



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ KÜLTÜREL İÇERİĞİNİN ÜÇ ÇEVRE MODELİNE GÖRE ÇÖZÜMLENMESİ*

*Meliha R. ŞİMŞEK***

*Esin DÜNDAR****

ÖZET

Kültürlerarası etkileşimin arttığı dünyada, başarılı bir iletişimci olabilmek için yalnızca hedef kültür değil öğrencinin kendi kültürü ile farklı ülkelerin kültürleri konusunda farkındalık geliştirmesi gereklidir. Kültürel içeriğin taşıyıcısı, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında, hangi kültürlerin ne oranda temsil edildiği ise merak konusudur. Türk kültürüne özgü öğelerin sunumuna odaklanan önceki kültürel çalışmalardan farklı olarak, burada Yeni Hitit 3 (2012) ders kitabındaki kültürel öğeler Kachru'nun (1985) "üç çevre" modeline göre sınıflandırılmış, veriler ÖSYM'nin yabancı uyruklu öğrenci sayılarıyla karşılaştırılmış ve sözcüksel-konusal çözümlenmelerden şu sonuçlar elde edilmiştir: Türkçenin anadil olarak konuşulduğu iç çevre %43, anadilin yanında önemli bir dil olarak kurumsal işlev gördüğü dış çevre %1 ve yabancı dil olarak öğrenildiği genişleyen çevre %56 oranında kültürel varlığa sahipken, en çok evrensel konulara değinildiği (%53), bunu genişleyen (%29) ve iç çevreye ait (%9) konular ile diğer konuların (%7) izlediği ve en az dış çevrenin (%2) konu edildiği bulunmuştur. Dolayısıyla, Yeni Hitit 3'te (2012) erek dilin kültürü (Türk kültürü) yeterince temsil edilirken diğer Türk topluluklarının kültürleri neredeyse yok sayılmış ve en çok çeşitlilik ve yoğunluk gösteren kültürler ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülkelerin kültürleri olmuştur. Ancak genişleyen çevredeki bu ülkeler içinde ise komşu ülkelerin kültürlerinden çok Anglo-Amerikan kültürün egemenliği söz konusudur. Kültürel öğelerin dağılımı, dış ve genişleyen çevreden gelen yabancı öğrenci oranlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının okuyucu kitlesinin geçmişlerini gözletmediği ve kültür-yüklü metinleri dizgesel olarak seçmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları, üç çevre modeli, çok kültürlülük

*Bu çalışma 19-21 Haziran 2014'te Muğla'da düzenlenen "7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: malliday@gmail.com

*** Arş.Gör., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: esin.dundar@hotmail.com



ANALYSING THE CULTURAL CONTENT OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSEBOOKS ACCORDING TO THE THREE CIRCLES MODEL

STRUCTURED ABSTRACT

Although the target language culture (the Turkish culture) was adequately represented, the cultures of the other Turkic groups were almost ignored and the cultures of different countries learning Turkish as a foreign language were the most varied and densely-populated. However, among the countries of the expanding circle, the Anglo-American culture, rather than the cultures of the neighbouring countries, was the dominant culture. When the distribution of the cultural elements was evaluated with the percentages of foreign students from the outer and expanding circles, it was revealed that the Turkish as a foreign language coursebooks did not take into consideration the cultural backgrounds of the audience and choose the culture-loaded texts systematically, either.

Introduction

In foreign language education, coursebooks are the primary vehicles for transferring cultural information in textual and visual forms. Defining the purpose of learning an international language as transferring your own culture to others, McKay (2003) objects to limiting the cultural content presented in the instructional material to the native speakers' culture and argues that elements of the students' local culture should also be included. This brings about the problem of representing which cultures and to what extent in foreign language teaching materials. However, when the cultural analyses of Turkish as a foreign language sets were studied, it was revealed that the researchers: (i) focused more on the achievement of transferring elements of the Turkish culture, (ii) categorized them according to similar theoretical frameworks, (iii) were merely contented with determining the deficiencies in the transfer of the target values, (iv) had no suggestions for the presentation of the other cultures (Demir and Açıık, 2011; Tüm and Sarkmaz, 2012; Yılmaz, 2012; Okur and Keskin, 2013).

In fact, with over 125 million speakers, Turkish and the other 20 Turkic languages dominate a vast geography including Turkey, Russia, Iran, Afghanistan, China, Northwestern Europe (Johanson, 2009). It is evident that such varied speakers will need to express their own culture and understand other cultures, while communicating in Turkish with the Turks and other nonnative users of Turkish like themselves. For this reason, the aim of this study is to categorize the cultural elements in Turkish as a foreign language coursebooks, according to Kachru's three circles model (1985), and within the sample of Yeni Hitit 3 (2012) as well as documenting the representations of other countries in the teaching of cultural content and making recommendations for creating cross-cultural awareness.

The Three Circles Model

Creating its own varieties as "World Englishes", English has spread into three concentric circles: (1) the inner circle: the traditional,

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



historical, cultural, linguistic centers speaking English as a native language (the UK and USA, Australia, Canada, New Zealand); (2) the outer circle: the ex-colonies using English as an additional, second or important language in internal affairs like government, education, law (India, Nigeria, the Philippines, Singapore); (3) the expanding circle: the other countries without a colonial past, speaking English as a foreign language, or using it as an international communication vehicle (China, Europe, Japan, Korea, the Middle East) (Jenkins, 2003; Kachru and Smith, 2008; Schneider, 2010). Using Kachru's three circles model (1985) in the Turkish as a foreign language context, the inner circle includes Turkey; the outer circle consists of the Turkic groups adopting Turkish as a second language besides the other Turkic languages, especially with its institutionalized use in the educational field, and the expanding circle concerns the ones except these, the majority of which are neighbouring countries.

Methodology

The corpus of this study is the third component of TOMER's Yeni Hitit (2012) set, commonly used in Turkish as a foreign language courses. In the study, document analysis was chosen as the qualitative data collection method, and in the chapter-based analysis, the names and adjectives for nations and countries (Turkey, Turkish) as well as alternative words denoting different nations, such as the names of products, cities or geographical regions (İstanbul, hünkâr beğendi) were determined as the analytical unit (Yamanaka, 2006). For the analysis of 45 reading texts in the coursebook, theme was determined as the unit of analysis. The qualitative data were quantified through the calculations of frequencies and percentages, and also tabulated with examples.

Findings and Discussion

According to Table 1, the culture of the target language (43%) was presented sufficiently in Turkish as a foreign language coursebook, while the cultures of the Turkic groups in the outer circle (1%) were rare, and the cultures of the expanding circle (56%) had the greatest variety and density. Similarly, in Yamanaka's (2006) study, where 19 different local (Japanese) coursebooks of English, were examined, the expanding circle indicated the highest level of lexical representation (56%, 60%), on both educational levels, whereas the inner circle comes in second (38%, 30%) and the outer circle again has the lowest level of representation (6%, 10%).

