

ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİNİN İNGİLİZCE PROGRAMINDA ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK KAVRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gürbüz OCAK*

Tuğba AKAR**

ÖZ

İngilizce Dersi Öğretim Programı öğrencilerin yabancı dilde etkili ve akıcı iletişim kurmalarının sağlanmasının yanı sıra kültürler arası yeti kazanmaları ve farklı kültürlerin varlığından haberdar olmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı ise Anadolu Lisesi türündeki kurumların İngilizce öğretim programında çok kültürlülük öğelerine ne kadar yer verildiğini öğretmen (15 kişi) görüşlerine başvurarak ortaya çıkarmaktır. Araştırma, nitel bir çalışma olup, “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “açık-uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu” vasıtasıyla toplanmış, veriler “içerik analizi tekniği” ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları yedi tema altında toplanmış ve kategorileştirilmiştir. Çok Kültürlülük, Türk Kültürü ve Öğeleri, Dil ve Kültür Etkileşimi, Evrensel Temel Sorunlar, Toplumsal yapı ve bütünlük, Esnek Yabancı Dil Öğretim Programı ve Kültürel Farkındalık belirlenen ana temalardır. Bu ana temalar çerçevesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretim programında çok kültürlülüğün yer aldığı ancak İngiliz ve/veya Amerikan kültürünün diğer kültürlere, örneğin Türk kültürüne oranla daha fazla vurgulandığı; çok kültürlülük vurgusunun toplumsal yapı ve bütünlüğü bozmadığı; programın kültürel öğeleri dâhil etmek için yeterince esnek olduğu, kültürel farkındalığın öğrencilere kazandırılması gereken bir değer olduğu; evrensel temel sorunlar içinde sadece çevresel sorunlara değinildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sonuç olarak programda daha çok esneklik ve çeşitlilik sağlanması ve kültürler arası yetiyi geliştirici hedeflerin Yabancı Dil Öğretim programına dâhil edilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretim programı, çok kültürlülük, Anadolu Liseleri

VIEWS ABOUT MULTICULTURALISM CONCEPT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM

ABSTRACT

English Language Curriculum is important as it makes students gain crosscultural ability and be aware of other cultures' existence besides enabling students to communicate effectively and fluently in the target language. The main aim of this study was to explore the multiculturalism elements in the Anatolian High Schools' English Language curriculum through consulting the ideas of 15 teachers working in the Anatolian High Schools. This study was a qualitative research and carried out using phenomenology research design. Data for this study was collected through “an interview form composed of open-ended questions” and analyzed through the “content analysis” technique. According the results, teachers' views were organized under seven themes and categorized: Multiculturalism, Turkish culture and its elements, Language and Culture interaction, Universal Problems, Social Structure and Unity, Flexible English Language Curriculum and Cultural awareness. In the framework of these themes, it was concluded by the participants that multiculturalism took place in the curriculum however English or/and American culture was more emphasized than other cultures such as Turkish culture, the emphasis of multiculturalism did not do any harm to the social structure and unity; curriculum was flexible enough to integrate cultural elements, raising students' cultural awareness was a valuable virtue and finally only environmental problems were regarded and mentioned as international problems. As a consequence, more flexibility and variety as well as aims that can develop multicultural abilities should be incorporated in Foreign Language Curriculum.

Key Words: English Language Curriculum, multiculturalism, Anatolian High Schools

* Doç, Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gocak@aku.edu.tr

** Milli Eğitim Bakanlığı, tugba.ozaskin@gmail.com

GİRİŞ

Kültür ve Çok Kültürlülük

Kültür, bir bireyin doğumundan itibaren ait olduğu toplumda farkında olarak veya olmayarak edindiği davranış, yaşam ve konuşma şekli olarak tanımlanabilir (Çakır, 2011: 249). Kültür, insanın kendisiyle ve yaşadığı toplum ve dünyasıyla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, insanın yarattığı değerleri ve değişimi/gelişimini, yani insanı anlamak kültürü anlamak demektir. Evrensel kültür ya da uygarlık, insanın yarattığı evrensel değerlerdir. Bunlar bilim, sanat ve felsefedir. İnsan ruhunun işlenmesi, gelişmesi ve aydınlanması sonucu oluşan bilgi, beceri ve davranışların olduğu değerler bütünü evrensel kültürü oluşturmaktadır. Ulusal kültür, bir ulusu diğer uluslardan farklı yapan bilgi, beceri ve davranış özellikleridir. Yerel kültür ise bir zaman diliminde aynı bölgede yaşayan belli insan grubuna ait değerlerdir. İşte tüm bu kültürlerin bir arada bulunmasına da çok kültürlülük denir (Çüçen, 2005: 114-115). Çok kültürlülük eğitimle geliştirilebilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim eğitim ve kültür ilişkisi açıklayan Harper (1997), çok kültürlülük eğitimini öğrencilerin kültürlerinin ve kültür çeşitliliğinin kutlanması için bir davet olarak tanımlar. Bu tanımın içinde çeşitli kültürlerle, farklılık ve benzerliklere saygı duyma ve öğrencilerin bunları anlamasına ve öğrenmesine yardımcı olma vardır. Çok kültürlü eğitim ayrıca öğrencilerin ırklarına, kültürel ve dil farklılıklarına karşı saygı duymayı ve anlamayı içermektedir (akt. Gerin-Lajoie, 2011: 25).

Eğitim Programları, Kültür, Çok Kültürlülük İlişkisi

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler, yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Varış, 1988:5). Bir eğitim programı, program öğeleri olan amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2000: 28). Öğretim programı ise belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metodlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997: 2).

Eğitim tarihi, eğitimin kültürden ayrı düşünülemediğini ortaya koymuştur. Eğitim ve kültür birbirini şekillendirmektedir (Varış, 1988: 60). Öğretim programına dâhil edilen *kültür öğretimi*, örtük programın da bir parçasıdır. Öğrenenin hedef dilin konuşulduğu topluluğa karşı empati kurmasını ve değer vermesini ifade etmektedir (Byram, 1989 akt. Shemshadsara, 2012: 96). Stern (1992)'e göre kültür öğretiminin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bilişsel bileşen bilginin farklı formları ile ilgilidir- coğrafi bilgi, hedef kültürün dünyadaki gelişmelere katkıları ve etkileri ile ilgili bilgi, hedef dilin konuşulduğu toplumun değerler, davranışlar, yaşam şekli olarak farklılıkları hakkında bilgidir. Duyuşsal bileşen ise öğrenenin hedef kültürü merak etmesi ve kültürel empati kurmasını içermektedir. Davranışsal bileşen ise kültürel davranışları anlayabilmesi ve kendisinin de kültürel olarak uygun davranabilmesi demektir (akt. Shemshadsara, 2012: 96).

Eğitim programları hazırlanırken dikkate alınması gereken kuramsal temellerden biri de kültürel temellerdir. Bunun bir sonucu olarak eğitim programlarının uygulanma biçimi olan öğretim programlarında kültürel öğeler dikkat çekmektedir. Okullar çeşitli ders konuları aracılığıyla genç kuşaklara toplum kültürünü tanıtır. Bu tanıtmaya daha çok kültürün birikmiş içeriğinin öğretilmesi yoluyla yapılır (Varış, 1988: 58).

Çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder ve dayanağını çeşitli demokratik ve epistemik temellerden alır (Yazıcı vd., 2009: 230). Banks (1994) etkili birçok kültürlü eğitimin içerik, bilginin yapılandırılması, önyargının azaltılması, eşitlikçi pedagoji ve güç kazandırma olmak üzere beş farklı boyutu olduğunu belirtir (akt. Yazıcı vd., 2009: 230) Bu beş boyutun öğretim programlarında ve özellikle dil öğretim programlarında dikkate alınması çok kültürlülük eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacaktır.

Dil Öğretimi ve Kültür İlişkisi

Kültür ve dil birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Her birey bir toplum içinde yaşar ve o toplumun dilini öğrenirken, diline özgü kültürel unsurları da öğrenir. Halliday (1978); dili, kültürün barındırıldığı *sosyal bir gösterge* olarak tanımlar ve her dilin, konuşulduğu toplumun yaşam biçimi, düşünme tarzı gibi kavramlarını yansıttığını söyler (Çakır, 2011: 249). Yabancı dil öğretiminde, hedef kültür, gerektiğinde öğretilir; gerektiğinde de bilgi olarak sunulabilir. Dili öğrenirken beceri olarak öğreniriz, kültürünü öğrenirken de bilgi olarak öğreniriz (Başkan, 2006 akt. Çakır, 2011: 250).

