



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA
KÜLTÜR KONUSUNA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR: BİR META-
SENTEZ ÇALIŞMASI

İsa KOYUNCU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA
KÜLTÜR KONUSUNA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR: BİR META-
SENTEZ ÇALIŞMASI

İsa KOYUNCU

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

20/06/2022

İsa KOYUNCU

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

20/06/2022

İsa KOYUNCU

TEŞEKKÜR

Öncelikle tezimin danışmanlığını üstlenen, sürekli yapıcı eleştiri ve geri bildirimleriyle beni yönlendiren, sorularıma sabırla yanıt veren ve nitelikli akademisyen olma yolunda teşvik eden sayın hocam Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e saygı ve şükranlarımı sunuyorum. Kendisiyle çalıştığım için çok mutluyum. Umarım ben de Nurettin Hocam gibi bir akademisyen olabilirim.

Akademik hayatımın dönüm noktası addettiğim, yabancılara Türkçe öğretimine dair her konuda gerek dersleriyle gerekse istişare ettiğimiz sohbetleriyle ufkumu açan, daima bilimselliği öncelemeden gerektiğini vurgulayan, özellikle akademik gelişimim noktasında destekleyip motive eden, tezimi satır satır okuyarak uzun mesai ve vakitlerini harcayan, emeğini hiçbir zaman esirgemeyen, öğrencisi olmaktan her daim gurur duyduğum ve kendime rol model aldığım aziz hocam Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a bir kuru teşekkürün kifayetsiz kalacağı âşikar... Var olsun!

Beni her konuda gelişmem için teşvik eden, şahsiyetini örnek aldığım ve üzerimdeki emeklerini ne yapsam ödeyemeyeceğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mustafa KURT 'a kalbî hürmet ve şükranlarımı sunuyorum.

Çalışma sürecinde beni destekleyen ve tez jürimde yer alarak yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan sevgili hocam Prof. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN'e teşekkürü zevkli bir borç bilirim.

Bu ulu devletin gölgesinde, Hacettepe Üniversitesi çatısı altında Türklük bilimine hizmet yolunda mensubu olduğum Türkiyat Araştırmaları Enstitüsündeki saygıdeğer hocalarıma enstitü müdürüm sayın Prof. Dr. Yunus KOÇ'un şahsında en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen anneme ve babama teşekkür ediyorum.

Çalışma esnasında yardımlarını gördüğüm Öğr. Gör. İrem OYAR'a teşekkür ederim.

Tezimle ilgili istişarelerde bulunduğum ve savunma sınavına gelme nezaketi gösterip destek veren sevgili dostum Arş. Gör. Eda IŞIR'a teşekkür ederim.

ÖZET

KOYUNCU, İsa. *İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusuna Yönelik Araştırmalar: Bir Meta sentez Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2022.

Son yıllarda dil öğretimi araştırmacılarının odağında olan kültür, yabancılara Türkçe öğretim alanının da önemli sorunsallarından birisidir. Yapılan alanyazın taramaları yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyen çok sayıda bilimsel araştırmanın bulunduğunu göstermektedir. 2010-2020 yılları arasında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri inceleyen ve değerlendiren birincil araştırmaları gözden geçiren bu meta sentez çalışmasının temel amacı; söz konusu birincil araştırmaların bulgularını sistematik bir biçimde bir araya getirmektir. Bu amaca ulaşmak için başarıyla gerçekleştirilen ara hedefler şunlardır: Birincil araştırmaları belirlemek için ulusal ve uluslararası çeşitli bilimsel veri tabanlarında kapsamlı ve detaylı alanyazın taraması yapılmış, belirlenen ölçütler çerçevesinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu sorgulayan araştırmalarda hangi yönlerin daha çok hangi yönlerin daha az incelendiği tespit edilmiş, incelemeye dâhil edilen yayınlar arasındaki ortaklıklar ve farklılıklar karşılaştırmaya dayalı olarak ortaya konulmuş, söz konusu yayınlarda tercih edilen bilimsel araştırma türü, yöntemleri, veri toplama araçları, ders kitabı inceleme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmiş, bu süreçlerin sonunda sağlanan verilerden hareketle genel değerlendirmelere ve önerilere ulaşılmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için nitel araştırmaların sistematik incelenmesi ve derlenmesi için geliştirilen meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen ve meta senteze dâhil etme kriterlerini karşılayan konuyla ilgili yirmi altı birincil araştırma oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise Thomas ve Harden tarafından geliştirilen tematik sentez tekniği kullanılmıştır. Bu tezde amaçlanan yalnızca ilgili alanyazının özeti değil, aynı zamanda birincil araştırmaların ders kitaplarında kültürel içerikler konusuna yaklaşım tarzlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Ayrıca kuramsal bölümde ele alınan kültür öğretimiyle ilgili güncel kavramların, araştırmacının bireysel okumaları sonucunda nasıl bir araya getirilebileceğine ilişkin

olarak bu çalışmanın Türkçe alanyazına katkı sunabileceği umulmaktadır. Böylelikle bundan sonraki araştırmalara da ışık tutulacağı düşünülmektedir. Çalışma sonucunda, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriklerin yeri, seçimi ve sunumu, temsil yeterliliği, oranı açısından eksik, zayıf ve sorunlu yönlerinin bulunduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yabancı Dil Ders Kitabı, Kültür, Kültürlerarasılık, Kültürel Etkileşim, Meta sentez, Alanyazın Derleme

ABSTRACT

KOYUNCU, İsa. *Investigations on Culture in Turkish as a Second/Foreign Language Textbooks: A Meta-Synthesis Study*. Master Thesis, Ankara, 2022.

Culture, which has been the focus of language teaching researchers in recent years, is one of the most problematic issues in the field of teaching Turkish to foreigners. The literature review shows that there are many scientific studies that examine the textbooks used in teaching Turkish to foreigners in terms of culture. The main purpose of this meta-synthesis study, which reviews the primary studies examining and evaluating the cultural contents in Turkish as a second/foreign language textbooks between 2010-2020; is systematically bringing together the findings of these primary studies. Sub-objectives that have been successfully achieved to achieve this aim are as follows: A comprehensive and detailed literature review was conducted in various national and international scientific databases to determine primary research, and within the framework of the determined criteria, the aspects which were researched more and the aspects which were researched less in the studies that questioned the subject of culture in Turkish as a second/foreign language coursebooks were determined. The commonalities and differences between the publications included in the review have been put forward based on comparison, the preferred scientific research type, methods, data collection tools, textbook review and evaluation approaches have been determined, and general evaluations and recommendations have been made based on the data provided at the end of these processes. In order to achieve these goals, the meta-synthesis method developed for the systematic review and compilation of qualitative research was used. The sample of the study consists of twenty-six primary studies on the subject, which were determined according to the purposive sampling method and met the criteria for inclusion in the meta-synthesis. In the analysis of the data, the thematic synthesis technique developed by Thomas and Harden was used. The aim of this thesis is not only a summary of the relevant literature, but also a critical evaluation of the approaches of primary researches to the subject of cultural contents in textbooks. In addition, it is hoped that this study will contribute to the Turkish literature on how the current concepts related to culture teaching, which are discussed in the theoretical part, can be brought together as a result of the

researcher's individual readings. Thus, it is thought that it this research will enlighten future research. As a result of the study, it has been revealed that Turkish as a second/foreign language textbooks have deficient, weak and problematic aspects in terms of the place, selection and, presentation, adequacy of representation and ratio of cultural content.

Key Words

Foreign Language Textbook, Culture, Interculturality, Cultural Interaction, Meta-Synthesis, Review of Literature

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	3
Önem	4
Sınırlılıklar.....	5
Temel Kavramlar Ve Tanımlar	6
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
1.1. Dil Öğretiminde Sistemik Alanyazın Derleme Çalışmaları	9
1.2. İkinci/Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür.....	14
1.2.1. Kültür: Tanımlar ve Kavramsal Sınırlılıklar.....	14
1.2.2. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültürün Yeri ve Önemi	20
1.2.3. Kültür Öğretiminin Amaçları.....	22
1.2.4. Hangi Kültür?	24
1.2.5. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Çeşitleri	25
1.2.6. Kültürlerarası Farkındalık.....	28
1.2.7. Kültürlerarasılık	30
1.3. Kültürlerarası İletişim Ve Kültürlerarası Yeterlilik	34
1.4. Kültürlerarası Etkileşim.....	42

1.5. İkinci/Yabancı Dil Öğretimi Ders Kitapları Ve Kültür Öğretimindeki Yeri	46
1.6. İkinci/Yabancı Dil Ders Kitaplarında Kültür Araştırmaları	49
2. BÖLÜM: YÖNTEM	52
2.1. Araştırma Deseni	52
2.1.1. Meta sentez	52
2.1.2. Meta sentez Türleri	54
2.1.3. Meta sentezin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi	55
2.1.4. Meta sentezin Amaçları ve Yararları	57
2.2. Verilerin Toplanması	58
2.3. Verilerin Analizi	79
2.4. Geçerlik ve Güvenirlik	80
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	82
3.1. Meta senteze Dâhil Edilen Birincil Çalışmaların Betimsel Özellikleri	82
3.1.1. Birincil Çalışmaların Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı	82
3.1.2. Birincil Çalışmaların Yayımlandıkları Yere Göre Dağılımı	83
3.1.3. Birincil Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı	85
3.2. Birincil Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler	86
3.2.1. Birincil Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı	86
3.2.2. Birincil Çalışmaların Ders Kitabı Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı	87
3.2.3. Birincil Çalışmaların Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı	88
3.2.4. Birincil Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	89
3.2.5. Birincil Çalışmaların Kültürel İçerikleri İnceleme Yöntemlerine Göre Dağılımı	91
3.2.6. Birincil Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı	92
3.3. Birincil Çalışmaların Temel Amaçları	95
3.4. Birincil Çalışmalarda İncelenen Konu Başlıkları	97

3.5. Birincil Çalışmalarda Ders Kitaplarının İncelenen Bileşenleri	99
3.6. Birincil Çalışmalarda Ulaşılan Nihai Sonuçlar	100
3.7. Birincil Çalışmalarda Tespit Edilen Sorun Ve Eksiklikler	105
3.7.1. Kültürel İçeriklerin Seçimi ve Sunumuyla İlgili Sorun ve Eksiklikler.....	105
3.7.2. Kültürel İçeriklerin Oranına İlişkin Sorun ve Eksiklikler	111
3.7.3. Kültürel İçeriklerin Yerine İlişkin Sorun ve Eksiklikler	115
3.7.4. Kültürel İçeriklerin Temsil Yeterliliğine İlişkin Sorun ve Eksiklikler.....	119
3.7.5. Kültürlerarasılık ile İlgili Sorun ve Eksiklikler	122
3.8. Birincil Çalışmalarda Sunulan Öneriler	125
3.8.1. Ders Kitabı Hazırlayanlara ve Materyal Geliştirenlere Yönelik Öneriler ...	125
3.8.2. Birincil Çalışmalarda Öğreticilere Yönelik Öneriler.....	138
TARTIŞMA VE SONUÇ	142
KAYNAKÇA.....	153
EKLER.....	167
EK 1. Meta sentez Kapsamında İncelenen Birincil Çalışmaların Künyeleri	167
EK 2. Alanyazın Taramasında Ulaşılan Ancak Meta sentez Kapsamından Hariç Tutulan Çalışmaların Künyeleri	170
Ek 3. İngilizce-Türkçe Kavramlar Dizini.....	173
Ek 4. Etik Kurul İzni Muafiyet Formu.....	175
Ek 5. Orijinallik Raporu.....	176
Ek 6. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	177

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Byram'ın kültürlerarası yeterlilik becerileri.....	39
Tablo 2. Çalışmaları meta senteze dâhil etme ve hariç tutma kriterleri.....	60
Tablo 3 Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmaların özellikleri.....	63
Tablo 4. Ortak tema ve alt temalar.....	77
Tablo 5. Birincil çalışmaların yayımlandıkları enstitü ve dergilere göre dağılımları....	83
Tablo 6. Birincil çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı.....	85
Tablo 7. Birincil çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı.....	87
Tablo 8. Birincil çalışmaların ders kitabı araştırma türlerine göre dağılımı.....	88
Tablo 9. Birincil çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı.....	88
Tablo 10. Birincil çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı.....	89
Tablo 11. Birincil çalışmaların kültürel içerik analiz yöntemleri.....	91
Tablo 12. Birincil çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı.....	92
Tablo 13. Birincil çalışmaların temel amaçları.....	95
Tablo 14. Birincil çalışmalarda incelenen konu başlıkları.....	97
Tablo 15. Birincil çalışmalarda ders kitaplarının incelenen bileşenleri.....	99
Tablo 16. Birincil çalışmaların sonuçları.....	100
Tablo 17. Kültürel içeriklerin seçimi ve sunumuna ilişkin sorun ve eksiklikler.....	106
Tablo 18. Kültürel içeriklerin oranına ilişkin sorun ve eksiklikler.....	112
Tablo 19. Kültürel içeriklerin yerine ilişkin sorun ve eksiklikler.....	115
Tablo 20. Kültürel içeriklerin temsil yeterliliğine ilişkin sorun ve eksiklikler.....	119
Tablo 21. Kültürlerarasılık ile ilgili sorun ve eksiklikler.....	123
Tablo 22. Ders kitabı hazırlayanlara ve materyal geliştirenlere yönelik öneriler.....	125
Tablo 23. Birincil çalışmalarda öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin veriler.....	138
Tablo 24. Birincil çalışmalarda araştırmacılara ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere ilişkin veriler.....	140

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. ACTFL yeterlilik standartlarına göre kültürün bileşenleri	18
Şekil 2. Robins'in araştırmasına göre kültürün anlam(lar)ı.....	19
Şekil 3. Cortazzi ve Jin'in Kültür Kategorileri	27
Şekil 4. Çok kültürlülük, kültürler arası ve kültürlerarasılık	31
Şekil 5 Kültürlerarası Öğrenme Spirali	37
Şekil 6 Deardorff'un Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli	38
Şekil 7. Veri analizi süreci	80
Şekil 8. Birincil çalışmaların yıllara göre dağılımına yönelik veriler.....	82
Şekil 9. Birincil çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı.....	86

KISALTMALAR DİZİNİ

- ACTFL : American Council on the Teaching of Foreign Languages
AOBM : Avrupa Ortak Başvuru Metni
CLB : Canadian Language Benchmarks
UNESCO : United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
TİKA : Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMV : Türkiye Maarif Vakfı
YEE : Yunus Emre Enstitüsü
YTB : Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

GİRİŞ

Eğitim, turizm, ticaret, hobi, kültürel etkileşim vb. çeşitli amaçlarla Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimine ilgi ve gereksinim her geçen gün artmaktadır. Özellikle 21. yüzyılda paradigmaları değiştiren küreselleşme olgusu, iletişim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, uluslararası dolaşımın çeşitli teknolojik araçlarla birlikte artışı ve Covid-19 salgını Türkçe öğretimine farklı boyutlar kazandırmıştır. Bunlara paralel olarak özellikle son 30 yılda Türkiye'nin yumuşak güç enstrümanlarını işe koşarak kurduğu Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Maarif Vakfı (TMV) gibi kamu diplomasisi ve kültürel diplomasi kurumlarının¹ son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında farklı ülke ve bölgelerdeki artan faaliyetleri de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklı boyutlara ulaşarak önem kazanmasında etkili olmuştur.

Yüksek lisans ve doktora derecesi veren lisansüstü programların açılışıyla birlikte akademik bir çalışma alanına dönüşen yabancılara Türkçe öğretiminde bilimsel araştırmalar giderek artmıştır. İlgili alanyazının gözden geçirilmesi, yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli miktarda araştırma yapıldığını göstermektedir. Akademik ve bilimsel araştırma veri tabanındaki niceliksel büyümeye karşılık, sistematik alanyazın derlemelerinin eksikliği dikkati çekmektedir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimindeki ihtiyaçları karşılamak amacıyla Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve faaliyetlerini üniversiteler bünyesinde yürüten Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri başta olmak üzere çeşitli kurumlar tarafından materyaller hazırlanmaktadır. Bu materyaller arasında ders kitapları önemli bir

¹ Son yıllarda Türkçeye ve Türk kültürüne olan ilginin, Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğrenimine duyulan ihtiyacın artması kültürel diplomasi, kamu diplomasisi kavramlarıyla yakından ilgilidir. Bu konuda özellikle bk. İbrahim Kalın (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions: Journal of International Affairs*, 16(3), 5-23.; Purtaş, F. (2013). Türk Dış Politikasının Yükselen Değeri: Kültürel Diplomasi. *Gazi Akademik Bakış*, 7(13), 1-14.; Ekşi, M. (2017). "Türkiye'nin Türk Dünyasına Yönelik Kamu Diplomasisi Yeni Araç ve Mekanizmaları". *Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 17(1), 9-19. Ünalı, A. N. (2019). Yumuşak Gücün Tesis Edilmesinde Kültürel Diplomasi'nin Önemi ve Bir Uygulayıcı Olarak Yunus Emre Enstitüsü. *Bilig*, (91), 137-159. Küreselleşen dünyada Türkiye'nin son dönemlerdeki kamu diplomasisine yönelik faaliyetleri için ayrıca bk. Poyraz, E., & Dinçer, M. (2016). Küreselleşen dünyada Türkiye'nin kamu diplomasisi faaliyetleri. *Intermedia International e-Journal*, 3(4), 30-48.

yer tutmaktadır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde farklı ders kitabı setleri kullanılmakta ve dil öğretimi süreçlerinde önemli rol oynayan ikinci/yabancı dil ders kitapları, çeşitli işlevleri yerine getirmektedir. Ders kitaplarının en temel işlevi öğrencinin, hedef dile ve kültürel içeriklere erişimine kaynaklık etmektir. Ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimi, oranı ve sunumu ilgili alanyazında araştırma konusu olarak en çok belirlenen hususlardan biridir. Bu çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen birincil araştırmaların bir meta sentezine odaklanılmıştır.

PROBLEM DURUMU

Bir bilim dalında belirli bir konu üzerine yapılan bilimsel araştırmalar sentezlenecek düzeye ulaştığında, bu araştırmaları sistematik bir biçimde incelemek araştırmacıların karşısında aşmaları gereken bir sorun olarak durur. Bu çalışma kapsamında yürütülen alanyazın taraması, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını; kültür, dilbilgisi, temel dil becerileri, söz varlığı, biçim-içerik vb. gibi farklı yönleriyle inceleyen çok sayıda bilimsel araştırmanın bulunduğunu göstermektedir (Büyükkız, 2014; Özer, 2019; Kemiksiz, 2021). Memiş, yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunlarına odaklı çalışmasında araştırmalarda en çok çalışılan konunun ders kitapları olduğunu belirlemiştir (2021, s. 42). Bu araştırmalar arasında ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyenler kayda değer bir yer tutmaktadır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür çalışmalarının daha çok ders kitabı içeriklerine ve kültür aktarımı bakış açısına odaklandığı belirtilmektedir (Durmuş ve Sumruk Ateşgöl, 2021, s. 114). Dolayısıyla hem dil öğretiminde kültür konusuna hem de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklere artan bir ilgi vardır. Bu ilgede şüphesiz kültürün, dil öğretiminin en temel konularından biri olması etkilidir. Durmuş'a göre de kültürel içeriklerin yeri, oranı, sırası ve sunumu konusu ikinci/yabancı dil öğretiminin temel sorunsallarındandır (2019, s. 55.-58.). Ders kitapları özellikle dil öğretimi sınıflarında kültürel içeriklerin öğrenciye sunumunda birincil kaynak rolü üstlenmektedir. Paige vd.'ye göre ise dil eğitimcileri tarafından kültür öğretiminin temel kaynağı olarak görülen ikinci/yabancı dil öğretimi ders kitapları, kültür

öğretiminde hâlâ merkezî bir konumdadır ancak pek çok yönden de sorunludur (2000, s. 53).

