörtüsünü çıkarma pratikleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization. *World Englishes*, 27(2), 250-267.
- Pierce, B.N.; Swain, M.; Hart, D. (1993). Self-assessment, French immersion and locus of control. *Applied Linguistics*, 14(1), 25-42.
- Pourhosein Gilakjani, A. (2012). The Significance of Pronunciation in English Language Teaching. *English Language Teaching*, 5(10).
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL coursebooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 705-724.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *English Language Teaching Journal*, 21(1), 1-25.
- Pulverness, A. (2014). Materials for cultural awareness. (Editör: B. Tomlinson). *Developing Materials for Language Teaching* (2. Baskı). Londra: Bloomsbury Academic.

- Pulverness, A., Tomlinson, B. (2013). Materials for Cultural Awareness. (Editör: Brian Tomlinson). *Developing Materials for Language Teaching* (2. Baskı). Londra: Bloomsbury.
- Richards, J., C., (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., C. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45(1), 5-25.
- Rivers, W. M., Temperley, M. S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press.
- Robson, B. (2002). The Afghans: Their history and culture. Culture Profile. <https://eric.ed.gov/?id=ED482787> adresinden 14 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., Hogaboam-Gray, A. (1998). Skills training versus action research in- service: Impact on student attitudes to self- evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 14(5), 463-477.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, And Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Rossiter, A. (2021). The importance of grammar. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613321.pdf> adresinden Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Saraç, H. S., Arıka., A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür incelemesinde kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 45-56.
- Sari, D. M. M. (2019). An Overview of Genre Based Approach in Efl writing class. *JournE. 1* (1), 31-40.
- Sarıçoban, A. (2005). Attitudes of teachers and speakers toward pre-speaking activities. *TOMER Journal of Language*, 127, 45-54.
- Sezer, A. (2003). Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi seyri. (Editör: Bahaeddin Yediyıldız). *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, 177-186.

- Schultze, S. (1974). Sexism in Russian grammars. *Russian Literature Triquarterly*, 9, 571-574.
- Shahmohammadi, S. (2018). Textbook evaluation: Looking at Prospect series thorough teachers' perspectives. *Research in English Language Pedagogy*, 6(2), 182-204.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT coursebooks and materials. *ELT Journal* 42(4), 237-246.
- Sivaslıgil, P. (2006). *Gender ideology in 6th, 7th and 8th grade coursebooks published by the Turkish Ministry of National Education*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Skliar, O. (2007). *Gender representations and gender bias in ELT coursebooks published in the Middle East: A case study of ELT coursebooks published in Turkey and Iran*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Straub, H. (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *English Forum*, 37(3), 2-9.
- Suarez, M., Pujola, J. (2012), 'From listening to audiovisual comprehension'. (Editörler: Maria Eisenmann ve Theresa Summer). *Basic Issues in EFL Teaching and Listening*. Heidleberg: Universitätsverlag Winter, 84–91.
- Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4 (2), 149-173.
- Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *TEBD*, 19(2), 733-752. <https://doi.org/10.37217/tebd.972445> adresinden 5 Haziran 2023 tarihinde alındı.
- Statistics Austria. (2022). Population by sex and age groups, Demographic Yearbook 2020. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/population-demographic-situation-languages-and-religions> adresinden 13 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Statistics Austria. (2021). Political and Economic Situation. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/political-and-economic-situation> adresinden 13 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.

- Statistics Austria. (2022). National accounts, GDP by economic sector. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/political-and-economic-situation> 13 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Statistics Austria. (2022). “Religious affiliation 2021: three quarters profess a religion.” https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Austria#:~:text=Religion%20in%20Austria%20is%20predominantly,survey%20conducted%20by%20Statistics%20Austria. adresinden 13 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2015). *Pronunciation in EFL Instruction: A Research Based Approach*. Toronto: Multilingual Matters, 2-4.
- Tatar, S. (2010) İngilizce’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anadili İngilizce Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49-57.
- Thomson, C. K. (1996). “Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity”. (Editörler: Richard Pemberton, Edward Li, Winnie W.F. Or, Herbert D. Pierson). *Taking control: autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Tomlinson, B. (2013), ‘Second language acquisition and materials development’. (Editörler: B. Tomlinson. *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Bloomsbury, 11–30.
- Toyran, M. (2020). *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim birinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarının temel dil becerileri açısından karşılaştırılması. (Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tatham, S. M. (1978). Comprehension taxonomies: Their uses and abuses. *The Reading Teacher*, 32(2), 190-194.
- Temizkan, M., Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97.
- Temple, C., Gillet, J. W. (1984). *Language Arts: Learning Processes and Teaching Practices*. Boston: Little Brown and Company Ltd.
- Teng, H. C. (1998). A study of EFL listening comprehension strategies (Bildiri). Annual Convention and Exposition of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Seattle, USA.