1960'ların ortalarında *sosyolinguistik* biliminin gelişmesiyle, dil öğretiminde, dilin toplum ve kültürüyle bağlantılı olduğu fikri benimsenmeye başlanmıştır. Bundan önce uzun bir süre Yabancı dil öğretiminde sadece dilbilgisi öğelerine önem verilmiş, öğretmenler dili sosyo kültürel taraflarının dışında sadece formal bir sistem olarak öğretmişlerdir. Daha sonra dilbilgisi becerisinin dilin konuşulduğu sosyokültürel koşullarla bağlantılı bir şekilde verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve bütün bu gelişmeler Hymes'in *iletişimsel beceri* (communicative competence) kavramını tanımlamasına neden olmuştur (Byram, 1997: 7; Oral, 2003: 51). Alptekin (2002: 1)'e göre; iletişimsel beceri kavramı ile hedef dilin kültürü içinde hedef dili konuşanların normlarına bağlı kalındığı savunulmuş ve bunun da kültürlerarası bir ortamda uluslararası bir dilin kullanılmasında ve öğretilmesinde yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Dili öğrenenler yalnızca hedef dilin belli formlarını öğrenmekle kalmamalı, bu dili ana dil olarak konuşan kişilerle uygun, bağlantılı ve stratejik olarak etkili bir şekilde iletişime geçebilmesine olanak sağlayacak olan sosyal durum içinde bu formları nasıl kullanması gerektiğini öğrenmelidir.

1980'lerin ortalarına kadar derslerde kültür öğretiminin önemi ve faydaları anlatılmıştı. 90'larda ise ne öğretmeli ve etkili öğretim nasıl olmalı soruları sorulmaya başlamıştır (Kitao, 1991: 301). Kültür öğretiminde içerik ve etkili öğretimin gündeme gelmeye başlamasıyla kültür aktarımında dilin önemi bir kez daha vurgulanmaya başlamıştır. Bu şekilde kültürlerarası iletişimin ve etkileşimin önemi artmıştır. Etkili kültürlerarası iletişim ise kültürlerarası okuryazarlığı, kültürel farkındalığı, dil çeşitliliğini, kendi dilini ve kültürünü yansıtabilme becerisini ve diğer dili ve kültürü yansıtmaya becerisini ifade etmiştir (O'Neill, 2008: 105).

Kültürün dil öğretimi içerisinde yer alması sonucunda öğrenciler hedef kültüre ait yaşam biçimleri konusunda bilgi sahibi olurlar; cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyal konum gibi değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarına yansımalarının nasıl olduğunu kavrarlar; hedef kültürdeki ve kendi kültürlerindeki benzer durumlarda nasıl tepki verilmesi gerektiği gibi konularda karşılaştırma yapabilmeyi kazanırlar. Ayrıca hedef kültüre karşı merak uyandırıp, bu merakı gidermek ve empati kurmalarını sağlamak gibi davranışlar dil ve kültür öğretimi sürecinde öğrencilere kazandırılabilir (Lessard-Clouston, 1997 akt. Çakır, 2011: 250).

Sysoyev ve Donelson (2002), dil öğretiminin, kültür ve kültür öğretimi ile bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Kültürü tam bilmeme, iletişimde eksikliğe neden olmakta, hedef dili ana dili olarak konuşanlarla iletişim kurmakta zorluk çekilmektedir (Bada ve Genç, 2005: 73). Dil öğretiminin yanı sıra kültür öğretimi öğretmenlerin kültürlerarası perspektifini geliştirmelerine yardımcı olacak ve onların yabancı dil öğretim yöntemlerine ve ders programı tasarımlarına etkisi olacaktır (Shemshadsara, 2012: 98). Sybing (2011: 469)'e göre dil ile birlikte kültürü öğretmek bir gerekliliktir. Özellikle İngilizce gibi uluslararası bir dil (lingua franca) öğretilirken kültürel farklılıklar hakkında daha çok bilinçli ve duyarlı olunmalıdır.

Kültür ve dil öğretiminin başarılı bir şekilde bütünleştirilebilmesi bireylerin genel kültürlerine de büyük katkıda bulunmaktadır (Strasheim, 1981 akt. Shemshadsara, 2012: 95). Dil yeterliliği ve kültürel hassasiyet bir ülkenin refahı, güvenliği ve korunmasında büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden Hadley (1993)'e göre küresel bir anlayış temel eğitimde zorunlu olmalıdır (akt. Shemshadsara, 2012: 95). Tolinson ve Masuhara, (2004 akt. Shemshadsara, 2012: 95)'a göre ise yüksek bir kültürel farkındalık, öğrenenlerin görüş açılarını genişletir,

toleransı artırır, kültürel empati ve hassasiyeti artırır. Diğer yandan, dil öğretiminde yalnızca belli ülkelerin kültürlerinin öğretilmesi anlayışı benimsenmemektedir. Her ne kadar kültür öğretimi dil öğretiminde önemli olsa da örneğin İngilizce dili belli ülkelerin kültürlerinin çok daha fazlasını yansıtan bir özellik kazanmıştır. İngilizce öğrenen kişiler İngilizceyi anadil olarak konuşan milletlerin normlarını öğrenmek, içselleştirmek zorunda değillerdir. İngilizce artık *milletleşmiş* bir dil değildir ve eğitimde İngilizce öğretiminin asıl hedefi öğrenenlerin fikirlerini ve kendi kültürel normlarını başkalarına aktarmayı sağlamadır (McKay, 2003: 33). Kültür eğitimini öğrencilere verebilmek için öğretmenlerin çok kültürlülük yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Başbay ve Kağnıcı (2011: 202)'ya göre öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çok kültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları istenmektedir.

Kültürlerarası İletişim

Kültürlerarası iletişim; farklı ulus, coğrafya, etnik grup, sınıf, cinsiyet veya meslekten kişilerin birbirlerini anlayacakları disiplinler arası araştırmaları içermektedir (Kramsch, 2001: 201 akt. Oral, 2003: 55; Sarbaugh, 1993: 6). *Kültürlerarası iletişim becerisi*, diğer kültürlerden insanlarla başarılı bir şekilde iletişim kurmayı ifade etmektedir. Bu da ilişki kurmayı ve devam ettirmeyi, az kayıpla iletişim kurmayı, karşılıklı ortak bir ilgi çerçevesinde işbirliği yapma becerilerini içermektedir (Fantini, 2006 akt. Kriaučiūnienė ve Šiuigždienė, 2010: 96). Eğitimcilerin, etkili kültürlerarası etkileşimi sağlarken özellikle kültür aktarımı sırasında dikkat etmeleri gereken husus; öğrencilerde, hedef kültürü öğrenmeden önce kendi kültürleri konusunda farkındalık oluşturmak ve kültürü öğrenirken karşılaştırma yapmalarına yardımcı olacak şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (Grove,1982; O'Neill, 2008: 105; Straub, 1999 akt. Çakır, 2011: 250-251). Kültürlerarası konularda objektif bir değerlendirme için ve etkili kültürlerarası iletişim için, iyi derecede farkındalık gerekmektedir (Fantini, 2000 akt. Reid, 2009:5).

Kültürlerarası beceri, kişiye, diğer kültürlerden insanların inançlarını, tavırlarını, değerlerini ve davranışlarını tahmin edebilme yetisini sağlayabilir (Neuliep, 2006 akt. Kriaučiūnienė ve Šiuigždienė, 2010: 97). Banks (2009: 107-108)'e göre, öğrencilere bilgilendirici ve analitik değerler ve ulusal kimlik kazandırmak önemlidir. Kültürel, ulusal, bölgesel ve küresel kimlikler geliştirebilmek için çeşitli ırk, etnik, kültür, dilbilim ve dinsel gruplar hakkında yeterli bilgi, tavır, tutum ve beceriler kazanmak gerekmektedir. Kirkwood (2001)'e göre ise küresel bir çağda yaşıyoruz ve küresel çağ, küresel bir eğitim gerektirmektedir. Mevcut küresel eğitim ise dört ana tema üzerine kuruludur; çok yönlü perspektif, kültürleri bilme ve anlama, küresel konular hakkında bilgi sahibi olma ve son olarak dünya birbiriyle bağlantılı bir sistemdir (akt. Açıklan, 2010: 255).

