

Yabancılar için İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması*

Meliha R. Şimşek**

Öz

Yabancı dil ders kitapları hem dilsel hem kültürel bilginin taşıyıcısıdır. Ancak metin seçimindeki ölçütsüzlük nedeniyle, kültürel içerikleri aidiyet ve derinlik sorunuyla karşıkarşıyadır. Bu nedenle, mevcut çalışmada yabancılar için İngilizce ve Türkçederskitaplarındaki kültürel içeriklerin uluslararasılığını ve temsil yeterliliğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Okuma metinlerindeki kültürel öğeler, ait olduğu kültür türüne (hedef/kaynak) ve içerdiği konuya göre (beş boyutlu kültür modeli) sınıflandırılmıştır. Karşıtsal kültürel çözümlemeden şu sonuçlara ulaşılmıştır: (i) kültürel öğeler dengesiz dağılmış ve yüzey-sel sunulmuş; (ii) kültürel içerik ağırlıklı olarak Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerden oluşmuş; (iii) kültürel açıdan hassas görüşler yerine, farklı grupları incitmek uğrunağençlik ve medya kültürleri verilmiş; (iv) uygulamalar ve topluluklar çoğunlukla hedef kültürü yansıtmış ve (v) kaynak kültürler içinde Batılı olmayanların edilginleştirilmesi yüzünden çokuluslu okuyucuların yerel kültürleri ihmal edilmiştir. Kültürel kimlik sorununu çözmek için içeriği küre-yerelleştirme önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Hedef/kaynak kültürler,kültürel çözümleme, küre-yerelleştirme, yabancı dil ders kitapları

* Geliş Tarihi: 11 Mayıs 2015 - Kabul Tarihi: 21 Eylül 2017

** Yrd. Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü – İstanbul/Türkiye
malliday@gmail.com

GİRİŞ

Günümüz dünyası sosyal medya sayesinde evdeki eşin, bitişikteki komşunun, işteki arkadaşın, geçmişteki tanıdıkların, ülkedeki liderlerin, ekrandaki ünlülerin – gerçek yaşamda karşılaşması olanaksız yabancıların – bildiği küresel bir kafeye dönüşmüştür. Çevrimiçi iletişim devrimi sonucunda, yapısal ve işlevsel dil görüşleri yerini etkileşimsel görüşe bırakmıştır. Dilin tanımı “kültürel bakış açılarını ifade etmeye ve sosyal uygulamalara katılmaya yarayan temel araç” olarak değişince, yabancı dil dersinin konusu da dil bilgisi ve sözcükler yerine “o dille ifade edilen kültürler” olmuştur (NSFELP 1996: 43-44). Çoğulcu Amerikan toplumu, birbiriyle ve dış dünyayla başarılı iletişim kurabilmek için neyin, kime, nasıl, ne zaman, neden söyleneceğini bilmenin önemini kavramış; öğrencilerini *iletişim* (communication), *kültürler* (cultures), *bağlantılar* (connections), *karşılaştırmalar* (comparisons), *topluluklar* (communities) alanlarında yetiştirmeye girişmiştir (ACTFL 2013). Böylece, yabancı dil eğitimi öğrencilerin (i) ana dilinin dışındaki bir dille duygu, düşünce, görüş alışverişinde bulunmasını, (ii) kendininkinden farklı kültürleri kavramasını, (iii) yabancı dil ve kültürler aracılığıyla yeni bakış açıları geliştirmesini, (iv) diller ve kültürler arası karşılaştırma yaparak dil-kültür anlayışını derinleştirmesini ve (v) çokdilli topluluklarla kaynaşmasını hedeflemiştir (ACTFL 2013).

Dil ve kültürün ayrılmazlığını öngören bu beş yeni hedef, *Yabancı Dil Öğreniminde Ulusal Standartlar* belgesi sayesinde ders içeriklerine işlenmiştir. Bu yenilikçi hedeflere erişimse, geleneksel bir araca, ders kitaplarına bağlıdır. Özellikle yabancı dil sınıfının hedef topluma iletişim sınırlılıkları düşünüldüğünde, ana dili konuşurlarının yediğini, giydiğini, gündelik yaşamını, geleneklerini işleyen ders kitapları kültürel bilginin biricik taşıyıcısıdır (Matsuda 2002, McGrath 2002, Ramirez vd. 1990, Yuen 2011). Kitaptaki “neredeyse her şey” (metinler, alıştırma, sözcükler, görseller, ses kayıtları) “bir tür kültürel yük” taşıyabileceği ve kitabın içeriği kültürel bilginin türünü ve çapını belirleyeceği için “kültürel karışım” hazırlanırken konular, kişiler, ortam dikkatli seçilmelidir (Adaskou vd. 1990: 5, Garcia 2005, Moran 2001).

Ulusal Standartlar gibi dil ve kültür öğretimini bütünleştiren bir içeriğin yokluğunda, metinler dilsel bilgi ve kültürel deneyimi aktarır. Tematik ünitelerde ne varsa dersin kültürel izlencesi yerine geçer. Kitabın kültürel içeriği

yeterliyse, öğretimi yönlendirerek kullanıcıların işini kolaylaştırır. Eğer kitap yalnızca hedef kültüre dayanır ve öğrencilerin kültürlerini kapsamazsa, çarpık bir kültür algısı oluşturabilir. Ders kitabının kendisi yazarının kültür şemasına göre işlenmiş bir ürün olduğundan “Levi’s blucinleri, Coca Cola” gibi ticari bir mal olarak görülmüş ve kültürel uygunluğu sürekli tartışma konusu olmuştur (Alptekin 1993, Davcheva vd. 2005, Garton vd. 2014, Gray 2000: 274, Gray 2002). Bütün kullanılabilirliğine rağmen kitabın gerekliliğinden bile kuşku duyuran bu içerik sorununa, iki yönden yaklaşmıştır: *neyin ve kimin kültürü?* Birincisi kültür tanımına göre içlemsel, ikincisi kültürel bağlama göre dışsal yapılandırmayı gerektirmiş; kültürel içeriğin çözümlenmesindeki önemli çerçeveler aşağıda irdelenmiştir.

Kuramsal arka plan

Kültür kavramının farklı disiplinlerdeki tanımları sayısınca anlamı olsa da *insancıl* ve *insanbilimsel* iki kültür görüşü vardır: kültürü edebiyat, müzik, güzel sanatlar alanlarındaki başarıların “eşsiz seçkisi” gören birincisi, kültürel mirasa; “toplumun genel yaşam biçimi” gören ikincisiyse, “öğrenilmiş” alışkanlıklara, değerlere odaklanmıştır (House 2007: 8-9). Entelektüel ürünlerin kültürüyle gündelik yaşamın kültürü arasındaki bu ayrıma, *Büyük K/küçük k* veya *nesnell/öznel* kültür denmiştir (Bennett vd. 2003, Kramsch 2013). *Neyin kültürü* sorusuna, seçkin veya sıradan kültürlerin biriyle dışlayıcı yanıtlar vermek yerine, *insancıl* ve *insanbilimsel* görüşleri sentezleyen modeller ise kültürel içeriği sistematikleştirmeye hizmet etmiştir.

Bunlardan ilki, *yüzey kültür kavramları*, metinlerin “aile ve kişisel alan, toplumsal alan, siyasal sistemler ve kurumlar, çevresel alan, din ve insani bilimler” kategorilerine göre seçimini öngörmüştür (Pfister vd. 1977: 103-104). Sonra Adaskou vd. (1990: 3-4) yabancı dil öğretiminin “estetik, toplum bilimsel, anlam bilimsel, edim bilimsel” bilgi içermesini savunmuştur. Byram vd.’ye (1994: 51-52) göre, ders kitaplarının *minimum içeriğini* “toplumsal kimlik ve toplumsal gruplar” (toplumsal sınıf, mesleki kimlik, etnik azınlık), “toplumsal etkileşim” (davranış kuralları), “inanç ve davranış” (ahlaki inançlar), “sosyo-politik kurumlar” (devlet kurumları), “sosyalleşme ve yaşam-döngüsü” (toplumsal kurumlar, törenler), “ulusal tarih” (önemli dönemler), “ulusal coğrafya” (coğrafi etmenler), “ulusal kültürel miras” (ulusun “amblemi” yapıtlar) ile “basmakalıplar ve ulusal kimlik” (“tipik” ulus özellikleri) alanları oluşturmalıdır.