The results of the thematic analyses in Table 2 showed that the themes of the inner circle like the Turkish language and architecture along with the geographical attractions in Turkey were presented in 9%, and the outer circle was only mentioned in the text, entitled "Beyaz Gemi" by Cengiz Aytmatov (2%), whereas popular figures of the Anglo-American culture (29%) were shown predominantly (Kurt et al., 2012). In line with Tüm and Sarkmaz's (2012) results, it was discovered that universal themes were the most frequent, followed by topics of the expanding circle, whereas the multicultural topics were the least mentioned.

According to Figure 1, in the 2012-2013 academic year, 43% of

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



the foreign students coming to Turkey were from the outer circle, and 57% were from the expanding circle, and as a result, there is an inverse proportion between the lexical representation of the outer circle and its student mass. As seen in Table 3, it is concerning that the cultural elements of the countries like Turkmenistan (47%) and Azerbaijan (38%), with the greatest number of overseas students, were excluded. Demir and Açıık (2011) also found that even in Orhun series, specially prepared for the Turkic groups, common values were limited to the traditions and the Turkish culture still dominated.

Table 4 showed that some expanding countries, which had relatively lower potentials of students and social interaction between their people due to geographical distance, had a higher lexical representation in the coursebook: for instance, compared to the USA of 61 students represented with 229 words, Afghanistan of 729 students was represented with only two words. On the other hand, our neighbours like Greece, Iran and Iraq displayed a low profile of lexical representation: Greece of 314 students with 17 words, Iran of 408 students with four words, Iraq of 169 students with one word. Yamanaka (2006) also revealed that the cultures of the countries like Singapore, Malaysia and India, with which Japan has close relations, were presented at a low representational level, whereas such close neighbours as China and South Korea in the expanding circle were not adequately represented by citing from their student numbers in Japan.

Conclusion

As a result of the lexical and thematic analyses in accordance with Kachru's (1985) three circles model, it was seen that the dominance of the cultural representation in Turkish as foreign language coursebooks belonged to the foreign cultures of the expanding circle and the Turkish culture in the inner circle, while and the cultures of the Turkic groups in the outer circle were unfortunately ignored. Because learning a foreign language cannot be reduced to the learning of vocabulary and grammar rules, the presentation of the target culture along with its uses is essential and indispensable. However, today just knowing the target culture on its own is not sufficient for a foreign language in order to be adopted as a lingua franca by its speakers and to supply effective communication.

Each speaker with communicative competence uses the foreign language not only to understand the culture of its native speakers but also to share authentic messages expressing his own culture. Intercultural awareness, having been defined in the Common European Framework of Reference as the ability to understand the similarities and differences between one's origins and the target society, was listed among the qualities that a good language user needs to have, and involved awareness of the other cultures beside the ones transferred by the native and target languages (Council of Europe, 2001).

Resembling intercultural comparisons to building up conceptual bridges between the known and the unknown, Alptekin (1993) stated that conflict can be avoided and the learner's adaptation to his second language can be facilitated. Similarly, Bölükbaş and Keskin (2010) claimed that through the integration of the cultural elements into foreign language instruction, students can approach different cultures

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



with tolerance and communication problems will eventually disappear.

Against the backdrop of the Turkic groups, for whom Turkish is the shared language of communication, the prioritization of the Turkish culture by Yeni Hitit 3 (2012) comes to mean the negligence of a great audience of its readers, nearly amounting to half of all the international students. It is common knowledge that the culture of the inner circle is being emphasized less, while the cultures of the countries in the outer and expanding circles have increased and become diverse, in coursebooks aiming to teach English as an international language (Naji Meidani and Pisghadam, 2013). Consequently, the content of Turkish as a foreign language coursebooks should be composed systematically by taking into consideration the kinds of student groups and the past learning experiences, interests, motivations, and needs of this multicultural community.

There doesn't exist a fair distribution of cultural elements even within the countries of the expanding circle, having the greatest variety and densest representation: the culture of the USA, where English is preferred as a lingua franca, is dominant here, too, in the same way as it is on a global scale. The dominance of the Anglo-American culture in Turkish as a foreign language coursebooks indicates a similarity with the trend in English as foreign language coursebooks. This situation can be related to the economic-political effect of the USA in the region and in the world, as well as its influence as a strategic ally, and also to the fact that in the materials design, the UK and USA, are taken as models, for they are also at the center of the varied operations like language research, teacher education, commercial language schools, along with the administration of international exams and dissemination of instructional materials and teacher resources (Medgyes, 1994).

In order to present the cultural diversity in the expanding circle appropriately and to provide these students from such countries with interesting, comprehensible and meaningful content, it is essential to pay all due respects to the cultures of neighbouring countries like Greece, Iran and Iraq as well as those of the countries with which we have strong ties like Germany. Since the expanding circle, willing to learn Turkish for fugitive, educational, economic or touristic reasons, is composed more of Arab, African and the Balkan countries, it is only right to mention their cultures rather than those of the countries, with which we have no solid contact. Considering the cultural heritage of the students in content selection will help learners to develop cross-cultural awareness, whereas Turkish, as a regional lingua franca, will take an active role in increasing the interaction between the Turkic world and the old Ottoman geography.

Key Words: Turkish as a foreign language coursebooks, the three circles model, multiculturalism

Giriş

Ünlü bir Türk atasözü olan, “Yalnızlık, Allah’a mahsustur”, insanın rahat ve huzurlu yaşayabilmesi için toplumsal dayanışma ve iş bölümünün önemini vurgulamakla kalmaz (TDK, t.y.), aslında insanın tek başına yaşayamayan, türdeşleriyle etkileşim yoluyla varlık gösteren bir

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



canlı olduğuna işaret eder. Birlikte yaşamın gereği olarak, birbirleriyle iletişimi onun aracılığıyla kurdukları için dil hem toplumsal bir kurumdur hem de kültürün belkemiğini oluşturur (Aksan, 2007; Kramsch, 1993). Kültür ise en sade tanımıyla bir grup insanı ayıran düşünce, gelenek, beceri, sanat ve araçların bütünü, kısacası toplumların ortak kimliğidir (Brown, 2007). Her insan çevresinde olan biteni kendi toplumunun değerlerine göre anlamlandırır; yani kültür, gerçekliği damıttığımız bir süzgeç, bir şablon işlevi görür ve dolayısıyla farklı toplumların üyeleri arasındaki yanlış anlamalar da kültürel farklılıklardan kaynaklanır (Brown, 2007). Bunu önleyebilmek için bir dili kültürüyle birlikte öğrenmek gereklidir, çünkü kültür dilin özgün kullanımlarını barındıran en geniş bağlamı sunar.