İngilizce Öğretim Programı ve Çok kültürlülük ile İlişkisi

Avrupa Birliği, çok dilli ve çok kültürlü birey anlayışına bağlı yabancı dil siyasetini benimseme yaklaşımındadır. Bu sebeptendir ki Milli Eğitim Bakanlığı 2000'li yıllarda yabancı dil öğretiminde, Avrupa Konseyi anlayışını benimsemiştir (Tosun, 2007: 18).

Türkiye'de 2011-2012 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilen ve Milli Eğitim Bakanlığınca oluşturulan Yabancı Dil Dersi Öğretim Programlarını Hazırlama ve Geliştirme Komisyonu tarafından hazırlanan *Ortaöğretim 1, 2 ve 3. sınıflar İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programının* özellikle Anadolu Lisesi türündeki okullar için olan kısmı incelendiğinde, kültürel öğeler ve çok dillilikle ilgili ifadelerin, kazanımların ve temaların bulunduğu dikkati çekmektedir (MEB; 2011).

Öğretim programında, programın öğrencilerin iletişimsel yetilerini, çalışma becerilerini ve kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği belirtilmiştir. Programın yapısı anlatılmıştır. Programda iletişimsel yaklaşımın (Communicative Approach) benimsendiği

vurgulanmıştır. Program, öğrenci odaklı ve çok yönlü öğrenme ortamlarına uygun esneklikte düzenlenmiştir.

Programın hazırlanmasında Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için karşılaştırılabilir standartlar getiren Diller için *Avrupa Ortak Başvuru Metninden* yararlanılmıştır. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEF- Common European Framework) genel olarak, dil eğitimini desteklemesi ve dil eğitimi konusunda tüm Avrupa genelinde belirli bir birliktelik sağlaması amacıyla ortaya çıkmış ve Avrupa'da önemli zenginlik olarak kabul edilen çok dillilik ve çok kültürlülük ilkeleri çerçevesinde geliştirilmiş bir programdır. CEF hayat boyu öğrenme sürecinde, öğrencilerin öğrenim aşamalarındaki ilerlemelerin ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini sunar. Buna ek olarak Avrupa'nın farklı eğitim sistemlerinde oluşan iletişim engellerini ortadan kaldırmayı ve eşgüdümü sağlar. Benimsenen yaklaşım, özellikle konuşmada bir dilin öğrencilerine ve kullanıcılarına *sosyal bireyler* olmalarını öngören eylem yönetimli yaklaşımdır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde, yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği ve kültürler arası etkileşiminin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişide kazanması beklenen hedef, bilgi ve beceriler dile ilişkin üç yeterlik düzeyleri ile tanımlanmaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dile ilişkin yeterlik düzeyleri *temel* (A1-A2), *bağımsız* (B1-B2) ve *deneyimli* (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmiştir. Bu programın, özellikle kazanımların oluşturulmasında bu ölçütler yol gösterici olmuştur.

Programda öğrenciye hangi alanlarda kazanımlar kazandırılacağı genel bir şekilde yazılmıştır. Bunların arasında kültürel öğelerle ilgili olanlar:

- Duyuşsal alanla (kültürler-arası hoşgörü, dil öğrenmekten zevk alma vb.) ilgili,
- İletişimsel becerileri (dilsel, sosyo-dilbilimsel, edimsel yetiler geliştirmeye yönelik),
- Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik,
- Dinleme, konuşma, okuma, yazma olan dört dil becerisini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar olarak düzenlenmiştir.

Temaların çeşitliliği ve esnekliği programda göze çarpmaktadır. 22 tema programda belirtilmiştir. (1. Birey ve toplum 2. Değerler 3.Eğitim 4. Meslekler 5. Hayaller ve planlar 6. Gençlik 7. Spor 8.Kişilik ve karakter 9. Sağlık ve beslenme 10. Doğa ve Çevre 11.İletişim 12. Tarih 13. Turizm 14. Ülkemiz 15. Dünyamız 16. Duygular 17. Sanat 18. Bilim ve teknoloji 19. Ekonomi 20. Tasarım 21. Başarma ve kaydetme 22. Güvenlik). Güncel bilgiler istediğimiz temalarla verilebilir. Temalara ayrıca kültürel, evrensel, bilimsel, ulusal faktörlerde katılmaktadır. Öğrencilerin yaşantılarıyla ilişki kurulmaktadır.

Süreç, öğrencide diğer ülkelerin günlük hayat ve kültürlerini tanıma merakı ve isteği uyandırmalıdır. Sınıf ortamının düzenlenmesinden bahsedilmiş ve ortamın düzenlenmesinde, hedef dille ve onun çeşitlilik içeren dilsel ve kültürel öğeleriyle ilişkilendirilmesinin gereği vurgulanmıştır.

Özetle; öğrencilerin, İngilizceyi bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanarak bilgi edinebilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, metin veya kişilerle etkili etkileşimde bulunabilmeleri, ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve farklı kültürleri tanıyarak sosyal yönden kendilerini geliştirebilmelerini amaçlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin öğretilen hedef dilin kullanıldığı ülkelerin kültüründen etkilenmemesi mümkün değildir. Kullanılan bu materyaller onu kullanan öğrencilerin kültürünü de etkilemektedir. Öğrenciler yabancı dil öğretiminde çok kültürlülüğten

etkilenmektedir. Öğretim programlarında kullanılan araç gereç ve materyallerin uygulanan yöntemlerin ve etkinliklerin öğrencilerde çok kültürlülük etkisi yaptığı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğretim programlarının çok kültürlülük etkisi öğretmen görüşlerine göre değerlendirilerek İngilizce öğretim programının gelişimine katkı sağlamak istenmiştir.

Bu genel düşünceden hareketle çalışmanın temel amacı, Anadolu Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin; İngilizce öğretim programında kültürel çeşitliliğe, kültürel unsurlara ve bu kavramların içerikte, etkinliklerde ve materyallerde yer alma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Öğretmenler programın uygulayıcıları oldukları için daha gerçekçi sonuçlara ulaşılacağı düşünülmüştür. Bu amaçlarla şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. İngilizce öğretim programında çok kültürlülük ve çok kültürlülüğün içinde yer alan çok dillilik yeterince vurgulanmakta mıdır?
2. Daha çok tek bir kültür vurgusu mu yapılmaktadır (örn: İngiliz kültürü)?
3. Türk kültür öğeleri içerikte/materyallerde yer almakta mıdır?
4. Çok kültürlülük veya tek kültür vurgusu Türk kültürünün gelişimine engel olmakta mıdır?
5. Program diğer kültürleri dâhil etme konusunda esnek midir?
6. Tüm ülkeleri ilgilendiren evrensel konular (çevre, ırkçılık, barış vs.) yer almakta mıdır?
7. Ders kitapları, kullanılan araç ve gereçler kültürler arası yetiyi geliştirmeye (kültürler arası iletişim, kültürel farkındalık) uygun mudur?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan *olgu bilim* deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim deseni (fenomenoloji/phenomenology) farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgu bilim bize tümüyle yabancı olmayan fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Olgu bilim araştırmaları kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2011: 19).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Afyonkarahisar ilinde Anadolu Lisesi türündeki yedi Ortaöğretim Kurumunda çalışan 15 İngilizce dersi öğretmenleridir. Bu katılımcı grubu, nitel araştırma geleneği içinde gelişen amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan 'tipik durum örnekleme' yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmacı en tipik durumları veya kişileri saptayarak çalışır. Amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1987 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 110). Öğretmenlere ait kişisel bilgiler şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin 9'u kadın 6'sı erkektir.
2. Öğretmenlerin 2'si 0-5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, 5'i 6-10 yıllık deneyime sahip, 4'ü 11-15 yıl deneyime sahip, 3'ü 16-20 yıl arası deneyime sahip ve 1'i 20 yıl üstü deneyime sahiptir. Ortalama öğretmenlik deneyimi ise 11,4 yıldır.
3. Katılımcıların 5'i hiç yurtdışına çıkmamış (3 bayan, 2 erkek), diğer 10 kişi kısa süreli veya uzun süreli yurtdışı seyahatlerinde bulunmuşlardır (5 erkek, 5 bayan).

Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15 kodlarıyla isimlendirilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verileri standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılardan bir kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Diğer kişilere ise kendi istekleri doğrultusunda e- mail aracılığı (8 kişi) ile veya birebir formların verilmesi ile (6 kişi) ulaşılmıştır. 14 katılımcı zaman kısıtlamaları olduğu için veya yüz yüze görüşme tekniğini istemedikleri için formları doldurmayı tercih etmişlerdir. Veriler ortalama 15 günlük bir zaman sürecinde toplanmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorular araştırmanın yedi alt problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Ankette, katılımcıların cinsiyetleri, hangi okulda çalıştıkları, öğretmenlikteki deneyim yılları ve yurtdışı deneyimlerinin olup olmadığı da sorulmuştur.

Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış görüşme formu geçerliğini ortaya koyan ölçütler şunlardır: Araştırmada katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular alan yazın taraması ve farklı İngilizce öğretmenleriyle yapılan ön görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Öğretmenler açık uçlu ifadelerle cevap vererek mevcut temaların doğruluğunu destekleyici yanıtlar vermişlerdir (Büyüköztürk vd., 2011: 265). Öğretmenlerin ileri sürdükleri görüş ve önerilerin onların cevaplarından ortaya çıkarılmış ana temaları açıklayıcı (yorumlayıcı) niteliktedir ve tutarlıdır. Bu ölçütler araştırmanın iç geçerliliğini kanıtlamaya yönelik ölçütler olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 257).

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamaya yönelik ölçüt ise öğretmenlerin (birincil kaynaktan) görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yolu ile aynen gösterilmesidir. Yani elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmadan sunulmuştur, doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiş betimlemeler kullanılmıştır. Bu da iç güvenirliliği artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011: 262; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 262). Hazırlanan görüşme formlarının değerlendirilmesinde iki araştırmacı birlikte çalışmıştır. Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 262) önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'ın analiz stratejileri özellikle tümevarım analizlerinde ve derin odaklı veri toplama yöntemleri arasında yer almaktadır (Guteng, 2005: 150).

$$R(\text{Güvenirlilik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})}$$

Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplamalar sonucunda, birinci soru için %100, ikinci soru için % 80, üçüncü soru için % 93, dördüncü soru için % 87, Beşinci soru için % 93, altıncı soru için % 80 ve yedinci soru için % 75 güvenirlilik yüzdesi bulunmuştur. Tüm soruların güvenirlilik ortalaması alınmış ve güvenirlilik oranı % 88 bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Görüş birliği olan kavramlar üzerine temalar ve kategoriler oluşturularak, nitel araştırmalarda en çok eleştirilen “yanlılık” engellenmeye ve böylece güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Görüşme formlarından elde edilen ham veriler *içerik analizi tekniği* kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Her bir katılımcının konu hakkındaki görüşlerinin ayrı ayrı görülebileceği tablolar elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlanmıştır. Elde edilen bu kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri belirlenmiştir. Kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı bir hale getirilmiştir. Kategorilerin düzenlenmesi ile temalar oluşturulmuştur. Kısaca görüşme formunda yer alan her bir soruya verilen yanıtlardan kod, kategori ve temaların belirlenmesinde iki araştırmacı aynı veri seti üzerinde bağımsız bir şekilde çalışmışlardır. Daha sonra araştırmacılar tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve kod ve kategorilerde fikir birliği sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Anadolu Lisesi türündeki okullarda çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve yedi ana tema altında kategorileştirilmiştir. Bu ana temalarında altında alt kategoriler belirlenmiştir.

1. Tema: Çok Kültürlülük: Programda, ders etkinliklerinde, kullanılan kitap, araç ve gereçlerde farklı dillerin varlığından bahsedilmesi, örnekler verilmesi; farklı kültürlerin olduğunun belirtilmesi, farklı kültürler ve yaşamları hakkında bilgiler verilmesi. Çok dillilik kavramı çok kültürlülük kavramı içerisinde bir öge olarak ele alınmıştır.

2. Tema: Türk Kültürü ve Öğeleri: Türk dili, tarihi, kültürel değerleri, yaşam şekli, dünyadaki coğrafî, ekonomik vs. yeri hakkında bilgi verilmesi, etkinliklerde bunlardan bahsedilmesi.

3. Tema: Dil ve Kültür Etkileşimi: İngilizce öğretiminde hedef dilin kültürünün aktarımının yapıp yapılmama durumu, dil ve kültür birlikte mi verilmeli, dil sadece iletişim aracı olarak kültürden soyut olarak öğretilbilir mi soruları üzerinde durulması.

4. Tema: Evrensel Temel Sorunlar: İngilizce öğretim programında ırkçılık, organize suçlar, çevrenin korunması gibi sorunlara ve bunlara çözüm yolları bulma konusuna değinme.

5. Tema: Toplumsal Yapı ve Bütünlük: Programda çok kültürlülük veya tek kültürlülük vurgusunun toplumsal yapıyı ve bütünlüğü zedeleme durumu.

6. Tema: Esnek İngilizce Öğretim Programı: Öğretim programının, derste kullanılan araç gereçlerde, kitaplarda, etkinliklerde kültürel çeşitliliği ve çok dilliliği dâhil etme konusunda esnekliği.

7. Tema: Kültürel Farkındalık: Farklı kültürlerin olduğunun farkında olma, kendi kültürel değerlerini bilme ve yabancılara aktarma konusunda yeterliliğe sahip olma, bu yetiyi geliştirme

Çok Kültürlülük

Çok kültürlülük ana temasının altında verilen cevapların dört alt kategori etrafında yoğunlaştığı saptanmıştır

1. Çok kültürlülük kavramına vurgu yapılmaktadır. Çok dillilik o kadar vurgulanmamaktadır: Örneğin: *İngilizce dersi öğretim programımızda çok dilliliğin yer aldığı söylenemez. Ancak çok kültürlülük konusu derslerimizde oldukça yoğun olarak işlenmektedir (K2).* Diğer bir örnek; *Öğretim programında çok dillilik konusunda yeteri kadar vurgu olmamasına rağmen, çok kültürlülük konusunda oldukça fazla vurgu yapılmaktadır (K5).*

2. Çok kültürlülük bağlamında değinilen, işlenen konular şu şekilde sıralanmıştır: gelenek, görenekler, yaşam biçimleri, giyim tarzları, yemek, spor, müzik, batıl inançlar, kutlamalar, festivaller: Örneğin: *Örneğin bir 'superstitions' konusunda birçok ülkeden örnekler verilmektedir. Derslerde yeri geldiğinde farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerine, yaşam biçimlerine değinilmekte, bu konularda sunumlar hazırlatılıp, sınıf ortamında veya tüm okula*

sunmaları sağlanmaktadır (K2). Diğer bir örnek; 10. Sınıf kitabı 'Upload' ta örneğin 'sports' konusunda spor nereden gelmiş, hangi ülkede çıkmış bahsediliyor. Giyim tarzları hangi ülkelerde nasıl giyiniyor bunlardan bahsediliyor (K4).

3. Çok dillilikle ilgili etkinlikler, tanışma, selamlaşma, tatil, yolculuk, alışveriş konularında daha çok geçmektedir. Örneğin: Çok dillilik genellikle kurs kitaplarının ilk ünitelerindeki tanışma ve selamlaşma konularında geçmekte ve karşımıza bir ya da daha fazla selamlaşma ifadesinin farklı dillerde ne şekilde söylendiklerinin önce değişik aktiviteler vasıtasıyla öğrencilere verilir daha sonra bunların bazı alıştırmaları ve etkinliklerde sorulmalarıyla çıkmaktadır (K1).

4. İlgili etkinlikler çoğunlukla okuma becerisi (reading) çerçevesinde verilmekte, daha sonra sırayla dinleme (listening) ve kelime bilgisi (vocabulary) ile sunulmaktadır. Örneğin: Verilen metinlerde farklı kültürler başarılı bir şekilde aktarılmaktadır. Örneğin farklı kültürlerin düğün seremonileri ya da mutfakları (K8). Örneğin: Şu an okutmuş olduğumuz kitaba göre çok dillilik ve çok kültürlülük resimler, okuma parçaları ve örneklerle vurgulanmıştır(K15). Diğer bir örnek; Bu amaçla Değerler ve Kültür temalarında İngiltere ülkesi(çok kültürlülük) ve AB ülkeleri (çok dillilik) örnekleri üzerinden okuma parçası isliyoruz ve kelime çalışması yapıyoruz (K9). Başka bir örnek; Reading ve listening aktivitelerinde gelenek ve yaşayışlarla ilgili metinler kullanılmakta (K14).