Bu araştırmada, dil ve kültürü bütünleştirerek karmaşık kültür olgusuna yalın bir yaklaşım getiren ve dil öğretimine özgü tasarımıyla uygulama kolaylığı sağlayan Moran'ın (2001) *beş boyutlu kültür modeli* benimsenmiştir. Buna göre, kültürel olgularda beş özellik aranmalıdır: (i) ürünler (products): elle tutulur yapıtlarla (araç-gereç, yeme-içme, giyim-kuşam) daha girift, hissedilen yapılar (sanat, aile, din), (ii) *uygulamalar* (practices): bireysel/toplu gerçekleştirilen, ortak kabul gören, sözel ve sözel olmayan davranışlar (dini törenler, toplumsal sınıflar), (iii) *görüşler* (perspectives): davranış biçimlerini yönlendiren açık/örtük algılar (inançlar), (iv) *topluluklar* (communities): uygulamaların gerçekleştiği irili (dil, ırk) ufaklı (spor takımı) toplumsal durumlar/gruplar, (v) *kişiler* (persons): belirli bir kültürel kimlikle/toplulukla eşleştirilen bireyler (Moran 2001).

Neyin kültürü sorusu beş boyutlu kültür modeliyle aydınlatılırken, *kimin kültürü* sorusu öğretim malzemesindeki kültürlerarası sahanın hangi toplumlar arasında paylaşıldığıyla ilgilidir. İletişimsel dil öğretiliyle *küçük k kültürü* önem kazanmış; küreselleşme ve bilgisayar teknolojileriyle kültürün yabancı dil öğretimindeki rolü değişmişse de kültürü hedef dilin toplumuyla ilişkilendiren, ana dili konuşurunun normlarıyla sınırlandıran modernist yaklaşım etkisini yitirmemiştir (Byram vd. 2002, Byram vd. 2003, Risager 2006, Kramsch 2013'ten). Öte yandan, postmodernist yaklaşım öğrencilerin kültürüyle diğer toplumların kültürlerini kucaklamış ve kültürel temsilde farklı bakış açılarını desteklemiştir (Kramsch 2013, Risager vd. 2012).

21. yüzyılın yabancı dil öğrenim standartları, evdeki dili ve kültürü yeni öğrenilen dil ve kültürle karşılaştırma becerisini geliştirmeyi hedeflediğinden, öğrencilerin kendi kültürleriyle benzerlik/farklılık gösteren görüşleri, uygulamaları, ürünleri öğretim malzemesi aracılığıyla sürekli keşfetmesi gereklidir (ACTFL 2013, Cockey 2014). Bu nedenle, mevcut araştırmada öğrenci kültürlerinin hedef dilin kültürü karşısındaki temsil yeterliliğini belirlemek amacıyla yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öğeler *Ulusal Standartlarda* öngörüldüğü gibi *hedef* (target) ve *kaynak kültürler* (source cultures) kategorileri açısından karşılaştırılmıştır (ACTFL 2013, Cockey 2014, Hammer vd. 2015).

Kültürel içerikteki toplulukların çeşitliliklerini betimlemeye yarayan bu kategorilerden ilki, *hedef kültürler*, öğrenilen dili ana dili olarak konuşan toplulukların kültürlerini karşılarken, ikincisi, *kaynak kültürler*, o dili öğ-

renenlerin kendi kültürlerini; diğer bir deyişle, öğrencilerin yerel kültürlerini ifade eder (Cortazzi vd. 1999, Matsuda 2012, Zacharias 2014). Hedef kültürler, yabancılar için İngilizce ders kitabında İngiltere, ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin kültürlerinden; yabancılar için Türkçe ders kitabındaysa Türkiye'nin kültüründen oluşur. Bunların dışındaki ülkelerin kültürleri, çokuluslu öğrenci topluluğunun öz kültürlerini yansıttığından kaynak kültürler kategorisini oluşturur.

Bu çalışmadakiyle benzer biçimde, Hammer vd. (2015) Rus öğrencilerin diller ve kültürlerarası yeterliliğini değerlendirmek amacıyla İngilizce kompozisyonlarındaki hedef ve kaynak kültürlerle ait öğeleri karşılaştırmıştır. Hong vd. (2015) ise Konfüçyüs Enstitüsü ders kitaplarındaki kültürel çeşitliliği değerlendirmek amacıyla metinlerdeki kurgusal ve gerçek kahramanları – Çincesi ana dili veya ikinci/yabancı dili olma durumuna – hedef ve kaynak kültürlerle aidiyetlerine göre sınıflamıştır.

İlgili çalışmalar

İnternet veya diğer malzemelerle desteklenseler bile “özellikle başlangıç düzeyinde” önemli rol oynayan ders kitapları, dil öğretimini geniş çapta şekillendirip öğrencilerin “hedef kültüre dair ilk, sağlam kanaatlerini” oluşturmaktadır (Risager vd. 2012: 1). Ders kitaplarının kültürlerarası edinç geliştirmedeki önemine rağmen, uygulamalı dilbilim alanındaki çalışmalar, çoğunlukla “kültürün farklı gösterim biçimlerine” ve “yazarların yaptığı kültürel seçimlerin ideolojik boyutlarına” odaklanmış; neyin ve kimin kültürünün ne kadar öğretileceği; yani ders kitaplarına “kültürel içeriğin seçimi” sorunu çok az çalışmada ele alınmış ve “ders kitaplarındaki kültürel içeriğin çözümlenmesi şimdiye değin nispeten az araştırılmış bir alan” olarak korunmuştur (Risager vd. 2012: 4). Üstelik düzeyi (ilk/orta/yükseköğretim), türü (yerli/yabancı/uyarlama), basımı (program değişikliği öncesi/sonrası), bağlamı (ikinci/yabancı dil) çeşitlenen son on yıldaki araştırmalar incelendiğinde, kültürel içerikte – analitik çerçeve ile ülke örneklemeden bağımsız – iki ana refleks izlenmiştir.

İngilizcenin küresel dile evriminden sonra, Anglo-Amerikan kültür dayatması uluslararası kültür kılıfına büründürülerek sürdürülmekte; dünya kültürleri yerel kültürlerle sulandırılarak yabancı “kafa yapılarını” anlamaya yardımcı dokunmayacak “üst” ve “alt tabaka” bilgisiyle kültürel içerikler

şişirilmektedir (Aliakbari vd. 2012, Basabe 2006, Demirbaş 2013, Garcia 2005, Hermawan vd. 2012, Juan 2010, Kramsch 2004: 23-24, Matsuda 2002, Messekher 2014, Shah vd. 2014, Tajeddin vd. 2015, Yamanaka 2006, Yuen 2011). 8-50 yıllık dönemlerin ders kitaplarını karşılaştıran birkaç art-zamanlı çalışma da hedef kültür ağırlıklı, kaynak kültür destekli geleneksel içeriklerin yerini uluslararası kültürleri vurgulayan çağdaş içeriklere bıraktığını ve iletişimsel dil öğretimi sonrasında kültürel öğelerin hedef ve kaynak kültürler arasında dengeli paylaşıldığını göstermektedir (Hamiloğlu vd. 2010, Ke 2012, Kırkgöz vd. 2011, Meidani vd. 2013, Yamada 2010).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaysa, Türkçe ile Türk kültürünün öğretimi eş, Türkçe öğretmenleri kültür elçisi görülmekte ve hedef kültür ile dünya kültürleri konusunda bilgi sahibi olma temel öğretmen yeterliliklerinden sayılmaktadır (Mete 2013). Oysa Türkçeyi en çok Türk kültürüyle kaynaşmak için öğrenen yabancılar, Türkçe setlerindeki kültürel içeriğin yetersizliğinden yakınmakta ve kültürel öğelerin sunumundaki eksiklikler ders kitabı değerlendirmede deneyimsiz İngilizce öğretmen adaylarınca bile saptanabilmektedir (Tüm 2014, Yılmaz 2014).

Ayrıca yabancılar için Türkçe ders kitapları üzerindeki kültürel çözümlerinde iki temel yönetsel sorun izlenmektedir. Yalnızca Türk kültürüne özgü öğelerin sayıldığı tek örneklemlerli çalışmalarda, diğer kültürlerin temsil oranlarıyla karşılaştırmaksızın Türk kültürünün yeterince yansıtılmadığı sonucuna varılmıştır (örn. Demir 2014, Demir vd. 2011, Okur vd. 2013, Ökten vd. 2014). Cortazzi vd.'nin (1999) sınıflandırmasını esas alarak farklı kültürlerin temsilini araştıran çalışmalarda, (i) çokuluslu sınıfların ortak bir ev kültürü olmadığı ve öğrenci kitlesinin uyruğu belirtilmediği halde, kaynak kültür öğeleri hesaplanmış; (ii) “dünya barışı, açlık, çevre koruma gibi küresel toplumu toptan ilgilendiren konuları” içeren uluslararası/küresel kültürler kategorisi yanlış yorumlanmış (Zacharias 2014: 132) ve (iii) Türkçenin kültürlerarası iletişim sağladığı bağlamları belirlemek yerine ya Türk kültürüyle birlikte farklı kültürlerin öğelerini barındıran metinler sayılmış ya da Türk kültürü dışındaki tüm kültürleri toplayan sınıflar (örn. “evrensel kültür”, “dünya kültürleri”, “uluslararası kültür”) türetilmiştir (örn. Başal vd. 2014: 332, Tüm vd. 2012, Tüm vd. 2014: 360, Yılmaz 2012: 2757).