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen araştırmaların bulgularını, bütüncül bir yaklaşımla sentezleyen, sistematik bir biçimde inceleyen bir araştırmanın bulunmaması ilgili alan için bir eksiklik olarak görülebilir. Çünkü aynı konu üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarının ne ölçüde genelleştirilebileceği, sonuçların bütüncül olarak bir anlam ifade edip etmediği, hangi araştırma sonucunun çözüme ne kadar katkı sağladığı, sonuçların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı cevaplanması gereken önemli sorulardır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 239). Bu sorulara cevap verebilmek ancak sistematik alanyazın derleme çalışmalarıyla mümkün olabilmektedir. Bu noktadan hareketle alanyazında, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusuyla ilgili mevcut veri tabanındaki niceliksel artış, aşağıda ayrıntılı olarak tanıtılacak olan meta senteze duyulan ihtiyacı göstermekte ve bu çalışmayı yönlendiren temel problem durumunu oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma; ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını inceleyen bilimsel araştırmaların artmasının doğal bir sonucu olarak nitel meta senteze duyulan ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Bu meta sentez çalışmasının amacı; ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyen birincil nitel araştırmaların bulgularını birleştirmektir. Bu doğrultuda, incelemeye dâhil edilecek araştırmalar arasındaki ortaklıkları veya farklılıkları karşılaştırmaya dayalı olarak ortaya koymak ve bu bulguları meta sentez yönteminin temel ilkelerine göre değerlendirmek hedeflenmektedir. Söz konusu temel amaç ve hedeflere ulaşmak için şu ara hedefler gerçekleştirilmiştir: Meta senteze dâhil edilecek birincil araştırmaları belirlemek için alanyazın taraması yapılmış, dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerine göre 26 birincil araştırma bu meta sentez kapsamına dâhil edilmiş, kodlama işlemleri yapılmış, derinlemesine bir okuma ve inceleme yapılarak birincil araştırmalardan veriler toplanmış, toplanan veriler kategorize edilip sınıflandırılarak sentez bulgular hâlinde sunulmuştur. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusu ile ilgili birincil araştırmalar; üniversite ve enstitü, örneklem grupları, yayın yılı, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, ders kitabı inceleme ve değerlendirme yaklaşımı vb. özelliklerine göre nasıl bir dağılım sergilemektedir?
2. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusu ile ilgili birincil araştırmalarda, hangi konu başlıkları daha fazla hangi konu başlıkları daha az incelenmektedir?
3. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusu ile ilgili birincil araştırmalarda, örneklem olarak seçilen ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimine, sunumuna ve oranına ilişkin araştırmacılar tarafından tespit edilen sorun ve eksiklikler nelerdir?
4. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyen birincil araştırmaların örneklem olarak seçilen ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimine ve sunumuna ilişkin önerileri nelerdir?

ÖNEM

Bilim dünyasında yapılan her yeni araştırma önceki araştırmalar doğrultusunda biçimlenmekte ve güncel olanı takip etmek gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Günceli takip edebilmek ve yeni araştırmalara kolaylık sağlamak meta sentez gibi alanyazın derleme çalışmalarıyla mümkün olabilir. Belirli bir konudaki araştırmaların sayısı arttıkça, birleştirilmiş sonuçların bir sentezini sunmak aynı zamanda alanın durumunu netleştirmeye yardımcı olur (Sherwood, 1999). Alan belirli bir mesafe kat ettiğinde, araştırma tasarımlarına göre meta analiz veya meta sentez gibi alanyazın derleme çalışmalarının yapılması kaçınılmazdır. Bir alanda belirli konu ile ilgili bir meta sentez çalışması yürütmek ilgili alandaki mevcut bilgi birikimine çeşitli bakış açıları sunabileceği gibi araştırma ve uygulama arasındaki boşlukları kapatmaya da yardımcı olabilir (Erwin, Brotherson ve Summers, 2011, s. 297). Dolayısıyla bir alanın gelişimi açısından, meta sentez gibi sistematik alanyazın derleme çalışmalarının yapılması gerekli ve önemlidir.

Bu çalışmada; ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen araştırmaların; amaç, yöntem, bulgu, sonuç ve önerileri meta sentez yöntemiyle incelenip değerlendirilecektir. Bu değerlendirmenin, genelde yabancılara Türkçe öğretimi alanına özeldir ders kitabı araştırmalarına ve materyal geliştiricilere bütüncül bir bakış açısı sağlayabileceği varsayılmaktadır. Çünkü Memiş, yabancılar için Türkçe öğretimi seti hazırlayanların, ders kitaplarıyla ilgili akademik yayınları izleme ve söz konusu setlerdeki eksiklikleri giderme konusunda yetersiz olduklarını vurgulamaktadır (2021, s. 107). Çalışmanın ayrıca; ders kitabı geliştiricilerine kolaylık sağlayarak yapılacak olası düzenleme veya revizyonları teşvik edebileceği, alanyazında kültür konusuyla ilgili eksik yönleri ve boşlukları belirleyebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın kuramsal çerçeve kısmında kültür öğretimi ve kültür pedagojisi ile ilgili referans değeri yüksek yayınlardan, yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür konusunda öncü araştırmacıların çalışmalarından ve dil öğretiminde standart sağlamak amacıyla hazırlanmış, dünyanın farklı kıtalarında referans gösterilebilecek (AOBM, CLB, ACTFL) başvuru metinlerinden hareketle ele alınan güncel kavram ve terimlerin alanyazında bir farkındalık oluşturması beklenmektedir. Kültür ve dil öğretimiyle ilgili kavramların, araştırmacının bireysel okumaları sonucunda nasıl bir araya getirilebileceğine ilişkin Türkçe alanyazına katkı sunabileceği düşünülmektedir. Çalışma bu yönleriyle de önemlidir.

Çalışma aynı zamanda, ileride ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında farklı konularda meta sentez yöntemini kullanarak alanyazın derleme çalışması yapmayı planlayan araştırmacılara yöntemsel rehberlik etmesi açısından da önemlidir.

SINIRLILIKLAR

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültür konusunu ele alan çeşitli araştırmalar vardır. Bu çalışma;

- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını yalnızca kültürel içerikler açısından inceleyen,
- Meta sentez yönteminin doğasına özgü bir biçimde nitel araştırma yaklaşımı kullanılan,

- 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yürütülen
- Tezin yöntem bölümünde ayrıntıları açıklanan meta senteze dâhil etme ölçütlerini karşılayan yüksek lisans tezleri ve araştırma makaleleri ile sınırlı tutulmuştur.

TEMEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

Türkçe: Bu çalışmada Türkiye Türkçesini ifade etmektedir.

İkinci dil: Bireyler çeşitli gerekçelerle ve farklı amaçlarla kendi ana dilleri dışında başka diller öğrenmektedirler. Bireylerin ana dilleri (L1) dışında öğrendikleri dil *ikinci dil* (L2) kavramıyla karşılanmaktadır. *İkinci dil* (second language) kavramının muhtemeldir ki kökenindeki “iki” çağrışımından dolayı, Türkçe alanyazında *ikidillilik* (bilingualism) kavramıyla karıştırıldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle iki dilliliğin kısaca tanımı ve iki kavram arasındaki temel farklılıklar üzerinde durmak da gerekli görülmüştür.

İkidillilik üzerine önemli çalışmalar yürüten Wei (2005), ikidilliliğin boyutları üzerinde genişçe durur. “İkidilli kim?” sorusunun beraberinde pek çok soruyu gündeme getirdiğini, kimin ikidilli olup olmadığını belirlemenin zor olduğunu vurgular. Çünkü ikidillilikle ilgili bağlamlara göre farklılaşan karmaşık değişkenler söz konusudur. Wei, ikidilliliğin genel tanımlarının; ikinci bir dili sözlü, yazılı veya her iki şekilde anlayabilen, ancak bu dili konuşamayan veya yazamayan bireyleri içerse de terimin yaygın kullanımlarında her iki dilin işlevlerini yerine getirebilen bireylere gönderimde bulunulduğunu iddia eder (2005, s. 13). Bu bağlamda en genel ifadeyle bireyin ikidilli olmasına işaret eden ikidillilik terimiyle ilgili el kitaplarında; “ana dili yeterliliğine benzer şekilde iki veya daha fazla dili konuşabilmek” ikidillilik (Myers-Scotton, 2005, s. 44); “belirli bir düzeyde iki (veya daha fazla dil) konuşabilen bireyler” ise ikidilli birey (Bialystok, 2001, s. 5) olarak tanımlanmaktadır.

İkidilliler genellikle, birden fazla dilin bilgisini ve kullanımını edinen bireyler veya insan grupları olarak tanımlanır ancak araştırmacılar arasında üzerinde uzlaşa sağlanan nihai bir ikidillilik tanımı bulunmamaktadır (Butler ve Hakuta, 2004, s. 114). *İkinci dil*, ikinci/yabancı dil araştırmaları alanyazınında (foreign/second language studies/SLA research) kullanılan bir kavram iken, *ikidillilik* (bilingualism) başlı başına farklı bir çalışma alanıdır (bilingual studies) ve bu çalışmanın kapsamı dışındadır. İkinci dil ile

ikidillilik teriminin, *ikinci dil edinimi* (second language acquisition) bağlamında, bir kesişme noktasında buluşması da alandaki en temel sorunsallardandır.²

Yabancı dil: “Genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya hedef dilde basılı materyalleri okumak amacıyla öğretilen yabancı dil, belirli bir ülke veya bölgedeki çok sayıda insanın ana dili olmayan, hükümet, medya vb. alanlarda yaygın biçimde iletişim aracı ve okullarda eğitim dili olarak kullanılmayan dil” (Richards ve Schmidt, 2010, s. 224-225). Hedef dil, ana dili olarak konuşulmayan bir ortamda öğretiliyorsa genellikle *yabancı dil* kavramı ile ifade edilir. Çünkü yabancı dil, genellikle hedef dilin gündelik hayatta kullanma fırsatlarının sınırlı olduğu veya hiç olmadığı, sınıfta öğretim yoluyla gerçekleşen öğrenme durumunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Ellis, 2015, s. 18). Bu tanımdan hareketle örneğin; Türkçenin, yurt dışında ve ana dili olarak konuşulmadığı ortamlarda öğretildiği bağlamlar söz konusu olduğunda *yabancı dil* terimiyle karşılanmasının doğru olduğu düşünülmektedir.

Edinim (acquisition) ve *öğretim* (teaching) karşıtlığı açısından ele alındığında da yabancı dil ve ikinci terimleri birbirlerinden farklılaşabilmektedir. Hedef dilin ikinci dil olarak edinimi ve öğretimi söz konusu olabilirken yabancı dil bağlamında düşünüldüğünde ise hedef dil, genellikle öğretimle ilişkilendirilmektedir.

Öğrenci: Bu çalışmada ikinci/yabancı dil öğrenen bireyleri karşılamak üzere *öğrenci* terimi tercih edilmiştir. Bu tercihte *öğrenci* kavramının ikinci/yabancı dil öğretiminin doğasına özgü bir biçimde öğrenme amaçları, yaşları vb. açısından birbirlerinden farklı heterojen grupları da kapsayıcı olması etkili olmuştur. Çünkü *öğrenci* (student) terimi genellikle yaş, sınıf, düzey vb. açılardan belirli bir homojen grubu tanımlamaktadır. *Öğrenci* terimi ise hem bu gruptaki formel ve zorunlu öğrenenleri içine alan hem de bu grup dışında kalan heterojen grupları ve genel öğrenenleri kapsayıcı bir kavram olarak kullanılmaktadır (Terim tartışmaları için bk. Durmuş, 2018, s. 182).

Öğretici: Bu çalışmada ikinci/yabancı dil öğretmenleri ifade etmek için *öğretici* kavramı tercih edilmiştir. Çünkü öğretmen kavramı yukarıda tanımlanan öğrenci kavramıyla ilişkilendirildiğinde yaş, sınıf, düzey vb. açısından homojen bir hedef kitleye dönüktür. Tercihteki ikinci sebep ise okutman, öğretmen kavramları yerine öğretici kavramının

² *İki dililik* (bilingualism) ve *ikinci dil edinimi* (SLA) ilişkisi hakkında bk. Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. *The Handbook of Bilingualism*, 114-144.

ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında standartlaştırılmasının gerekli olduğu düşüncesidir.

Ders kitabı: İkinci/yabancı dil sınıflarında vazgeçilmez bir kaynak ve pedagojik bir araç olarak ders kitabı, öğretim programında yer alan kazanımlara erişmek ve dersin hedeflerini gerçekleştirmek için kullanılan, dilsel ve kültürel içeriklerin sistematik bir düzen içerisinde sunulduğu temel öğretim materyali olarak tanımlanabilir.

Ders kitabı değerlendirme: *Ders kitabı değerlendirme* çalışmanın ilgili bölümünde detaylarıyla açıklandığı üzere, ikinci/yabancı dil ders kitabının kullanıcılarına (öğrenci veya öğretici) odaklı araştırmaları ifade etmek için kullanılan bir terimdir.

Ders kitabı analizi: *Ders kitabı analizi*, ikinci/yabancı dil ders kitabının kendisine odaklı araştırmaları yani materyalin kendisini belirli ölçütlere bağlı olarak inceleyen araştırmaları ifade eder.

Meta sentez: İçerik analizi yöntemlerinden biri olan meta sentez, belirli bir konu üzerinde tamamlanmış birincil nitel araştırma raporlarını; aşamalar hâlinde inceleme ve bunların bulgularını sistematik bir biçimde derleme, bütünleştirme ve yorumlama amacı güden bilimsel araştırma türüdür. Meta sentez, bir sonraki bölümde ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

Birincil araştırma: Meta sentez ve meta analiz gibi alanyazın derleme çalışmaları, ikincil araştırmalar olarak kabul edilmektedir. Birincil araştırma kavramı bu araştırmanın sınırları içerisinde meta senteze dâhil edilen araştırmaları ifade etmek için kullanılmaktadır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. DİL ÖĞRETİMİNDE SİSTEMATİK ALANYAZIN DERLEME ÇALIŞMALARI

Bilim dünyasındaki gelişmelere paralel olarak son yıllarda sistematik alanyazın derleme çalışmaları pek çok alanda önem kazanmıştır. Alanyazın derleme temelde, geleneksel ve sistematik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sistematik alanyazın derleme çalışmalarında genellikle meta analiz ile nispeten yeni sayılabilecek meta sentez olmak üzere iki tür bilimsel araştırma yönteminin öne çıktığı ve araştırmacılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Geleneksel literatür taramalarından pek çok yönüyle farklılık gösteren meta sentez çalışmaları, nicel yöntemle dayalı meta analizler gibi başlı başına özgün birer yöntem kabul edilmektedir (Gümüş, 2018, s. 535). Geleneksel alanyazın derlemenin; belirli ölçütlerden yoksun olması, kapsamının dar veya belirsiz olması, araştırmacılara derinlemesine inceleme yapma olanağı sunmaması vb. eksiklikleri meta analiz ve meta sentez gibi sistematik alanyazın derleme yöntemlerinin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

Alanyazın derleme teriminin, içerik analizi ve araştırma sentezi gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. En genel ifadeyle araştırma sentezi belirli bir konu üzerinde nitel, nicel veya karma yöntemle yapılmış birincil araştırma raporlarının, belirli ölçütler çerçevesinde, çeşitli yaklaşımlar kullanarak bir araya getirilmesi ve o konu alanıyla ilgili sonuca varma işlemidir (Kanadlı, 2021, s. 1). “Araştırma sentezi” (Kanadlı, 2021), “alanyazın derleme” (Gümüş, 2018) ve “içerik analizi” (Çalık ve Sözbilir, 2014) gibi çatı kavramlarla ifade edilen yöntemler aslında meta analiz ve meta sentezdir. Bu sistematik yöntemlerden meta analiz nicel araştırmaların sistematik derlenmesinde, meta sentez ise genelde nitel araştırmaların sistematik olarak derlenmesinde kullanılmaktadır. Nicel araştırma bulgularının da nitelleştirilerek meta senteze dâhil edilebileceği yönünde görüşler vardır. Ancak çoğu araştırmacı, meta senteze nitel araştırmaların dâhil edilmesi üzerinde hemfikirdir. Bunun aksine istatistikî verilere ve söz konusu verilerin anlamlı sonuç elde edecek düzeyde sayısallaştırılmasına ihtiyaç duyulan meta analizde durum

böyle değildir. Meta analiz yalnızca nicel araştırmalarla ilgilenmektedir. İlgili alanyazında da genellikle *nicel meta analiz* (quantitative meta-analysis) ve *nitel meta sentez* (qualitative meta-synthesis) terimlerinin yaygın kullanımı da bu görüşleri desteklemektedir.

Araştırma sentezine ve alanyazın derlemelerine duyulan ihtiyacın ortaya çıkışında yalnızca araştırma hacmindeki niceliksel artış değil, araştırmacıların geleceğe yönelik endişe, öngörü ve beklentileri de etkili olmuştur. Sandelowski, Docherty ve Emden (1997); nitel araştırmalar arasındaki ilişkiyi tanımlamanın, bulgularını sınıflandırmanın bir yolunu bulamadıkları sürece, “tekerleği sonsuza dek yeniden icat etme” durumuyla karşı karşıya oldukları konusunda araştırmacıları uyarılmışlar ve sentezleme gayretlerinin eksikliği nedeniyle mevcut nitel araştırmaların tehlike altında olduğunu vurgulamışlardır. Thomas ve Harden (2008) ise nitel araştırmaların öneminin artık kabul gördüğünü, bununla birlikte bireysel araştırmalardan elde edilen bulguları, geniş bir araştırmacı kitlesi için bir araya getirmek amacıyla sistematik yöntemler geliştirmenin gerekli olduğunu belirtmişler. Böylece 1980’li yıllardan itibaren nitel araştırmaları sistematik derleme çalışmalarını da hız kazanmıştır.

Sağlık bilimleri, eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde nitel araştırma sayısının gün geçtikçe artması, öneminin daha iyi anlaşılması araştırma sentezine karşı ilgiyi ve sistematik alanyazın derleme çalışmalarına duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Son yıllarda diğer disiplinlerde olduğu gibi dil öğretimi alanında da nitel araştırmalar ivme kazanmıştır. Çünkü “dil eğitiminde çalışmaları zenginleştirmek ve bu alanın çeşitli alt alanlarında yürütölen çalışmalara yeni soluklar getirmek amacıyla nitel araştırmaların potansiyel bir önem taşıdığı” (Mirhosseini, 2020, s. 11) kabul edilmiştir. Nitel araştırmaların önem kazanmasının altında yatan bir başka neden ise nicel araştırmanın ikinci dil öğreniminin önemli bağlamsal özelliklerini (öğretim ortamı, öğrencilerin kültürel arka planları vb.) göz ardı etmesidir (Téllez ve Waxman, 2007).

Bu gelişmelere paralel olarak dil öğretiminde araştırmaların katlanarak artması ve mevcut alanyazının göz korkutucu bir biçimde genişlemesi, araştırmacıları farklı konular üzerinde sistematik araştırma sentezi çalışmalarına yöneltmiştir (Norris ve Ortega, 2006). Dolayısıyla dil öğretiminde her geçen gün büyüyen alanyazınla baş edebilmek için araştırmaları sistematik sentezleme girişimlerinin ve alanyazın derlemelerinin önem

kazandığı, araştırmacıların ilgi odağında bulunan güncel bir çalışma konusu hatta özel bir çalışma alanı olduğu söylenebilir.

Dil öğretimi dinamik, disiplinlerarası ve çağdaş gelişmelere açık bir çalışma alanıdır. Bu alandaki ihtiyaçlar, eksiklikler, problemler doğrultusunda yürütülen araştırmalar belirli konu alanlarında yoğunlaşmakta ve alanyazında geniş bir veri tabanı oluşturmaktadır. Araştırma sentezi, dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgilenenlerin birincil araştırmaların anlamlandırması için muazzam bir değere sahiptir çünkü titiz sentezler; araştırmacıların birincil çalışmalarda bulguları tek tek karşılaştırmalarını, birleştirmelerini ve belirli araştırma sorularını yanıtlayarak araştırma yöntemlerindeki boşlukları tespit edebilmelerini de sağlar (Norris ve Ortega, 2006, s. 4). Bu bağlamda meta sentez, belirli bir konu üzerindeki bireysel nitel araştırma bulgularının sistematik bir biçimde bütünlendirilmesi yoluyla bir olgunun veya konunun daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

Dil öğretimi alanyazınında araştırmaların yığılmasıyla birlikte bunların sistematik derleme çalışmalarıyla bir araya getirilmesi de teşvik edilmektedir. Çünkü sistematik alanyazın derlemeleri, ilgili alandaki boşlukları, zayıflıkları ve ihtiyaçları ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Duff, Norris ve Ortega, 2007). Dil öğretiminde alanyazın derlemelerine karşı artan ilginin nedeni bu tür çalışmaların önemli katkılar sunması ve bu alanda yürütülen birbirinden bağımsız araştırmaların kullanılabilirliğini arttırmasıdır. Erwin, Brotherton ve Summers'e (2011) göre bir konu üzerindeki ortak temaları belirlemek ve farklı grupları karşılaştırmak için nitel araştırmaları sentezlemek tek bir araştırmada bulunamayabilecek içgörüler sağlamaktadır. Diğer taraftan aynı konuda çok sayıda çalışmayı okumak ve değerlendirmek zor olduğundan meta sentez çalışmaları zaman ve emek açısından araştırmacıların işini kolaylaştırmaktadır. Nitekim akademik çalışmalarda enerji ve zaman kaybını önleyebilmek için en iyi yöntem, nitelikli bir alanyazın incelemesidir (Ocak, 2021, s. 5).

Dil öğretiminde alanyazın derleme konusunda Norris ve Ortega'nın çalışmaları öne çıkmaktadır (Norris ve Ortega, 2006; Duff, Norris ve Ortega, 2007). Onlar konuyla ilgili çeşitli çalışmalarında dil öğretiminde farklı türlerde alanyazın derlemelerinin değerine vurgu yaparak İngilizce bağlamında ikinci/yabancı dil öğretimi ve uygulamalı dilbilim alanlarından bu tür çalışmaların örneklerini sunmuşlardır (Norris ve Ortega, 2010). Yukarıda ifade edildiği gibi onlara göre de "sentez" terimi dil öğretimi alanında nitel,

nicel veya karma yöntem fark etmeksizin birincil araştırmaların sistematik bir biçimde incelenmesini ve derlenmesini içeren geniş bir kavramı karşılamakta ve çatı kavram olarak kullanılmaktadır.