Türk Kültürü ve Öğeleri

Türk kültürünün ne ağırlıkta vurgulandığını sorgulayan sorularda verilen yanıtların 3 alt kategoride yoğunlaştığı görülmektedir:

1. Türk kültürü daha az vurgulanmaktadır. Örneğin: Türk kültürü, tarihi, dünyadaki yeri hiç bahsedilmiyor. Los Angeles ve Amerika tarihi bahsediliyor (K4). Diğer örnek; Yabancı dil kitaplarında İngiliz ya da Amerikan kültürü kendi kültürümüzden daha fazla vurgulanmaktadır (K6).

Aslında bu görüşe tam zıt görüşlerde bulunmakta ve Türk kültürünün daha yoğun işlendiği de belirtilmiştir. Mesela: İngiliz ve Amerikan kültüründen ziyade Türk kültürünün daha yoğun işlendiğini görüyorum. Örneğin; 9. sınıf 'Texture English' kitabında 23 Nisan, 19 Mayıs gibi ulusal bayramlarımız işlenmiş ama Diğer ülkelerde bu tarz bayramların olup olmadığı işlenmemiş ve konu sadece Türkçe bir metnin İngilizce çevirisi olmaktan öteye geçememiş (K10). Başka bir örnek: Öğretim programında Türk kültürü yoğun şekilde işlenmektedir. Hedef dilin kültürü ise yeteri kadar yansıtılmamaktadır. New Bridge to Success kitabının elementary seviyesinde 'My family' konusunda sadece Atatürk'ün hayatı verilmiştir (K3).

Katılımcıların bazıları da Türk kültürünün vurgulanmasının gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin: İngilizce eğitim ve öğretim programında, Türk kültürüne vurgu yapılmasını gerekli görmüyorum. Bununla Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih derslerinde ilgilenilmeli (K13).

2. İngiliz/Amerikan Kültürü daha yoğun vurgulanmaktadır. Örneğin: Gerek öğrencilik hayatımızda gerekse öğretmen olarak okuttuğumuz kitaplarda; özellikle İngiliz kültürüyle yoğrulmuş, onların kültürünü içeren; para biriminden tutun da trafiğine kadar her şey vurgulanmakta (K14). Diğer bir örnek: Los Angeles, Amerika, Amerika tarihi bahsediliyor. Yani İngiliz ve Amerikan kültürü, tarihi, şehirleri daha çok bahsediliyor (K4). Başka bir örnek: Yoğunlukla İngiliz ve Amerikan ve ayrıca Avrupa Kültürünü vurgulamaktadır. Sömürge ülkelerin kültürleri de vurgulanmaktadır. Türk kültürü hiçbir şekilde vurgulanmamaktadır(K15).

3. Türk kültürü öğeleri kapsamında işlenen başlıca konular; yemek kültürü, tanınmış kişiler, kutlamalar, festivaller, yazarlar, tarih, turistik yerler. Örneğin: Pre-intermediate

seviyesinde ise 10. ünite de Antalya ile ilgili diyalog var. Fakat bu ünitelerde diğ er ülkelerle ilgili hiçbir örnek yok (K3). Baş ka bir örnek: Özellikle tarihi karakterler yeteri kadar iş lenmektedir. Örneğ in 9. Sınıf müfredatında, Atatürk'ün hayatı, eskilere ait tarihi öğ eler, görülecek tarihi yerler gibi (K5).

Dil ve Kültür Etkileş imi

İngilizceyi öğrenirken hedef dilin kültürünü tanımalı mı, dili öğrenmek için bu gerekli midir sorularını açıklığ a kavuşturmak için öğ retmenlerden alınan yanıtlar genel olarak iki görü ş etrafında toplanmıştır.

1. İngilizceyi tam olarak öğrenebilmek için kültür aktarımı gereklidir, o dilin kültürü öğ renilmelidir. Örneğ in: *Dili tam anlamıyla öğrenebilmek için o dilin kültürünü de bilmek gerekir. Örneğ in bazı deyim ve deyiş leri, onların kültürünü iyi bildiğ imizde daha iyi anlayabiliriz diye düşünüyorum* (K3). Diğ er bir örnek: *Hedef dilin kültürünü tanımadan o dilin öğ retilebileceğ ini düşünmüyorum. Dili bilmekten çok anlamak önemli, bunun için de hedef kültürü tanımak, anlamak gerekir* (K12). Baş ka bir örnek: *Eğ er kültür öğesini iş e koş madan dil öğ retmeye kalkış ırsanız eksik kalırsınız ç ünkü dil kültürün en temel yapıtaşı. Hedef dilin kültürünü de bilen birey dildeki incelikleri daha iyi anlayacaktır ve daha nitelikli bir öğ renme gerçekleştirecektir* (K9).

Bunların dışında kültür aktarımı olmadan da İngilizcenin öğ renilebileceğ ini ve bu şekilde sadece iletişim için bir araç olacağ ını belirten örneklerde verilmiştir. Mesela; *Dil öğ renme sürecinde kişilerin ne istedikleri ve neden bir yabancı dil öğrenmek istemeleri öncelikleri de belirler. Dili sadece bir iletişim kurmak için öğrenmek isteyen bir kişi kültür öğesinin üzerinde pek durmayacaktır* (K1). Diğ er örnek: *Fakat ne olursa olsun sonuçta dil anlaşabilmek için bir araçtır ve o milletin kültürünü çok iyi bilmeden de bir şekilde o aracı kullanabiliriz ve anlaş ma sağlayabiliriz*(K3).

2. Hedef dilin kültürünü tanımak zenginlik ve motivasyon artırıcıdır. Örneğ in: *Kültür tanımının bir sakıncası olmamalı. En azından değ iş ik kültürleri tanımının insanı her açıdan zenginleştireceğ ine inanıyorum* (K14). Diğ er örnek: *Kesinlikle hedef dilin kültürü de öğ renen kitleye tanıtılmalıdır. Ben bunu motivasyon artırıcı bir etken olarak görüyorum* (K8). Baş ka bir örnek: *Bence bu konu bir genel kültür konusu olarak ele alınıp kişinin kendini geliştirdiğ i dünyaya olan bakış açısını geniş leten bir alan olarak görülmelidir* (K2).

Evrensel Temel Sorunlar

Bu temadaki katılımcıların görü ş leri yoğ un olarak bir fikir üzerine yoğ unlaş mıştır:

1. Program ve kitaplar, çevresel sorunlar ve çevrenin korunması dış ındaki evrensel sorunlara fazla değ inmiyor. Örneğ in: *Çevresel sorunların da yeterince vurgulandığ ını söyleyebiliriz ancak ırkç ılık, etnik ayrımcılık organize suçlar gibi konular üzerinde neredeyse hiç durulmuyor* (K2). Diğ er örnek: *Çevrenin korunmasıyla ilgili okuma parçaları var ve bu öğrencilerde çevreyle ilgili farkındalık yaratıyor, fakat diğ er sorunlara değ inmiyor* (K3). Baş ka bir örnek: *Bizim müfredatımızda sadece çevrenin korunması ile ilgili şeyler var. Diğ er konular yok* (K4). Örneğ in: *Verilen evrensel sorunlardan en çok çevresel sorunlar temasına değ inildi programlarda* (K9).