Elbette, anadil konuşurları için bu oldukça kolaydır. Onlar anadillerinin konuşulduğu öz kültürlerinin içinde yetişirken doğal yöntemle dilsel ve kültürel bilgiyi kazanırlar. Söz konusu yabancı dil öğretimi olduğunda, erek dilin kültürel öğelerinden yoksun, yalnızca sözcük hazinesini genişletmeyi ve dilbilgisi kurallarını kusursuz bir biçimde uygulamayı hedefleyen bir sınıfta iletişimsel edinç geliştirilemeyeceği bir gerçektir. Bada (2000) dilin bütün biçim ve biçimleriyle birlikte kullanıldığı toplumdaki kopuk olarak, dilsel edinç geliştirilse bile kültürel edinç eksikliğinin iletişimde önemli kayıplara yol açacağını yapay dil, Esperanto'nun yitişiyle örnelemiştir. Benzer biçimde, Yüce ve Koçer (2011) dil ve kültürün birbirinden bağımsız düşünülmemesine ilişkin genel kanıyı anımsatıp erek dilin kültürüyle bütünleştirilmiş derslerin yabancı dil öğretiminde ön koşul olduğunu belirtmiştir. Özetle, dil ve kültür iç içe geçmiş, tümleşik parçalardır ve aralarındaki bu sıkı ilişkiyi “bağıntı, bağlantı” gibi sözcükler değil “bağlılık” yansıtabilir (Aksan, 2003; Brown, 2007). Dil öğrenmek ve kültür öğrenmek özdeş ve birbirine bağımlı süreçler olduğundan kültürden arınık bir dil öğretimi düşünülemez.

Yabancı dil öğretiminde kültürel bilgiyi görsel ve metinsel yollarla aktaran temel araç, ders kitaplarıdır. McGrath'e (2002) göre, dil öğretiminde kullanılan malzemeler dilin anlaşılmasını sağlayan kültürel içeriği barındırır ve çeşitli uyarılma stratejileri kullanılarak belirli bir kültürel içeriği taşımaları sağlanabilir: kültürel açıdan yansız, gerçek yaşamdan, öğrencinin dünyasından veya erek dilin ana vatanından kültürel özellikler gibi. Uluslararası bir dil öğrenmenin amacını “kendi kültürünü başkalarına iletme” olarak tanımlayan McKay (2003) ise öğretim malzemesinin sunduğu kültürel içeriğin anadil konuşurunun kültürüyle sınırlandırılmasına karşı çıkar ve öğrencilerin yerel kültürlerine ait öğelere yer verilmesini savunur. Bu sayede, öğrenciler kendi kültürlerini daha iyi öğrenebilir, başkalarına yerel kültürlerini anlatabilmek için yabancı dilde gereksinim duydukları ifadeleri edinir ve bu kültürlerarası alışveriş sırasında yabancı dili sahici, gerçek bir iletişimsel amaç uğruna kullanılabilir (McKay, 2000).

McKay'in (2000: 11) deyişiyle, “giderek küresel bir köy”e dönüşen dünyada, kültürlerarası etkileşim arttığı için başarılı bir iletişimci yalnızca erek dilin kültürü değil kendi kültürü ve farklı ülkelerin kültürleri konusunda farkındalık geliştirmelidir. Bu durum, yabancı dil öğretim malzemelerinde hangi kültürlerin ne oranda temsil edileceği sorununu beraberinde getirmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe setleri üzerine yapılmış kültürel çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların daha çok Türk kültürüne özgü öğelerin aktarımındaki başarıya odaklandığı, benzer kuramsal çerçeveler açısından Türk kültürüne özgü öğeleri sınıflandırdığı, hedef kültürün değerlerinin aktarımındaki eksiklikleri saptamakla yetindiği ve diğer kültürlerin sunumuyla ilgili önerilerinin bulunmadığı anlaşılmıştır (Demir ve Açık, 2011; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Yılmaz, 2012; Okur ve Keskin, 2013).

Oysa 125 milyonu aşkın konuşuruyla, başta Türkiye, BDT, İran, Afganistan, Çin, Kuzey Batı Avrupa ülkeleri olmak üzere Türkçe ve diğer 20 Türk dili geniş bir coğrafyaya egemendir (Johanson, 2009). Uydu yayınlarını rahatça anlayabilen bu kitle ve siyasi-ticari-egitimsel etkileşim kurduğu diğer topluluklarla düşünüldüğünde, Türkçe ortak bir iletişim dilidir (Breton, 2007). Bu

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



çeşitlilikteki konuşucuların gerek Türklerle gerek kendileri gibi diğer dil kullanıcılarıyla Türkçede iletişim kurarken erek dilin kültürünün dışında kendi kültürlerini ifade etmeye ve başka kültürleri anlamaya gereksinim duyacakları açıktır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Yeni Hitit 3 (2012) örneğinde, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öğeleri Kachru'nun (1985) üç çevre modeline göre sınıflandırmak, kültürel içeriğin öğretiminde farklı ülkelerin temsil oranlarını ortaya koymak ve kültürlerarası farkındalık oluşturabilmek için öneriler sunmaktır.

Üç Çevre Modeli

Bugün 75 değişik coğrafyaya yayılmış iki milyarı aşkın kişi tarafından konuşulan İngilizce, yalnızca anadil konuşurunun sahiplendiği bir ürün olmaktan çıkıp çokuluslu bir topluluğun ortak iletişim aracına dönüşmüştür (Jenkins, 2003). 'Dünya İngilizceleri' olarak kendi türevlerini yaratan bu dil, üç çevreye yayılmıştır: (1) iç çevre: İngilizceyi ana, temel dil olarak konuşan geleneksel, tarihsel, kültürel, dilsel merkezler (İngiltere, ABD, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda); (2) dış çevre: İngilizceyi yönetim, eğitim, yargı gibi iç işlerinde ek, ikinci, önemli ya da resmi dil olarak kullanan eski koloniler (Hindistan, Nijerya, Filipinler, Singapur); (3) genişleyen çevre: İngilizcenin yabancı dil olarak konuşulduğu, uluslararası iletişim aracı olduğu sömürge geçmişi olmayan diğer ülkeler (Çin, Avrupa, Japonya, Kore, Ortadoğu) (Jenkins, 2003; Kachru ve Smith, 2008; Schneider, 2010).