Téllez ve Waxman (2007) İngilizce öğrencileri için etkili öğretim uygulamalarına odaklı çalışmalarında 25 nitel araştırmanın meta sentezini sunmuşlardır. Meta sentez sonucunda, ikinci dil öğretimi sürecinde en etkili dört öğretim uygulamasının; işbirlikli öğrenme etkinlikleri, uzun süreli dil kullanım etkinlikleri, hedef dilin anlaşılabilirliği için çoklu tasarımlar ve önceki bilgiler üzerine inşa olduğu belirlenmiştir.

Harputlu ve Ceylan (2017), yabancı dil olarak İngilizce yazma performansına ilişkin geri bildirim uygulamaları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında konuyla ilgili 16 nitel çalışmanın meta sentezini gerçekleştirmiştir. Söz konusu araştırmada; inançlar, hazırlık, ana dili kullanımı, kurumsal ihtiyaçlar, öğrencilerin dil yetileri, grup çalışması deneyimleri, geri bildirim deneyimleri, ihtiyaçları, motivasyonları, hedefleri ve grup dinamiği olmak üzere yazma becerisinde geri bildirimi etkileyen sekiz bağlamsal faktör ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak yetersiz ve net olmayan geri bildirim, farkındalık yaratmak, duygusal tepki şeklinde üç farklı sezgisel faktörün yazma becerisindeki geri bildirim uygulamalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Uyan (2019), yabancı dil olarak yerel Almanca ders kitaplarına odaklandığı doktora tezinde, konuyla ilgili 60 bilimsel araştırmayı sentezlemiştir. Çalışmada; Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla ilgili araştırmalarda hangi konuların az hangi konuların daha çok tartışıldığı, ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönlerini neler olduğu ders kitabı araştırmalarında ele alınan sorunlar ve göz ardı edilen konular tespit edilerek ilgili alanyazına katkı sağlanmıştır.

Ertekin (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programları'na odaklı çalışmasında konuyla ilgili 21 nitel çalışmanın bulgularını meta sentez yöntemiyle incelemiştir. Çalışmada; 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın uygulanabilir yönlerinin olduğu gibi uygulanabilir olmayan yönlerinin de bulunduğu; söz konusu programların uygulamaya olumlu ve olumsuz yansımalarının bulunduğu, önerilerle geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanyazınında ise meta sentez gibi sistematik alanyazın derlemelerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Biçer ve Alan, 2018; Dudak ve Biçer, 2021; Oyar, 2021). Bunlardan bazılarının ise derinlemesine ve açıklayıcı bulgular

sunmamaları nedeniyle meta sentez çalışması özellikleri sergilemedekileri, dolayısıyla betimsel içerik analizine daha yakın oldukları söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı akademik açıdan her ne kadar yeni kabul edilse de bibliyografya çalışmalarına ve ilgili veri tabanlarına kısaca göz atmak, araştırma hacmindeki kayda değer büyümeyi göstermektedir. Bu bağlamda meta sentez çalışması yapmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanına olası katkıları şöyle sıralanabilir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki güncel araştırmaları ve alanyazını takip edebilmek için kolaylık sağlar.
- Yabancılara Türkçe öğretimi alanının gelişimini, konuya özgü araştırma eğilimlerini, araştırma tarihini ve mevcut durumunu göstermeye yardımcı olabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde farklı konularda yürütülmüş birincil araştırma raporlarının sistematik alanyazın derleme yöntemleriyle ikincil bir meta araştırma bünyesinde bütünleştirilmesi, alandaki alt uzmanlıkların belirginleştirilmesini sağlayabilir.
- Alandaki bir konunun farklı boyutlarını ortaya koyarak ve aynı problemin çözümüne yapılan çalışmaları bütünleştirerek konu ile ilgili ileri sürülen tez ve görüşlerin kanıtlanıp kanıtlanamayacağını belirginleştirmeye yardımcı olur.
- Meta sentez gibi içerik analizi yöntemleri kullanılarak yapılan alanyazın derlemeleri, gelecekte yapılacak araştırmalara yön verebileceği gibi araştırmacıların zaman, emek, maliyet açısından işlerini de kolaylaştırabilir.

1.2. İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE KÜLTÜR

1.2.1. Kültür: Tanımlar ve Kavramsal Sınırlılıklar

Kavram alanı ve sınırları çok geniş olan kültür, uzun yıllar boyunca; felsefe, edebiyat, antropoloji, kültürel çalışmalar, folklor, sosyoloji, dilbilim, halk bilimi, eğitim bilimleri gibi akademik disiplinlerde, ilgili disiplinin doğasına özgü bir biçimde ve bilim adamlarının farklı bakış açılarına göre tanımlanmıştır. Kültürle ilgili tanımlarda ortaklıklar veya farklılıklar öne çıkarılmakta, dünya üzerindeki kültürleri birbirlerinden ayıran özelliklere vurgu yapılmakta ve kültür kavramı genellikle betimlenerek açıklanmaktadır. Brooks (1968) ve House'un (2008) çalışmalarında da belirtildiği üzere alanyazındaki tanımlar arasında antropolojik ve hümanist olmak üzere iki tür yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Antropolojik yaklaşıma göre kültür, bir toplumun genel yaşam biçimine karşılık gelir. Hümanist yaklaşıma göre ise bir toplumun güzel sanatlar, edebiyat, müzik vb. alanlardaki şaheserlerinin özel bir seçkisini yani kültürel mirası ifade eder (House, 2008, s. 8). Etnografik ve antropolojik yaklaşımlarda kültür; insanın tüm davranışlarını, ürettiklerini, doğaya eklediklerini ve “genler aracılığıyla aktarılamayan” (Eagleton, 2016, s. 49) her şeyi içine alan çok geniş bir kavram olarak ele alınmaktadır. Zira kültürün; kapsamının geniş olması ve tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümler, tanımlarda belirsizliğe, sınırlı bir anlayışa, aynı zamanda tarih, edebiyat, folklor, coğrafya, mimari, yaşam tarzı vb. disiplinlerin seçkin ürünlerine indirgenmesine yol açmaktadır.

Muğlak bir kavram olan kültür, çok boyutluluğu sebebiyle sorunlu bir kelime olarak değerlendirilmekte (Sernhede, 2013, s. 2.) ve bilim adamları tarafından tanımlanması zor kavramlar arasında yer almaktadır (Delanoy, 2020, s. 17). Fikirleriyle sadece antropoloji biliminde değil, tüm sosyal bilimlerde çığır açan Clifford Geertz, kültürü Tylor gibi hazır kuramlarla açıklama girişimlerinin de kavramsal bataklık oluşturduğunu vurgular (2020, s. 19). Diğer taraftan Güvenç de kültür kuramı ve kültür kavramı arasındaki farklılıkları göz ardı etmenin kültür tartışmalarında açmazlara neden olduğunu belirtmektedir (2019, s. 57). Dolayısıyla kültür kavramının üzerinde uzlaşmış, net bir tanımını yapmak çok güç olduğu gibi “Kültür nedir?” sorusuna basitçe ve kesin bir cevap vermek mümkün değildir. Alanyazında araştırmacılar ve akademisyenler tarafından kültürü tanımlama

girişimleri, birbirinden farklı tanımlar ve/veya yorumlar ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Kroeber ve Kluckhohn tarafından 1952’de yapılan bir araştırmada, 156 farklı kültür tanımı ortaya konulmuştur. Bu sayı, 2000’li yıllara doğru iki yüzün üzerine çıkmıştır (Lonner ve Adamapolous, 1997, s. 76). Görüldüğü üzere araştırmacıların kültüre yaklaşım ve kültürü algılama biçimleri (teorik, bilimsel, popüler vb.) tanımları da etkilemektedir.

İkinci/yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan kültür, bu alanda da karmaşık ve farklı boyutlarıyla tartışmaların odağında bir kavramdır. Brooks daha 1960’lı yıllarda, dil öğretimi sınıflarında kültürün de öğretilmesi gerektiğini, öğreticilerin kültürü öğretmek istediklerini, ders kitaplarının kültürel boyutlarının bulunduğunu ancak kültür kavramından ne anlaşılması gerektiği konusunda ise bir belirsizliğin olduğunu belirtir (1968, s. 205). Herkes için geçerli tanımı mümkün olmasa da en azından kültürle ilgili kavramsal sınırlar belirlemek, Chastain’in ifade ettiği üzere, dil öğretimi sürecine dâhil edilecek kültürel içerikler hakkında rehberlik eder (1976, s. 389). Bu rehberlik araştırmacılara, öğreticilere, materyal hazırlayıcılara ve öğretim programı geliştiricilerine yön verir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi geniş ölçüde; insanın ürettiği her şeyi, bir toplumu oluşturan kültürel unsurların tümünü dil öğretimi sürecine, sınırlı zamanda gerçekleştirilmesi gereken yabancı dil derslerine, ikinci/yabancı dil sınıflarına ve öğretim materyallerine yansıtma mümkün görünmemektedir. Diğer taraftan öğretim sürecinde etkin rol oynayan ikinci/yabancı dil öğreticileri, kültürün; âdetler, bayramlar, şarkılar ve edebiyat eserleri hakkında birkaç dersle öğretilmeyeceğini bilmelidirler (Kovacs, 2016, s. 75).

Kültür kavramı; *kültürlerarasılık* (interculturalism), *kültürlerarası iletişim* (intercultural communication) ve ikinci/yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak *kültürlerarası öğrenme* (intercultural learning) gibi disiplinlerde genellikle dil ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılmıştır (Risager, 2013, s. 2.). Dil ile arasındaki sıkı ilişkiye ek olarak kültür denilince ne anlaşılacağını bilmek aynı zamanda sınıf ortamına ve öğretim materyallerine kültürün nasıl yansıtılacağını belirginleştirmeye yardımcı olur.

Akademisyenler ve yazarlar hem görünen ve deneyimlenen hem de görünmeyen taraflarına işaret ederek kültürü, genellikle “buzdağı” ve “soğan” metaforuyla açıklamışlardır (Stiftung ve Cariplo, 2008, s. 5). İnançlar, değerler, normlar kültürün

görünmeyen parçasıdır. Yeme-içme, edebiyat, müzik, mimari vb. kültürün görünen unsurlarıdır.

UNESCO Kültürlerarası Yeterlilik Kılavuzu'na göre bir toplum veya sosyal grubun kendine özgü maddi, manevi, entelektüel ve duygusal özelliklerini içeren kültür; sanat, edebiyat, yaşam tarzları, birlikte yaşama biçimleri, değer sistemleri, inançlar ve gelenekler dâhil toplumda var olabilmenin tüm yollarını kapsar (UNESCO, 2013). Oldukça kapsamlı olan bu tanımda kültürün görünen ve görünmeyen hemen hemen tüm unsurlarına işaret edilmektedir.

Kültürü göstergebilimsel bir kavram olarak ele alan Geertz “insanın kendisinin ördüğü anlam ağları”nı kültür olarak görür. Bu ağları anlamlandırmak yorumlayıcı bir çaba gerektirir ve aslında kültür yorumlara dayalı olarak gelişir (Geertz, 2020, s. 19). Alman kültürbilimci Altmayer, son yıllarda kültürlerarasılık tartışmalarında kültürü kavramsallaştırırken öne çıkan, çoğunlukla ulusal olarak tanımlanmış ve belirli ortak şeyleri paylaşan ve bir insan grubunu diğerinden ayırmaya yarayan ölçütlerin önemini artık yitirdiğini bunların tam aksine, bireylerin etraflarındaki gerçekliğe, hemcinslerine, davranışlarına ve kendilerine yüklediği anlamları merkeze alan anlam veya bilgi odaklı kültür anlayışının hâkim olmaya başladığını iddia etmektedir (2017, s. 11). Nitekim Kramsch'a göre de kurumlar, davranışlar, inançlar, alışkanlıklar, anıtlar vb. insanlar için anlamlı oldukları müddetçe kültürel gerçekliğe sahiptir. Aksi takdirde kültürel değil, yalnızca gözlemlenebilen gerçekliğe sahip olurlardı. Kültürü meydana getiren; yiyeceklere, yaşam tarzlarına anıtlara insanlar tarafından yüklenen anlam(lar)dır (2013, s. 62). İnsanın fiziksel dokunuşu ve düşünselliği ile biçimlenmeyen, kullanımsal değeri ve işlevi olmayan şeylerin kültürün bir parçası değildir. Burada Geertz, Altmayer ve Kramsch'ın ifade ettiği kültürel gerçeklikleri anlamlandırma ve yorumlama sürecinde “dil” kilit rol oynamaktadır.

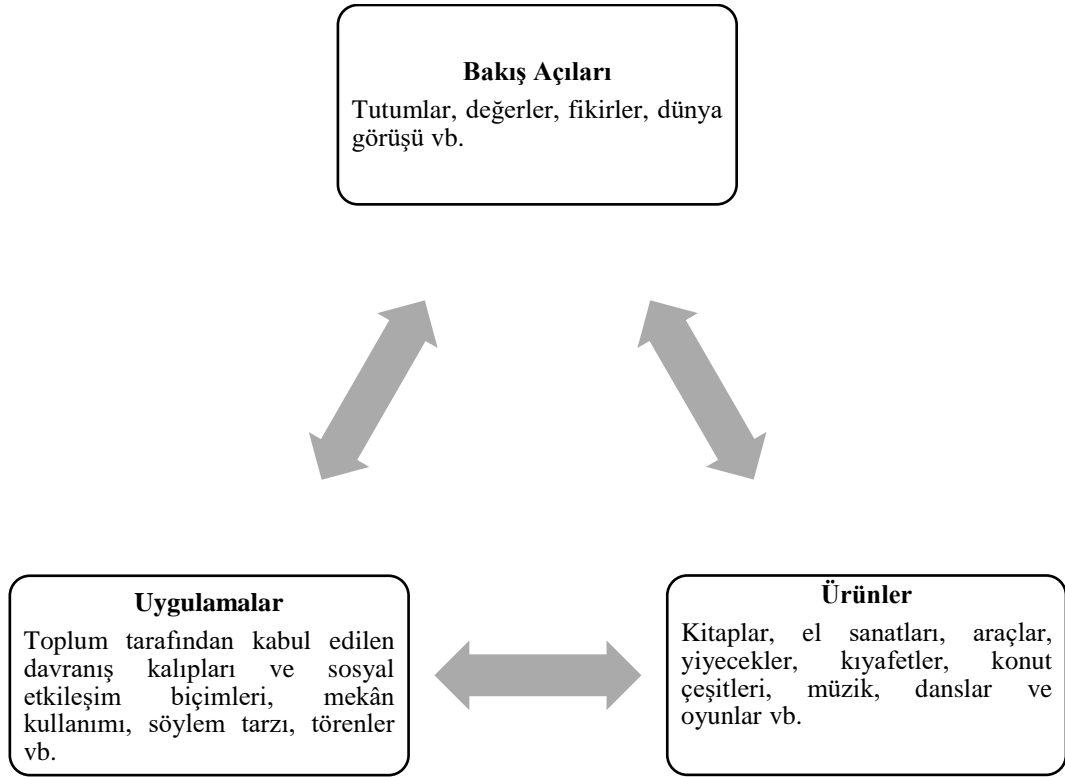
Tarih boyunca kültür bir toplumu, sınıfı veya insan grubunu tanımlamanın yollarından biri olmuştur. Brown, kültürü kısaca “belirli bir zamanda belirli bir toplumu karakterize eden fikirler, beceriler, sanatlar, gelenekler, araçlar” (2006, s. 188) olarak tanımlamaktadır. Şüphesiz kültür bunlardan daha fazlasını içerir. Görece sınırlı bu tanıma göre kültür, belirli bir toplum özgüdür ve o toplum tarafından belirli bir zaman diliminde üretilenleri içine alır. Oysa bu durum her zaman, özellikle küreselleşmenin ve

uluslararasılaşmanın zirveye çıktığı günümüz koşullarında tamamen geçerli olmayabilir. Zira Williams, kültürün kapsamının belirli bir sınıfın alanıyla sınırlı değil, dilin alanıyla doğru orantılı olduğunu öne sürer (1960, s. 340). O hâlde toplumların yanı sıra dilin ve/veya dillerin kültürlerinden bahsedilebilir. Bu bağlamda Kramsch (2014, s. 404) kültürü “ortak bir sosyal alanı, tarihi ve tasavvurları paylaşan söylem topluluğuna üyelik” şeklinde tanımlamaktadır. Çünkü aynı dili konuşsa ve aynı toplumda yaşasa bile bir birey, tek veya belirli bir kültüre ait olmayabilir.

Kültür doğası gereği, durağan değil aksine sürekli değişip geliştiği için dinamik bir yapıya sahiptir ve insanlar tarafından yeniden inşa edilebilir. Öğrenilebilen ve öğretilebilen kültür, bu yolla bireyler arasında paylaşılır. Kültürün çok boyutluluğu, toplumdan topluma değişiklik gösterdiği ve tıpkı dilin kendisi gibi farklı değişkenleri bünyesinde barındırdığı göz ardı edilmemelidir. Katılımcılar tarafından inşa edilen anlam(lar), yapı(lar) ve bütün olarak da değerlendirebileceğimiz kültür, sürekli değişim hâlinde olan, gelişerek devamlılık gösteren bir yapıdadır. Bu açıdan bakıldığında dil öğretiminde yapılan şey esasen kültürün belirli bir zamandaki görünümünden elde edilen bilgilere dayanır.

Kültür tanımlarındaki belirsizliğin, genişliğin veya sınırsızlığın bir sonucu olarak kültürel içeriklerin seçimi zorlaşmakta ve böylece ikinci/yabancı dil sınıflarında kültürün öğretimi sınırlı bir anlayışa indirgenmektedir. Kültür öğretimine yönelik sınırlı bir yaklaşım sergilendiğini vurgulayan Glisan ve Donato’ya (2017) göre de kültür öğretimi; kültürel uygulamalar hakkında anekdotların sunulduğu (örneğin, selâmlaşma, tatil kutlamaları, spor etkinlikleri) veya sadece kültürel ürünleri (Örn. yiyecekler, anıtlar, para birimi, metinler) gösteren derslere dönüşebilmektedir. ACTFL, bunları önlemek için yabancı dil öğretiminde kültürü; *ürünler* (products), *bakış açıları* (perspectives) ve *uygulamalar* (practices) olarak ele almaktadır. ACTFL’da ikinci/yabancı dil öğretimine yönelik yapılan bu sınıflandırma Cutshall (2012, s. 33) tarafından aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi kategorize edilmektedir.

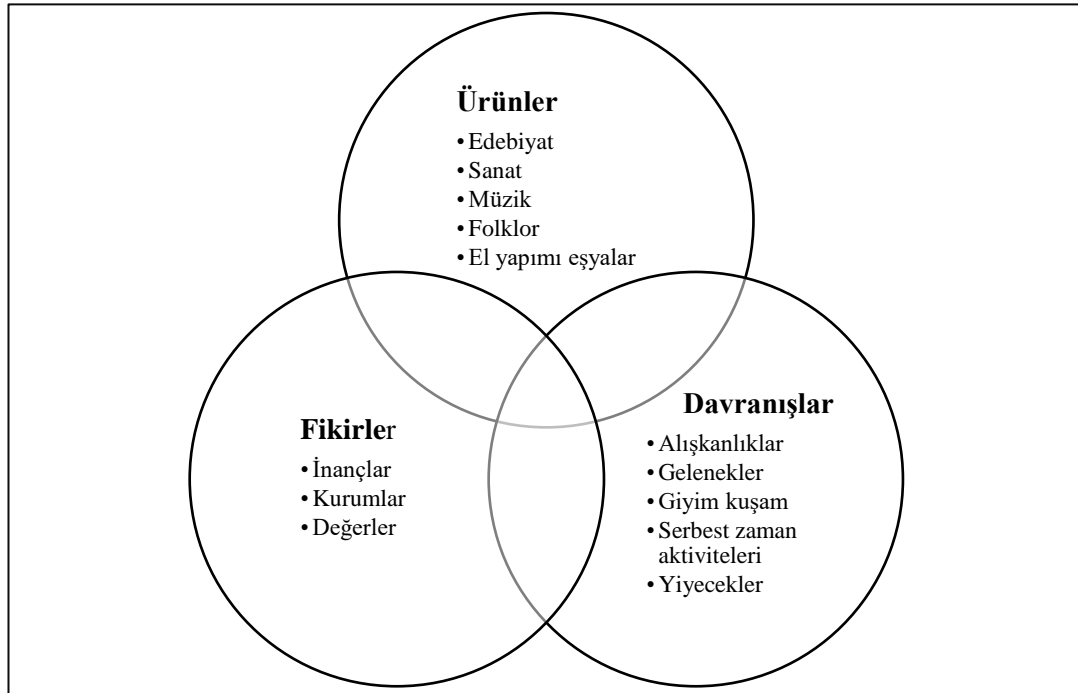
Şekil 1. ACTFL yeterlilik standartlarına göre kültürün bileşenleri



Şekildeki sınıflandırma, kültür öğretiminin; kültürel ürünlere, bakış açılarına ve uygulamalara odaklı olduğunu göstermesi bakımından önemli bir tasnif olarak değerlendirilebilir. Bu, esasen Patrick Moran'ın *Teaching Culture* adlı eserinde çerçevesini çizdiği ve kültürün "3P"si (*products, practices, perspectives*) olarak adlandırdığı tasnife dayanmaktadır.