- The World Bank. (10 Nisan 2023). The World Bank in Türkiye. <https://www.worldbank.org/en/country/turkey/overview> adresinden 10 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Toprak, E., Almacıoğlu, G. (2009). Three reading phases and their applications in the teaching of English as a foreign language in reading classes with young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 22-36.
- Torky, S. A. E. (2006). *The effectiveness of a task-based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students*. (Doktora tezi). Ain Shams Üniversitesi: Kahire. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523922.pdf> adresinden 18 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tran, T. H. (2010). Teaching culture in the EFL/ESL classroom (Bildiri). Los Angeles Regional California Teachers of English to Speakers of Other Languages, California, USA.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. New York: Oxford University Press.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, AÜSBD Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel Sayısı*, 117-140.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764.
- Türkiye Cumhuriyeti Tarım ve Orman Bakanlığı. (2023). İşgücü İstatistikleri. <https://www.tarimorman.gov.tr/SGB/Belgeler/Veriler/IstihdamIsgucu.pdf>. adresinden 9 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12, 1-8.
- Uçaner, N. (2013). *Exploring the language skills embedded in the grade nine New Bridge to Success coursebook*. (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching – practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Varshney, R. L. (1998). *An introductory text book of linguistics and phonetics*. Bareilly: Student Store.
- Wang, F. (2010). The Necessity of Grammar Teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78-81.
- Wang, Z. (2014). Developing Accuracy and Fluency in Spoken English of Chinese EFL Learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110-118.
- Widdowson, H. G. (1994). 'The Ownership of English'. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.
- Willis, J. (2005). Introduction: Aims and explorations into tasks and task-based teaching. (Editörler: In C. Edwards ve J. Willis). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 1-12.
- Wolfe, L. (30 Ağustos 2021). *The Sexist History of Weather: Why Hurricanes Were Named Only for Women*. <https://womensmediacenter.com/climate/a-secret-sexist-history-why-hurricanes-were-only-named-after-women> adresinden 17 Ocak 2023 tarihinde alınmıştır.
- Wuttisrisiriporn, N., Usaha, S. (2019). The development of a localized ELT coursebook evaluation checklist: A case study from Thailand. *Thaitesol Journal*, 32(2), 46-64.
- Vagni Jajam, A. G. (2018). *The EFL coursebook and ideology: an analysis of the characters included in two global EFL coursebooks*. (Yüksek Lisans Tezi). National University of the Coast Faculty of Humanities, Santa Fe.
- Yaman, E., Köstekçi, M. (1998). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young-Davy, B. (2014). Explicit Vocabulary Instruction. *Ortesol Journal*, 26-32.
- Yuen, Ka-Ming. (2011). The representation of foreign cultures in English coursebooks. *ELT Journal*, 65, 458-466.
- Yüceer, D. (2022). Two taxonomies that can be used in generating questions in Turkish lessons: comparative review of Bloom and Barrett taxonomy. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

Zadorozhna I. P. (2016). Developing language learning strategies and self-evaluation skills as key factors in promoting prospective FL teacher's autonomy. *Pedagogical Almanac*, 29, 69-75



7. EKLER

7.1. EK 1

Çizelge 7. Ders kitaplarındaki okuma sonrası ölçme ve değerlendirme sorularının dağılımı.