Neredeyse piyasadaki tüm serilerin incelendiği bu çalışmaların ortak önerisi, hedef kültür miktarının artırılması, içeriğin yerel kültür ve diğer dünya

kültürleriyle çeşnilendirilmesidir. Ancak asıl sorun kültürel içeriğin yapılandırılmasında herkesçe izlenecek kültürel bir izlencenin bulunmamasıdır. Bu nedenle, yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarının çok satan iki serisinde, *en çok neyin ve kimin* kültürünün konuşulduğunu ve *kimin kültürünün en çok neyin kültürünü konuştuğunu* belirlemek amacıyla karşıtsal kültürel çözümlenmeye girişilmiştir. Geçmiştekilerden farklı olarak, okuma metinlerindeki kültür yüklü öğeler hem konusuna hem aidiyetine göre incelenerek içeriklerin kültürel erimi ve derinliği betimlenmiş ve iki eş bağlamın kültürel işleyişindeki benzerlik ve farklılıklar irdelenmiştir.

Bu çalışma, küresel ders kitaplarındaki kültürel içeriğin uluslararasılığını sorgulayan girişimlerin devamı niteliğindedir. Aynı zamanda, ölçüt örnek olarak alınan İngilizce kitap karşısında yabancılar için Türkçe ders kitabının kültürel temsil yeterliliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kültürel içeriklerin dışsal açıdan *hedef ve kaynak kültürler* sınıflaması ve içlemsel açıdan *beş boyutlu kültür modeli* esas alınarak değerlendirildiği çalışmada, araştırma soruları şöyle ifade edilmiştir: Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öğeler (i) hedef ve kaynak kültürlerle ve (ii) ürünler, uygulamalar, görüşler, kişiler, topluluklar boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Çalışmanın bütüncesini, *English File Upper-Intermediate (Third Edition)* (EF3) ve *Yeni Hitit 3* (YH3) öğrenci kitabındaki kültür yüklü 45 İngilizce ve 41 Türkçe okuma metni oluşturmuştur. Bütüncesinin B2-C1 düzeyindeki metinlerle sınırlandırılmasının nedeni, kültürel içeriğin daha yoğun sunumu ve kültürel şemaların anlamaya etkisidir (Alptekin 1993). Kültür olgusuyla ilgili nitel veriler doküman incelemesiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım vd. 2011). Kurala dayalı kodlamayla metnin içeriğini özetleyen bu yöntemde, nitel veriler dört işlemden geçirilmiştir: verilerin kavramsal ifadelere göre adlandırılması, tematik olarak gruplandırılması, temaya uygun anlaşılır sunumu ve anlamlandırılması (Büyüköztürk vd. 2011, Yıldırım vd. 2011). Tablo 1’de İngilizce ve Türkçe veri setinden örnekler sunulmuş ve metinler üzerinde kültürel öğelerin nasıl etiketleneceği gösterilmiştir (Kurt vd. 2012, Oxenden vd. 2014). Yuen’in (2011) yaptığı gibi, kültürel öğeler kültürel aidiyetine ve içlemsel özelliğine göre iki kez etiketlenmiş ve her değinmesi görülme sıklığına sayılmıştır.

Tablo 1. Örnek Veriler Üzerinde *Kültürel Öğelerin Gösterimi*

Kitap	Konu	Sayfa	Kültürel özellik (Tür: Birim #)	Örnek (Tür: Özellik)
EF3	Don't know what to say?	36	Ürünler (Hedef: 9; Kaynak: 7)	... an Indian summer... the Met Office... an Indian summer... BBC's main weatherman... an Indian summer... Indian summer... In Britain... 'St Martin's summers'... 'Watching the English' (Hedef)... in much of Europe; ... In Russia... 'Old Ladies' summer'; in Bulgaria a 'Gipsy summer'; and in China a 'Tiger autumn' (Kaynak)
			Topluluklar (Hedef: 4)	... two Englishmen... the average British person... the British... Britons (Hedef)
			Kişiler (Hedef: 3)	... Dr. Johnson... Kate Fox... Sir John Mortimer (Hedef)
YH3	Eski Türk evlerinin mimarisi	104	Uygulamalar (Hedef: 11)	... mimarisi dış dünyaya kapalı... geleneksel biçimde usta çırak ilişkisiyle inşa edilmiştir... komşuluk, güvenlik gibi faktörlere bağlı olarak konumlandırılmış... kerpiç gibi dayanıksız malzemeler kullanılmıştır... taş malzemeyle yapılmıştır... zenginlerin evlerini, fakirlerinkinden ayırt etmek pek mümkün değildir... dinlenmesi, komşularla sohbet edebilmesi için kullanılan taşlık bir alan... ev sakinlerinin birlikte zaman geçirdikleri bir toplanma alanı... yatak ve yorganların konulduğu ve bir köşesinin de banyo olarak kullanıldığı... kafesi andıran... iç mekanda küçük oturma alanları (Hedef)
			Görüşler (Hedef: 5)	... 'huzur ve sükunet içerisinde yaşanan yer'... göçebeliliğin etkisi... asıl yıkılmaması gerekenin din ve devlet olduğu... kurumlar sağlamlığın sembolü... toplumsal sınıflar arasındaki farkların olabildiğince azaltılmasına dayalıdır (Hedef)

Nitel veri setinin yazarla İngilizce ders kitapları üzerinde kültür inceleme-sinde bulunmuş bir öğretim üyesi tarafından işlendiği çalışmada, bağımsız kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik 0,92 bulunmuş; ayrıntılı betimleme, yüz-de hesabı, kategoriler arasında karşılaştırma ve bulguların çizelgeleştirilmesi yoluyla veri analizinin niteliği güçlendirilmiştir (Miles vd. 1994, Silverman 2010, Yıldırım vd. 2011).

BULGULAR

EF3'teki kültürel olgular, beş kültürel boyut ve iki kültürel grup açısından sınıflandırıldığında Tablo 2'deki sonuçlar elde edilmiştir. 623 kültürel öğe-de çoğunlukla somut ürünler (%50) ve gerçek kişiler (%33) konu edilmiş, ürünlerin kullanımıyla ilgili uygulamalara (%11) az yer verilirken belirli uygulamalarla ilintili gruplar (%5) nadiren anılmış; uygulamaların köke-nindeki inançlara (%1) ise değinmekten kaçınılmıştır. Kültürel özelliklerin dağılımındaki dengesizlik kültürel grupların temsilinde de izlenmiştir. İngilizcenin merkez üsleri (İngiltere, ABD) tüm öğelerin %74'üne egemenken, öğrencilerinin yerel kültürleri içeriğin %26'sına sahiptir.

Tablo 2. EF3'teki Kültürel Öğelerin Dağılımı

Tür	Hedef		Kaynak		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ürünler	224	49	87	54	311	50
Uygulamalar	42	9	28	17	70	11
Görüşler	8	2	0	0	8	1
Topluluklar	15	3	12	7	27	5
Kişiler	172	37	35	22	207	33
Toplam	461	74	162	26	623	100

Ürünlerin yoğunluğu hedef (%49) ve kaynak (%54) kültürlerde benzeşse de çeşitlilikte hedef kültürler öndedir. EF3'te ürünlerin yüksek tirajlı İngiliz/Amerikan gazetelerinden (The Guardian), ana akım televizyon kanallarından (CNN), ödüllü dizilerden (Mad Men), Hollywood filmlerinden (Star Trek) ve müzik hitlerinden (Bohemian Rhapsody) seçildiği belirlenmiştir. Popüler kültürün medya ürünleriyle birlikte, teknoloji devleri (Google), elektronik markaları (iPad), çokuluslu firmalar (General Motors), hava yolları (British Airways), kültür dernekleri (British Council), önemli devlet

(FBI) ve yükseköğretim kurumları (Exeter) gibi Anglo-Amerikan toplumun övünç kaynağı kuruluşlar ürün yelpazesini oluşturmuştur. İngilizce serilerde alışılan aksine, hedef kültürlerin çekim merkezleri turistik bağlamda verilmese bile kimi özel duraklar (Londra'daki Westminster istasyonu) haber öykülerine işlenmiş; ana sahneyi İngiltere ile ABD kurarken Kanada, Avustralya gibi diğer İngilizce konuşan ülkelere kısaca değinilmiştir.