Robins de 1985'te yaptığı bir araştırmada ikinci/yabancı dil öğretmenlerine "Kültür sizin için ne anlama geliyor?" şeklinde bir soru yönelmiş ve birbirleriyle ilişkili cevapları; ürünler, davranışlar ve fikirler olarak üç başlıkta toplamıştır. Robins'in araştırmasındaki bu başlıkları Tomalin ve Stempleski (1994, s. 7) aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi detaylandırmıştır:

Şekil 2. Robins'in araştırmasına göre kültürün anlam(lar)ı



Bu şekildeki sınıflandırmada, ACTFL ve Moran'dan farklı olarak davranışlar ve fikirler başlıkları öne çıksa da içerikleri benzerlik göstermektedir.

Yukarıda kültürün farklı bileşenlerin oluşturan tasnifler, ikinci/yabancı dil öğretiminde yer alacak kültürel içerikleri kategorize etmek, kapsamı geniş olan kültürün boyutlarını sınırlandırmak, sınırlı süredeki ders saatlerine ve öğretim materyallerine yansıtılacak kültürel içerikleri belirlemek, söz konusu kültürel içerikleri düzenli, planlı ve sistemli bir biçimde sunmak gibi bir dizi nedenden dolayı işlevsel görünmektedir. Bu sınıflandırma(lar) aynı zamanda alandaki araştırmacılar ve materyal hazırlayıcılar için iyi bir yol haritası olabilir.

İkinci/yabancı dil öğretimi alanında kültürü açıklamak, öğretim sürecindeki önemini vurgulamak, sınıf ortamında ve öğretim materyallerindeki yerini tespit etmek amacıyla yapılan çok sayıda önemli çalışma (Kramsch, 1993; Kramsch, 2013; Kramsch ve Hua, 2016; Byram, 1997; Byram ve Feng, 2004; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002; Risager, 2007; Risager, 2013; Davcheva ve Sercu, 2005; Tomalin ve Stempleski, 1994; Cortazzi ve Jin, 1999; Hinkel, 2012; Paige vd., 2000; Pulverness, 2014; Aydın, 2020; Köksal, 2020) vardır. Özellikle Claire Kramsch, Michael Byram, Karen Risager, Alan

Pulverness, Lies Sercu gibi araştırmacıların çalışmaları dil öğretimine kültürel yaklaşımlar açısından kuramsal kaynaklık etmiştir. Bu çerçevede kültür konusu, dil öğretimindeki sorunsallığını ve ilgi çekiciliğini korumaktadır.

Uluslararasılaşma, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler ikinci/yabancı dil öğretimini etkilemiş, amaçlarını yeniden yapılandırılmış ve yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Dil ğretimi süreçlerinin, programlarının ve referans veya kılavuz niteliği taşıyan başvuru metinlerinin de bu kavramlarla yapılandırıldığı görülmektedir. Konu, Avrupa merkezli bakışın sınırlılığı dışında ele alındığında bütün bu referans niteliği taşıyan kurumlar, isimler ve dokümanlardan hareketle söz konusu sorunsallar ve kavramlar aşağdaki başlıklar altında sunulduğu gibi ele alınabilir.

1.2.2. İkinci/Yabancı Dil ğretiminde Kültürün Yeri ve nemi

İkinci/yabancı dil sınıflarında, derslerinde ve ğretim materyallerinde kültürün rolü uzun yıllar boyunca tartışılagelmiştir. Her Şeyden önce kültürün yabancı/ikinci dil ğretiminde en temel konulardan biri olduğu gibi önemli bir sorunsal olduğunu vurgulamak gerekir. Dil ğretiminin her zaman kültürel bir boyutu bulunur ve bu disiplin kültür pedagojisi (*culture pedagogy*) olarak adlandırılır (Risager, 2008). Her ne kadar 19. yüzyıla kadar dil öğretiminin kültürel boyutu ihmal edilse de aslında kültür öğrenme süreçlerinde açık veya örtük biçimde hep var olmuştur. 1990'lardan beri ikinci/yabancı dil ğretiminde kültürün pedagojik boyutunun üzerinde ısrarla durulduğu ve ciddiyle ele alındığı görülmektedir. Özellikle 1970'li yıllarda "İletişimsel Dil ğretimi"nin ortaya çıkışıyla birlikte dil ğretimi kültürel devrim geçirmiştir (Byram, Holmes ve Savvides, s. 251). 20. yüzyılda dilbilim alanındaki gelişmelerin ikinci/yabancı dil öğretimine yansımaları da kültürün öğrenme sürecinde oynadığı rolün fark edilmesini sağlamıştır. Toplumdilbilim, edimbilim, söylem özümlemesi gibi uygulamalı dilbilim alanındaki araştırmalar da dil ğretimi ile kültürü birbirine yakınlaştırmıştır. İkinci/yabancı dil ğretiminde sözel iletişim becerilerinin öncelenmesi, öğrenicinin hedef dilin konuşurlarıyla iletişiminde duruma ve bağlama uygun nasıl davranışlar sergilemesi gerektiği, hedef dile ve kültürüne karşı nasıl bir tutum geliştirileceği, hedef dilin toplumu ile ilgili öğrenilmesi gereken sosyo-kültürel bilgiler, kültürün dil eğitmcileri ve araştırmacılar tarafından bilinçli bir biçimde ele alınmasını gündeme getirmiştir.

1980'ler dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur. İletişimsel dil öğretimi ile birlikte doğası değişen dil öğretimin amaçları yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde kültürün ikinci/yabancı dil öğretimine etkisi daha iyi anlaşılmaya başlamıştır. İkinci/yabancı dil öğretiminde kültürün yeri özellikle 1990'lı yıllardan sonra belirginleşmiştir.

Modern dil öğretiminde artık kültürün; ikinci/yabancı dil öğretimindeki varlığını sorgulamak veya tartışmak yerine kültürden bağımsız bir dil öğretimi sürecinin başarıya ulaşamayacağı kabul edilmiştir. Çünkü hedef dilin anlamlandırılabilmesi için kültürel bilgiye ihtiyaç duyulduğu; öğrencinin hedef dilde etkili iletişim kurabilmesi, hedef dil toplumunun bakış açılarını anlayabilmesi için kültürün de öğretilmesi gerektiği gibi bazı gerekçeler öne sürülmüştür.

Bir dilin nasıl ki yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi ile ikinci dil olarak edinimi mümkünse, kültürün de edinimi veya öğretimi söz konusu olabilir. Öğretim; bilinçli, kasıtlı ve farkındalık gerektiren istendik davranışlar oluşturma sürecidir. Edinim ise bilinçsiz ve farkında olunmayan bir süreci ifade eder. Kültürün, zaten ikinci/yabancı dil derslerinde örtük bir biçimde yer aldığı gerekçesiyle öğretimine gerek olmadığı düşünülür. Oysa açık veya örtük ayırım yapılmaksızın kültürün yabancı dil öğretimi sınıflarında öğretilmesi bilinçli ve farkındalık gerektiren bir süreçtir. Bu bağlamda Peterson ve Coltrane'a (2003) göre kültür, dilsel yapılara gömülü bir biçimde örtük olarak öğretilir; ancak öğrenciler, öğrencileri dile yansıyan kültürel içerikler hakkında bilgilendirmek için kültürü açık bir tartışma konusu hâline de getirebilirler. Böylece ideal bir ikinci/yabancı dil sınıfında kültürün de öğretimi ders içeriğinin ayrılmaz bir parçası (Chastain, 1976, s. 283) hâline gelir.

Birey, ana dili dışında bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenmeye başladığında, hedef dilin kültürüyle de tanışır. Bireyin kendi dili dışında bir dili yabancı ve/veya ikinci dil olarak öğrenmesi farklı kültürlerle karşılaşmasını ve deneyimlemesini beraberinde getirir. Yeni deneyimlere açık olmak ve bu deneyimleri belirli bir farkındalık düzeyiyle tecrübe etmek etkili öğrenmenin ön koşulu (Peterson ve Kolb, 2018, s. 29) olduğundan somut öğrenme yaşantılarıyla deneyimlenmesi de kültürün öğretimini kolaylaştırır.

İkinci/yabancı dil öğretimi aynı zamanda kültür veya kültürlerin öğretimidir. Kültür öğretimi, hedef dil toplumunun ve ülkenin insanları hakkında doğrudan bilgi aktarımı ya

da dilden bağımsız, izole bir öğretim süreci olarak algılanmamalıdır. Paige vd.'nin de ifade ettiği üzere kültür öğretimi/öğrenimi, farklı kültürlerden gelen bireylerle etkili iletişim ve etkileşim kurabilmek için gerekli olan; öğrenciyi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak harekete geçiren, kültüre özgü genel bilgi, beceri ve tutumları edinme sürecidir (2000, s. 6). Özetle dil öğretimiyle eş zamanlı ve/veya dile paralel olarak hedef dilin toplumuna ait kültürel içeriklerin karşılıklı etkileşim çerçevesinde öğrenilmesi/öğretilmesi, deneyimlenmesi, keşfedilmesi kültür öğretimi olarak ifade edilebilir.

İkinci/yabancı dil öğretiminde kültür araştırmalarının öncü ismi Kramersch, çalışmalarıyla (Kramersch, 2013; 2016) kültürü, ikinci/yabancı dil öğretimine dâhil etmeden sürecinin başarılı bir biçimde yürütülemeyeceğini ve dil öğretiminin temel hedeflerine ulaşamayacağını ortaya koymuştur. Günümüzün ikinci/yabancı dil öğretimi sınıflarında, öğretim programlarında, referans niteliği taşıyan başvuru metinlerinde (AOBM, ACTFL, CLB) ve öğretim materyallerinde artık ihmal edilmeyen kültür, ikinci/yabancı dil öğretiminin tamamlayıcı bir parçası kabul edilmektedir.

1.2.3. Kültür Öğretiminin Amaçları

Kültür öğretimi öğrencinin; öğrenme motivasyonuna, hedef dilin öğrenildiği bağlama, dili öğrenme amacı ve ihtiyacına göre biçimlenen bir süreçtir. Kültür, ikinci/yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynamakta ve kültürü öğrenme sürecine dâhil etmek çeşitli yararlar sağlamaktadır. Her şeyden önce hedef dilde iletişimsel yeterlilik; dört temel beceri, dilbilgisi ve sözcüklüğünün gelişimi ile sınırlandırılmayacağından kültürün de öğretimi vazgeçilmezdir. Bununla birlikte Kramersch (1991, s. 221), kültürün genellikle bir dilin çalışılmasını ilgi çekici hâle getirdiğini belirtmektedir. Balıçkanlı'ya göre ise kültürel unsurlar; ikinci/yabancı dil öğrencilerine hedef dili öğrenmeye yönelik motivasyon sağlamakta, öğrencilerde ana dili konuşurlarının yaşam tarzlarına karşı merak duygusu geliştirmekte ve öğrencilerin hedef dili çalışmak için kendilerine amaç edinmelerini kolaylaştırmaktadır (2021, s. 125). O hâlde hedef dile, konuşulduğu ülkeye ve topluma yönelik merak uyandırmak ve aynı zamanda öğrenme motivasyonu sağlamak kültür öğretiminin temel amaçlarından biri olabilir.

Kültür, kendini dilin yanı sıra ait olduğu toplumun davranış, tutum ve hayat tarzında gösterir. Kültüre özgü bir öğrenme biçimi ise hedef dilin konuşulduğu toplumla ilgili (bir kültür topluluğu) bilgi, tutum ve davranışsal beceriler edinmeyi içerir (Lee, 2009, s. 78). Bu bağlamda kültür öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve bilinçlerini arttırmaktır. Nitekim Kumaravadivelu'nun ikinci/yabancı dil öğreticilerinin mevcut kuramsal, deneysel ve pedagojik bilgilerden elde ettikleri genel planlar olarak ifade ettiği makro stratejiler arasında kültürel bilincin artırılması da yer almaktadır (2006, s. 207). Bu farkındalık yalnızca hedef dil toplumuna ve/veya kültürüne yönelik tek yönlü farkındalık değil, aynı zamanda öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültürü ilişkilendirerek farklı kültürlerle karşı çok yönlü farkındalık gelişimi olarak düşünülmelidir.

Dilin kültürel arka planının bilmeden hedef dilin anlaşılması ve işlevsel kullanımı zor olacağından, bireyler arasında kültürün yanlış anlaşılmasından veya yanlış yorumlanmasından kaynaklı iletişim sorunları ortaya çıkabilir. Bu çerçevede Demir'e göre kültür öğretiminin amacı "farklı alanlarda, değişik kültürlerle mensup insanların kaçınılmaz olan iş birlikleri sırasında kültür kaynaklı yanlış anlamaları veya anlaşmazlıkları en aza indirmek, farklı kültürlerle mensup bireylerin, kurumların ve ülkelerin başarılı iş birliğine zemin hazırlamaktır" (2020, s. 62). Sosyal etkileşim süreçlerinde sözel veya sözel olmayan iletişimsel sorunların üstesinden gelebilmek için davranışların, sosyo-kültürel bilgilerin, toplumsal kural ve normların kültürel anlamlarını öğretmek de oldukça yararlıdır. Bir topluma özgü davranış kalıpları, nezaket kuralları, sosyokültürel bilgiler, eylemler vb. ise ancak o toplumdan bireylerle iletişime veya etkileşime girildiğinde daha iyi anlaşılabilir.

Risager'e (2007) göre dil öğretimi, öğrencilerin dilbilimsel ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra onların dünya hakkındaki bilgilerini geliştirebilmelerini de kolaylaştırmalıdır. Risager'in dünya bilgisi olarak ifade ettiği bilgi türü tüm dünyaya ilişkin bilgi olmakla birlikte; gerçek durum ve bağlamlara uygun, öğrencilerin kurgusal ve kurgusal olmayan birçok farklı söylem ve kültürel temsillerle temas kurarak hem şahsi hem kültürel kimliklerini geliştirmek için kullanabilecekleri coğrafi, tarihsel, sosyo-kültürel vb. bilgileri içeren sınırlılıklara sahiptir (2007, ss. 204-205). Tüm bunlar kültürün bir parçası olduğundan kültürlerarasılık bağlamında kültür öğretimi, öğrencinin dünyaya

ilişkin bilgisini derinleştirmek, farklı bakış açıları ve içgörü kazandırmak gibi amaçlara da sahiptir.

Kültür öğretiminin amacı, öğrenciyi hedef dil topluluğunun üyesi yapmak olmamalıdır. Özellikle kültürel çeşitliliğin arttığı 21. yüzyılda ikinci/yabancı dil öğrencilerinin; küresel ölçekte siyasi, kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan nerede konumlandığını anlayabilen birer *dünya vatandaşı* (Risager, 2007) veya çok kültürlü ortamlarda yaşamaya hazır *kültürlerarası vatanadaş* (Byram ve Wagner, 2018) olabilmelerine yardımcı olmak da kültür öğretiminin amaçları arasında sayılabilir.

1.2.4. Hangi Kültür?

İkinci/yabancı dil öğretiminde kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumu konusu, araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Dil öğretiminde kültür konulu çalışmalarda sıklıkla “Hangi kültür?” sorusu sorulur. Belki de konuyla ilgili en temel sorunsal, öğretim materyallerine ve sınıf ortamına kültürün hangi boyutlarının dâhil edileceğidir.

Chastain kültürün, ikinci/yabancı dil öğretiminde *Büyük “K”* (Big “C”) ve *küçük “k”* (Little “c”) olmak üzere iki farklı şekilde ele alınabileceğini söyler (1976, s. 388). Bu bakış açısına göre böyle bir ayırım, hem öğrenciyeye sunulacak kültürel içerikleri belirlemek hem de öğrencinin kültürlerarası hedeflere erişimi açısından yararlı olabilir. İkinci/yabancı dil öğretiminde kültürel içerikleri konu edinen pek çok araştırmada da benzer bir sınıflandırma yapılmaktadır (Tomalin ve Stempleski, 1994; Lee, 2009; Kovács, 2017).

Büyük “K”, genellikle kültürün edebiyat, sanat, tiyatro, müzik, tarih gibi unsurlarıyla ilişkilendirilmektedir. Kramsch’a (2013) göre genel edebiyat ve sanat bilgisiyle eş anlamlı olan Büyük “K” kültürü, hedef ülkenin; tarihini, edebiyatını, kurumlarını, sanatını öğretmekle ilgilidir. Klâsik dillerin öğretildiği dönemlerdeki geleneksel yöntemler, iletişimsel dil öğretimin ortaya çıkışından önceki dönemlerdeki dil öğretimi süreçleri ve yabancı dil ders kitapları ağırlıklı olarak Büyük “K” kültürüne yönelik müzik, tarih, coğrafya, ekonomi vb. içeriklerin sunumuna odaklıdır (Risager ve Chapelle, 2013, s. 1621). Çünkü İkinci Dünya Savaşı’ndan önce kültür, yazılı metinlerin çevirisi yoluyla elde edilen edebiyat eserleri, kurumlar ve tarihî olaylar hakkında bilgileri içermekteydi

(Kramsch, 2001). Nitekim Büyük “K” kültürü, kültürel mirasın aktarımı ve medeniyete ait değerlerin öğretimi şeklinde yapıldığı; hedef dil toplumunun davranış biçimleriyle günlük temel yaşam tarzını göz ardı ettiği için eleştirilmiştir.

Özellikle İletişimsel Yaklaşım’la birlikte hümanist kültür, daha edimsel bir kültür kavramı olan küçük “k” kültürünün ortaya çıkışına yol açmıştır (Kramsch, 2013). Bunda dilbilimin gelişmesi, günlük yaşamda konuşma diline ve kültürlerarası iletişime önem verilmesi de etkili olmuştur (Kramsch, 2001). *Küçük “k”* kültürü bir toplumun günlük yaşam tarzı, iletişim ve davranış biçimleriyle ilgili unsurları içerir. Küçük “k” kültürünün sosyo-kültürel bilgiler, kişilerarası ilişkiler, normlar, inançlar, değerler, boş zaman etkinlikleri vb. gibi kültürün görünmeyen yönleriyle ilişkili olduğunu ve derin anlamlar ifade ettiği belirtilmektedir (Adaskou, Britten ve Fahsi, 1990, s. 3; Lee, 2009).

Yazıcı ve Kaygısız ise küçük “k” kültürünün gündelik iletişimi çevreleyen unsurlarla ilgili olduğundan dinamik bir yapıya sahip olduğunu, buna karşın tarih, sanat, coğrafya unsurlarının durağan oluşları nedeniyle Büyük “K” kültürünün daha nesnel bir olgu niteliği taşıdığını belirtmişlerdir (2020, s. 157). İkinci/yabancı dil öğretiminde hedef dilin sosyalleşme aracı olarak kullanımı, farklı kültürlerden bireylerle iletişim ve etkileşim amacıyla kullanımı ve hedef dil toplumunun nasıl davrandığını anlayabilmek, küçük “k” kültürünün de öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için Büyük “K” ve küçük “k” kültürüne ait içerikler öğretim materyallerinde oransal denge gözetilerek sunulmalıdır.

1.2.5. İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Çeşitleri

Dil öğretiminde kaç farklı kültürden bahsedilebilir? İkinci/yabancı dil sınıflarında kaç farklı kültür ortaya çıkar? Söz konusu kültürler öğretim programlarını ve materyallerini nasıl etkiler? Dil öğretimi sürecinde ortaya çıkan bu kültürler program ve materyal hazırlama süreçlerinde nasıl bir yapılandırma gerektirir? Bu türden sorular son yıllarda dil öğretimi araştırmacılarının odağındadır. Bir dilin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi veya öğrenimi söz konusu olduğunda farklı kültürler *açık* (explicit) ve/veya *örtük* (implicit) biçimde öğrenme sürecine dâhil olmaktadır. Bunlardan ilki şüphesiz ki öğretilen-öğrenilen dilin kültürüdür. Öğretilen dilin kültürü alanyazında *hedef kültür* (target culture) kavramı ile ifade edilmektedir. Pulverness ve Tomlinson (2013), hedef

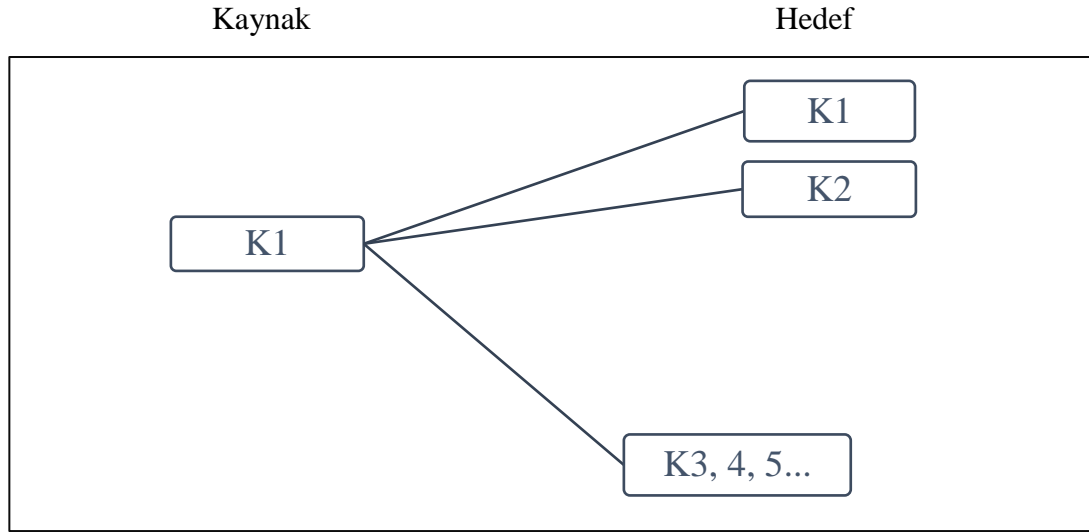
kültür kavramını, nesnel bilgi bütününe, özümsemesini ve test edilmesini önerdiğini iddia ederek kullanmaktan özellikle kaçınırlar. Bunun yerine *uyarıcı kültür* (stimulus culture) kavramını tercih ederler. Zira onlara göre uyarıcı kültür kavramı öğrencide geliştirilmesi gereken farkındalığın sadece kültürel değil kültürlerarası olduğunu pekiştirmektedir (Pulverness ve Tomlinson, 2013, s. 448). Ancak konuyla ilgili alanyazında hedef kültür kavramının kabul gördüğü ve üzerinde uzlaşıldığı görülmektedir. Çünkü hedef kültür kavramı belirli bir dil topluluğunun veya belirli bir toplumun kültürünü tanımlayıcı bir sınırlılığa sahiptir. Oysa uyarıcı kültür kavramında böyle bir sınırlılıktan söz edilmemekte söz konusu kavramın belirgin olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü uyaran kültür denildiğinde hedef kültür dışındaki kültürler de uyarıcı olabilir.