Barrett Taksonomisi Basamakları		Türkiye		Afganistan		Avusturya	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Tam Anlama	Ana fikri Fark Etme veya Hatırlama	4	33.5	8	0.6	10	3.3
	Detayları Fark Etme veya Hatırlama	104	55.5	90	68.7	93	30.8
	Karakterlerin Davranışlarını Fark Etme veya Hatırlama	29	9.35	-	-	49	16.2
	Karşılaştırmaları Fark Etme veya Hatırlama	3	0.96	2	1.5	4	1.3
	Neden-Sonuç İlişkisini Fark Etme veya Hatırlama	17	5.5	2	1.5	2	0.7
	Olayların Sırasını Fark Etme veya Hatırlama	6	1.9	-	-	-	-
Yeniden Organize Etme	Sınıflandırma	18	5.8	-	-	26	8.6
	Ana Hatları Belirleme	10	3.2	-	-	3	1
	Özetleme	2	0.6	-	-	1	0.3
	Sentezleme	2	0.6	-	-	9	3
Çıkarımsal Anlama	Metni Destekleyici Detaylara Yönelik Çıkarımda Bulunma	9	2.9	1	0.8	10	3.3
	Ana Fikre Yönelik Çıkarımda Bulunma	10	3.22	-	-	4	1.3
	Olayların veya Eylemlerin Sırasına Yönelik Çıkarımda Bulunma	-	-	-	-	1	0.3
	Karşılaştırmalara Yönelik Çıkarımda Bulunma	-	-	-	-	-	-
	Neden-Sonuç İlişkisine Yönelik Çıkarımda Bulunma	-	-	6	4.6	3	1
	Karakter Davranışlarına Yönelik Çıkarımda Bulunma	3	0.9	1	0.8	3	1
	Sonuçları Tahmin Etme	1	0.3	-	-	-	-

	Yazarın Kullandığı Mecazi Dile Yönelik Çıkarımda Bulunma	2	0.6	-	-	-	-
Değerlendirme	Gerçek ve Kurguyu Değerlendirme	-	-	-	-	-	-
	Gerçekleri Ve Fikirleri Değerlendirme	-	-	-	-	-	-
	Yeterliği Ve Geçerliği Değerlendirme	-	-	-	-	12	4
	Uygunluğu Değerlendirme	-	-	-	-	-	-
	Metnin Değerini, İlgi Çekiciliğini ve Kabul Edilebilirliğini Değerlendirme	-	-	-	-	2	0.6
Takdir	İçeriğe Yönelik Duyuşsal Tepki	1	0.3	-	-	3	1
	Karakterler veya Olaylara Yönelik Tepkiler	15	4.8	-	-	2	0.6
	Yazarın Kullandığı Dile Yönelik Tepkiler	-	-	-	-	-	-
	Betimleme	-	-	-	-	-	-
Taksonomi Dışı Sorular	Kişisel görüş sorusu	6	1.9	12	9.2	9	3
	Kişisel tecrübe sorusu	-	-	1	0.8	5	1.7
	Bilgi sorusu	3	1	4	3	12	4
	Metin diline yönelik soru	-	-	-	-	1	0.3
	Sözcükte anlam sorusu	65	21	6	4.6	38	12.6
Okuma metni sonrası ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bulunan soru maddelerinin toplamı		310	100	133	100	302	100

7.3. EK 2

Çizelge 12. Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

Konu	Türkiye		Afganistan		Avusturya	
	f	%	f	%	f	%
Acil Durum	1	1.26	-	-	-	-
Adres Tarifi Verme	1	1.26	-	-	3	2.47
Alışveriş	5	6.32	2	4.87	4	3.30
Beceriler	5	6.32	-	-	-	-
Burçlar	-	-	-	-	1	0.82
Davet Etme	2	2.53	-	-	1	0.82
Doğal Afetler	2	2.53	-	-	-	-
İnanç	-	-	3	7.31	-	-
İzin İsteme	-	-	1	2.43	-	-
Gelecek	-	-	-	-	5	4.13
Gençlik	-	-	-	-	1	0.82
Göç	-	-	-	-	2	1.65
Görüşlerini İfade Etme	1	1.26	8	19.51	4	3.30
Hobiler	3	3.79	-	-	-	-
İletişim	-	-	-	-	6	4.95
Kişi Tanıtma	12	15.18	5	7.31	11	9.09
Kurum, Kuruluş ve Organizasyonlar	-	-	-	-	1	0.82
Kutlamalar	7	8.86	-	-	-	-
Kültür	-	-	-	-	1	0.82
Mekanlar ve Eşyalar	8	10.12	3	7.31	10	8.26
Meslekler	2	2.53	-	-	3	2.47
Mutfak	5	6.32	-	-	1	0.82
Okul ve Eğitim	1	1.26	8	19.51	11	9.09
Para	-	-	4	4.87	4	3.30
Plan Yapma	-	-	-	-	5	4.13
Romantik İlişkiler	-	-	-	-	1	0.82
Sağlık ve Spor	3	3.79	2	4.87	1	0.82
Sahip Olma	1	1.26	-	-	-	-