Kachru ve Nelson'ın (2006) belirttiği gibi, İngilizce gündelik kullanımda olduğu toplumlardan çok uzak yerlere yayılmış; ekonomik, politik ve askeri nedenlerden yerel dilin yanında ek bir dil olmuş ve Britanya İmparatorluğu dağıldıktan sonra bile etkisini yitirmeyip "vazgeçilmez" hale gelmiştir. Öyle ki dış çevredeki ülkelerden bir ev sahibi, yabancı misafiriyle biraz İngilizce konuşamıyorsa bu hayretle karşılaşır (Kachru ve Nelson, 2006). Genişleyen çevredeki ülkelerde ise İngilizce bireysel ve toplumsal yaşantıda önemli yer tutmasa da eğitim, teknoloji, uluslararası ticaret ve temaslarda ortak iletişim dili olarak büyük rol oynar (Kachru ve Nelson, 2006; Kirkpatrick, 2007).

Kachru'nun (1985) üç çevre modeli, yabancı dil olarak Türkçe bağlamında değerlendirildiğinde ise iç çevreyi Türkiye Türkçesinin konuşulduğu Türkiye; dış çevreyi özellikle eğitim alanındaki kurumsallaştırılmış kullanımıyla Türkçeyi diğer Türk dillerinin yanında ikinci dil olarak benimseyen akraba topluluklar ve genişleyen çevreyi ise bunların dışındaki çoğunluğu komşu ülkeler oluşturmaktadır. Yani, Sovyetlerin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan beş Türk cumhuriyeti (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Türkmenistan) ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti dış çevrede bulunmaktadır: örneğin, 2005 itibarıyla Kazakistan'da 5. sınıftan itibaren Türkçe seçmeli ders olarak üç kurda okutulmaktadır (Özbal, 2010).

İngilizce gibi sömürgecilik yoluyla yayılmış küresel bir dil olmamakla birlikte, Türkçe Osmanlı İmparatorluğu'nun egemen olduğu çokuluslu ve geniş bir coğrafyanın halklarıyla kaynaşmıştır. Günümüzde ise Türkiye Türkçesi dünyanın 120 ülkesindeki 1000'i aşkın Türk okulunun öncülüğünde ikinci bir dil veya yerel dil ile İngilizcenin yanı sıra öğrenilen bir yabancı dil olarak varlığını sürdürmekte ve 57 farklı ülkedeki 223 merkezde öğretilmektedir: ABD'de 20, Almanya'da 13, Azerbaycan'da bir, Çin'de iki, Japonya'da altı, Kırgızistan'da sekiz, KKTC'de altı, Mısır'da üç, Özbekistan'da bir, Rusya'da 14, Türkmenistan'da bir, Yunanistan'da beş merkez gibi (Dolunay, 2005: 2; Ortaylı, Ateş ve Karakaş, 2005). Göçer ve Moğul'un (2011) dikkat çektiği gibi, Türkiye'nin dünyadaki artan etkinliğiyle birlikte, Türk soylu ve yabancı uyruklulara Türkçe öğretimi her geçen gün canlanmakta ve gerek özel gerek resmi kurumlarca Türkçenin öğretimi yurt içinde ve yurtdışında sağlanmaktadır.

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



Yöntem

Bu çalışmanın bütüncesini yabancı dil olarak Türkçe kurslarında yaygın olarak kullanılan TÖMER'in Yeni Hitit serisinin üçüncü ders kitabı (2012) oluşturmaktadır. Bu öğretim seti içinden B2-C1 düzeyindeki ders kitabının seçilmesinin nedeni, temel dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan A1 ve A2 düzeyindeki ders kitaplarından görece daha zengin bir konusal-kültürel içeriğe sahip olmasıdır. Araştırmada, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış olup ders kitabındaki bütün üniteler araştırma kapsamına alınmıştır. Ünite-temelli gerçekleştirilen birinci incelemede, ulus-ülke adları ile niteleyicileri (Türk, Türkiye) ve ulusları çağrıştıran ürün-kent-coğrafi bölge adları gibi almaşık sözcükler (İstanbul, Hünkâr beğendi) analiz birimi olarak benimsenmiştir (Yamanaka, 2006). Ders kitabındaki 45 okuma metni incelenirken ise analiz birimi olarak tema seçilmiştir. Veri setinin kodlamasında iki araştırmacı birlikte çalışmış ve kodlama benzerlikleri ile farklılıkları karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca elde edilen nitel veri sözcük sıklık ile yüzde hesaplarıyla sayısallaştırılmış ve örneklerle çizelgeleştirilmiştir. Böylece, çok satan bir yabancılar için Türkçe öğretim setinde farklı uluslardan çeşitli kültürel öğelerin temsil oranları belirlenerek kültürel içeriğin öğretimindeki eğilimler irdelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Doküman analizi sonucunda, farklı kültürleri temsil eden toplam 1325 adet ulusal sözcük bulunmuştur. Bu sözcükler, Kachru'nun (1985) üç çevre modeline göre sınıflandırıldığında Tablo 1'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1.Üç Çevrenin Sözcüksel Temsili

Çevre	f	%	Örnekler
İç	573	43	Hünkâr beğendi, oryantal, Topkapı Sarayı, Türk
Dış	12	1	Isık Göl, Muhafız Dağı, Orozkul
Genişleyen	740	56	Haiku (Japonya), kilt (İskoçya), Laurel ve Hardy (ABD), sirtaki (Yunanistan), Tac Mahal (Hindistan)
Toplam	1325	100	

Tablo1'de görüldüğü gibi, Türkçenin anadil olarak konuşulduğu iç çevre, %43; ek veya önemli bir dil olarak kullanıldığı dış çevre, yalnızca %1 ve Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği genişleyen çevre ise %56 oranında sözcüksel olarak temsil edilmektedir. İç çevre kapsamında Türk kültürünü örnekleyen ülke ve dil adlarının yanı sıra ("*Türkiye'ye gelmeden önce biraz Türkçe öğrenmiştim*") Türkiye'nin çeşitli turistik yer adları kullanılmıştır: "*Yaz tatilinde İstanbul'a gelecek misiniz?*" ve "*Taksim Cumhuriyet Anıtı, Taksim meydanında yer alan bir çeşmedir*" (Kurt vd., 2012: 7, 12, 106).

Dış çevre kapsamında Türkî toplulukların kültürleri ise yalnızca Cengiz Aytmatov'un "*Beyaz Gemi*" adlı eserinin alıntılanıldığı bölümlerde coğrafi adlarla anılmıştır: "*Muhafız Dağı'ndan ilk defa masmavi Isık Göl'de bu beyaz gemiyi gördüğü zaman bu güzelliğin karşısında yüreğinde bir uğultu duydu*" (Kurt vd., 2012: 14). Genişleyen çevrenin kültürleri ise yöresel halk danslarından, giyim-kuşama, popüler müzik gruplarından özgün edebi türlere kadar değişen içerikteki sözcüklerle temsil edilmektedir: "*Giydiği kimonodan yola çıkarak bir kişinin toplumdaki yeri hakkında fikir edinebiliriz*", "*...blues, efsanevi B. B. King... Jimi Hendrix, Louis Armstrong, John Lee Hooker gibi pek çok değerli müzisyeni müzikseverlerle buluşturdu*" (Kurt vd., 2012: 50, 98).