Öğrencinin; hedef dili ana dili olarak konuşan bireylerle etkili iletişim kurabilmesi, kendi kültürü ile diğer kültürler arasında karşılaştırma yapabilmesi, kültürlerarası becerilerini ve kültürel farkındalığını geliştirmesi gibi nedenlerden hedef kültürün öğretim ortamlarında ve materyallerinde mutlaka yer alması telkin edilmektedir.

İkinci/yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin kültürü de yer almaktadır. Öğrenci kültürü, *kaynak kültür* (source culture) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Kültürlerarası yeterlilik, kültürel farkındalık ve sosyo-kültürel becerilerin gelişimi açısından öğrencilerin kendi kültürlerinin ikinci/yabancı dil öğretimi süreçlerine dâhil edilmesi pek çok araştırmacı tarafından önerilmektedir. Kumaravadivelu (2006, s. 208), kültürel farkındalığın artırılması bakımından öğrencileri tek kültürel bilgi kaynağı görmek onlara ve ayrıcalık tanımak yerine, öğrencilerin de kültürel bilgi kaynağı olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Pulverness'e göre öğrencilerin kendi kültürleri dünyaya bakmanın tek bir yolunu gösterir ve öğrencilerin çoğunluğu yabancı dille ilk karşılaştıklarında kendi kültürleri o kadar tanıdık ki onu görmezler. Bu nedenle öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştirebilmeleri için ikinci/yabancı dil öğretimi süreçlerinde kaynak kültüre de yer verilmelidir (Pulverness, 2014, s. 430).

Cortazzi ve Jin (1999) ikinci/yabancı dil ders kitaplarındaki kültürel içerikleri, hedef dilin öğretildiği bağlamlara ve ders kitaplarının kullanıldığı yerlere göre aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi kategorize etmişlerdir:

Şekil 3. Cortazzi ve Jin'in Kültür Kategorileri (1999, ss. 204)



Tabloda yer alan K1 öğrencinin kendi kültürünü yani kaynak kültür kategorisini, K2 hedef kültürü, K3, 4, 5... kategorilerinin ise uluslararası hedef kültür(ler) (international target culture) olarak kavramsallaştırılabileceğini belirtmişlerdir. *Uluslararası kültür*, hedef kültür ve kaynak kültür dışında kalan tüm kültürler için kullanılan bir kavramdır. Hedef dilin kültürü ve öğrencinin kültürüyle ilişkilendirilemeyen ancak evrensel kültür unsurlarını temsil eden kültürel içerikler uluslararası kültür olarak ifade edilir. Durmuş (2019, s. 56) ise uluslararası kültürün çok dilli/kültürlü sınıflarda hedef kültür dışında kalan herhangi bir kültüre ait içeriklerken, tek dilli/kültürlü sınıflarda da hedef ve kaynak kültür dışındaki kültürel içerikler olabileceğini belirtmektedir.

İngilizcenin öğretimiyle ilgili kaynaklarda uluslararası kültür genellikle Amerikan ve İngiliz imajını yansıttığı için eleştirilmiştir (Alptekin, 1993). Bu nedenle uluslararası kültür kategorisine yönelik içerikler yabancılara Türkçe öğretiminde hassasiyetle ele alınması gereken bir konudur.

Hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin dışından kalan kültür(ler) *kültürel tarafsızlık* veya *tarafsız kültür* (cultural neutrality) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Aliakbari (2005), İran'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültürel içerikler açısından incelediği çalışmasında herhangi bir kültürü temsil etmeyen içerikleri (iklim, teknoloji, sağlık, doğa olayları vb.) *kültürel tarafsızlık* kategorisi içerisinde değerlendirmiştir. Kültürel tarafsızlık

kategorisindeki içerikler herhangi bir dile, topluma, ülkeye veya kültüre ait olmayan, bunları temsil etmeyen içeriklerdir.

Görüldüğü üzere dil öğretimi sınıflarında ve öğretim materyallerinde yalnızca hedef dilin kültürü değil *kaynak kültür*, *uluslararası kültür* ve *kültürel tarafsızlık* gibi farklı kültürel kategoriler de yer almaktadır. Kaldı ki ikinci/yabancı dil öğretimi sınıflarında ve öğretim materyallerinde, sadece hedef dilin kültürüne yer verilmesi veya hedef kültürün baskınlığı günümüz dil öğretimi süreçlerinde kabul edilebilir bir anlayış olmadığı gibi pedagojik açıdan da uygun değildir. Aynı şey bahsi geçen diğer kültürler için de geçerlidir. Herhangi bir kültürün baskın olması veya bu kültürlerin sunumunda bir oransal dengesizlik durumu ortaya çıktığında öğrenme sürecinde olumsuzluklar yaşanabilir.

1.2.6. Kültürlerarası Farkındalık

Dünya üzerindeki hiçbir kültür diğer kültürden üstün olmadığı gibi bir toplumun kültürü başka toplumların kültürlerinden daha üst konumda, zengin veya daha alt konumda da değildir. Her kültür kendince özgün ve zengindir. Örneğin; selâmlaşma, veda etme, onaylama, reddetme gibi eylem ve davranışlar kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Her toplumun kendine has sosyo-kültürel davranış biçimleri, nezaket kuralları ve hayat tarzı vardır. Kültürel çeşitlilik de oluşturan kültürler arasındaki bu farklılıklar aynı zamanda zenginlik olarak görülebilir. Dil öğrencisinin kültürel farklılıkların ayırımına varması bunun yanı sıra kendi kültürel kimliğini ve aidiyetini kabul etmesi kültürel farkındalık geliştirebilmesiyle kolaylaşabilir.

Gezon ve Kottak'a göre bir insanı tanımlayabilmek ve onu anlayabilmek için tek bir kültür yeterli değildir (2016, s. 1). Birey kendi kültürel kimliğini diğerlerinden ayırt edebilmek için başka kültürleri tanımaya gereksinim duyar. Kendi kültürünü anlayıp olduğu gibi kabullenen dil öğrencisi farklı kültürlerle karşı empatik duygular geliştirebilir. Yabancı bir kültürü anlamak çoğu zaman bireyin bazı tutumlarını değiştirmesini gerektirdiğinden (Skopinskaja, 2003, s. 49) ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinde kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Kültürlerarası farkındalık, bireyin farklı kültürlerle karşılaştığı zaman, kendi kültürü ile temas ettiği diğer kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ayırımına varması,

farklılıklara ve benzerliklere karşı bakış açısı kazanmasıdır. Byram'a (1989, s. 141) göre kültürel farkındalığın temel amacı dil öğretimini desteklemek ve kültürün doğasıyla ilgili genel anlayışı genişletmektir. Byram (1997), daha sonraki çalışmalarında kültürel farkındalığı kültürlerarası iletişimsel yeterlilik için gerekli ön koşul olarak kabul eder ve bu kavramın boyutlarını ileri taşıyarak *eleştirel kültürel farkındalık* kavramını önermiştir.

İkinci/yabancı dil öğretiminin amaçları arasında öğrenciye *kültürlerarası farkındalık* kazandırmak da yer alır. Post-metot pedagojinin öncü ismi Kumaravadivelu'ya göre ikinci dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan kültür öğretimi, aynı zamanda hedef dil topluluğunun kültürüne yönelik farkındalık ve empati yaratma amacı taşır (2006, s. 207). Gerçek anlamda kültürel farkındalık hem öğreticilerin hem de öğrencilerin kendi kültürel değerlerinin farkında olmalarının yanı sıra başka kültürlerle ait değerleri de fark edebilmeleri ve bu ikisini birlikte değerlendirmeleriyle ortaya çıkmaktadır (Byram ve Masuhara, 2020, s. 147).

21. yüzyılda dil öğrencisi tek dilli ve yalnızca ana dilini konuşabilen bireylerle değil farklı kültürel, sosyal, etnik arka plana sahip çok dilli/kültürlü bireylerle muhatap olmakta, dolayısıyla ikinci/yabancı dil öğretiminin kültürlerarasılık boyutu öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Amerikan Yabancı Diller Öğretim Kurulu (*The American Council on the Teaching of Foreign Languages*) tarafından ilk olarak 1986'da yayımlanan ACTFL Yeterlilik Kılavuzu'nda kültürlerarası farkındalığa büyük önem verildiği görülmektedir.

Son 30 yıldır ABD'de dil öğretimi alanında standartlaşma sağlayan ve yabancı dil öğretimi programlarının oluşturulmasında esas alınan ACTFL Yeterlilik Kılavuzu'nda (2012) *kültürel farkındalık* (cultural awareness) dil öğrencilerinin performans tanımlayıcıları arasında ayrı bir hedef alanı olarak yer almakta; kültürlerarası farkındalık tanımlayıcısı başlangıç/acemi, orta ve ileri düzeylere göre detaylandırılmaktadır. Kültürlerarası farkındalığa sahip öğrenciden, kültürel farklılıkların ve bakış açılarının bilinçli bir biçimde farkında olması, bunlara uyum sağlayabilmesi beklenmektedir.

Avustralya Program Değerlendirme ve Raporlama Kurumu (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) tarafından hazırlanan *The Shape of the Australian Curriculum: Languages* adlı başvuru metninde kültür konusuna önem verilmektedir. Bu

programda dil öğretimi kültürlerarası bir süreç olarak kabul edilmektedir. Programa göre öğrenciler hedef dili kullanmayı öğrenirken beraberinde şunları da öğrenir:

“(i) insanlarla ve/veya metinlerle etkileşim yoluyla karşılıklı anlam alışverişi, (ii) öğrendikleri dilin dilsel ve kültürel sistemlerini anlamak ve aynı zamanda bunları kendi dilsel ve kültürel sistemleriyle karşılaştırmak (iii) dünyada yorumlamanın, eylemde bulunmanın ve başkaları tarafından karşılıklı olarak yorumlanmanın ne anlama geldiğine dair üstbilişsel ve üstdilsel farkındalık geliştirmek.” (ACARA, 2012, s. 14).

1.2.7. Kültürlerarasılık

Küreselleşen dünyada sınırların ortadan kalkmasıyla birlikte çok kültürlülük (multiculturalism) ve buna bağlı çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Kimi zaman kültürlerarasılık genellikle çok kültürlülükle eş anlamlı gibi yorumlanmaktadır. Ancak çok kültürlülük, farklı kültürlerden, etnik kökenlerden bireylerin bir arada yaşaması gibi durumları içerir. Farklı kültürlerden bireylerin iletişime ve/veya etkileşime girmeleri sonucunda ise kültürlerarasılık durumu ortaya çıkar. Etkileşim olmadan kültürlerarasılığın gerçekleşmesi olası değildir.

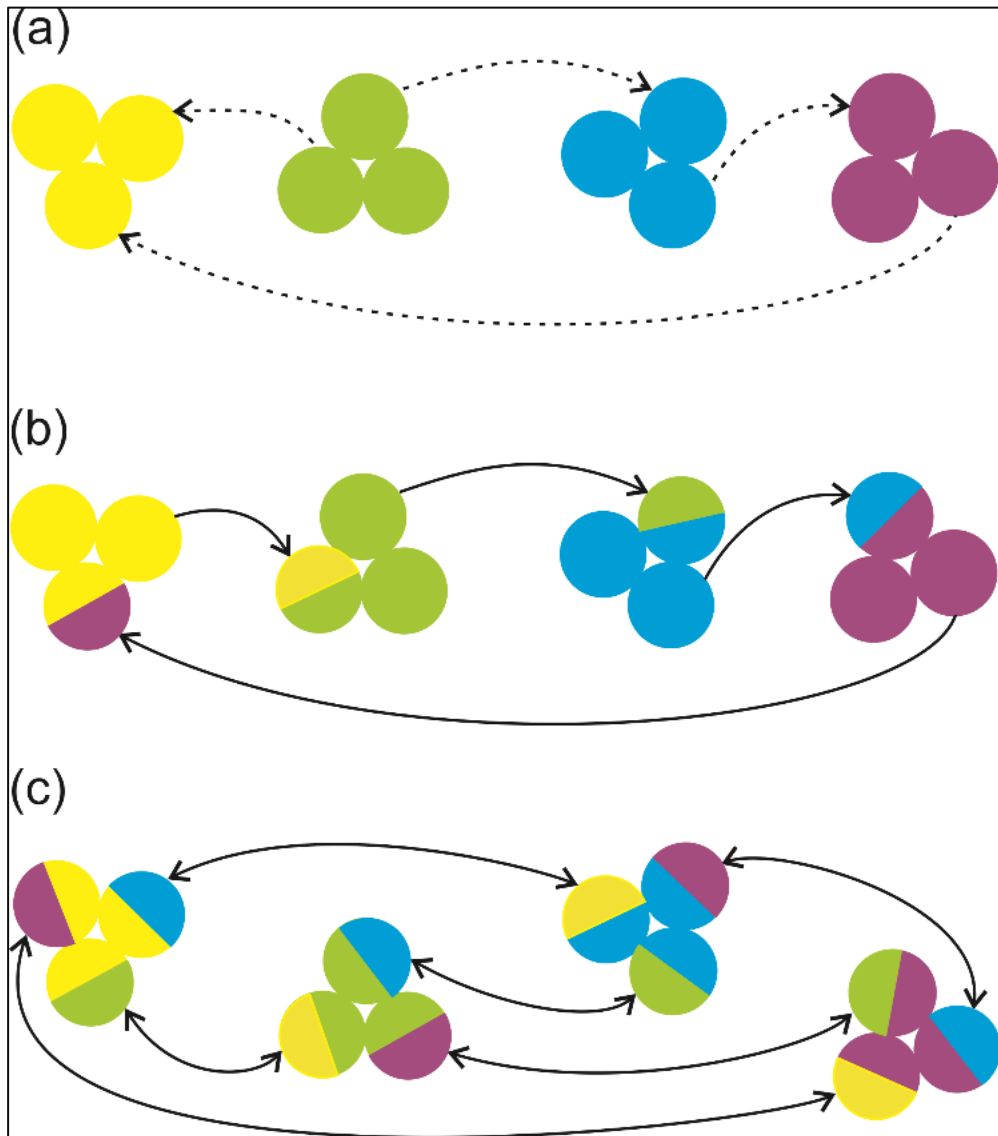
Teknolojik ve ekonomik gelişmeler, ulaşım ve haberleşme olanaklarının iyileşmesi, uluslararası ticaret ve dünya nüfusunda yaşanan hızlı artış kültürlerarasılığın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Kültürlerarasılık ilgili alanyazında *kültürlerarası* (intercultural) ve *kültürler arası* (cross-cultural) şeklinde iki türlü kavramsallaştırılmakta ve bu ikisi arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Kültürler arası ve *kültürlerarası* terimleri arasında belirgin bir ayrım yapıldığını vurgulayan Kartarı (2020), çok kültürlü toplumlarda yapılan karşılaştırmalı çalışmaların “çapraz kültürlerarasılık” olarak adlandırıldığını ve bu tür çalışmalarda farklı kültürlerin ayrı ayrı incelenip elde edilen sonuçların kıyaslanarak sonuca ulaşıldığını ifade etmektedir. Farklı kültürlere mensup bireylerin temas kurduklarında ortaya çıkan etkileşim ise *kültürlerarası* çalışmalara konu edinilmektedir (Kartarı, 2020, s. 69). Kültürlerarasılığı toplum eksenli açıklayan Schriefer’e göre (2016) ise kültürler arası kavramı, bir toplumdaki farklı kültürlerin birbirleriyle karşılaştırılmasıyla ilgilidir. *Kültürler arası* toplumlarda, bir kültürün “norm” olarak kabul edilmesi ve toplumdaki diğer kültürlerin norm olarak kabul edilen baskın kültürle kıyaslanması söz konusudur. *Kültürlerarası* ise tüm kültürlere karşı derin bir anlayış ve saygının olduğu toplulukları tanımlamaktadır. Bu tanımlardan kültürler arası bir bakış açısının bir toplumdaki kültürel

farkları açıklamaya çalıştığı, kültürlerarası bir yaklaşımın ise farklılıkları anlamakla birlikte anlayışlı bir tutum geliştirmeye teşvik ettiği anlaşılmaktadır. Kültürler arası bir kültürü diğerinden ayırmaya yarayan yönlerin, aralarındaki eşsiz ve benzersiz özelliklerin öne çıkarıldığı, kültürlerarasılıkta ise bir kültürün diğer kültürlerle arasındaki etkileşim sürecinde ortaya çıkan dinamik ilişkilere odaklanıldığı anlaşılmaktadır.

(a) Çok kültürlülük, (b) kültürler arası ve (c) kültürlerarasılık arasındaki ilişkinin ağırları aşağıdaki gibidir:

Şekil 4. Çok kültürlülük, kültürler arası ve kültürlerarasılık (Schriefer, 2018'den uyarlayan Schneider ve Heinecke, 2019)



UNESCO (2013) tarafından yayımlanan “Kültürlerarası Yeterlilikler” kavramsal çerçeve metninde kültürlerarası terimi esas alınmıştır. Buna göre kültürlerarası terimi, iki veya ikiden fazla farklı kültürel grubun (herhangi bir boyutta ve hangi düzeyde olursa olsun) üyeleri ister şahsen ister çeşitli dolaylı biçimler yoluyla, herhangi bir şekilde birbirleriyle etkileşime girdiğinde veya birbirlerini etkilediği durumlarda ne olduğunu tanımlar (UNESCO, 2013, s. 11). Bu doğrultuda kültürlerarası durumlarda; kültürel farklılıklara dayalı etnik köken, milliyet, ırk ve kültürel kimliklere bağlı ayrımcılığa değil bunların aralarındaki sosyal etkileşimlere odaklanılmaktadır.

Kültürler arası ile kültürlerarasılık arasındaki bu ayrım, iletişim tarzlarına da yansımış ve doğal olarak kültürlerarasılığa dair iki türlü iletişim biçimi ortaya çıkmıştır: *Kültürler arası iletişim* (cross-cultural communication) ve *kültürlerarası iletişim* (intercultural communication). J. M. Bennett’in (2015) editörlüğünde hazırlanan *Kültürlerarası İletişim Ansiklopedisi*’nde *kültürler arası iletişim* ve *kültürlerarası iletişim* iki ayrı maddede tanımlanmaktadır. Gallois’e (2015, s. 157) göre kültürler arası iletişimde karşılaştırmalara ve kıyaslamalara dayalı çözümler yapılırken, kültürlerarası iletişimde etkileşime ve evrensellere odaklanılır. Gallois’in Japon kültürü için verdiği örnek Türkçeye uyarlandığında ikisi arasındaki fark daha net anlaşılabilir. “Türk kültüründe eşsiz olan nedir?” “Türk kültürü diğer kültürlerde bulunmayan hangi özelliklere sahiptir?” gibi sorular kültürler arası bir iletişim biçimine ait sorulardır. Buna karşılık “Türk kültürü çoğu kültürde bulabileceğimiz bireysellik ve kolektivizm sürecinin neresinde duruyor?” sorusu ise kültürlerarası iletişim kuran birinin sorabileceği bir sorudur.