Kaynak kültürlerin ürünleri incelendiğindeyse, geri kalmışlığın anıstırıldığı bağlamlarda eski sömürgelerin (Papua Yeni Gine) yer adlarıyla geçiştirildiği, Türkiye (Türk kahvesi), Polonya (bagel), Meksika (taco) gibi ülkelerin yeme-içme üzerinden basmakalıp biçimde tanıtıldığı, çoğu batılı ülkenin yanında Uzak Doğulu, Güney Amerikalı ve Afrikalı ülkelerin ismen geçtiği ve olumsuz durumlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Kaçırılan *Etiyopya* uçağının okyanusa inişi, kayıp *Avrupalı* maceracıların *Bolivya*'daki yaşam savaşı gibi olaylar ise bu ülkeleri ilkel, egzotik, tehlikeli yerler olarak öncelemiştir. Almanya'nın mahkemelik ilaç firmasıyla (Bayer), Japonya'nın robotik, mekanik başkentiyle tanıtımı ve kaynak kültürlerine ait tek teknolojik ürününün Macar *Prezi* yazılımı olması, kültürel içeriğin aktarımında ayrımcı değilse bile indirgemeci bir tutuma işaret etmiştir.

Uygulamaların iki kültür grubundaki yoğunluğu karşılaştırıldığında, kaynak kültürlerin (%17) hedef kültürleri (%9) geride bıraktığı, ama çeşitlilik açısından hedef kültürlerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir: söyleyiş farklılıkları (İngilizce kasaya "till" Amerikalının "cash register" demesi), resmi dile ve konuşma diline özgü ifade biçimleri ("Give me" ifadesinin "Gimme" kısaltması) ve argo kullanımları ("Elde var sıfır!" anlamında "Zilch!" demesi), bayramlar (Aziz Martin Günü), ulusal sporlar (beyzbol), kutlamalar (ofiste Noel partisi), tatil gelenekleri (İngiliz öğrencilerin üniversiteden önceki yılı, *gap year*, dünyayı gezerek geçirmesi). Her ne kadar EF3'teki İngilizlerin hep havadan sohbet açması ve yalnızca İngilizce konuşması/bilmesi, öğrencinin zihnindeki melon şapkalı, koyu takım elbiseli, şemsiyeli İngiliz tipini sağlamlaştırırsa da bunlar hedef kültürler içindeki önemli uygulamalardandır.

Kaynak kültürlerin uygulamalarında gündelik yaşam ve dini ritüeller baskındır: kocalarıyla tartışan Papua Yeni Gine kadınların küfürlü ağıt yakması (kros), Şamanizm'deki davul çalma, Türk kızının kahve falı bakması. EF3'teki uygulamaların sunumunda, hedef kültürlerin olumsuz yönlerinin

dillendirilmeyip güzellendiği, ama kaynak kültürlerin tüm yönleriyle verildiği (Tokyo'nun *dijital saat* düzenine karşılık *hikikomori* hastalığı) belirlenmiştir. Ancak kültürel basamaklılar yerine gerçekçi izlenimler amaçlanıyorsa, kaynak kültürlerin sunumundaki yansız tutumun hedef kültürlerin uygulamalarında da gösterilmesi gereklidir.

Görüşlere gelindiğinde, kaynak kültürlerin (%0) değerleri unutulurken hedef kültürlerin (%2) değerlerine eser miktarda yer verilmiştir. Örneğin, İngilizlerin hava durumu diyaloglarına düşkünlüğü, çekingenlikle baş etme, toplumsal etkileşimi kolaylaştırma, kişisel sır vermeme, sakıncalı itiraflardan kaçınma gibi nedenlerle açıklanmıştır (Oxenden vd. 2014).

EF3'te hedef kültürlere ait topluluklar (%3) Amerikalılar, Avustralyalılar, İngiliz süfretler, Kanadalı fizikçiler, sırt çantalı gezginler, hızkolikler, siber hastalık hastalarından oluşurken, kaynak kültürlerin topluluklarında (%7) milliyet-meslek eşleşmeleri yaygındır (Alman mühendisler).

Tablo 2'ye göre, EF3'teki kültürel vitrin çoğunlukla hedef kültürlerden ünlülerle veya halktan kişilerle süslenmiştir (%37). Hedef dilin kültürel kimliğini, popüler oyuncular (Elisabeth Moss), yönetmenler (Trevor Nunn), yıldız şarkıcılar (Michael Jackson), efsanevi gruplar (Beatles), dahi girişimciler (Steve Jobs), etkili politikacılar (Obama), modacılar (Ralph Lauren) ile daha az tanınan bilim adamları (Thomas Midgley), akademisyenler (Kate Fox), yazarlar (John Gray), sporcular (Steve Garvey), gazeteciler (Andrew Marr), bir FBI ajanıyla (Joe Navarro) kadın aktivist (Emmeline Pankhurst) gibi çeşitli başarı simgeleri oluşturmuştur.

Kaynak kültürlerdeki kişilerin temsili (%22) ise Alman besteci (Beethoven) ve mühendis (Otto Lilienthal), Rus doktor (Alexander Bogdanov), İtalyan motorcu (Valentino Rossi), İsraili maceracı (Yossi Ghinsberg) ve Fransız gökyüzü dalgıcısıyla (Patrick de Gayardon) sınırlı kalmış ve hedef kültürlerden olmayanları tanıtabilecek malzemeye çok yer verilmek istenmediğini göstermiştir. Asya, Afrika, Orta Doğu'dan insan mirasının dışlanması ise uygarlıktaki ilerlemeleri Anglo-Amerikanlara; tuhaf gelişmeleri İngilizce konuşmayan Batılılara borçlu olduğumuz yanılığını doğurmuştur.

Tablo 3. YH3'teki Kültürel Öğelerin Dağılımı

Tür	Hedef		Kaynak		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Ürünler	96	53	286	62	382	59
Uygulamalar	52	29	44	10	96	15
Görüşler	15	8	10	2	25	4
Topluluklar	7	4	38	8	45	7
Kişiler	10	6	85	18	95	15
Toplam	180	28	463	72	643	100

YH3'teki kültürel içerik aynı biçimde çözümlendiğinde, Tablo 3'teki sonuçlara ulaşılmıştır. 643 ögenin %59'u ürünler, %15'i uygulamalar ve kişiler, %7'si topluluklar ve %4'ü görüşlerden oluşmuştur. Ürünlerin baskın, görüşlerin azınlıkta olduğu EF3'teki desen, YH3'te korunmakla birlikte; kişilerin (f=95) EF3'tekinin (f=207) yarısı kadar oluşu ve uygulamalar, görüşler, topluluklar sınıflarındaki %2-%4'lük artışlar dikkat çekicidir.

Dolayısıyla, YH3'te de kültürel öğelerin hedef (%28) ve kaynak kültürler (%72) arasında dengeli paylaşılmadığı söylenebilir. EF3'te hedef ve YH3'te kaynak kültürlerin baskınlığı, kültürel içeriğin sunumunda karşıt örüntüleri gösterir. İngilizce yerkürenin diline dönüştüğü halde, EF3'ün İngiliz ve Amerikan (anadil konusu) toplumlarının öğelerini düzenli olarak aşılması, ticari, siyasi, pratik gerekçelerle açıklanabilir. Ancak Türkçe henüz İngilizce kadar çeşitlilik gösteren bir kullanıcı kitlesine kavuşmadığı halde, YH3'ün Türk kültürüne veya öğrencilerin kültürlerine değil de İngilizce konuşanların kültürlerine eğilmesi endişe vericidir. Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukla Türk soylularla Orta Doğululardan oluştuğu düşünülürse, öz kültürlerinin ihmali hedef dilde kendinden söz etme, gerçek iletişimde bulunma şansını azaltabilir ve öğretim malzemesine duyulan ilgiyi zayıflatabilir.

Tablo 3'e göre, YH3'teki ürünlerin hedef (%53) ve kaynak (%62) kültürlerdeki yoğunluğu çok farklı değildir. Hedef kültürde önemli kentler (İstanbul), turistik yerler (Topkapı), coğrafi bölgeler (Kuzey Ege), para birimi (Türk Lirası), danslar (oryantal), üniversiteler (İTÜ), yöresel lezzetler (simit-çay), el sanatları (kilim), mimari birimler (cumba) ve TV şovları (Pop Star Türkiye) Türkiye'yi çağırıştırılmıştır. EF3'le karşılaştırıldığında, YH3'te

Türk kültürüne has ürünler yeterince derişik sunulmamıştır: Türkçe ve Türkiye adları yinelenerek çokluk sağlanmıştır. Eğitsel, yönetsel, ekonomik, ailevi, sanatsal kurumlar hakkında doyurucu bilgi verilmediğinden, Türk toplumu yeterince iyi tanıtılmamış; ünitelere serpiştirilmiş bazı somut ürünlerle sınırlı, sığ bir Türkiye görünümü çizilmiştir.

Tablo 3'te kaynak kültürlerin ürünleri kapsamlı görünebilir, ama bu kategorinin hâkimi İngilizce konuşan ülkelerdir. Türk ürünlerinin gösterimindeki savrukluk, yerini Avrupa dillerini, çokuluslu mutfakları (stroganoff), Amerikan müziklerini (blues), Hollywood filmlerini (Cesur Yürek), TV programlarını (Lost), gazeteleri (The Telegraph), dergileri (Esquire), seçkin okulları (Cambridge), turistik yerleri (Trevi) ve çizgi kahramanları (Garfield) barındıran zengin bir seçkiye bırakmıştır. Türkiye'ye sınırı olmayan, Batılı ve çoğu İngilizce konuşan ülkelerin yanında, bir Türk cumhuriyeti (Kırgızistan), bazı İslami ülkeler (Mısır) ve sınır komşuları (Yunanistan) kaynak kültürlerin ürün coğrafyasını oluşturmuştur.