Tablo 1'deki verilere dayanarak, erek dilin kültürünün yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında yeterince temsil edildiğini, öte yandan dış çevredeki diğer akraba topluluklarının

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



kültürlerine çok az yer verildiğini ve en çok çeşitliliğe ve yoğunluğa sahip çevrenin ise genişleyen çevredeki yabancı kültürler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Benzer biçimde, Yamanaka'nın (2006) Japonya'da 7-9. ve 10-12.sınıflarda okutulan 19 farklı (yerli üretim) İngilizce ders kitabını incelediği çalışmasında, her iki öğretimsel basamakta genişleyen çevre en yüksek sözcüksel temsile erişirken (%56, %60), ikinciliği iç çevre almış (%38, %30) ve dış çevre (%6, %10) ise yine en düşük düzeyde temsil edilmiştir. Yine Japonya'daki devlet-onaylı İngilizce ders kitaplarının incelendiği daha eski bir çalışmada ise ana karakterlerin milliyetleri, yabancı dil kullanımları ve bağlamları ulus-İçi ve uluslararası açıdan sınıflandırılmış ve iç çevredeki İngilizce kullanıcılarının sayıca üstün olduğu, diyalogların – Japonya'nın dışında – iç çevrede geçtiği, dış ve genişleyen çevrelerdeki dil kullanıcılarının, kullanımlarının ve diyaloglardaki rollerinin oldukça sınırlı olduğu bulunmuştur (Matsuda, 2002).

Tablo 2. Üç Çevrenin Konusal Temsili

Konu Türü	f	%	Örnekler
İç çevre	4	9	Coğrafi güzellikler, Türk mimarisi, Türkçe
Dış çevre	1	2	Kırgız çocuğunun öyküsü
Genişleyen çevre	13	29	Anglo-Amerikan film ve TV yıldızları, bilim adamları, müzik türleri, tarihi yerleri, TV programları
Evrensel	24	53	Aşk, astroloji, beyin, beden dili, korku, mizah, uzay, zenginlik
Diğer	3	7	Dünya mutfakları, ikidillilik, yabancı diller
Toplam	45	100	

Tablo 2'de ise Yeni Hitit 3 (2012) ders kitabındaki 45 okuma metnine ait konusal incelemenin sonuçları sunulmuştur. Türk dili ("İkinci Dilim Türkçe"), Türk mimarisi ("Eski Türk Evlerinin Mimarisi") ve Türkiye'nin coğrafi güzellikleri ("Assos") gibi iç çevreye ait temalar %9 oranında işlenmiştir (Kurt vd., 2012: 68, 104, 110). Dış çevre (%2), yalnızca Cengiz Aytmatov'un çocuk gözüyle Sovyet dönemi Kırgızistan'ını betimlediği "Beyaz Gemi" metninde konu edilmiştir (Kurt vd., 2012: 14). Öte yandan, genişleyen çevreye ait konulara okuma metinlerinde %29 oranında değinilmiş; İtalya'daki ünlü Trevi çeşmesinin tanıtıldığı "Aşk Çeşmesi" gibi farklı kültürler has özelliklerin işlendiği metinlerin yanı sıra blues, caz, rock gibi müzik türlerinin anlatıldığı "Notalarda İsyan" ve "Garfield", "Laurel ve Hardy" ile "Lost" gibi daha çok Anglo-Amerikan kültüre ait popüler figürlere yer verildiği gözlemlenmiştir (Kurt vd., 2012: 86, 89, 98, 108, 118). İngilizceyi ikinci veya yabancı dil olarak öğreten çeşitli ders kitaplarındaki gibi, İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu Amerikan ve İngiliz kültürlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir ders kitabında da egemen olması dikkat çekicidir (Garcia, 2005; Hermawan, 2012; Shah, Ahmed, Mahmood, 2014). Aşk, zeka, para gibi konuların ele alındığı "Aşk mı ihanet mi?", "Zeka bir işe yarar mı?", ve "Parayla mutluluk olur mu?" başlıklı metinler ise herhangi bir ulusu çağrıştırmayıp insanlığın ortak değerlerini paylaştıkları için "evrensel" olarak sınıflandırılmış ve böylelikle en sık işlenen konu türünü oluşturmuşlardır (%53) (Kurt vd., 2012: 22, 62, 132). "Diğer" başlığı altında ise dünya mutfaklarından farklı lezzetlerin sunulduğu "Yemek isimleri üzerine" metnindeki gibi belirli bir kültürü değil farklı kültürleri konu alan metinler toplanmış ve tüm konuların %7'sini karşılamıştır: "...Farklı kültürlerde ilginç isimlere sahip yemekler vardır. İşte, bazılarını kulakta dolma, bazılarını da yazılı kaynaklardan öğrendiğimiz yemek hikâyelerinden birkaç örnek: hünkâr beğendi... stroganoff, ... cordon bleu..." (Kurt vd., 2012: 44).

Yeni Hitit 3 ders kitabındaki okuma metinlerinin bir başka konusal incelemesinde, "edebiyat dünyası, gençlik, takıntılar, dünya kültürü, para, dil ve iletişim, mizah, müzik, yapı ve yapım, televizyon, insan beyninin gücü ve evren" temaları belirlenmiş ve Türk kültürü ve yabancı kültürleri birlikte barındıran metinler ayrıca sınıflanıp bu çalışmadakiyle benzer sonuçlar elde

Turkish Studies

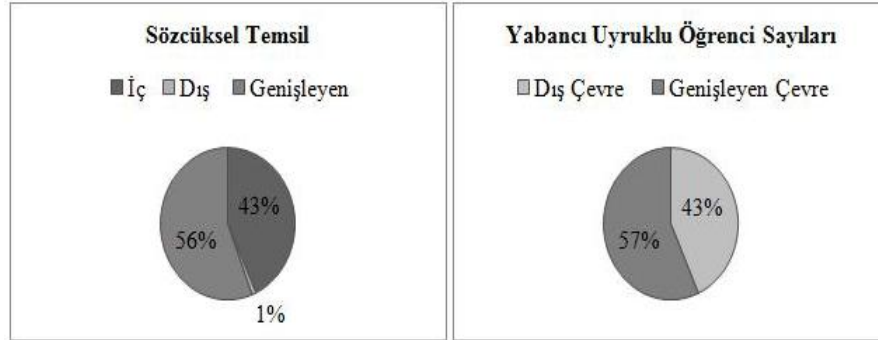
International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



edilmiştir: %17,8 Türk kültürü, %4,4 Türk kültürü ve farklı kültürler, %20 farklı kültürler, %57,8 genel konular (Tüm ve Sarkmaz, 2012: 454). Tüm ve Sarkmaz'ın (2012) kültürel incelemesine koşut olarak, bu araştırmada en sık evrensel konuların, ikincil olarak erek dilin kültürü dışındaki genişleyen çevreye ait konuların ve en seyrek çok kültürlü konuların işlendiği bulgulanmıştır.