Tanımlardan hareketle kültürlerarası teriminin kültürler arasıktan daha geniş kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. İkinci/yabancı dil öğretimi alanyazınında kültürlerarası anlamındaki terimin yaygın biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da ikinci/yabancı dil öğretimi alanındaki araştırmacılar ve kültür bilimciler tarafından yaygın bir kullanım alanına sahip olan kültürlerarasılık terimi kullanılmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne göre yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşımın temel amacı, kültürel ve dilsel farklılıklardan etkilenilerek kazanılan ayrıcalık anlayışıyla ortaya çıkan zenginleşme sonucu öğrencinin kimlik bilincinin arttırılmasını sağlamak ve kişiliğinin olumlu bir biçimde gelişmesini

desteklemektir (2013, s. 11). Bireyin birden fazla kültürel kimliği ve birden fazla kültürel aidiyeti bulunabilir. Kültürlerarası iletişim bireyin kültürel kimliklerini ve aidiyetlerini gözetenek bunlara saygı ve anlayış çerçevesinde yaklaşılmasını teşvik eder. Kültürlerarası dil öğrencisi ise, sürekli müzakere sürecinde kaçınılmaz değişimlerle başa çıkmayı öğrenerek kültürler arasında güçlendirici ve zenginleştirici bir şekilde hareket eder (Corbett, 2003, s. 211).

Bireyler yeni bir kültürle tanıştıklarında veya yeni bir kültüre âniden girdiklerinde uyum sorunları, kültürel şok yaşayabilirler. Kültürlerarası, kültürel çeşitliliği çözümlene biçimi olarak ele alan Günay'a göre çözümlene yaparken değişkenlik ve karmaşıklıkta meydana gelen süreçlerden hareket edilir (2016, ss. 240-241). Bireyin/öğrencinin hedef kültürü deneyimlemesi sonucunda zihninde kültürlere ilişkin yeni şemalar oluşturmasıyla karmaşıklık durumu zamanla giderilebilir.

Liddicoat ve Scarino'ya göre kültürlerarasılık; farkındalık ve deneyimlerle önceden edinilen bilgilerden faydalanılması, iletilen mesajların çoklu yorumlarının ve olası anlamlarının kültürel açıdan yerleşik doğasının tanınması, kullanılan dil aracılığıyla kendiyile ve başkalarıyla diyalog içinde kültürel sınırları aşan anlamın yorumlanması ve ifade edilmesi biçiminde ortaya çıkar (2010, s. 55). Böylesine karmaşık bir sürecin birtakım kültürel ve kültürlerarası becerileri de beraberinde getirmesi şüphesiz kaçınılmazdır.

Bilindiği üzere ikinci/yabancı dil öğretimi doğası gereği çok boyutlu ve farklı değişkenleri barındıran karmaşık bir süreçtir. Benzer durum, kültür öğretimi için de geçerlidir. 21. yüzyılda dil öğrencisinin sadece temel dil becerilerinde değil farklı becerilerde de yetkin olması beklenmektedir. Kültürlerarası beceriler, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan ve farklı kültürlerden olanlarla uyum içinde yaşayabilmesini ve doğru bir biçimde iletişim kurabilmesine olanak sağlayan becerileridir (Öğretim-Özçelik ve Eke, 2019; Stiftung ve Cariplo, 2008). Diğer taraftan kültürlerarası beceriler; kendi kültüründen olmayanlara karşı üstünlük kurmayı, onları yok saymayı veya onları görmezden gelmeyi değil onlarla çift yönlü etkileşim kurmayı kolaylaştırır. Bu becerilerin işe koşulabilmesi her şeyden önce öğrencinin kültürlerarası yeterliliğinin gelişmiş olmasına bağlıdır.

1.3. KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİM VE KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK

İkinci/yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farkındalığın arttırılmasına ve kültürlerarası iletişimin öğretim süreciyle sistematik bir biçimde bütünleştirilmesine yönelik fikir birliği vardır (Lázár, 2003, s. 69). Kültürlerarası yeterliliğin ön koşullarından biri kültürlerarası iletişim becerileridir. Bu başlık altında kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası yeterlilik birbirleriyle olan karşılıklı ilişki çerçevesinde ele alınmıştır.

Uluslararası dolaşımın artması, küreselleşme olgusu, teknolojik gelişmelere bağlı olarak mekânsal sınırların neredeyse ortadan kalkmasıyla birlikte farklı dil ve kültürlerden insanlar bir araya gelmekte ve böylece kültürlerarası iletişim yeterliliğinin önemi her geçen gün artmaktadır. Kramsch ve Hua'ya (2016) göre dil öğrenimi-öğretimi; farklı geçmişlere, deneyimlere, dünya görüşlerine sahip öğrencilerin, öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle yüz yüze veya sanal iletişim kurdukları hem kişilerarası hem de kültürlerarası bir süreç olduğu için kültürlerarası iletişim alanıyla yakından ilişkilidir.

Kültürlerarası iletişim alanından gelen zengin kuramsal bilgiler, ikinci/yabancı dil öğretimi alanına önemli katkılar sunmakla birlikte bu alanda yeni kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. *Kültürlerarası yeterlilik ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik*, bu kavramların başında gelmektedir. “Öğreticilerin ve öğrencilerin kendi kültürlerinin yanı sıra diğer bireylerin kültürlerinin de farkında olmaları gerekmektedir ve bu nedenle ‘kültürel farkındalık’ ve ‘uluslararası yeterlilik’ gibi kavramlarla birlikte *kültürlerarası iletişimsel yeterlilik* kavramı ortaya çıkmıştır” (Byram, Holmes ve Savvides, 2013, s. 251). İletişimsel yeterlilik konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini de kapsadığından, kültürlerarası yeterlilik ile kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bu noktada birbirinden ayrılmaktadır.

Kültürlerarası iletişimde bireyin kendisi hakkında bilgisi, başkaları hakkında bilgisi ve bunları eleştirel bir biçimde değerlendirebilmesi önemlidir. Kartarı da kültürlerarası iletişimde önemli olanın, fiziksel ve sembolik açıdan değişik çevrelerde yetişmiş, farklı kültürlerden gelen bireylerle etkin ve uygun iletişim kurabilmek olduğunu belirtir (2020, ss. 258-259).

İkinci/yabancı dil öğretiminde kültür konusunda önemli ve ufuk açıcı çalışmaları bulunan araştırmacılar kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası yeterlilik gibi kavramları

tanımlamanın güçlüğüne vurgulamaktadırlar (Byram ve Masuhara, 2020, s. 143; Condon, 2015, s. 452; Kramersch ve Hua, 2016, Altmayer, 2007). Kültürün kendisi gibi dil, kültür ve iletişimin yakınlaşması veya kesişmesi sonucu ortaya çıkan birbirleriyle ilişkili kavramların sınırları da değişkenlik göstermektedir. Fantini'ye göre kültürlerarası farkındalık, kültürel duyarlılık, çok kültürlülük, etno-görelilik, kültürlerarası etkileşim gibi bazı kavram ve terimler kültürlerarası yeterlilik gibi karmaşık bir olgunun sınırlı yönlerine gönderimde bulunmaktadır. Söz konusu kavramlardan bazıları küresel bilgiyi, bazıları belirli becerileri, bazıları ise kültürel duyarlılığı işaret etmektedir (Fantini, 2006, s. 9).

Dil öğrencisinin sadece dilbilgisel ve dört temel dil becerisindeki yeterliliği değil bunlara ek olarak sosyal ve kültürel açıdan da yeterli olması modern dil öğretimi süreçlerinde kaçınılmaz bir zorunluluk hâline gelmiştir. Byram'a (1997) göre ikinci/yabancı dil öğretiminin amacı, farklı kültürlerden ve coğrafyalardan bireylerle başarılı iletişim kurulmasını sağlayan kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesidir. Diğer taraftan ikinci/yabancı dil öğretimi, öğrenciye yalnızca hedef dilde iletişimsel yeterlilik ve hedef kültüre yönelik farkındalık kazandırmaya yardımcı olmak değil aynı zamanda öğrencinin kendi kültürüne ve farklı kültürlere ilişkin anlayış ve bilgisini derinleştirmek gibi amaçlara sahiptir.

Kültürlerarası yeterlilik, bireylerin farklı kültürlerle karşılaştıklarında, farklı kültürlerin temsilcileriyle etkileşime girdiklerinde yapmaları gereken eylemler, geliştirmeleri gereken tutumlar ve nasıl davranmaları gerektiği ile ilgilidir. Bu çerçevede kültürlerarası yeterlilik, kısaca bireyin kültürel bakış açısını değiştirme ve davranışlarını, kültürel farklılıklara ve ortaklıklara uygun biçimde uyarlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Hammer, 2015, ss. 483). Öğrencinin kendi kültürüyle hedef kültürü karşılaştırarak empatik beceriler geliştirmesi, öğrenme sürecinde farklı kültürlerden bireylerin bakış açılarını daha iyi anlayabilmesine yardımcı olmaktadır. Brown, farklı dünya görüşlerini tanıyan ve anlayabilen bireylerin, kültürlerarası farklılıklar karşısında genellikle olumlu ve açık görüşlü bir tutum benimsediklerini öne sürmektedir (2006, s. 191).

Kültürlerarası yeterlilik; bireyin kendini başkasının yerine koyabilmesini, dünyayı başkalarının bakış açısından anlayabilmesini ve deneyimlere karşısındakinin verdiği anlamı verebilmesini kapsar (Kramersch ve Hua, 2016). Kültürlerarası yeterlilikte dil,

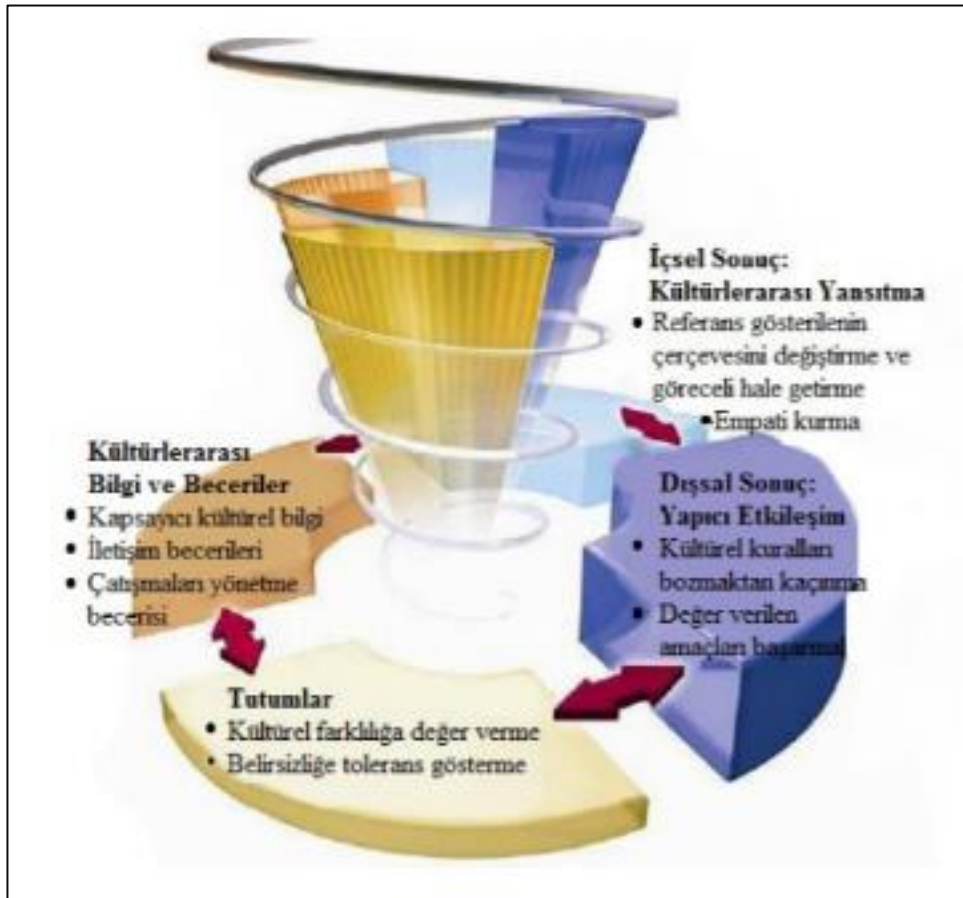
kültürü anlamak ve kültürel bakış açılarını anlamlandırmak gibi önemli işlevlere sahiptir. Bu doğrultuda kültürlerarası yeterlilik, anlamların iletilmesinde ve yorumlanmasında dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişkinin bilinçli farkındalığını içerir (Liddicoat ve Scarino, 2013, s. 59).

Kültürlerarası yeterlilik tanımlarında genellikle belirli bilgi, beceri, tutum ve davranışların öne çıktığı; kavramsal uzlaşma eksikliğine rağmen kültürlerarası yeterliliğin açık fikirli olma, kendi kültüründen olmayana karşı saygı ve anlayış, farklı kültürlerden bireylerle etkili bir biçimde iletişim kurma temeli üzerine inşa edildiği görülmektedir. Kültürlerarası yeterlilik ikinci/yabancı dil öğretiminde çeşitli bileşenler, hedefler etrafında kümelenen birtakım becerilerle açıklanmaya çalışılmaktadır.

“Kültürlerarası yeterliliğin bileşenleri nedir?” sorusuna basitçe cevap vermek ve herkes için geçerli bir kültürlerarası yeterlilik standartları belirlemek oldukça zordur. Bu doğrultuda kültürlerarası yeterliliğin boyutlarını açıklamaya ve bileşenlerini tanımlamaya yönelik pek çok farklı model geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan bazıları kültürlerarası öğrenme ile ilgili olup dolaylı yünden dil öğretimi ile ilişkilendirilebilirken, bazıları doğrudan ikinci/yabancı dil öğretimine yöneliktir.

Stiftung ve Cariplo, kültürlerarası yeterliliği, kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun etkileşim kurma becerisi olarak tanımlamakta; belirli tutum, bilgi, beceri ve duyuşsal bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir (2008, s. 4). Bu doğrultuda geliştirdikleri kültürlerarası yeterlilik öğrenme Spirali; “Kültürlerarası Bilgi ve Beceriler”, “Tutumlar”, “İçsel Sonuç: Kültürlerarası Yansıtma”, “Dışsal Sonuç: Yapıcı Etkileşim” olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır.

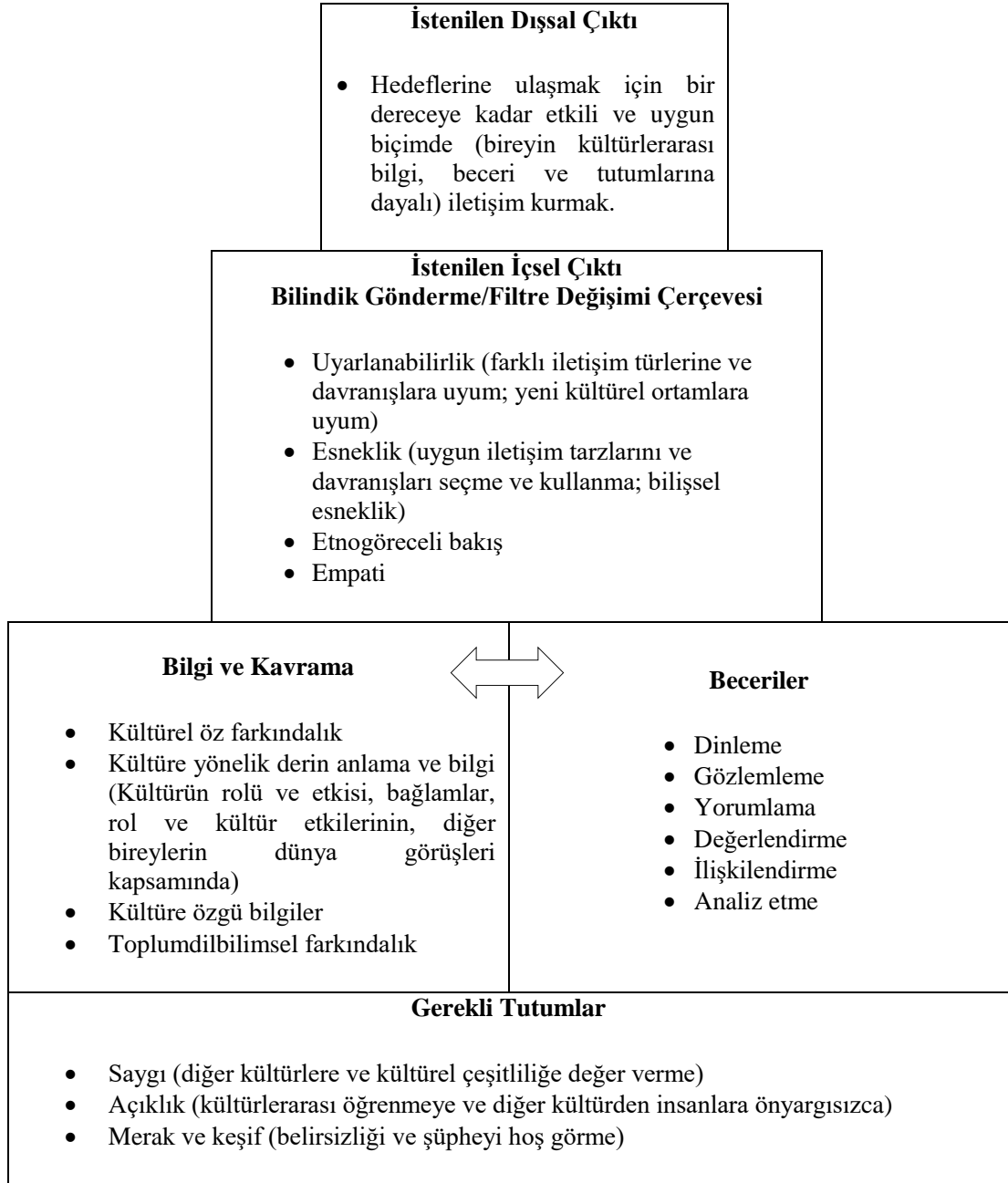
Şekil 5 Kültürlerarası Öğrenme Spirali (Stiftung ve Cariplo, 2006'dan Türkçeye uyarlayan Eğinli ve Yalçın, 2016, s. 23)



Stiftung ve Cariplo'nun kültürlerarası yeterlilik spiralinde kültürel etkileşim öne çıkmaktadır. Bu spiraldeki içsel ve dışsal sonuçlar aşağıdaki Deardorff'un piramidindeki istenilen içsel sonuç ve istenilen dışsal sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Kültürlerarası yeterlilik üzerine önemli çalışmaları bulunan Deardorff (2006) da bu kavramı açıklamanın ve sınırlarını net bir biçimde belirlemenin oldukça güç olduğuna dikkat çeker. Deardorff'a göre kültürlerarası yeterlilik tanımları ve kültürlerarası yeterliliği oluşturan bileşenlere ilişkin bilim adamları tarafından ortaya konulan terminoloji oldukça genel niteliktedir. Bu amaç doğrultusunda kültürlerarası yeterliliği tanımlamak ve değerlendirmek için yürüttüğü doktora çalışmasında kültürlerarası yeterlilik piramit modeli geliştirmiştir.

Şekil 6 Deardorff'un Kültürlerarası Yeterlilik Piramit Modeli (2004, s. 196)



Bu modele göre kültürlerarası yeterlilik “gerekli tutumlar”, “bilgi ve algılama”, “beceriler”, “istenilen iç sonuç” ve “istenilen dış sonuç” olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Piramidin en tabanından en tepesine doğru aşamalı bir kültürlerarası yeterlilik inşa etme süreci söz konusudur. Deardorff'un piramidinde de sosyal ve kültürel etkileşim oldukça önemlidir. Bu piramide göre kültürlerarası yeterliliğin ölçüsü ise temel becerilerin edinilme derecesine bağlı olarak biçimlenmektedir.

İkinci/yabancı dil öğretiminin kültürel boyutlarını ve bağlamları gözeten, doğrudan dil öğretimine yönelik bir kültürlerarası yeterlilik modeli, Byram'dan gelmiştir. Byram (1997), ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencinin kültürlerarası iletişim sürecinde hangi becerileri işe koşacağını ve/veya koşması gerektiğini bunun yanı sıra söz konusu becerilerin görev tanımlarını açıkça ortaya koymuştur. Byram'ın Kültürlerarası Yeterlilik Modeli'ndeki bileşenler aşağıda tablolatırılmıştır:

Tablo 1. Byram'ın kültürlerarası yeterlilik becerileri (1997, s. 50-53)

Kültürlerarası Yeterliliğin Bileşenleri/Beceriler	Tanım
Bilgi	Bireyin hem kendi ülkesindeki hem de muhataplarının ülkesindeki sosyal gruplar, bunların uygulama ve ürünleri; bireysel ve toplumsal etkileşim süreçleri hakkındaki bilgisini içerir.
Kültürlerarası tutum	Bireyin diğer kültürlere duyduğu şüpheyi ve kendi kültürüne inancını askıya almaya hazır olma, merak ve açıklık gibi <i>kültürlerarası tutumlarını</i> içerir.
Yorumlama ve ilişkilendirme becerileri	Bireyin başka kültürden bir belge veya olayı açıklamasını, yorumlamasını ve bunları kendi kültüründekilerle ilişkilendirmesini içerir.
Keşif ve etkileşim becerileri	Bireyin kültüre veya kültürel uygulamalara dair yeni bilgi edinme becerisini, gerçek iletişim ve etkileşim kısıtlamalarını altında beceri, tutum ve bilgileri kullanma becerileridir.
Eleştirel kültürel farkındalık	Bireyin kendi kültürüne, diğer ülke ve kültürlere ait bakış açıları, ürünler ve uygulamaları eleştirel biçimde değerlendirme yetileridir.