Uygulamaların gösterimindeyse, daha çok hedef kültürdeki toplumsal iletişim ve davranış biçimlerinin yansıtıldığı belirlenmiştir (%29). Hedef kültürün uygulamaları, Türk halkının öğünlerini (zeytin-peynirle kahvaltı), sesleniş biçimlerini (ulan), deyişlerini (göz değmesin), uygunsuz bulunduğu davranışları (kırkından sonra renkli giyinme), ahlak eğitimini (kız çocuğunu sokağa bırakmama), eğlencelerini (ailece dizi izleme) ve mimari alışkanlıklarını etraflıca tanıtmıştır. EF3'tekinden farklı olarak, YH3'te kaynak kültürlerin uygulamaları karikatürleştirilmiştir: İspanyolların işten sonra tapas bara gitmesi, Amerikalı milyarderlerin golf oynaması, yabancıların rahatça İngilizce konuşurken Türklerin dilinin dahi dönmemesi. Bu ezber ifadelerle kültürel aktarımla ilgili kimi uygulamalar eşlik etmiştir: kölelerin tarlada şarkı söyleme geleneğinden blues'un doğması, Afrika'daki ruhani törenleri çağırması.

Görüşler YH3'te de (f=25) en az konuşulan kategori olmuş; en çok görüşü yine hedef kültür (f=15) bildirmiştir. EF3'tekinden farklı olarak, YH3'te kaynak kültürlerin (f=10) değerlerine de yer verilmiştir. Türklerin mimarideki kolektif davranışlarını örgütleyen düşünme biçimlerinden örnekler (din ve devletin sürekliliği üstün görüldüğünden kamu binalarının taştan yapılması) Tablo 1'de verilmiş olup, Türklerin neyi, nasıl ve neden yaptığının açıklanması, hedef kültüre ilişkin derin anlayış geliştirilmesini ve hedef

dilin toplumuyla etkili iletişim kurulmasını kolaylaştırmıştır. Geleneksel toplumun kadına bakış açısını yansıtan görüşlere örnek olarak, hedef kültürdeki “terbiyesi bozulur kaygısıyla kız çocuğunun sokağa bırakılmaması”, “doğuramayan kadının hor görülmesi” verilebilir. Kaynak kültürlerin görüşleri, müzikal felsefe (blues’un haksızlıklara isyanı) ve yabancı yaşlılardaki dinamizmin batılı düşünmeyle bağı (Mick Jagger’ın kişiliğinde Türklerin engellenmişliği) üzerinedir. Ürünler ve uygulamalar kadar kolayca ele alınmadığından, görüşler “buzdağının görünmeyen yüzü” olarak nitelenmiştir (Cutshall 2012: 34). Ama görüşler, ders kitabını ürün kataloğu olmaktan kurtarır ve kültürlerarası karşılaştırmayı cesaretlendirerek öğrencilerin toplumsal algı farklarını kavramasına hizmet eder.

Topluluklar açısından, kültürel içeriklerin özdeşliğinden söz edilebilir. YH3’te hedef kültürün toplulukları %4 iken kaynak kültürlerinkiler %8 oranında temsil edilmiştir. EF3’ten farklı olarak, hedef kültürün toplulukları spor takımlarından (Beşiktaş), bir etnik grup (Lazlar) ve onunla uyumlu meslekten (Laz müteahhit) oluşur. Kaynak kültürlerin toplulukları, ulus adlarından (İskoç erkekleri), tipik uyruk-iş çiftlerinden (Amerikalı blues grupları), spor takımlarından (Portekiz futbol takımı) ve etnik gruplardan (İskoçya’daki klanlar) kuruludur.

Son olarak, iki bütüncü arasında kişiler-kaynaklı önemli fark bulgulanmıştır. EF3’te kültürel içeriğe Anglo-Amerikan yüzler egemenken, YH3’te Türk insanları (f=10) azınlıktadır ve kaynak kültürlerin şöhretleri (f=85) baskındır. Türk kişilikler, edebiyatçı (Behçet Necatigil), sanatçı (Sezen Aksu), yönetmen (Fatih Akın) ve tarihi figürlerle (IV. Murat) sınırlıdır. Sunumlarında ise isimlerini izleyen yüzeysel bir açıklamayla yetinilmiştir. Benzer biçimde, kaynak kültürlerdeki Güney Amerikalı (Arjantinli tango hocası, Lencioni) ve Asyalı (Japon haiku ustası, Bashō) insanlar ürünleriyle tek kereliğine görünürken, Afrika ile Arap ülkelerinin insanları tümüyle görmezden gelinmiştir. Öte yandan, Batılı ve çoğunluğu İngilizce konuşan ülkelerin edipleri (Shakespeare), düşünürleri (Schopenhauer), müzisyenleri (Jimi Hendrix), oyuncularını (Mel Gibson), bilim adamları (Stephen Hawking), yatırımcıları (Donald Trump) dünya kültürüne katkılarıyla birlikte sunulmuştur. Sonuç olarak, iki bütüncüde de kültürel özelliklerin dışsal dağılımı genelde Batı kültürünün, özde İngiliz ve Amerikan kültürünün yaygın etkisindedir.

TARTIŞMA

Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarının karşıtısal kültürel çözümlemesinin ortak sonuçları şöyledir: iki seride de (i) kültürel öğeler ait olduğu kültürel bağlama ve boyutlara göre dengesiz dağılım göstermiş, (ii) kültürel içerik somut ürünlerle popüler kişilikler üzerinden aktarılmış, (iii) görüşler görselleştirmesi güç, hassas konuları tartışmaya açtığından sansürlenmiş, (iv) uygulamalar ve topluluklar gibi seyrek özellikler ana dili konuşurlarının sözel ve sözel olmayan alışkanlıklarını ve hedef kültürlerin toplumsal kesimlerini yansıtmış, (v) kaynak kültürler içinde Batılı olmayanların edilginleştirilmesi öğrencilerin yerel kültürlerini yadsıyan, yanlı bir içeriğe işaret etmiştir.

EF3'teki hedef kültürlerin baskın ve kaynak kültürlerin yetersiz görünümü, Japonya, İspanya, Arjantin, Çin, Filistin, Türkiye, Pakistan kaynaklı çalışmalarda belgelenmiş; Anglo-Amerikan kültüre bağımlılığın küresel kitaplarda kronikleştiğı mevcut araştırmayla desteklenmiş ve İngiltere ile ABD merkezli yabancı yayınevlerinin kitap sanayisindeki etkisi hissedilmiştir (Aliakbari vd. 2012, Basabe 2006, Demirbaş 2013, Garcia 2005, Juan 2010, Ke 2012, Matsuda 2002, Shah vd. 2014, Yamanaka 2006, Yuen 2011). Ferguson'un (2004: 304) da belirttiğı gibi, bu durum İngilizcenin "son 300 yılın en önemli tek ihraç malı" olmasıyla ilgili olabilir. Dört büyük İngiliz yayıncının elindeki bu pazar, cirosunu 70 milyon sterlinden 1 milyara çıkarıp küresel ekonominin ana çarklarından birine dönüşmüş ve 2020'ye değin 2 milyar öğrenciyi müşterilerine eklemeyi hedeflemiştir (Hadley 2014, Pennycook 1994, Tryhorn 2011).

İthal ders kitapları, İngiltere ve ABD gibi "İngilizce öğretiminin merkezi" görülen ülkelerde üretildiğinden "çok çeşitli dilsel ve kültürel geçmişlere" sahip öğrenci topluluğunun "bireysel taleplerini" karşılama konusunda yetersiz kalabilmektedir (Medgyes 1994: 68). Öte yandan, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiğı Türkiye gibi "uydu" ülkeler, öğrencilerinin "özel gereksinimlerini" daha iyi bilip uygun öğretim malzemesi geliştirebilecekken, eğitim, zaman, özgüven, kaynak eksikliği veya pratiklik gibi gerekçelerle, ithal kitaplardaki görsel, dilsel, kültürel içerikleri yerel bağlama uygunluğunu sorgulamadan, olduğı gibi kabul etme yanlılığına düşebilmektedir (Medgyes 1994: 68).

Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin başarısızlık nedenlerini değerlendiren Işık (2008: 24), ithal malzemelerin "ülkemin bünyesine uydurulmasını" ve uzmanlığın artırılarak "kendi öz kaynaklarından beslenen" öğretim yöntemleri ve malzemeleri geliştirilmesini önermiştir. Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin sorunlarından biri olan dışa bağımlılık, yeni gelişmekteki yabancılar için Türkçe alanına da sirayet etmiş gibi görünmektedir. Çünkü küresel ders kitaplarını model alarak hazırlandığı anlaşılan YH3'te de EF3'teki gibi Anglo-Amerikan kültür baskınlığını göstermiş; ana dili olarak İngilizce konuşanlar Türkçe öğrencilerinin çoğunluğunu oluşturmaya da İngiliz ve Amerikalılara ait kültürel öğeler, hedef dilin, Türkçenin kültüründen bile daha fazla yer edinmiştir.

Yabancılar için Türkçe setlerindeki kültürlerin eşitsiz temsili, başka çokkültürlü çalışmalarda saptanmıştır: Yılmaz (2012) Yeni Hitit 2-3'te (2009) Polonyalı öğrencilerin kaynak kültürüyle evrensel kültürlere rastlantısal olarak yer verildiğini, Başal vd. (2014: 333) Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1-A2'de Türk öğelerin "uluslararası" kültürlere karşı "ezici üstünlük" sağladığını ve Tüm vd. (2014) ev kültürü, hedef kültür ve yabancı kültürler arasındaki eşitsizlik giderilirse öğrencilerin iletişime güdülenebileceğini belirtmiştir.

Kültürel aidiyete göre dağılımdaki adaletsizlik, kültürel öğelerin beş boyut tarafından paylaşımında da söz konusudur. Hedef kültürleri, popüler ürünlerle kişilere indirgeyen anlayış EF3'te de egemendir. Yuen (2011: 464) İngilizce ders kitaplarında İngilizce konuşan ülkelere ait ürünlerin ("eğlence, gezi, yemek" kültürü) ve ünlülerin en sık betimlendiğini; dünya görüşlerine en seyrek yer verildiğini göstererek bu araştırmadakiyle benzer sonuçlara ulaşmıştır. Daha pek çok çalışma, EF3 gibi küresel kitaplarda yüksek kültür öğelerinin vurgulandığını, "kültürel olarak örgütlenmiş inançlar ve algıları" kapsayan davranış kültürünün "rastlantısal, yüzeysel veya ek olarak" işlendiğini ve şarkıcı, oyuncu, politikacı grubundan markalaşmış insanlarla genç okuyucuların ilgisinin çekildiğini ortaya koymuştur (Aliakbari vd. 2012, Demirbaş 2013, Juan 2010, Kırkgöz vd. 2011, Tomalin vd. 1994: 6-7).

Yabancı dil ders kitaplarında uygulamalarla görüşlerin azlığı, ürünlerle kişilerin somut, ilginç, kolay oluşuna, müşteri duyarlılıklarının gözetilmesine ve "her bedene uyar", "güvenli konular" yardımıyla "kültürel açıdan incitici" malzemedan kaçınılmasına bağlanabilir (Çelik vd. 2013, Gray 2002:

159, Türkan vd. 2007, Yuen 2011). Fakat EF3'teki gibi, "kimseyi kızdırmayacak" konular içeren, ünlü, paralı, güçlü modeller sunan özendirici içerik, Anglo-Amerikan kültürün yüceltilmesine, "teknolojik olarak ileri, kültürel açıdan zengin ve coğrafi yönden yayılcı" Amerikan toplumuna karşı öğrencilerin hırslanmasına ve öz kültürlerine yabancılaşmasına yol açabilir (Basabe 2006: 66, Garcia 2005, Gray 2000, Gray 2002: 163-164, Shah vd. 2014).

EF3'le benzer biçimde, YH3'ün ürünlere görüşlerden daha fazla temsil olanağı vermesi, geçmişteki başka Türkçe setlerde saptanıp eleştiri odağı olmuştur: "Türk şahsiyetler" ve "gelenekler"den yoksun *Yeni Hitit* (2009), akraba topluluklarla ortak değerleri yansıtmayan *Orhun* (2004), Türklerin "hassasiyetlerini, değerlerini" öğretmeyen *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2*, milli kimliği zayıf *Lale Türkçe Ders Kitabı*, Türk kültürünü el sanatları, yiyecek-içecek ve turistik yerlere indirgeyen *Açılım Türkçe Ders Kitabı 1* ve *Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 kitapları* (Başal vd. 2014, Demir 2014, Demir vd. 2011: 69, Okur vd. 2013: 1639, Ökten vd. 2014). İnançlarla davranışlara yer vermeyen bir içeriğin "dil becerileri ve dil kalıplarının nerede ve nasıl kullanılacağı" konusunda "öğretici" olamayacağı da Ökten vd. (2014: 858) tarafından vurgulanmıştır.

EF3'le YH3 kültürel öğelerin dengesiz dağılımı ve yüzeysel sunumu bakımından benzeşirken, hedef dilin ana vatanına yaklaşımları farklıdır. EF3, Anglo-Amerikan basından uyarladığı ilginç, evrensel konulu, özgün haber öykülerine hedef kültürlerin öğelerini gömmüş; ikonik figürleri ürün yerleştirme yaparcasına içeriğe yaymış ve ünitelerin köşesine iliştiirdiği esinleyici alıntılarla (hava yolculuğu ünitesinin Amerikalı aktör, Billy Bob Thornton'ın, "Uçma korkum yok; çarpma korkum var" sözüyle açılışı) görünürde öğrencileri temaya hazırlarken, gerçekte hedef kültürleri aşlamak için kitabın her santimetresini kullanmıştır (Oxenden vd. 2014: 24). Öğrencileri Londra'da karşılayan serilerin aksine, EF3 *yurtsuzlaştırma* (deterritorializasyon) stratejisiyle çokkültürlü sınıflarda direnç doğurmadan hedef kültürleri egemen kılmayı, Anglo-Amerikan propagandayı örtük biçimde sürdürmeyi başarmıştır (Gray 2002).

EF3 gibi küresel satış kaygısı taşımadığı halde, YH3 Türk kültürünü "turistin bakış açısı"yla *Topkapı*, *oryantal* ve *simit-çay* üçgenine sıkıştırmış; özgün/uyarlanmış yazınsal metinlerle Türk kültürünün "gerçek yönlerini" (müziği,

sineması, edebiyatı) tanıtacağına, Türk kalemlerden, Türkiye'yi sahneleyen metinlere başvurmuştur (Davcheva vd. 2005: 101, Yuen 2011: 464). Öğrencilerin yerel kültürlerine ayrılan alan ise Anglo-Amerikan ürünler ve yüzlerin tanıtıldığı “hamburgerleşmiş” bir içerikle işgal edilmiş ve küreselleşmeyle her sınıfın hoşlanabileceği, emsali *Headway* gibi uluslararası serilerde görülmüş, *fabrikasyon* metinlerle kolay ve güvenli yol seçilmiştir (Davcheva vd. 2005: 101, Ülker 2007, Yılmaz 2012). Benzetimsel bakış açısıyla, YH3 Amerikalılara ABD’de Türkçe öğretmek için yazılmış yerli bir ders kitabı olsaydı, Amerikalı öğrencilerin yerel kültürünü yeterince yansıttığından kültürel içeriği kabul edilebilirdi. Ne var ki, EF3’le YH3’te İngilizce “pop kültürü, gezi kültürü, bilim kültürü”nün uluslararası dili görüldüğünden, Anglo-Amerikan kültür her ikisine de sinmiş; çokuluslu öğrenci kitlesi içinde Afrikalı, Orta Doğulu, Asyalı toplulukların kültürleri, olumsuz yönleri bile sihhileştirilen baskın kültür karşısında basmakalıplarla seyreltilmiştir (Alptekin 1993: 142).

Sonuç olarak, batıcı, mükemmeliyetçi ön yargularla yoğrulmuş, “plastik kültür”e dayalı içerik, yerelle (bilinenle) hedef kültürün (bilinmeyen) dünyasını bağlayan kavramsal köprüyü kuramamış; öğrencilerin kendi dünyalarını hedef dilde ifade etme, “kendi yereline dayalı kültürel bakış açısından” yanıt verme şansını çalmıştır (Alptekin 1993, Davcheva vd. 2005: 101, Gardner 2006, Gray 2002, Gray 2010: 171). Bu nedenle, bu çalışmada kültürlerarası karşılaştırma yapmanın öğretimsel değerine ve yabancı dil ders kitaplarının kültürlerarası farkındalık geliştirmedeki eksikliğine yeniden dikkat çekilmiştir (Alptekin 1993, Başal vd. 2014, Davcheva vd. 2005, Demirbaş 2013, Juan 2010, Gray 2002, Gray 2010, Ökten vd. 2014, Tüm vd. 2014, Yuen 2011, Yılmaz 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerik, kültürel öğelerin seçimindeki ölçütsüzlükten kaynaklanan derinlik sorunuyla karşı karşıyadır. Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerin en geniş erime sahip olduğu, farklı grupları incitmemek uğruna gençlik ve medya kültürlerinin kültürel açıdan hassas konulara yeğlendiği, Batılı ve İngilizce konuşan toplulukların övülüp öğrenci kültürlerinin yerildiği bir alışım söz konusudur. EF3 yurtsuzlaştırılmış metinlere Anglo-Amerikan simgeleri gizlerken, YH3 Türk kültürünü son derece prototipik düzeyde işlemiştir. Küresel seriyi

yöntemsel değil biçimsel olarak kopyalayan YH3, artalanı Türkiye olmayan metinlerle genel beğeniye odaklanmış; bilinçsizce Anglo-Amerikan kültürün propagandasını yapmış ve yeterince yazınsal metin kullanmayarak hedef kültüre ilişkin güçlendirilmiş girdi sunmada EF3 kadar başarılı olamamıştır.