Mevcut çalışmadan farklı olarak, Yılmaz'ın (2012: 2757) Yeni Hitit 3 (2009) üzerindeki kültürel incelemesinde, “Osmanlı'da Ev Kültürü” gibi Türk kültürüne ait metinlerle (iç çevre), “Beyaz Gemi” (dış çevre) ve “Aşk mı İhanet mi?” (evrensel) gibi aslında farklı türdeki konuları işleyen metinler, Türk yazarlar tarafından üretilmiş özgün metinler olmaları yönüyle Türk kültürü başlığı altında toplanırken “Japon şiir sanatı haiku” ve “İskoçya denince akla kilt gelir” adlı metinler ise evrensel kültür ögesi olarak sınıflandırılmıştır. Kültürel öğelerin sınıflandırılmasında içerik ayrıntılanmayıp yalnızca yazarların uyruğu ölçüt alındığından, Yeni Hitit 3'te (2009) metinlerin genelde Türk kültürünü yansıttığı savlanmış ve Polonya'daki üniversitelerde Türkçe öğretiminde kültürlerarası edinci geliştirmeyi amaçlayan ders kitaplarının seçimi öğütlenmiştir (Yılmaz, 2012). Bu araştırmada ise Atilla İlhan'ın “Üçüncü Şahsın Şiiri”, Aşık Veysel'in “Dostlar Beni Hatırlasın” ve Cahit Sıtkı Tarancı'nın “Gençlik Böyledir İşte” başlıklı metinlerinde aşk, ayrılık, ölüm, pişmanlık ve hüznün gibi insani durumlar konulaştırıldığı için evrensel olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 1'de üç kültürel çevrenin Yeni Hitit 3 (2012) ders kitabındaki sözcüksel temsil oranları ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki yeni kayıtlı yabancı uyruklu öğrenci oranları görselleştirilmiştir (Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi, 2013).



Şekil 1. Sözcüksel Temsil ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Oranlarının Karşılaştırılması

Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) 2012-2013 öğretim yılı yabancı uyruklu öğrenci sayılarına göre, 162 farklı ülkeden gelen 12903 öğrencinin %43'ü dış ve %57'si genişleyen çevrede bulunmaktadır. Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere, dış çevre açısından ders kitabındaki sözcüksel temsil ve öğrenci kitlesi arasında ters bir orantı söz konusudur: %43'lük öğrenci kitlesiyle dış çevre %1; %57'lik öğrenci kitlesiyle genişleyen çevre ise %56 oranında sözcüksel temsile sahiptir.

Tablo 3. *Dış Çevrenin Sözcüksel Temsili ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları*

Dış çevre	Sözcüksel Temsil		Öğrenci Sayıları	
	f	%	f	%
Kırgızistan	11	92	253	5
Özbekistan	1	8	83	1
Azerbaycan	0	0	2141	38
Kazakistan	0	0	241	4
Türkmenistan	0	0	2609	47
KKTC	0	0	269	5
Toplam	12	100	5596	100

Tablo 3'te dış çevrenin bu durumu ülkelere göre ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Buna göre, altı farklı Türki cumhuriyetten gelen öğrenci dış çevreyi oluşturmakla birlikte, bunlardan yalnızca ikisinin – Kırgızistan ve Özbekistan'ın – kültürleri ders kitabında sözcüksel olarak temsil edilmektedir: Kırgızistan 11 ("Isık Gölü, Orozkul, Bekey"), Özbekistan ("Özbekçe") yalnızca bir sözcükle temsil edilirken, Azerbaycan, Kazakistan, Türkmenistan ve KKTC'yi anıştıran tek bir sözcüğe rastlanmamıştır (Kurt vd., 2012: 14, 67). ÖSYM'nin yabancı uyruklu öğrenci sayılarıyla birlikte değerlendirildiğinde, en çok öğrencinin geldiği Türkmenistan (%47) ve Azerbaycan (%38) gibi dış çevre ülkelerinin kültürlerine hiç yer verilmemesi düşündürücüdür.

Demir ve Açıık'ın (2011) Orhun (2004), Gökkuşığı (2005) ve Yeni Hitit (2008) dil öğretim setlerindeki kültürel öğeleri inceledikleri çalışmaları, bu bulguyu destekler niteliktedir: Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklar için hazırlanan Orhun setinde bile Türk topluluklarının ortak değerleri yalnızca gelenekler konusuyla sınırlıyken, Türkiye'deki Türk kültürüne, yani iç çevreye ait kültürel öğelerin baskın olduğu belirlenmiştir. Oysa, diğer Türk topluluklarıyla olan dilsel, kültürel, tarihsel bağlarımız ile yoğun siyasal ve ekonomik ilişkilerimiz, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının yükseköğretimdeki bu büyük öğrenci potansiyeline hitap etmesini zorunlu kılmaktadır.

Tablo 4'te ise ders kitabında yer alan genişleyen çevre ülkelerine göre Türkiye'ye eğitim görmek için gelen yabancı uyruklu öğrenci sayıları verilmiştir. ÖSYM'nin (2013) yabancı uyruklu öğrenci istatistiklerinde geçen 40 ülkenin yanı sıra, hiç öğrencisi olmadığı halde ders kitabında gönderme yapılan İskoçya, Vanuatu ve Bolivya ile birlikte toplam 43 farklı ülke ders kitabındaki genişleyen çevreyi oluşturmaktadır. "Diğer" kategorisinde ise ders kitabında sözcüksel temsili bulunmayan ÖSYM'nin (2013) raporunda öğrencisi olan 116 değişik topluluk yer almaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



Tablo 4. Genişleyen Çevrenin Sözcüksel Temsili ve Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları

Genişleyen Çevre	Sözcüksel Temsil		Öğrenci Sayıları	
	f	%	f	%
ABD	229	25	61	0.83481
İngiltere	90	13	19	0.26002
İskoçya	63	8	0	0
İtalya	54	7	7	0.09579
Japonya	49	7	10	0.13685
Fransa	35	4	41	0.56110
Almanya	32	4	444	6.07636
İspanya	25	4	0	0
Rusya	23	3	202	2.76447
Yunanistan	17	2	314	4.29724
Çin	16	2	114	1.56014
Brezilya	12	1	1	0.01368
İsveç	10	1	11	0.15054
Hindistan	9	1	18	0.24633
Arjantin	8	1	0	0
Finlandiya	6	1	1	0.01368
Vanuatu	6	1	0	0
Portekiz	5	1	5	0.06842
Küba	5	1	0	0
Meksika	5	1	1	0.01368
İran	4	1	408	5.58368
Avusturya	4	1	14	0.19159
Peru	3	1	1	0.01368
Bolivya	3	1	0	0
S.Arabistan	2	1	51	0.69796
İsrail	2	1	5	0.06842
Afganistan	2	1	729	9.97673
Avustralya	1	1	19	0.26002
İrlanda	1	1	1	0.01368
Çek Cumhuriyeti	2	1	1	0.01368
İsviçre	2	1	20	0.27371
Ürdün	2	1	58	0.79375
Belçika	2	1	31	0.42425
Danimarka	1	1	8	0.10948
B.Arap Emirlikleri	1	1	2	0.02737
Irak	1	1	169	2.31285
Macaristan	1	1	3	0.04105
Nijerya	1	1	191	2.61393
Arnavutluk	1	1	94	1.28643
Mısır	1	1	16	0.21896
Pakistan	1	1	158	2.16231
Endonezya	1	1	192	2.62761
Libya	1	1	20	0.27371
Diğer ^a	0	0	3867	52.9218
Toplam	740	100	7307	100

(^aSözcüksel temsile sahip olmayıp yabancı uyruklu öğrenci gönderen 116 ülke)

Tablo 4 incelendiğinde, Tablo 3'tekiyle benzer bir durum göze çarpmaktadır. Gerek öğrenci potansiyeli gerek halkları arasındaki sosyal etkileşim ve coğrafi uzaklık gibi etmenler açısından görece daha gerideki kimi genişleyen çevre ülkelerinin ders kitabında daha yüksek düzeyde sözcüksel temsile sahip olduğu anlaşılmaktadır: örneğin, 61 öğrencili ABD'nin 229

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



sözcükle temsiline karşılık 729 öğrencili Afganistan'ın yalnızca iki sözcükle temsili. ABD gibi sınır birliğimiz olmadığı halde ders kitabında kültürel etkisini sözcüksel olarak gösteren İngiltere, İtalya ve Japonya gibi ülkelerden ise gelen öğrenci sayısı 20'yi geçmemektedir.

Öte yandan, sınır komşularımız olan Yunanistan, İran ve Irak ise sözcüksel gösterim açısından düşük bir profil sergilemektedir: 314 öğrencili-17 sözcüklü Yunanistan, 408 öğrencili-dört sözcüklü İran, 169 öğrencili-bir sözcüklü Irak. Ayrıca Bulgaristan'dan geçen yıl 395 öğrenci gelmiş olmasına rağmen ders kitabında bu komşumuzu çağrıştıran hiçbir sözcük geçmemiştir (ÖSYM, 2013). Benzer biçimde, ABD'yi geçen öğrenci potansiyeline (f=444) ve tarihi-siyasi-toplumsal-ticari bağlantılarımıza rağmen "ikinci/acı vatan" olarak bildiğimiz Almanya bile ancak %4 oranında ders kitabının söz varlığını elde edebilmiştir.

Yine Yamanaka (2006) da Japonya'nın sıkı ilişkiler kurduğu Singapur, Malezya ve Hindistan gibi dış çevre kültürlerinin yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında düşük düzeyde temsil edildiğini ve genişleyen çevrede ise Çin ve Güney Kore gibi yakın komşularının ise kültürel açıdan yeterince temsil edilmediğini bu ülkelerin Japonya'daki öğrenci sayılarıyla ortaya koymuştur. Yamanaka'ya (2006) göre, iç çevrede Amerikan kültürünün baskınlığına ek olarak, dış ve genişleyen çevre kültürlerine gereken önemin gösterilmemesi Japon gençlerinin gelecekteki siyasi müttefikleri ve ticari ortaklarını tanımasını engelleyebilir. Aynı nedenle, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında dış çevredeki Türki cumhuriyetlerin ve genişleyen çevredeki sınır komşularımızın kültürlerine daha çok yer verilmelidir. Eğer erek dilin kültürünün yanında dış ve genişleyen çevredeki yüksek öğrenci potansiyeline sahip ülkelerin kültürleri yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kapsamına alınırsa, hem daha geniş bir okuyucu kitlesine hitap edilebilir hem Türkçenin Orta Doğu ve eski Osmanlı coğrafyasında bölgesel bir ortak iletişim dili olarak benimsenmesi sağlanabilir.

Sonuç

Kachru'nun (1985) üç çevre modeline göre gerçekleştirilen sözcüksel ve konusal incelemenin sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında kültürel temsil üstünlüğünün genişleyen çevredeki yabancı kültürler ve iç çevredeki Türk kültürü tarafından paylaşıldığı ve dış çevredeki Türki toplumların kültürlerine ne yazık ki önem verilmediği anlaşılmıştır. Elbette yabancı dil öğrenimi yalnızca sözcük ve dilbilgisi kurallarını öğrenmeye indirgenemeyeceğinden erek dilin kültürünün kullanımlarıyla birlikte sunumu gerekli ve vazgeçilmezdir. Ancak günümüzde bir yabancı dilin kullanıcıları tarafından ortak iletişim dili olarak benimsenmesi ve etkili iletişim sağlaması için tek başına erek dilin kültürünü tanımak yeterli değildir.

İletişimsel edinç geliştirmiş her dil kullanıcısı, yalnızca anadil konuşurunun kültürünü anlamak için değil kendi kültürünü aktarabileceği özgün iletiler paylaşmak için yabancı dil kullanımına başvurur. Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi'nde kökeni ile hedef toplum arasındaki benzerlik ve farklılıkları kavrama yetisi olarak değerlendirilen "kültürlerarası farkındalık", iyi bir dil kullanıcısının sahip olması gereken yeterlilikler arasında sıralanmış ve hatta anadil ve erek dille taşınan kültürlerin dışındaki diğer kültürlerin farkındalığını içine almıştır (Council of Europe, 2001). Kültürlerarası karşılaştırma yapmayı bilinen ile bilinmeyen arasında kavramsal köprüler kurmaya benzeten Alptekin (1993), böylece çatışmanın önleneceğini ve dil öğrencisinin ikinci diline uyumunun kolaylaşacağını belirtmiştir. Benzer biçimde, Bölükbaş ve Keskin (2010) de kültürel öğelerin dil öğretimiyle bütünleştirilmesi sayesinde, öğrencilerin farklı kültürlere hoşgörüsüyle yaklaşabileceğini ve iletişim sorunlarının ortadan kalkacağını savunmuştur.