İkinci/yabancı dil öğretiminde büyük ölçüde Byram'ın kültürlerarası iletişimsel yeterlilik modeli ve bu modelde ortaya koyduğu bileşenler referans alınmaktadır. Byram'ın

modelindeki veriler *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*'nde yer alan kültürlerarası beceri ve yeterlilikleri de büyük ölçüde etkilemiştir.

Byram'ın (1997) geliştirdiği modeldeki becerileri “hedefler” olarak tanımlar. Ona göre bu hedeflerin mutlaka ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlar veya davranış değişiklikleri olmaları gerekmez. Oysa Deardorff'un modelindeki kültürlerarası yeterlilik becerileri ölçülebilir ve değerlendirilebilir niteliktedir. Deardorff doktora tezinden sonra kültürlerarası yeterliliğin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da yürütmüştür (Deardorff, 2006; 2009; 2011). Benzer şekilde Stiftung ve Cariplo da geliştirdikleri spiraldeki kültürlerarası becerilerin çeşitli amaçlara göre değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Byram'ın modelinin doğrudan ikinci/yabancı dil öğretimine yönelik olması, kültürlerarası yeterlilik modellerinin ilk örneklerinden biri olması ve hedef beceri tanımlarında esneklik sağlaması gibi nedenlerden dil öğretimi alanyazınında sıkça başvurulduğu söylenebilir.

Kültür öğretiminin amaçları arasında ikinci/yabancı dil öğrencilerini hedef dil topluluğunun üyesi yapmak değil, kültürler arasında etkili iletişim kurabilen bireyler olmalarını desteklemek yer alır. İkinci/yabancı dil öğretimine kültürlerarası bir yaklaşımın hedefi öğrencileri ana dili konuşuru yeterliliği değil, kültürlerarası iletişim yeterliliğidir (Guilherme, 2002). Bu doğrultuda günümüzde dil öğrencisine kültürlerarası konuşur (*intercultural speaker*) ve arabulucu (*mediator*) gibi roller biçilmektedir. Risager'e göre kültürlerarası konuşur aynı zamanda kendi dünyası dışındaki bireyler ve gruplar arasında bir arabulucu (*mediator*) rolü üstlenir (2007, s. 234). Corbett'e (2003) göre de kültürlerarası dil öğrencisi, farklı dilleri konuşan farklı sosyal gruplar arasında bir arabulucu görevi yapar.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin 2001 yılındaki sürümünde “arabuluculuk” kavramı yer alırken 2020'de Türkçeye çevrilen “Tamamlayıcı Cilt”inde de “aracılık” (mediation) kavramı yer almaktadır. Bir metne aracılık, ortak dili ve lehçeyi paylaşmayan bireyler arasında aracılık, bir metne aracılık, kavramlara aracılık, iletişime aracılık gibi boyutları bulunmakta ve söz konusu metinde aracılığa ilişkin oldukça detaylı biçimde tanımlayıcılar sunulmaktadır (bk. AOBM Tamamlayıcı Cilt, 2020).

Dil öğrencisinin kültürlerarası konuşur ve aracılık rollerini yerine getirebilmesi için belirli dilsel, iletişimsel ve kültürlerarası yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Byram'ın (1997) modelindeki beceri ve hedefler aynı zamanda kültürlerarası dil öğrencisinin sahip olması gereken yeterlilik ve becerilerdir. “Kültürlerarası dil öğrencisi; kaba klişelere başvurmadan, başkalarının inançlarını nasıl keşfedeceğini, bu inançlara saygı duymayı, diğerlerinin de kendisini anlamaya ve saygı duymaya eğilim göstereceği şekilde karşılık vermeyi öğrenir” (Corbett, 2003, s. 210). Kendi kültüründen olmayan bireylere karşı olumlu tutum geliştirerek “ben” ve “öteki” arasındaki farklılıklara duyarlı eylemlerde bulunur. “Ben” ve “O”, “Ben” ve “Öteki”, “Ben” ve “Başkası” hakkında karşılıklı saygı ve anlayış, kendi kültürel farklılıklarını, kimliğini ve aidiyetlerini kabul etmek, eleştirel ve analitik düşünme, kültürlerarası çözümlemeler yapabilmesine bağlıdır.

Peterson ve Kolb'a göre öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri, bildiğimizi varsaydığımız şeylerdir (2018, s. 29). Bireylerin farklı kültürlere ilişkin algıları, varsayımları, yaklaşımları hedef dili öğrenme biçimlerini etkilemektedir. İkinci/yabancı dil öğretiminde öğrencinin hedef dilin toplumuna ve hedef dilin kültürüne yönelik olumsuz algıları; klişe, ön yargı, basmakalıp düşünce, sterotip(ler) şeklinde açığa vurmaktadır. İşte bu noktada kültürlerarası iletişim ve kültürlerarası yeterlilik becerileri hedef kültüre yönelik söz konusu olumsuz yargılarla başa çıkabilmek için de gerekli görülmektedir.

Özellikle günümüzde dil öğretimi süreçlerinin ve öğretim programlarının kültürlerarası yeterliliği içermesi konusunda ısrar edilmektedir. Çünkü kültürlerarası bir öğretim programı; açık fikirlilik, merak, farklılıklara karşı hoşgörü, kendine ve başkalarını saygı gibi temel yeterlilikleri desteklemektedir (Corbett, 2003, s. 209).

ACTFL, “Dilleri Öğrenmek İçin Dünya Hazırlık Standartları”nda, *iletişim* (communication), *kültürler* (culture), *topluluklar* (communities), *karşılaştırmalar* (comparisons) ve *ilişkiler* (connections) olmak üzere dil öğrencilerinin yetkin olması gereken beş hedef alanı (five “C” goals) tanımlanmıştır. Bu hedefler doğrultusunda ikinci yabancı dil öğretiminin amaçları da; çeşitli durumlarda ve çok amaçlı işlev görebilmek için birden fazla dilde etkili iletişim kurmak, kültürel yeterlik anlayışıyla iletişim kurmak, dili akademik kariyerle ilgili durumlarda kullanmak için diğer disiplinlerle bağlantı kurarak bilgi ve farklı bakış açıları edinmek, kültürel yeterlilik ile etkileşime geçmek için dil ve kültürün doğasına yönelik içgörü geliştirmek, dünya etrafındaki çok dilli

topluluklara katılmak için kültürel yeterlilikle iletişim ve etkileşim kurmak olarak değişmiştir (ACTFL, 2012). Söz konusu metnin “kültürler” hedef alanında, öğrencilerin dili, kültürel uygulamaları ve kültürel ürünleri bakış açılarıyla ilişkilendirebilmek, aralarındaki ilişkiyi açıklamak ve bunlar üzerinde düşünmek için kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir (ACTFL, 2012).

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve 2020 yılında yayımlanan *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*'nda da kültürlerarası iletişim ve etkileşime önem verildiği görülmektedir. Büyük ölçüde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Başvuru Metni'nin temel alındığı programda temel dil becerileri ile ilgili kazanımlar ve izlencelerde sunulan iletişimsel işlevler doğrultusunda kültürlerarası etkileşim yeterliliği geliştirmek amaçlanmıştır (TMV, 2020, s. 22).

Görüldüğü üzere ikinci/yabancı dil öğretiminde kültürü çevreleyen özellikleri göz ardı etmek mümkün değildir. Öğrenci yeni bir kültüre girdiğinde kültürle ilgili güzel ve hoşuna giden şeyler bulabileceği gibi doğal olarak hoşuna gitmeyen ve çirkin şeyler de bulabilir (Brooks, 1975, s. 20). Kültürün öğretilmesi, yöntem ve materyal arayışlarını etkilemekle birlikte öğrencinin, yabancı kültüre karşı hangi zihinsel tutumlarının geliştirileceğini sorunsal hâline getirmiştir (Stern, 1991, s. 249). Bu tutumların duygusal, psikolojik, sosyo-kültürel, davranışsal vb. çeşitli boyutları bulunur ve kültürlerarası yeterlilik öğrencinin ait olduğu kültür(ler) dışındaki kültürlere karşı olumlu tutum geliştirebilmesini sağlar.

1.4. KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM

İkinci/yabancı dil sınıfları, hem tek dilli ve tek kültürlü bireyleri hem de çok dilli ve çok kültürlü bireyleri bir araya getirmekte ve farklı kültürlerin karşılaşma alanına dönüşmektedir. Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilerin bir araya geldiği ikinci/yabancı dil sınıflarını gerek hedef kültür gerekse kaynak kültür yani öğrencilerin kültürü düşünüldüğünde, tek bir kültürle sınırlandırmak olası görünmemektedir. Çeşitli kültürlerden öğrenciler dil öğrenmek amacıyla bir araya geldiklerinde aralarında karşılıklı etkileşim gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle ikinci/yabancı dil sınıflarında ve süreçlerinde amaç hedef kültürle ilgili tek yönlü bilgi aktarımı veya tanıtım yapmak değil, kültürler arasında iletişim ve etkileşim ortamı sağlamaktır.

Kültürel etkileşim, farklı kültürlerin karşılaşmasının doğal bir sonucudur ve tarihin hemen her döneminde farklı kültürlerle mensup insanlar, bir araya geldiklerinde aralarında dil ve kültür etkileşimi olmuştur. Çağdaş dünya düzeninde, öğrencileri; farklı kültürel geçmişlere sahip bireyleri etkileşime hazırlamak, onlara bilgi kadar beceri ve tutumları da öğretmek dil öğretiminin sorumlulukları arasında yer almaktadır (Byram ve Wagner, 2018, s. 140). Nitekim dil öğretimi sınıflarında “öteki” konumunda olan farklı kültürel arka plan bilgisine sahip bireylerle kültürel etkileşim yoluyla kültürlerarası iş birliği ve uzlaşma sağlanabilir.

Kültürlerarası etkileşim, öğrencinin hedef kültür içinde asimile olması değil, aksine kendi bakış açısını koruyarak bu iki yer arasında köprü kurma ve “üçüncü yer” oluşturma çabasıdır (Kovacs, 2016, s. 80). Üçüncü yer oluşturabilmek ve kültürler arasında köprü kurabilmek hedef kültürün yanı sıra öğrenci kültürünün yani kaynak kültürün de öğrenme sürecine dâhil edilmesiyle mümkün olabilir. Öğrencilerin sınıfa getirdikleri kültürel bilgiyi ve bireysel bakış açılarını belirleyerek bunları hem öğreticilerle hem de yaşamları dolayısıyla bakış açıları kendilerinininkinden farklı olan diğer öğrencilerle paylaşımlarına yardımcı olmak amacıyla kullanmak kültürlerarası yanlış anlamaları yaratan ve sürdüren klişeleri de ortadan kaldırılabılır (Kumaravadivelu, 2006, s. 208). Dolayısıyla ikinci/yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimin temel hedefi öğrencinin kendi kültürünün ve diğer kültürlerden olanların bakış açılarını anlayabilmesini sağlamaktır.

Spencer-Oatey ve Franklin, ikinci/yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim üzerine yaptıkları ufuk açıcı çalışmalarında, kültürlerarası etkileşim kavramını kültürlerarası iletişimi de kapsayan şemsiye terim olarak kullanmaktadırlar. Spencer-Oatey ve Franklin’e göre, “kültürel etkileşim”; farklı kültürel gruplardan bireylerle sözlü veya sözsüz iletişim kurma, uygun davranma yeterliliğinin ötesinde, bu süreçlerde ortaya çıkan eylemleri, psikolojik beklentileri ve değişikliklerden kaynaklanan sonuçları ifade etmektedir (2009, s. 51). Yani bireyin belirli iletişim durumlarında sergilediği davranışlar ve eylemler kültürel etkileşim sürecinin bir parçasıdır. Bu süreç hedef dilin kültüründeki davranış biçimlerinin, alışkanlıkların, sözsüz iletişim unsurlarının öğrenciye öğretilmesini ve onun doğal iletişim ortamlarında hedef dili, ana dili olarak konuşan muhataplarla tecrübe etmesini gerekli kılan çok boyutlu bir süreçtir.

Dil öğrencileri, kültürü sosyal etkileşim yoluyla deneyimleyebilirler. Sosyal etkileşim görece sınırlı olsa da sınıf ortamında gerçekleşebilir. Ancak öğrenciye sınıf dışında sosyal ve kültürel etkileşim ortamları sunmak oldukça yararlıdır. Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu, yani hedef dilin ikinci dil konumunda öğretildiği bağlamlar söz konusu olduğunda, öğrencinin sosyal etkileşim yoluyla kültürü deneyimleyebilmesi için fırsatlar oluşabilir. Çünkü öğrenci sınıf ortamından çıktığı zaman hedef dili ana dili olarak konuşanlarla muhatap olur. Oysa hedef dilin yabancı dil konumunda öğretildiği bağlamlarda böyle bir deneyimleme süreci çevrimiçi ortamlar dışında mümkün olmayacağı için sınıf ortamındaki öğretimin otantik materyallerle desteklenmesi ve ikinci/yabancı dil ders kitaplarında kültürel etkileşim için otantik malzemelere yer verilmesi beklenir. Otantik görevler, geziler, gözlemler, otantik materyaller sunma, çevrimiçi kaynaklar kullanma, sosyal medyayı pedagojik amaçlı kullanma (Whatsapp, Facebook, Instagram) vb. ders kitabı dışında kültür öğretimini desteklemek ve öğrencilerin kültürlerarası becerilerini desteklemek için farklı yollardır (bk. Demir, 2020).

Doğaldır ki dünya üzerindeki toplumların gerek sözel gerekse sözel olmayan iletişim davranışları birbirlerinden farklılık gösterir. Kültürel kaynaklı bu farklılıklar çalışmanın ilgili yerlerinde vurgulandığı üzere ancak deneyimlenerek ve somut öğrenme yaşantılarıyla kavranabilir. Dil öğrencisinin kültürel etkileşim süreçlerinde pasif gözlemci değil aktif katılımcı olarak yer alması beklenir. Çünkü kültürel etkileşim sürecinde öğrencilerin hedef kültürü somut öğrenme yaşantılarıyla deneyimleyebilmesi, kültürel kıyaslamalara dayalı çözümler yapabilmesi, kendi kültürüyle hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedebilmesi için sürece aktif katılım önemlidir (Aydın, 2020, s. 25).

Dünyanın farklı kıtalarında veya bölgelerinde hazırlanan ve referans niteliği taşıyan metinlerde farklı ülkelerin ikinci/yabancı dil öğretiminde kültüre yaklaşımlarında etkileşimi esas aldıkları görülmektedir.

Kanada Dil Kriterleri'nde (*Canadian Language Benchmarks*) her beceri alanına ilişkin; dilbilgisel bilgi (gramatical knowledge), metin bilgisi (textual knowledge), işlevsel bilgi (functional knowledge), toplumdilbilimsel bilgi (sociolinguistic knowledge) ve stratejik yeterlilik (strategic competence) başlıkları altında kazanımlar sunulmaktadır. Kanada Dil

Kriterleri'nde dil öğrencisinin kazanması gereken kültürel yeterlilikler dört temel dil becerisine (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) entegre edilmiş sarmal bir yapıda ve her bir beceri alanının alt başlığı olarak sunulan toplumdilbilimsel bilgi (sociolinguistic competence) başlığı altında ele alınmıştır. Söz konusu metinde kültürel bilgi sosyal etkileşim çerçevesinde ele alınmaktadır (CLB, 2012).

Avustralya Program Değerlendirme ve Raporlama Kurumu (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) tarafından hazırlanan *The Shape of the Australian Curriculum: Languages* metninde de dil öğrenme sürecinde kültürel etkileşim öne çıkmaktadır. Dil öğretimi sürecinde öğrenciler; kendi dilsel, sosyal ve kültürel uygulamalarını, kimliklerini ve hedef dilin konuşurlarıyla ilişkili olanları tanıyıp keşfetmeye teşvik edilir. Bu etkileşim, deneyim ve yansıtma süreci sayesinde, dil kullanımındaki karmaşıklıkları, değişkenlikleri ve bazen de ortaya çıkan çelişkileri fark edebilirler (ACARA, 2011, s. 15).

1.5. İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI VE KÜLTÜR ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Teknolojik gelişmelere rağmen hâlâ önemini koruyan ders kitapları, ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerinin başında gelmektedir. Balçıkanlı, yabancı dil öğretiminde, ders kitaplarının geçmişte ve günümüzde daima çok önemli olduklarını; atfedilen bu önemin de öğrenciye sunulan/sunulacak dil girdisini bünyelerinde barındırmaları ve becerilerin öğretilmesinde önemli bir içerik sunmaları gibi çeşitli nedenlerle açıklanabileceğini belirtmektedir (2021, s. 165).

İkinci/yabancı dil ders kitapları izlenince veya öğretim programı tarafından tanımlanan kazanımların ve öğrenme-öğretme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynar. Ders kitapları elbette dil ve kültür öğretiminde yegâne araç değildir. Ancak Gay'in şu görüşleri dikkate alındığında ders kitaplarına yüklenen önemin nedeni daha iyi anlaşılabilir: "Açıklama ve konuları nasıl anladıklarını sormak üzere çağrıldıklarında, öğrencilerin cevabı genellikle 'kitapta öyle yazıyor' şeklindedir." (2014, s. 139). Dolayısıyla ders kitapları tek araç olmasa bile ikinci/yabancı dil sınıflarında birincil kaynak konumundadır.

Genç, ders kitabını "ilgili öğretim programlarında yer alan hedefler ve açıklamalar doğrultusunda öğretim malzemelerinin seçilerek düzenlendiği, sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntem ve teknikleri, araç gereç kullanımını belirleyen öğretim aracı" (2010, s. 10) olarak tanımlamaktadır. Bryne'e göre (2001, s. 299) ise ders kitapları; toplumların normlarını, değerlerini, önyargılarını yansıtan, öğrencilerin inançları ve dünyayı anlayabilmeleri için imge ve izlenimler oluşturan "kültürel kaynaklar"dır.

İkinci/yabancı dil ders kitapları, öğretim sürecinde çeşitli işlevleri yerine getirmektedir. Richards (2001), ikinci/yabancı dil ders kitaplarının; "öğretim programı için yapı inşa etme", "öğretimi standartlaştırma", "verimlilik", "öğretim kalitesi", "etkili ve doğru dil girdisi sağlama", "deneyimsiz öğreticileri öğretim sürecinde destekleme" ve "görsel çekicilik" gibi bir dizi avantajını sıralamaktadır. Cortazzi ve Jin'e göre ise (1999) bir yabancı dil ders kitabı; "kaynak", "rehber", "beceri köreltici", "öğretici", "eğitici", "ideoloji" ve "otorite" gibi roller üstlenebilmektedir. Diğer taraftan dilsel ve kültürel içeriğin sunumunda belirli bir düzen sağlaması, öğretimi destekleyici etkinlikler, kolay

ulaşılabilirlik, tema ve ünite düzeniyle planlı hazırlanması gibi nedenler hem öğretici hem de öğrenci açısından kolaylık sağladığı gibi ders kitaplarını tercih edilir kılmaktadır.

Günümüzde basılı ders kitaplarının elektronik hâllerinin (Z-kitap, e-kitap vb.) de kolay ulaşılabilirlik, kullanışlılık, zengin ve ilgi çekici etkinlikler sunması gibi çeşitli ders kitaplarının yaygın kullanımında etkilidir.

İkinci/yabancı dil ders kitapları, kültür öğretiminde tek ve başat kaynak değildir. Kültürün keşfedilmesi veya deneyimlenmesi öğrenme sürecini etkili hâle getirebileceği için ders kitabını kültür öğretiminde tek kaynak olarak görmek sınırlı bir anlayışa yol açabilir. Ancak kültür öğretiminde hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemli bir rolü üstlendiği de bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştur. Koparan (2019, s. 131) yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine kültürel bilgi edinme kaynaklarını sormuştur. Öğrencilerin yanıtlarına göre kültürel bilgi edinme kaynakları arasında ilk sırada sosyal hayat, ikinci sırada ders kitabı gelmektedir. Öğreticilere de kültür öğretiminde kullandıkları kaynakları sormuştur. Benzer şekilde öğretmenlerin yanıtlarına göre, kültür öğretiminde kullandıkları kaynaklar arasında ilk sırada video ve ses kayıtları, ikinci sırada ders kitabı gelmektedir. Çünkü Davcheva ve Sercu'nun da vurguladığı gibi ikinci/yabancı dil ders kitapları; öğretmenlerin, kültürlerarası öğrenmeyi teşvik etmek ve kültürlerarası yeterliliğe yönelik öğretim için ellerinde bulundurdukları pedagojik araçlar olarak potansiyel önem taşımaktadır (2005, s. 91).

Kültürü sadece (ulusal) kültürel grupların gelenekleri veya eserleri hakkında açık bir bilgi olarak değil, aynı zamanda göstergebilimsel (yani dilsel, görsel, kinestetik, mimari vb.) etkinlik vasıtasıyla ifade edilen ve büyük ölçüde yeniden üretilen bir dizi inanç ve değer olarak kabul edersek o zaman ders kitapları aslında kültürel anlam potansiyelinin zengin depolarıdır (Kiss ve Weninger, 2013, s. 24). Bilim adamlarının yukarıdaki görüşleri doğrultusunda ve alanyazındaki araştırmalardan hareketle ikinci/yabancı dil ders kitaplarının kültür öğretimindeki sürecindeki yeri ve öneminin tartışılmayacağı açıktır.