Toplumsal Yapı ve Bütünlük

İngilizce öğretim programının çok kültürlülüğ ü vurgulamış olması veya İngiliz kültürünün vurgulanmış olması toplumsal yapıyı zedeler mi sorusuna öğ retmenlerin verdiğ i yanıtlar genelde iki alt grupta kategorileşmiştir:

1. Çok kültürlülüğ ün vurgulanması toplumsal yapı ve bütünlüğümü zedelemez. Örneğ in: *Toplumsal yapıyı veya bütünlüğ ü bozucu nitelikte olduğ una inanmıyorum* (K9). Baş ka

bir örnek; *Hayır oluşturmamaktadır. Bir dil ancak o dilin konuşulduğu toplumun kültürü ile birliktedir ayrılamaz (K11).*

Bu görüşe zıt fikirlerde beyan edilmiş ve bu vurgunun toplumsal yapıyı zedeleyici etkisi olabileceği söylenmiştir. Örneğin: *Belli bir kültüre ağırlık verilmesi tabii ki o ülkenin kültürünün olumlu ya da olumsuz diğer milletlere geçmesine sebep olur. Fakat bu etkilerin olumludan çok olumsuz olduğu kanaatindeyim. Özellikle son yıllarda gayet taklitçi bir gençlik yetiştirdiğimizi düşünürsek bu çok daha tehlikeli bir boyut alır diye düşünüyorum (K1).* Örnek: *Zedeleyici bir etki oluşturuyor. Avrupa kültürüne özeni başlıyor. Örneğin kitapta aile türleri anlatılıyor. Geniş aile var, çekirdek aile var, single-parent var. Çocuklar buna da özenabilir (K4).*

Birkaç katılımcının yukarıda da belirttiğimiz gibi *taklit* ve *hayranlık* kavramları üzerinde durmaları dikkat çekicidir. Öğrencilerde hayranlık oluştuğunu ve bununla beraber zedeleyici bir etkinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin: *Bilinçli çocuklar için zedeleyici bir etki oluşturmamaktadır ancak gençlerin yabancılara karşı bir hayranlığı vardır. Bu da kültürü zedeleyici bir etken olabilir (K15).*

2. Daha iyi iletişim ve hoşgörü için kültürel farklılıklar gösterilmeli, kendi kültür benliği oluşturulmalıdır. Örneğin; *İnsanlar kendi dünyalarından farklı yaşantılarında olduğunu ne kadar erken öğrenirlerse kendi benliklerine sahip çıkma dürtüsü ve bilincini o kadar erken edinirler (K2).* Diğer bir örnek; *Kendi kültür ve değerlerimizle hakkıyla öğretilip yaşatıldığı sürece oluşturamaz. Hatta İngilizce bilerek mevcut değerlerimizi, zenginliklerimizi diğer uluslara ve insanlara anlatabiliriz. Yabancı dili farklılıklarımızı ve benzerliklerimizi keşfetmede kullanabiliriz (K14).* Başka bir örnek: *Belirli bir ölçü içerisinde derslerde kültür aktarımı yapılması özeni toplumunu oluşmasını engeller. Ayrıca hoşgörü sahibi bireyler meydana getirir (K9).*

Esnek İngilizce Öğretim Programı

Öğretim programının ve kitap, araç- gereçlerin diğer kültürel öğeleri dâhil etme konusunda ne kadar esnek olduğu ile ilgili alınan öğretmen görüşlerini üç alt kategoride toplanmıştır:

1. İngilizce öğretim müfredatı ve kullanılan kaynaklar kültürel öğeleri dâhil etme konusunda yeterince esneklerdir. Örneğin: *Evet bu esnekliği sağlıyor. Buna yönlendiren aktiviteler var. Örneğin çevrenin korunmasıyla ilgili bir konu var. Diğer soruda, kendi ülkenizde nasıl yapılıyor diye soruyor. Los Angeles kuruluşu anlatılıyor. Kendi şehrinizi de tanıttın diye ardından soruyorlar (K4).* Başka bir örnek; *Sağlıyor. Örneğin yemek kültürü işlenirken Türk kültürüne ait yemek kültürünü de işleme kolaylığı sağlıyor (K5).*

2. Bu esnekliği sağlamada öğretmenin rolü önemlidir. Öğretmen bu konuda kılavuz, yön gösterici olarak tanımlanıyor. Örneğin: *O esneklik her zaman konuyu işleyen öğreticinin elindedir ve bence sağlıyor da (K2).* Örnek: *Evet. Kıyaslamalara destek veriyor. Öğretmen bu konuda öğrenciyi yönlendirebilir (K7).* Diğer bir örnek: *Kitapların çoğunun Türk kültürü öğelerini dâhil etme esnekliğini sağladığını düşünüyorum. Bunda da konular işlenirken öğretmenin özel çaba göstermesi gerekiyor (K6).*

3. Özellikle okuma (reading) ve konuşma(speaking) etkinliklerinde bu esneklik sağlanıyor. Örneğin: *İster istemez başka kültürle ilgili bir okuma parçası okuduğumuzda ülkemiz de peki ne gibi benzerlikler var diye sorgulama ihtiyacı doğuyor (K9).* Örnek: *Reading bölümlerinden sonra speaking sorularında bazen bu esneklik olabiliyor (K10).*

Bu görüşlerin dışında kısmen programın esnek kısmen kısıtlayıcı olduğunu belirten öğretmenlerde vardır. Türk kültürü ile ilgili kaynakların az olduğu ayrıca belirtilmiş ve bu yüzden daha çok sözlü kıyaslamalara gidildiği söylenmiştir.

Kültürel Farkındalık

Öğretmenler kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, hedef dili konuşan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme, kültürlerarası yetiyi geliştirme konusunda ve bu konuda yaptıkları etkinlikler hakkında görüşlerini beyan etmişlerdir. Bu bağlamda üç ana görüş ortaya çıkmıştır:

1. Kültürel farkındalık yaratacak çok çeşitli etkinlikler ve kaynaklar sınıfta sunulmalıdır. Örneğin: *Gramer konularıyla paralel güncel şarkılarla kelime telafüzleri aynı zamanda sokak İngilizcesini de rahatlıkla gösterebiliyoruz, yabancı kaynaklardan short story veya reading gibi aktiviteler yapabiliyoruz (K10).* Diğer örnek: *Bazı örneklerde özellikle ülkeler arasındaki farklılıklara vurgu yapılıyor. Mesela 'cuisine' Turkish cuisine, Italian cuisine... gibi. Bu şekilde metinler ya da diyaloglar bulunmaktadır kitaplarda (K8).* Örnek: *Öncelikle ders kitaplarında bu konuyla ilgili genellikle diyalog ve okuma parçalarına yer verilmiş. Ben derslerimde genelde bu tür konuları işlerken öğrencilerimin gruplara ayrılmalarını ve istedikleri herhangi bir konuda sunumlar yapmalarını, canlandırma ve diyalog gibi direk dilin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapıyorum (K2).*

2. Kendi kültürünü aktarabilme becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır. Örneğin: *Bu anlamda kendi kültürümüzü öğrenilen bir dilde aktarma becerisini geliştirecek etkinlikler yapılabilir. Kendi kültürümüze ait öğeler öğrencilere öğretilerek, bunlar farklı kültürlerde yetişmiş bireylere aktarma yöntemleri geliştirilebilir (K5).* Diğer örnek: *Şu an etkinlik düşünmüyorum ama ileride 'Comenius Okul Projesi' yapabilirsek ya da mevcut ortaklığa dahil olabilirsek hem diğer kültürleri ki; özellikle İngiliz Kültürünü tanıma ve yabancılara kendi kültürümüzü tanıtmaya imkanı doğabilir (K14).* Başka bir örnek: *Yabancı dili öğrenirken kendi kültür değerlerimize sahip çıkacak ve bu değerleri yaşatacak dil sayesinde bu değerleri yabancı ülkelere tanıtmaya fırsatı olacaktır (K15)*

3. Ders kitapları ve kaynaklar bu konuda eksik ve yetersizdir. Mesela: *Ders kitaplarında bu amaca yönelik çok fazla şey bulunmuyor. Ancak biz öğretmenler planlarımızda sunulara yer verebilir öğrencilere konu ile ilgili panolar hazırlatabiliriz. Kültürel öğeleri ön plana çıkaran film ve belgeselleri sınıf ortamında kullanabiliriz. Bunu sürekli bir şekilde kültürel kıyaslamalarla desteklemeliyiz (K6).* Örneğin: *Bunu ders kitabının da sağlaması lazım. Bu da sıkıntı olabiliyor. Programı yetiştirmemiz gerek, müfredatı bitirmemiz lazım. Ders saatleri artmalı, görsel materyaller çoğaltılmalı (K4).*

Bu açıklamalar yapılırken, kaynakların yetersiz olmasından dolayı yine pek çok etkinliğin öğretmen tarafından yönlendirildiği belirtilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, Anadolu Lisesi türündeki okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden seçilen katılımcılar, uygulamakta oldukları İngilizce Dersi Öğretim programını çok kültürlülük bağlamında değerlendirmiş ve görüşlerini sunmuşlardır. Bu görüşler çerçevesinde oluşturulan yedi alt temaya ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Çok Kültürlülük alt temasından elde edilen sonuçlara göre; çok kültürlülüğe, onun altında değerlendirilen çok dilliliğe oranla daha fazla vurgu yapıldığı belirtilmiş ve çok kültürlülük bağlamında başlıca programa dâhil edilen konuların; gelenek, görenekler, yaşam biçimleri, giyim tarzları, yemek, spor, müzik, kutlamalar, bayramlar olduğu belirtilmiştir. Çok dillilikle ilgili ise yapılan etkinlikler tanışma, selamlaşma tatil, yolculuk gibi konularla daha sınırlı bir şekilde ele alınmıştır. Etkinlikler daha çok okuma becerisi (reading) çerçevesinde yapılmaktadır.