İngilizcenin ortak iletişim diline dönüşmesiyle birlikte, kültürel içeriklerin 90'lardaki Anglo-Amerikanlaştırmadan kurtulduğu sanılsa da uluslararası kültürlerin “nicel ve nitel açıdan” “adil” temsil edilmediği ve bu çalışmada da EF3'ün ABD ve İngiltere merkezliliği “inatla” sürdürdüğü gösterilmiştir (Basabe 2006: 68, Prodromou 1988: 74). Ancak İngilizceyi uluslararası dil olarak öğretmek amaçlanıyorsa, EF3'ün içeriğinin “çok daha geniş çeşitlilikteki yabancı kültürlerin beğenisini” kazandıracak ve “sınıfın kültürünü” yansıtacak biçimde yeniden “giydirilmesi” gereklidir; yani yerelin öğretimsel gereksinimlerine uygun, “terzi işi” içerik hazırlanabilir veya çekirdek metin (lider ülkeler) ek malzemelerle (uydu ülkeler) desteklenerek kullanıcıların kültürel yapısına “daha iyi uyan” kitaplar elde edilebilir (Gray 2002: 165, Gray 2010: 173, Yuen 2011).

Özel biçilmiş veya ortalanmış olsun, küreselle yereli kaynaştıran *küire-yerel* (glocal) içerik her iki ders kitabındaki kültürel kimlik sorununu çözebileceğinden, YH3'te şu değişiklikler önerilmiştir: (i) öğrencilerin daha iyi anlamasını sağlamak için kaynak kültürlerinden daha çok ve çeşitli girdi sağlanmalı; (ii) “bilinenden bilinmeyene” ilkesine uygun olarak kaynak ve hedef kültürler arasında bağlantı kurulmalı ve (iii) kaynak kültürlerin Anglo-Amerikan içerikle, hedef kültürünse sadece Türklerin sosyalleşmesiyle sınırlı olmadığı gösterilerek “içeriden/aileden biri”nin bakış açısıyla toplumsal benzerlikler ve farklılıklar açıkça tartışılmalıdır (Gray 2002: 166, Matsuda 2002, Risager vd. 2012: 2).

Özetle, yabancı dil ders kitaplarındaki kronik aidiyet sorunu, hedef dil bilgisi ve sözcük bilgisini yapılandırma gösterilen özenin kültürel içeriği belirleyici metin seçiminde esirgenmesinden kaynaklanmaktadır. Eğer öğrencilerinin kendi kültürlerine seslenen, hedef dilin kültürünü somut-soyut ve geçmiş-yaşayan özellikleriyle tanıtan, gelecekteki iletişim ortaklarının kültürel çeşitliliğini yansıtan bir içerik hazırlanırsa, yalnızca yabancı dil ders kitaplarının değil öğrencilerinin de “uluslararası” kültürü “Amerikan” veya “Batılı” olmakla örtüştürme yanlısına son verilebileceği; farklı kültürlerle maruz kaldıkça daha iyi ve kucaklayıcı bir dünya görüşü geliştirilebilece-

ği ve hatta “barış içinde küresel bir toplum” yaratılabileceği uzun süredir savunulmaktadır (Cortazzi vd. 1999, Matsuda 2006: 162, Matsuda 2012, Zacharias 2014).

Bu nedenle, ister Türkçe gibi 125 milyondan çok konuşuruyula geniş bir coğrafyaya egemen olan ve bölgesindeyse siyasi, ticari, eğitsel sebeplerle kaynaşan toplulukların ortak iletişim diline dönüşmekteki bir dil olsun (Breton 2007, Johanson 2009), isterse İngilizce gibi neredeyse dünya nüfusunun çeyreği tarafından kullanılan küresel bir dil olsun veya Crystal’a (2003) göre, gelecekte dünya diline dönüşebilecek bir dil olsun; kısacası öğrenilen dilin statüsü ne olursa olsun, kültürel içerik hazırlanırken kaynak ve hedef kültürlerle etkileşimdeki yabancı kültürleri gözeten, bilgiye-dayalı, ilkeli kararlar alınmalıdır. Gerek yabancı dil olarak İngilizce gerekse Türkçe bağlamı için öğrencilerin tanımak istediği kültürler ve bunların bileşenleri gereksinim çözümlenmesiyle belirlenmeli ve ölçütlü bir kültürel izlenme oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- ACTFL (2013). “Standards For Foreign Language Learning: Executive Summary”. http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdp (Erişim Tarihi: 10.03.2015).
- Adaskou, Kheira vd. (1990). “Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco”. *ELT Journal* 44(1): 3-10.
- Aliakbari, Mohammad ve Behrouz Jamalvandi (2012). “Realization of Culture in English Textbooks in Chinese High School Level”. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 16(2): 89-101.
- Alptekin, Cem (1993). “Target-Language Culture in EFL Materials”. *ELT Journal* 47(2): 136-143.
- Basabe, Enrique (2006). “From De-Anglicization to Internationalisation: Cultural Representations of the UK and USA in Global, Adapted and Local ELT Textbooks in Argentina”. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development* 7: 59-75.
- Başal, Ahmet ve Talat Aytan (2014). “Investigation of Cultural Elements in Coursebooks Developed for Teaching Turkish as a Foreign Language”. *International Online Journal of Educational Sciences* 6(2): 328-336.
- Bennett, Janet vd. (2003). “Developing Intercultural Competence in the Language Classroom”. Ed. D. L. Lange ve R. M. Paige. *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Education*. Greenwich: Information Age Publishing, 237-270.

- Breton, Roland (2007). *Dünya Dilleri Atlası*. Çev. O. Türkay. İstanbul: NTV Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener vd. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, Michael ve Carol Morgan (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael vd. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael ve Peter Grundy (2003). "Introduction". Ed. M. Byram ve P. Grundy. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-3.
- Cockey, Sheila (2014). *Teaching World Languages: A Practical Guide*. Washington, DC: NCLRC.
- Cortazzi, Martin ve Lixian Jin (1999). "Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom". Ed. E. Hinkel. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 196-219.
- Crystal, David (2003). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Cutshall, Sandy (2012). "More than a Decade of Standards: Integrating Cultures in Your Language Instruction". *The Language Educator* 7(3): 32-37.
- Çelik, Servet ve Şakire Erbay (2013). "Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features?" *Education and Science* 38(167): 336-351.
- Davcheva, Leah ve Lies Sercu (2005). "Culture in Foreign Language Teaching Materials". Ed. L. Sercu vd. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters. 90-109.
- Demir, Dursun (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği". *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* 1: 53-61.
- Demir, Ahmet ve Fatma Açık (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler". *Türklük Bilimi Araştırmaları* 30: 51-72.
- Demirbaş, Müzeyyen (2013). "Investigating Intercultural Elements in English Coursebooks". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(2): 291-304.
- Ferguson, Niall (2004). *Empire: The Rise and Demise of the British World Order and the Lessons for Global Power*. New York: Basic Books.

- Garcia, Maria (2005). "International and Intercultural Issues in English Teaching Textbooks: The Case of Spain". *Intercultural Education* 16(1): 57-68.
- Gardner, Howard (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Garton, Sue ve Kathleen Graves (2014). "Materials in ELT: Current Issues". Ed. S. Garton ve K. Graves. *International Perspectives on Materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan. 1-15.
- Gray, John (2000). "The ELT Coursebook as Cultural Artefact: How Teachers Censor and Adapt". *ELT Journal* 54(3): 274-283.
- _____ (2002). "The Global Coursebook in English Language Teaching". Ed. D. Block ve D. Cameron. *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge. 151-167.
- _____ (2010). *The Construction of English*. London: Palgrave Macmillan.
- Hadley, Gregory (2014). "Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness". Ed. N. Harwood. *English Language Teaching Textbooks*. London: Palgrave Macmillan. 205-238.
- Hamiloğlu, Kamile ve Bahar Mendi (2010). "A Content Analysis Related to the Cross-Cultural/Intercultural Elements Used in EFL Coursebooks". *Sino-US English Teaching* 7(1): 16-23.
- Hammer, Judith ve Elena Schmitt (2015). "Shifting Paradigms: A Model for the Integrated Assessment of Language and Culture". Ed. W. M. Chan vd. *Culture and Foreign Language Education: Insights from Research and Implications for the Practice*. Berlin: De Gruyter. 331-366.
- Hermawan, Budi ve Lia Noerkhasanah (2012). "Traces of Cultures in English Textbooks for Primary Education". *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 1(2): 49-61.
- Hong, Huaqing ve Xianzhong He (2015). "Ideologies of Monoculturalism in Confucius Institute Textbooks: A Corpus-Based Critical Analysis". Ed. X. Curdt-Christiansen ve C. Weninger. *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education*. Routledge: New York. 90-108.
- House, Juliane (2007). "What is an Intercultural Speaker?" Ed. E. A. Soler ve M. P. S. Jorda. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer. 7-21.
- Işık, Ali (2008). "Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?" *Journal of Language and Linguistic Studies* 4(2): 15-26.
- Johanson, Lars (2009). *Türk Dili Haritası Üzerinde Keşifler*. Çev. Nurettin Demir ve Emine Yılmaz. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Juan, Wu (2010). "A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks". *Canadian Social Science* 6(5): 137-144.