Yeni Hitit 3 (2012) ders kitabının Türkçenin ortak iletişim dili olduğu akraba toplulukların karşısında, Türk kültürüne ağırlık vermesi uluslararası öğrencilerin neredeyse yarısını oluşturan bu büyük okuyucu kitlesinin ihmali demektir. İngilizcenin uluslararası bir dil olarak öğretimi

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015*



amaçlayan ders kitaplarında, iç çevrenin kültürünün daha az vurgulandığı, dış ve genişleyen çevredeki ülkelerin kültürlerinin arttığı ve çeşitlendiği bilinmektedir (Naji Meidani ve Pisghadam, 2013). Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının içeriği, öğrenci kitlesine göre dizgesel olarak oluşturulmalı ve bu çok kültürlü topluluğun geçmiş yaşantıları, ilgileri, güdeleri, gereksinimleri gözetilmelidir.

En çok çeşitliliği ve en yoğun temsili elde eden genişleyen çevre içinde de adil bir dağılım söz konusu değildir: ortak iletişim dili olarak İngilizcenin yeğlendiği ABD'nin kültürü, küresel çapta olduğu gibi, burada da egemendir. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında Anglo-Amerikan kültürün baskınlığı, yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarıyla benzerlik göstermiştir. Bu durum, araştırma, öğretmen-öğretmen yetiştirme, ticari okul açma, uluslararası sınavlar uygulama, öğretim malzemesi ve öğretmen kaynakları yayınlama gibi türlü operasyonların “göbeği”ndeki İngiltere ve ABD'nin malzeme tasarımında modellenmesiyle açıklanabileceği gibi, ABD'nin küresel ve bölgesel çaptaki ekonomik-politik etkisiyle ve stratejik müttefik oluşuyla ilişkilendirilebilir (Medgyes, 1994). Genişleyen çevredeki kültürel çeşitliliğin doğru yansıtılması ve bu ülkelerden gelen öğrencilerin içeriği ilginç, anlaşılır ve anlamlı bulması için Yunanistan, İran, Irak gibi komşu ülkelerin ve Almanya gibi güçlü bağlarımızın olduğu ülkelerin kültürlerine ders kitabında hak ettikleri değerin gösterilmesi gereklidir. İlticai, eğitimsel, ekonomik veya turistik vb. nedenlerle Türkçe öğrenmek isteyen genişleyen çevreyi, daha çok Arap, Afrika ve Balkan ülkeleri oluşturduğundan, somut temasımızın bulunmadığı ülkeler yerine bunların kültürlerine değinilmesi yerinde olacaktır. İçerik seçiminde kültürel geçmişlerinin gözetilmesi öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirmelerine yardımcı olurken, Türkçe bölgesel bir ortak iletişim dili olarak Türk dünyasıyla ve eski Osmanlı coğrafyasıyla etkileşimi arttırmada etkin bir rol üstlenecektir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, D. (2003). *Dil, şu büyüklü düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ALPTEKİN, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.
- BADA, E. (2000). Culture in ELT. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 100-110.
- BÖLÜKBAŞ, F. & KESKİN, F. (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi / The function of Texts in Transferring Culture in Teaching Turkish as a Foreign Language”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Türkçede Dilbilim Çalışmaları), Volume 5/4, Fall 2010, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>, p. 221-235.
- BRETON, R. (2007). *Dünya dilleri atlası* (O. Türkay, Çev.) İstanbul: NTV Yayınları.
- BROWN, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEMİR, A. & AÇIK, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, 30, 51-72.
- DOLUNAY, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015



- Üniversitesi, 28-30 Eylül, Denizli.
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/salih_kursad_dolunay_turkoloji_bolumleri_degerlendirme.pdf (e.t. 21 Mayıs 2014).
- GARCIA, M. D. C. M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16(1), 57-68.
- GÖÇER, A. & MOĞUL, S. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış / A General Perspective on the Studies In Accordance With the Teaching Turkish as a Foreign Language”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ramazan Korkmaz Armağanı), Volume 6/3, Summer 2011, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>, p. 797-810.
- HERMAWAN, B. & NOERKHASANA, L. (2012). Traces of cultures in English textbooks for primary education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 1(2), 49-61.
- JENKINS, J. (2003). *World Englishes: A resource book for students*. New York: Routledge.
- JOHANSON, L. (2009). *Türk dili haritası üzerinde keşifler* (N. Demir ve E. Yılmaz, Çev.) Ankara: Grafiker Yayınları.
- KACHRU, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*(pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- KACHRU, Y. & NELSON, C. L. (2006). *World Englishes in Asian contexts*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- KACHRU, Y. & SMITH, L. E. (2008). *Cultures, contexts and world Englishes*. New York: Routledge.
- KIRKPATRICK, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and ELT*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KURT, C., AYGÜN, E. N., LEBLEBİCİ, E., COŞKUN, Ö. A. & DİLÇİN, Ş. (2012). *Yeni Hitit 3: Yabancılar için Türkçe ders kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- MATSUDA, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2), 182-200.
- MCGRATH, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MCKAY, S. L. (2000). Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, 9, 7-11.
- MCKAY, S. (2003). Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- MEDGYES, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers Ltd.
- NAJI MEIDANI, E. & PISHGHADAM, R. (2013). Analysis of English language textbooks in the light of English as an international language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(2), 83-96.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
 Volume 10/3 Winter 2015



- OKUR, A. & KESKİN, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- ORTAYLI, İ., ATEŞ, T. & KARAKAŞ, E. (2005). *Barış köprüleri: Dünyaya açılan Türk okulları*. İstanbul: Ufuk Kitapları.
- ÖSYM. (2013). 2012-2013 Öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html> (e.t. 5 Şubat 2014).
- ÖZBAL, M. (2010). Kazak mekteplerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/163-kazak-mekteplerinde-yabanci-dil-olarak-turkce-ogretimi.html> (e.t. 18 Nisan 2014).
- SCHNEIDER, E. W. (2010). Developmental patterns of English: Similar or different? A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge handbook of world Englishes*(pp. 372-384). New York: Routledge.
- SHAH, S. K., AHMED, M. & MAHMOOD, R. (2014). Representation of target culture in the ELT textbooks in Pakistan: Evaluation of “Oxford Progressive English” for cultural relevance. *Journal of Education and Practice*, 5(13), 89-101.
- TÜM, G. & SARKMAZ, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.
- TÜRK DİL KURUMU. (t.y.). Atasözleri ve deyimler sözlüğü. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri (e.t. 10 Mayıs 2014).
- YAMANAKA, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal*, 28(1), 57-76.
- YÜCE, K. & KOÇER, Ö. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kültür. A. Kılınc ve A. Şahin (Haz.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (343-352). Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ, F. (2012). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı / Cultural Transmission through Teaching Turkish as a Foreign Language Coursebooks”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Sabahattin Küçük Armağanı), Volume 7/3, Summer 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3385>, p. 2751-2759.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- ŞİMŞEK, M.R., DÜNDAR, E., Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 891-906, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7882>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/3 Winter 2015