Türk Kültürü ve Öğeleri alt teması altında; programda İngiliz ve Amerikan (İngilizcenin anadil olarak konuşulduğu ülkelerin) kültürlerinin Türk kültürüne göre daha çok vurgulandığı bildirilmiştir. Türk kültürü öğeleri dâhil edildiğinde ise işlenen belli başlı konular; yemek kültürü, kutlamalar, tarihi ve turistik unsurlar, yerler veya kişiler olduğu belirtilmiştir.

Dil ve kültür etkileşimi ana temasında ise öğretmenler yabancı dili tam olarak edinebilmek için o dilin kültürünün de aktarımının olmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bunun hem bir zenginlik, hem de güdüleyici bir etken olduğunu savunmuşlardır.

Evrensel Temel Sorunlar alt temasındaki sonuçlara göre ise; programda ve kitaplarda evrensel sorunlara çok fazla değinilmediği, yalnızca çevresel sorunlardan bahsedildiği katılımcıların çoğunluğu tarafından söylenmiştir.

Toplumsal yapı ve bütünlük alt teması altında; programda çok kültürlülüğün vurgulanmasının toplumsal yapı ve bütünlüğü zedeleyici bir etkide bulunmadığı çoğunlukla savunulmuştur. Çok kültürlülüğün gençlerin genel kültürünü artırdığını ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak gençlerin bilinçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Taklitçi ve yabancı hayranlığı beslemeyen gençler yetiştirmek için kendi kültür benliği kazandırılmalıdır.

Esnek İngilizce Öğretim Programı alt temasında; öğretim programının kültürel öğeleri dâhil etme konusunda esnek olduğu pek çok öğretmen tarafından belirtilmiş ancak bu esnekliği sağlamada programdan çok öğretmenin yönlendirici olduğu savunulmuştur. Okuma ve konuşma becerisi gerektiren etkinliklerde öğretmenin kılavuzluğunda esnekliğin sağlandığı belirtilmektedir.

Kültürel Farkındalık alt teması sonuçlarına göre ise kültürel farkındalığın öğrencilere kazandırılması gerektiği katılımcılar tarafından söylenmiştir. Öğrencilerin hem kendi kültürlerini tam olarak öğrenebilmeleri, hem de başka kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanında öğrencilerin kendi kültürlerini aktarabilme yetisine sahip olmalarının gerekliliği pek çok katılımcı tarafından savunulmuştur. Bunların gerekliliği belirtilmiş ancak ders kitaplarının ve kaynaklarının bu konuda eksik ve yetersiz olduğu da belirtilmiştir.

Sonuç olarak ilgili ülkenin kültürüne ait bazı kalıpların, ifadelerin veya davranış biçimlerinin öğrenilmesi sağlıklı iletişim kurulması açısından önemlidir. Özellikle Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde farklı kültürleri öğrenme sadece yabancı dil öğrenenler için değil herkes için artı bir değerdir. Burada dikkat edilecek husus, kültür öğretirken asıl amacın kültür asimilasyonu değil kültürel farkındalık yaratmak olduğu unutulmamalıdır (Çakır, 2011: 253). Çok kültürlü eğitimle ilgili olarak zıt fikirler de mevcuttur. Bazı eleştirmenler çok kültürlü eğitimin etnik köken kültürünü desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, tarihi saptırdığı ve toplumsal birliği bozduğu, ayırıcı olduğu, programdaki ana konuları zayıflattığı, ülkelerin sosyal, ekonomik ve siyasi yapılarını değiştirdiğini iddia eder (Parekh, 2002; Berstein, 1992 akt. Yazıcı vd., 2009: 231). Bu nedenle çok kültürlü eğitimin demokratik eğitim bakımından öneminin yanında diğer eğitimsel amaç ve değerlerden bağımsız da düşünmemek gerekmektedir (Yazıcı vd., 2009:231). Ülkemizde Çok kültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliği onu sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmektir. (Yazıcı - Başol vd., 2009: 231). Oysa çok kültürlülük kavramı ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını içerir (APA, 2002 akt. Başbay ve Kağnıcı, 2011: 201). Çok kültürlü eğitimin ise toplumsal kültür, din, sosyal grup ve cinsiyet farklılığından kaynaklanan boyutları vardır. Ülkemizde çok kültürlü eğitimin bu yönlerine ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Kültürel değerlerin ve sosyal özelliklerin farkındalığı, öğrenenlerin bu değerleri onaylayacakları anlamına gelmemektedir (Bada ve Genç, 2005: 75). Aslında uluslararası dilin öğretimindeki asıl amaç kişilerin fikirlerini ve kültürlerini İngilizce yoluyla ifade edebilmelerini sağlamaktır (McKay, 2003: 33). Kültür öğretiminde öğretmenin amacı, hedef kültüre ait normlarla empati kurabilme konusunda öğrencilere yardımcı olmaktır. Bu konuda aracı olabilmek için öğretmenin de her iki kültür konusunda yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde her ikisinde de veya hedef kültürde yeterli olmamak yanlış anlaşılma veya pragmatik başarısızlığa neden olacaktır. Bunun yolu da ancak diğerlerini iyi tanıyabilmekten geçmektedir. Hiç şüphesiz

yabancı dil öğretmenlerinin hem yabancı kültürü öğreten hem de hedef kültürü çözümleyebilen bireyler olması gerekmektedir (Byram vd., 1994: 73). Küreselleşmenin çok hızlı olduğu bu yüzyılda, yabancı dil öğretmenlerinin kültürlere duyarlı eğitimciler olarak yetiştirilmeleri önemlidir. Yani dilin ve kültürün birleştirilmesinde eğitimcilerin, yeterli bilgi, farkındalık, uygulama yöntemleri ve stratejilerine hâkim olmaları gerekmektedir (Porto, 2010:52).

Bu bilgiler ışığında program geliştiriciler İngilizcenin artık tek bir kültüre ait olmadığını unutmamalı ve İngilizcenin öğretildiği ve kullanıldığı durumlarda kültürel ihtiyaçlara ve çeşitliliğe duyarlı olarak öğretim programını şekillendirmelilerdir. Aynı şekilde yine materyal ve araç- gereç geliştirirken de batı kaynaklı hazırlanan ve batı kültürünün ağırlıklı olduğu metinler, materyaller vs. gözden geçirilmelidir (McKay, 2003: 44).

Bu araştırma bulguları sonucunda sunulabilecek bazı önerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- İngilizce öğretim programı çok kültürlülük ve çok dillilik bağlamında esnek gözükmede fakat kuramsal olarak böyle olan durumun pratikte de olabilmesi için öğretmenlere ek kaynaklar gerekmektedir.

- Bu kaynakların öğretmenlere anlatılması hatta çok kültürlülük ve çok dilliliği derste nasıl kullanabilecekleri uygulamalı olarak gösterilmeli ve öğretilmelidir.

- Katılımcılardan beşinin hiç yurtdışına çıkmadığı ve pek çok öğretmenin çok kültürlü bir ortamda bulunmadığı saptanmıştır. Kültürlerarası yetiye sahip olabilmeleri için öğretmenlerin diğer kültürleri tanımalarına imkân yaratmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin en azından seminer ve tatil dönemlerinde yurtdışına çıkmalarına kolaylık sağlanmalı, AB projeleri yapmaları teşvik edilmeli, yurtdışından gelen konuklar, eğitimciler vs. ile tanışmalarına imkân verilmeli, kendi kültürlerini aktarma yetisi öncelikle öğretmenlere kazandırılmalıdır. Proje yapan/projeyle dâhil olan öğretmenlerin ya da kültürel etkinliklere katılan öğretmenlerin maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesi ve yaptıklarının halka ve çevreye duyurularak yaygınlaştırılması gerekmektedir.