- Ke, I-Chung (2012). "From EFL to English as an International and Scientific Language: Analysing Taiwan's High-School English Textbooks in the Period 1952-2009". *Language, Culture and Curriculum* 25(2): 173-187.
- Kırkgöz, Yasemin ve Reyhan Ağçam (2011). "Exploring Culture in Locally Published English Textbooks for Primary Education in Turkey". *Center for Educational Policy Studies Journal* 1(1): 153-167.
- Kramsch, Claire (2004). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2013). "Culture in Foreign Language Teaching". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1): 57-78.
- Kurt, Cemil vd. (2012). *Yeni Hitit: Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 3*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Matsuda, Aya (2002). "Representation of Users and Uses of English in Beginning Japanese EFL Textbooks". *JALT Journal* 24(2): 182-200.
- _____ (2006). "Negotiating ELT Assumptions in EIL Classrooms". Ed. J. Edge. *(Re-) Locating TESOL in an Age of Empire*. New York: Palgrave Macmillan. 158-170.
- _____ (2012). "Teaching Materials in EIL". Ed. L. Alsagoff vd. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York: Routledge. 168-185.
- McGrath, Ian (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Medgyes, Peter. (1994). *The Non-Native Teacher*. Hong Kong: Macmillan.
- Meidani, Naji ve Reza Pishghadam (2013). "Analysis of English Language Textbooks in the Light of English as an International Language: A Comparative Study". *International Journal of Research Studies in Language Learning* 2(2): 83-96.
- Messekher, Hayat (2014). "Cultural Representations in Algerian English Textbooks". Ed. S. Garton ve K. Graves. *International Perspectives on Materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan. 69-86.
- Mete, Filiz (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortam Farkının Yetkililiklere Verilen Önem Derecesine Etkisi". *Toplum Bilimleri Dergisi* 7(13): 171-192.
- Miles, Matthew ve Michael Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Moran, Patrick (2001). *Teaching Culture*. Boston: Heinle.
- NSFLEP (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Lawrence: Allen Press.

- Okur, Alpaslan ve Funda Keskin (2013). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(2): 1619-1640.
- Oxenden, Clive ve Christina Latham-Koenig (2014). *English File Upper-Intermediate Student's Book (Third Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ökten, Celile ve Suzan Kavanoz (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı”. *Turkish Studies* 9(3): 845-862.
- Pennycook, Alastair (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Pfister, Guenter ve Petra Borzilleri (1977). “Surface Cultural Concepts: A Design for the Evaluation of Cultural Materials in Textbooks”. *Teaching German* 10(2): 102-108.
- Prodromou, Luke (1988). “English as Cultural Action”. *ELT Journal* 42(2): 73-83.
- Ramirez, Arnulfo ve Joan Hall (1990). “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”. *The Modern Language Journal* 74(1): 48-65.
- Risager, Karen ve Carol Chapelle (2012). “Culture in Textbook Analysis and Evaluation”. Ed. Carol Chapelle. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 1-5.
- Shah, Sayed vd. (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.
- Silverman, David (2010). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Tajeddin, Zia ve Shohreh Teimournezhad (2015). “Exploring the Hidden Agenda in the Representation of Culture in International and Localised ELT Textbooks”. *The Language Learning Journal* 43(2): 180-193.
- Tryhorn, Chris (2011). “English Language Turns into Big Business Asset”. *The Sunday Times*. <http://www.thesundaytimes.co.uk/sto/public/roadtorecovery/article615630.ec> (Erişim Tarihi: 26.10.2015).
- Tomalin, Barry ve Susan Stempleski (1994). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tüm, Gülden (2014). “Öğretmen Adaylarının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kitaplarını Değerlendirme Ölçütleri”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 2(3): 77-88.
- Tüm, Gülden ve Özlem Sarkmaz (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43: 448-459.
- Tüm, Gülden ve Seda Uğuz (2014). “An Investigation on the Cultural Elements in a Turkish Textbook for Foreigners”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 158: 356-363.

- Türkan, Sultan ve Servet Çelik (2007). "Integrating Culture into EFL Texts and Classrooms: Suggested Lesson Plans". *Novitas-Royal* 1(1): 18-33.
- Ülker, Nilüfer (2007). *Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Yamada, Mieko (2010). "English as a Multicultural Language: Implications from a Study of Japan's Junior High Schools' English Language Textbooks". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(5): 491-506.
- Yamanaka, Nobuko (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.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Fatih (2012). "Cultural Transmission through Teaching Turkish as a Foreign Language Coursebooks". *Turkish Studies* 7(3): 2751-2759.
- _____ (2014). "An Investigation into Students' Turkish Language Needs at Jagiellonian University in Poland". *Educational Research and Reviews* 9(16): 555-561.
- Yuen, Ka-Ming (2011). "The Representation of Foreign Cultures in English Textbooks". *ELT Journal* 65(4): 458-466.
- Zacharias, Nugrahenny (2014). "The Relocation of Culture in the Teaching of English as an International Language". Ed. R. Marlina ve R. Giri. *The Pedagogy of English as an International Language*. London: Springer. 129-141.

A Comparison of Cultural Contents in English and Turkish Coursebooks for Foreigners*

Meliha R. Şimşek**

Abstract

Foreign language course books are carriers of both linguistic and cultural knowledge. However, due to the lack of principledness in text selection, their cultural contents are faced with issues of relevance and depth. Therefore, it was aimed in the current study to evaluate internationality and representational capacity of cultural contents in English and Turkish coursebooks for foreigners. The cultural elements in reading texts were categorized with respect to the type of culture they belong (target/source) and topic they embody (five dimensions of culture). The following results were obtained from the contrastive cultural analysis: (i) cultural elements were unequally distributed and superficially presented; (ii) cultural content was predominantly composed of Anglo-American products and popular personalities; (iii) instead of culturally-sensitive perspectives, youth and media cultures were used for avoiding offence against different groups; (iv) practices and communities mainly reflected the target culture, and (v) readers' local cultures were neglected due to the passivization of non-Westerners among the source cultures. The globalisation of content was recommended for solving the problem of cultural identity.

Keywords

Cultural analysis, foreign language course books, globalisation, target/source cultures

* Received: 11 May 2015 - Accepted: 21 September 2017

** Assist. Prof. Dr., University of Health Sciences, Department of Foreign Languages – Istanbul/Turkey
malliday@gmail.com

Сравнение культурного контента в учебниках английского и турецкого языка для иностранцев*

Мелиха Р. Шимшек**

Абстракт

Учебники иностранных языков являются носителями как языковых, так и культурных знаний. Однако из-за отсутствия принципов в выборе текста их культурный контент сталкивается с проблемами актуальности и глубины. Поэтому целью настоящего исследования стала оценка международного и представительского потенциала культурного контента в учебниках английского и турецкого для иностранцев. Культурные элементы в текстах для чтения были классифицированы по типу культуры, которой они принадлежат (цель / источник) и теме, которую они раскрывают (модель пяти аспектов культуры). Следующие результаты были получены в результате сопоставительного культурного анализа: (i) культурные элементы были распределены неравномерно и представлены поверхностно; (ii) культурный контент в основном состоял из англо-американских продуктов и популярных личностей; (iii) вместо текстов, учитывающих различные культурные особенности, чтобы не задеть интересы различных групп использованы тексты из молодежной и медийной культуры; (iv) практика и сообщества в основном отражали целевую культуру, и (v) из-за пассивации незападных людей среди исходных культур игнорировались местные культуры иностранных читателей. Для решения проблемы культурной идентичности была рекомендована глокализация контента.

Ключевые слова

Культурный анализ, учебники иностранных языков, глокализация, целевые / исходные культуры

* Поступило в редакцию: 11 мая 2015 г. - Принято в номер: 21 сентября 2017 г.

** Ст. преп., Университет медицинских наук, кафедра иностранных языков – Стамбул / Турция

malliday@gmail.com