Seyahat	4	5.06	2	4.87	8	6.61
Sinema	1	1.26	-	-	-	-
Sosyal Medya ve İnternet	1	1.26	-	-	1	0.82
Stil	-	-	-	-	3	2.47
Sunum Yapmak	-	-	-	-	13	10.74
Şehirler	1	1.26	-	-	-	-
Tarih	3	3.79	-	-	-	-
Teknoloji	8	10.12	-	-	1	0.82
Telefon Görüşmesi	-	-	-	-	2	1.65
Ünlü Olmak	-	-	-	-	1	0.82
Vedalaşma	-	-	1	2.43	-	-
Yaşam	2	2.53	1	2.43	9	7.43
Zaman Yönetimi	-	-	-	-	2	1.65
TOPLAM	79	100	40	100	121	100

7.4. EK 3

Çizelge 16. Ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve konuların ele alınma sıklığı.

Konu	Türkiye	Afganistan	Avusturya
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Adjectives	2	2	2
Adverbs	1	-	3
Alphabet	-	1	-
Articles	-	2	-
Causatives	-	1	-
Collocation	-	-	3
Comparatives	1	1	1
Conjunctions	1	1	-
Countables & Uncountables	2	-	-
Direct & Indirect Speech	-	1	1
Future Tense	3	1	2
Gerunds	1	2	-
Have/Has got	1	-	1
I hope so	-	1	-
I think so	-	1	-
Imperatives	1	-	-
Modal Verbs	4	3	5
Negative Sentences	-	1	-
Opposites	-	-	1
Past Tense	1	1	1
Phrasal Verbs	-	-	1
Possessive Nouns	-	1	-
Present Tense	5	3	6
Prepositions	1	-	1
Pronouns	4	3	-
Quantifiers	4	1	1
Regular & Irregular Nouns	-	1	-
Reported Speech	-	2	-

Singular & Plural Nouns	1	-	-
Superlative	-	1	1
Synonyms	-	-	1
Tag Questions	1	1	-
Tenses (Karışık)	-	3	1
Verb be	1	1	-
Wh- questions	1	2	1
Word Order	-	-	1
TOPLAM	36	38	34



7.5. EK 4

Çizelge 18. Ders kitaplarındaki kelime bilgisi etkinliklerinin konusu ve sıklığı.

Konu	Türkiye		Afganistan		Avusturya	
	f	%	f	%	f	%
Adres Tarifi Verme	1	1.51	-	-	1	1.78
Aile Üyeleri	1	1.51	-	-	-	-
Aktiviteler	3	4.54	-	-	3	5.35
Alışveriş	2	3.03	-	-	1	1.78
Deyimler	20	13.2	-	-	-	-
Eğitim	1	1.51	2	10	3	5.35
Fiziksel Özellikler	1	1.51	-	-	-	-
Giyim	1	1.51	-	-	6	10.71
Görüş Belirtme	-	-	-	-	2	3.57
Hava Durumu	1	1.51	-	-	-	-
Karakter Özellikleri	1	1.51	-	-	7	12.49
Karışık	6	9.09	12	60	15	26.78
Kutlamalar	1	1.51	-	-	-	-
Mekan ve Eşyalar	10	15.15	-	-	4	7.14
Meslekler	3	4.54	-	-	2	3.57
Mutfak ve Yiyecekler	3	4.54	-	-	-	-
Para	-	-	-	-	3	5.35
Sağlık ve Hastalık	3	4.54	-	-	2	3.57
Seyahat	1	1.51	2	10	1	1.78
Sinema	2	3.03	-	-	-	-
Spor	-	-	-	-	3	5.35
Telefon Dili	-	-	-	-	2	3.57
Teknoloji	1	1.51	-	-	-	-
TV	1	1.51	-	-	-	-
Ülkeler ve Milletler	1	1.51	4	20	-	-
Vücut Dili	-	-	-	-	1	1.78
Yeryüzü Şekilleri	1	1.51	-	-	-	-
TOPLAM	66	100	20	100	56	100

8. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Sümeyra Merve KOÇ

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretimi	Düzce Üniversitesi	2023
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	2019
Lise	Yabancı Dil (İngilizce)	Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi	2013