- Program geliştiricilerin programı oluştururken Avrupa'da yaygın olan veya uygulanmakta olan bir programı direk Türkiye'de kullanılmasını sağlamak yerine onu ülkenin şartlarına ve imkânlarına uygun bir şekilde şekillendirmeleri gerekmektedir. Örneğin; MEB' in dil öğretimiyle ilgili ölçütlerinin CEF (Common European Framework- Avrupa Ortak Başvuru Metni)'in ölçütlerine daha fazla yaklaştığı ve çok fazla ölçütün eşleştirilebildiği görülmektedir. Ama buna ek olarak CEF daha esnek yöntemler ve öneriler sunarken MEB' in daha kısıtlayıcı olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi ise MEB' in ülke sınırları içerisinde eğitim verilen her alanda uygulanabilir bir program ve öğretim şekli çıkarabilme gayretidir. Fakat Türkiye'nin doğusu ile batısı, çok geniş ve farklı kültürel, ekonomik ve fiziksel özelliklere sahiptir. MEB Avrupa'da uygulanan CEF'i uygulamaya çalışmakta ama yeterli altyapı ve ülke yapısının farklılıkları bunun tam olarak uygulanmasını engellemektedir (Doğan Yılmaz, 2007: 120). Aynı şekilde kullanılacak kaynaklar hazırlanırken mutlaka kendi kültür öğeleri dâhil edilmeli, böylece öğrencilerin kendi kültürlerini aktarma yetisini kazanmaları sağlanmalıdır. Yani hem öğretmen kılavuz olmalı hem de kaynaklar bunun için elverişli olmalıdır.

- Katılımcı öğretmenler de asıl amacın öğrencilerde etkili iletişimi sağlama olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle sadece belli başlı bazı kültürler hakkında bilgiler verilmemeli ve İngiliz/Amerikan aksanı üzerine vurgu yapılmamalıdır. Öğrencilerin çok kültürlü bir ortamda, etkili ve yeterli iletişim kurabilmeleri sağlanmalı ve hangi koşullarda nasıl iletişim kurabilecekleri öğretilmelidir. Alptekin (2002)'e göre de İngilizce artık İngilizlerle veya Amerikalılarla iletişim kurma aracı olmaktan çok öte akademik veya kültürel bağlamda pek çok ulustan pek çok kişiyle iletişim kurma aracı olmuştur.

- Taklitçilik ve yabancı hayranlığı pek çok öğretmenimiz tarafından olumsuz bir etki olarak bahsedilmiştir. Bunun önüne geçebilmek için belli bir ülkeyi, kültürü fazla övmemeli,

kültürel farklılıkların olduğu vurgulanmalı, her kültürün, her dilin güzel olduğu ve bir zenginlik olduğu belirtilmeli, kendi kültürünün iyi, güzel yanları öğrencilere gösterilmelidir.

- Katılımcılar kullanılan ders kitaplarının çok kültürlü etkinlikler ve kültürlerarası öğrenme ile ilgili beceriler konusunda eksik olduğunu belirtmişlerdir. Sadece İngilizce öğretim programı değil örneğin 2005 yılı Türkçe dersi öğretim programında da kültürlerarası öğrenmeyle ilgili kazanımlara yeterince yer verilmemiştir (Küçük, 2009: 247). Bu sebeple kaynak kitap ve materyaller çoğaltılmalı, öğretmenlerin seçme şansı artırılmalı, her beceri türünde (okuma, dinleme, yazma, konuşma) etkinliklere kültürel unsurlar dâhil edilmelidir. Öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre etkinlikler düzenlenmelidir. Kısaca programda daha çok esneklik ve çeşitlilik sağlanmalı ve kültürler arası yetiyi geliştirici hedefler dâhil edilmelidir. Bunu yaparken mutlaka öğretmenler yönlendirilmeli ve eğitimden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, M. (2010). "The Influence of Global Education on the Turkish Social Studies Curriculum", *The Social Studies*, 101, s. 254-259
- ALPTEKİN, C. (2002). "Towards Intercultural Communicative Competence", *ELT Journal*, S. 56 (1), 57-64.
- BADA, E. ve GENÇ, B. (2005). "Culture in Language Learning and Teaching", *The Reading Matriz*, S. 5 (1), s. 73-84.
- BANKS, J. A. (2009). "Human Rights, Diversity and Citizenship Education", *The Educational Forum*, S. 73 (2), s. 100-110
- BAŞBAY, A. ve KAĞNICI, D. Y. (2011). "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", *Eğitim ve Bilim*, S. 36 (161), s. 199-212
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım: Konya
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , ÇAKMAK, E., AKGÜN, E. KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual UK: Matters Ltd.
- BYRAM, M., MORGAN, C. ve COLLEAGUES. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
- ÇAKIR, İ. (2011). "Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü". *Milli Eğitim*, S. 190, s. 240-255.
- ÇÜÇEN, A.K. (2005). "Kültür, Uygarlık, Evrensellik ve Çok-Kültürlülük", S. (4), s. 111-115
- DEMİREL, Ö. (2000). *Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- DOĞAN YILMAZ, Z. (2007). *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- GERIN-LAJOIE, D. (2011). Multicultural Education: Nothing More Than Folklore. R. Ghosh ve K. McDonough. (Ed.). *Diversity and Education for Liberation: Realities, Possibilities and Problems*. (s. 24-27). The Association for Canadian Studies And The Canadian Ethnic Studies Association 2nd Annual Conference: Ottawa.
- GUTENG, S. (2005). "Professional Concerns Of Beginning Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students", *American Annals of the Deaf*, S. 150 (1), s. 17-41.
- <http://www.americancouncils.org/JER/archive2/issue4/11.htm>
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Retrieved on 18.06.2012)
- KİTAO, K. (1991). "Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States", *Doshisha Studies in English*, S. 52-53, s. 285-306. [Online]: Retrieved on 20 June 2012, at URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED330214.pdf>)
- KRİAUČIŪNĪENĒ, R. ve ŠĪUGŽDĪNĪENĒ, A. (2010). "Viewpoints of Intercultural Competence Development In English Language Teaching/Learning Classroom", *II. KALBU DIDAKTIKA*, s. 95-105.

KÜÇÜK, S. (9-11 Aralık 2009). *Kültürlerarası Öğrenme Üzerine Bir Kavram- Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları*. 2. Uluslar arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Uluslar Arası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa.

MCKAY, S. L. (2003). "Eil Curriculum Development", *RELC Journal*, S. 34 (31), s. 31-47.

MEB, (2011). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MİLES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Ed.). SAGE Publications: California.

O'NEİLL, S. (2008). "A case study of learning in English as a Foreign Language (EFL) in Japan: High school students' English proficiency levels and fostering positive cross-cultural attitudes", *International Journal of Pedagogies and Learning*, S. 4 (5), s. 104-120

ORAL, Y. (2003). "Reflections of The Global English in Turkey (An Intercultural Approach and A Critical Approach)".Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

PORTO, M. (2010). "Culturally responsive L2 education: an awareness raising proposal", *ELT Journal*, S.64 (1), s.45-53

REID, S. (2009). *The Learning Process Model for Intercultural Partnerships*. The Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.

SARBAUGH, L. E. (1993). *Intercultural Communication*. International and Pan-American Copyright Conventions: The USA.

SHEMŞADSARA, Z. G. (2012). "Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching", *English Language Teaching*, 5 (3), 95-99

SYBING, R. (2011). "Assessing Perspectives on Culture in EFL Education", *ELT Journal*, 65 (4), 467-469

SYSOYEV, P. V. ve DONELSON L. R. (2002). *Teaching Cultural Identity through Modern Language: Discourse as a Marker of an Individual's Cultural Identity*. [Online]: Retrieved on 20-June 2012, at URL:

TOSUN, B. (2007). "Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği." Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

VARIŞ, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınevi: Ankara.

YAZICI, S., BAŞOL, G. ve TOPRAK, G. (2009). "Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 37, s. 229-242

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.