Öğrenciye dilsel ve kültürel girdi sağlamada önemli bir rol oynayan ikinci/yabancı dil ders kitaplarının nitelikli olması beklenmektedir. Ders kitapları dil öğrencilerini, kültür(ler) hakkında bilgilendirmenin ötesinde kültürlerarası iletişime ve etkileşime hazırlayıcı bir nitelik taşımalıdır. Unutulmamalıdır ki kültürel içerikler, ikinci/yabancı dil öğretimi sürecinin doğal bir parçası olduğu, öğretim materyallerinde dengeli bir biçimde

sunulduğu ve ilgi çekici olduğu müddetçe öğrenciler hedef dilde iletişimsel yeterlilik kazanabilirler.

Bu başlık altında ayrıca, yabancı dil ders kitaplarında kültür araştırmalarına geçmeden ders kitabı analizi ve ders kitabı değerlendirme ayrımı üzerinde durmak gerekli görülmüştür.

Yabancı dil ders kitabı araştırmalarında; amaç, yöntem ve kuramsal dayanaklar temelinde çeşitli yaklaşımların izlendiği görülmektedir. Genelde ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ile ilgili araştırmalarda, özelde ikinci/yabancı dil ders kitapları ile ilgili araştırmalarda *değerlendirme* (evaluation) ve *analiz* (analysis) şeklinde kavramsal bir ayırım yapılmaktadır. Tomlinson'a göre *değerlendirme* ile *analiz* aynı şey değildir. Değerlendirme niteliği taşıyan bir araştırma, materyalin kullanıcıya odaklanır ve kullanıcı üzerindeki etkileri ile ilgili yargılarda bulunur. Analiz niteliğindeki bir araştırma ise materyalin kendisine odaklanır ve materyal hakkında ölçütlere dayalı nesnel bir analiz sunmayı amaçlar (Tomlinson, 2013, s. 22).

Bir değerlendirme, aynı zamanda analiz içerebilir fakat uygulama işlemleri ve amaçları bakımından birbirinden farklıdır. Materyalin bir şeyi içerip içermemesi analizle ilgiliyken, içeriğin öğrencideki karşılığı, değerlendirme ile ilgilidir. Tomlinson'un örneğine göre materyal yöneltilen "Dinleme metinlerinin dökümünü sağlıyor mu?" sorusu analiz sorusudur. Buna karşılık "Dinleme metinlerin öğrencinin ilgisini çekiyor mu?" türünden sorular ise değerlendirme sorusudur (2013, s. 22). Konuyu kültürel içeriklerle örneklendirmek gerekirse "Kültürel içerikler yeterli ve dengeli biçimde sunulmuş mu?" sorusu ders kitabı analizine yönelik, "Kültürel içerikler öğrencilerde farklı kültürlere yönelik farkındalık oluşturuyor mu?" gibi bir soru ders kitabı değerlendirme sorusudur.

Weninger ve Kiss (2015) de yabancı dil ders kitabı araştırmalarında; *ders kitabı analizi* (textbook analysis) ile *ders kitabı değerlendirmesi* (textbook evaluation) şeklinde bir ayırma gitmektedirler. Onlara göre ders kitabı analizi, farklı kuramları kullanan genel eğilimleri belirlemeye çalışırken, ders kitabı değerlendirme, kitabın kullanıcıya yani öğrenciye ve öğreticiye dönük bir süreçtir. Benzer bir ayırım ikinci/yabancı dil olarak Almanca öğretimi ders kitapları ile ilgili alanyazında da söz konusudur. Krumm (2010), *ders kitabı analizi/eleştirisi* (Lehrwerkkritik/Lehrwerkanalyse) ve *ders kitabı araştırması*

(Lehrwerkforschung) şeklinde karşılıklı bir ayırım yapmaktadır. Krumm'a göre ders kitabı analizi/eleştirisinde, yabancı/ikinci dil ders kitabı bir ürün olarak incelenir. Bunun aksine öğreniciye ve öğreticiye dönük olan ders kitabı araştırmasında, öğrenme ve öğretme sürecine odaklanılmakta; ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanımına veya ilgililer üzerindeki etkilerine bakılmaktadır (Krumm, 2010, s. 1219). Krumm'un burada ders kitabı araştırması olarak ifade ettiği İngilizce alanyazında ders kitabı değerlendirmesine karşılık gelmektedir.

Ders kitabı analizi ve ders kitabı değerlendirmesi arasındaki bu ayırımın ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı araştırmaları açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim ders kitabı araştırmacısının gerçekleştirmek istediği temel amacı, değerlendirmek ve analiz etmek konusundaki tercihlerinde belirleyici olabilmektedir. Ders kitabı analizi ve ders kitabı değerlendirmenin yabancı/ikinci dil öğretiminde özel bir çalışma alanı veya konusu olduğu düşünüldüğünde, araştırmacıların da söz konusu temel kavramlara yönelik bilişsel farkındalık geliştirme noktasında duyarlı davranmaları beklenmektedir.

1.6. İKİNCİ/YABANCI DİL DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR ARAŞTIRMALARI

İkinci/yabancı dil öğretiminde kültür konusuyla ilgili önemli gelişmeler ve güncel çalışmalar, araştırmacıları ders kitaplarını çeşitli yöntemleri kullanarak kültürel içerikler bakımından sorgulamaya; kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişim/etkileşim gibi konuları içerip içermediklerini incelemeye yöneltmiştir. Kültür konusuna yönelik ilginin son yıllarda ciddi artış gösterdiği ve ders kitaplarında kültürel içeriklere nasıl yer verilmesi gerektiğine odaklanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ikinci/yabancı dil öğretimi ders kitaplarında kültürlerarasılık bağlamında; kültürel içeriklerin; yeri, seçimi ve sunum biçimi, oranı, temsil yeterliliği gibi konular akademik çalışmalarda sıklıkla tartışılmaktadır.

Aliakbari'ye göre (2005) yabancı dil ders kitaplarına yansıtılan kültürün ve kültürel içeriklerin kalitesinin tartışılması oldukça verimli çalışma alanlarından. Çünkü sistematik ve kapsamlı bir ders kitabı kültürel girdiyi önemli ölçüde kolaylaştırabilirken, katı bir ders kitabı kültür öğretimine yer bırakmayabilir, bu sebeple ikinci/yabancı dil

öğretiminde ders kitaplarının değerlendirilmesi gerekliliktir (Juan, 2010, s. 138). Diğer taraftan ikinci/yabancı dil ders kitaplarında kültür, aynı zamanda araştırmacıların ilgisini çekebilecek pek çok farklı konuyu da beraberinde getirmektedir. Klişeler, önyargılar, kalıp yargılar, stereotipler ve stereotipleştirme, mikro-saldırganlık(lar), kültürlerarasılık, kültürel farkındalık, kültürel içeriklerin hedef dil topluluğunu ve kültürünü temsil yeterliliği gibi çalışma konuları bunlardan başlıcalarıdır.

Weninger ve Kiss'e göre (2015), ikinci/yabancı dil ders kitaplarının kültürel içeriklerinin analizinde; içerik analizi, eleştirel söylem çözümlemesi ve göstergebilimsel analiz olmak üzere üç tür yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler arasında içerik analizi ve nispeten de olsa eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi araştırmalarda yaygın kullanımıyla öne çıkmaktadır. Metodolojik yaklaşım bakımından birbirlerinden oldukça farklı olan bu yöntemlerden içerik analizinde, genellikle ders kitabındaki metinlerden ve görsellerden hareketle frekanslara dayalı çıkarımlarda veya yorumlarda bulunmaktadır. Geleneksel içerik analizleri, ders kitabı incelemelerinde değerli anlayışlar sağlayabilmelerine rağmen, materyallerin taşıdığı/taşıyabileceği kültürel anlam potansiyelini göz ardı etmektedir. Söz konusu kültürel anlamları ortaya koymak ise göstergebilimsel analiz yöntemiyle mümkün olmaktadır (Kiss ve Weninger, 2013). Eleştirel söylem çözümlemesi ve göstergebilimsel analizde genellikle metinler ve görsellerin derin anlamları, arka planındaki söylem biçimleri incelenmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazındaki çalışmaların büyük çoğunluğu içerik analizi çalışmalarıdır. Şimşek'in (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarında kültürel içeriklerin sunumuna odaklı karşılaştırmalı çalışması, Akkoyunlu'nun (2019) yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan *Yedi İklim* setini; geliştirdiği kontrol listene dayalı belirli ölçütler çerçevesinde ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında incelediği çalışması, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı analizlerinde, içerik analizi yönteminin nitelikli örnekleri arasındadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında eleştirel söylem çözümlemesi ve göstergebilimsel analiz niteliğindeki çalışmaların eksikliği dikkati çekmektedir. İkinci/yabancı dil ders kitaplarında yer alan kültürel içerikler, öğrencinin hedef dile ve kültüre yönelik algılarını, tutumlarını ve öğrenme motivasyonlarını doğrudan etkiler. Bu

nedenle bilimsel araştırmalarda ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin, farklı yöntemlerle güncel kavram ve teoriler etrafında sorgulanması son derece önemlidir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

2.1.1. Meta sentez

Bu çalışmada nitel alanyazın derleme yöntemlerinden meta sentez kullanılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında tanınmayan bir yöntem olması sebebiyle meta sentez hakkında bu bölümde detaylı bilgi verilmeye gerek duyulmuştur.

Bilimsel araştırmaların sayısındaki artışla birlikte nitel araştırma alanyazınında önemli bir birikimin olduğu gözlemlenmektedir. 1960'lı ve 1970'li yıllarda; sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve davranış bilimleri gibi alanlarda araştırmaların büyümesi, 1980'li yılların başında araştırma sentezini önemli bir konu hâline getirmiştir (Noblit, 2008, s. 507).

Nitel araştırmalar, aralarındaki bağlantının zayıflığı nedeniyle eleştirilmiştir. Çünkü zengin betimlemeler ve görüşler sunan nitel araştırmaların aralarındaki bağlantı eksikliği bunların yararlılığını sınırlandırmaktadır (Nye vd., 2015). İşte alanyazın derleme veya araştırma sentezi yöntemleri arasında yer alan meta sentez bu eleştirilere yönelik olarak geliştirilmiştir.

Nitel araştırmaların daha iyi anlaşılması, fazlaca kullanılması ve daha kapsamlı bir biçimde raporlaştırılması ise bu araştırmaları sentezleme fırsatı ve zorluğu ortaya çıkarmıştır (Patton, 2016, s. 500). Belirli bir konu üzerinde yapılmış birbirinden bağımsız nitel araştırma sonuçlarının, bir meta sentez çalışması bünyesinde birleştirilmesi; ilgili alanyazının değerlendirilmesi, araştırma tarihini göstermesi ve daha genelleştirilebilir sonuçlara ulaşılması gibi çeşitli sebeplerden gerekli görülmüştür. Nitel araştırmaları, sistematik bir biçimde derlemek ve sentezlemek uzun yıllardır araştırmacıların gündeminde olmuştur. Birincil araştırmalardan elde edilen bulguların daha iyi anlaşılabilmesini ve kullanımını en üst düzeye çıkarmak amacıyla pek çok nicel ve nitel sistematik inceleme yöntemi geliştirilmiştir (Finfgeld-Conett, 2018, s. 1). Bu

yöntemlerden biri nicel araştırmaların bulgularını toplamak ve etki büyüklüklerini hesaplamak için geliştirilen meta analiz, diğeri ise nitel araştırma bulgularını sistematik ve anlamlı bir biçimde sentezlemek için geliştirilen meta sentezdir.

Meta sentez ve meta analiz terimleri çoğuş zaman birbiriyle karıştırlabilmektedir. Bu nedenle meta sentezin tanımına geçmeden önce iki araştırma yönteminin arasındaki ayırmadan kısaca bahsetmekte yarar vardır. Bu iki araştırma yöntemi arasında, dayandıkları felsefi varsayımlar ve süreçte izlenen yol bakımından farklılıklar bulunmaktadır. En genel ifadeyle, meta analiz daha çok nicel araştırma bulgularının bütünleştirilmesi ile ilgilenirken, meta sentez nitel araştırma bulgularının incelenmesi ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda; meta analiz aynı konu üzerinde yapılan nicel araştırmalar arasındaki etki büyüklüklerini hesaplamaya ve nicel bulgulara dair genellemelere ulaşmaya ve tahminlerde bulunmaya çalışır. Bunu yaparken de istatistiki verilere ve sayısallaştırılmış bilgilere ihtiyaç duyar. Oysa meta sentez bunun tam aksine araştırma bulgularını sayısal verilere indirgemekle ve tahminde bulunmakla ilgilenmez. Walsh ve Downe'a (2005) göre meta sentez, bir dizi farklı ancak birbiriyle ilişkili nitel araştırmalardan elde edilen sonuçları birleştirmeye çalışır; bunu yaparken de nicel meta analizin aksine bir araya getirmekten ziyade yorumlayıcı bir amaca sahiptir.

Nitel araştırmaların doğası gerek esnek bir yapıya sahip olmasından dolayı, meta senteze nicel araştırma bulgularının dâhil edilebileceğini öneren araştırmacılar da bulunmaktadır. Bazı araştırmacılara göre karma yöntem araştırmaların nitel bulguları da eğer konuyla ilgiliyse meta sentez çalışmasına dahil edilebilmektedir.

Meta sentez yönteminin *betimsel içerik analizinden* (descriptive content analysis) de büyük ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Betimsel içerik analizi bir alandaki genel araştırma eğilimlerini göstermeye yardımcı olur ve konu başlıklarını meta senteze göre daha yüzeysel bir biçimde ele alır. Meta sentez bunun tam aksine alandaki belirli bir konuyla ilgili çalışmalar hakkında derinlemesine bilgi sunmaktadır. Ayrıca betimsel içerik analizinde nitel, nicel ve karma yöntem araştırmalar fark etmeksizin ana hatlarıyla incelenmektedir. Meta sentez yönteminde ise genellikle birincil nitel araştırma raporlarının, tanımlanan araştırma problemine göre ve belirli dâhil etme ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmesi, betimsel içerik analiziyle arasındaki belirgin farklılıklardır. Betimsel içerik analizine çok sayıda araştırma dâhil edilebilir. Oysa meta

senteze dâhil edilebilecek çalışma sayısı problem durumuna, ilgili alanyazına, çalışmanın sınırlılıklarına ve amacına bağlı olarak oldukça sınırlıdır. Yine meta sentezin kendine özgü aşamalar hâlinde yürütülmesi de betimsel içerik analizinden ayrıştığını göstermektedir.

2.1.2. Meta sentez Türleri

İlgili alanyazına göz atıldığında nitel araştırma bulgularının derlenmesine yönelik; *meta sentez* (meta-synthesis), *meta-etnografi* (meta-etnography), *meta-anlatı* (meta-narrative), *meta-özet* (meta-summary), *meta-çalışma* (meta-study), *meta-yorum/yorumlama* (meta-interpretive/interpretation), *nitel sentez* (qualitative-synthesis), *tematik sentez* (thematic-synthesis), *gömülü teori* (grounded theory) gibi adlarla bir dizi bilimsel araştırma yönteminin ortaya çıktığı ve araştırmacılar tarafından kullanıldığı görülmektedir (Mohammed, 2018; Paterson, 2012). Esasen bunlardan bazıları araştırmanın yöntemsel arka planına bazıları da araştırmada kullanılan ve/veya kullanılacak veri toplama tekniklerine gönderimde bulunmaktadır (Finfgeld, 2003; Barnett-Page ve Thomas, 2009; Saini ve Shlonsky, 2012).

Nitel araştırma sentezi için ortaya çıkan birbirinden farklı araştırma yöntemlerinin çoğu, Noblit ve Hare (1988) tarafından ana hatlarıyla çerçevesi çizilen meta-etnografiye dayanmaktadır (Nye vd., 2016). Genellikle meta-etnografi ve meta sentez terimleri, eş anlamlı olarak birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Major ve Savin-Baden, 2010, s. 176). Görece yeni bir bilimsel araştırma yöntemi olan meta sentezin, gelişim sürecinde olduğu ve bu nedenle kavramsal adlandırma sorunsallarının da ilgili alanyazında tartışılmaya devam edildiği söylenebilir. Her ne kadar tartışmalar devam etse de Gümüş, ilgili kavramlar arasından “meta sentez”in alanyazında kabul gördüğünü ve bir şemsiye terim olarak kullanılabileceğini belirtmiştir (2018, s. 500).

Sally E. Thorne (2008), *Nitel Araştırma Ansiklopedisi*'ne yazdığı “Meta sentez” maddesinde yöntemi şöyle tanımlamaktadır: Meta sentez, araştırılmak istenen konu veya ilgilenilen olgular hakkında, tümevarımsal anlayışla bilgiler üretmek amacıyla mevcut nitel araştırma bulgularını bütünleştiren yaklaşımları ifade eder. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere meta sentez, nitel araştırmaları sentezlemeye yönelik yaklaşımların genel adıdır. Nitel araştırmaların sentezlenmesi, belirli bir olgu ile ilgili bireysel

araştırmalardan elde edilen bulguların, daha geniş ve derinlemesine anlaşılmasına, bütüncül bir anlayışla bir araya getirilerek değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Sandelowski ve Barroso, 2006, s. 199; Aguirre ve Bolton, 2014; Aspfors ve Fransson, 2015). Bu tanımlardan hareketle meta sentezin, belirli bir konu üzerinde yapılan, aynı veya birbirine yakın araştırma sorularına cevap vermeye çalışan nitel araştırma bulgularını, nitel bir bakış açısıyla incelemeyi, yorumlamayı ve değerlendirmeyi hedefleyen bir yöntem olduğu görülmektedir.

Son olarak meta sentez çalışmalarına dâhil edilecek çalışmaların sayısı ilgili alanyazında tartışma konusudur. Finfgeld-Conett (2010), bir meta sentez çalışması için kaç araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu tahmin etmenin güç olduğunu, örneklem büyüklüğünün; meta sentezin araştırma sorularına, incelenecek araştırma raporlarının derinliğine ve genişliğe bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini belirtmektedir. Meta senteze kaç çalışmanın dâhil edileceği, araştırmanın kapsam ve sınırlılıklarına göre değişiklik gösterebilmektedir.

2.1.3. Meta sentezin Ortaya Çıkışı ve Tarihsel Gelişimi

Meta sentez, yönteminin sistemli bir biçimde gelişimi 1980’li yıllarda başlamıştır. Zimmer’e (2006) göre bir grup nitel araştırmayı sentezlenme girişimi ilk olarak 1970’lerde Glasser ve Strauss adlı sosyologlar tarafından yapılmıştır. Glaser ve Strauss, *Status Passage* (1971) adını verdikleri çalışmalarında dört nitel çalışmanın sentezini sunmuşlar ancak meta sentez kavramından söz etmemişlerdir. Daha sonra bir grup nitel araştırmanın sonuçlarını birleştirmek için açıklayıcı bir model veya teori geliştirmeyi amaçlayan Stern ve Harris (1985), “nitel meta sentez”, terimini alanyazında ilk kullanan araştırmacılarıdır (Walsh ve Downe, 2005).

Esasen meta sentez yönteminin kuramsal çerçevesini çizen ve “meta-etnografi” adıyla kavramsallaştıran eğitimbilimci araştırmacılar Noblit ve Hare olmuştur. Nitel araştırmaların sistematik bir biçimde derlenmesine yönelik ortaya çıkan ilk yöntemlerden biri olan meta-etnografi, Noblit ve Hare tarafından 1988 yılında kullanılmıştır. Meta-etnografi esasen Clifford Geertz’in kültürlerin yorumlanması için önerdiği “yoğun betimleme” (thick description) kavramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Noblit ve Hare, eğitim bilimleri alanındaki kültür çalışmalarının bulgularını sentezlemek ve yeni

yorumlar üretmek için bu yöntemi geliştirmişlerdir (Polat ve Ay, 2016). Noblit ve Hare, 1988 yılında yayımladıkları *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies* adlı çalışmalarında araştırma sentezinin nasıl yapılacağını aşama aşama açıklamışlardır. Özellikle araştırma sentezinin sürecine yönelik detaylı açıklamaları daha sonraki meta sentez yöntemlerine de kaynaklık etmiştir.

Nispeten yeni bir araştırma yöntemi olan meta sentezin ortaya çıkışında geleneksel alanyazın incelemelerinin yetersiz kalması, “nicel araştırmaları sentezlemek için kullanılan istatistiksel yöntemlerin nitel araştırmalara uygulanamaması” (Britten vd., 2002) etkili olmuştur. Çünkü geleneksel alanyazın inceleme yöntemleri, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sunma ve araştırmacılara karşılaştırma fırsatı yapma noktasında sınırlı kalmasından dolayı eleştirilmiştir. Tranfield, Denyer ve Smart (2003), anlatı (narrative) niteliğindeki geleneksel alanyazın incelemelerini; araştırma koleksiyonunun tam olarak ne söylediğini anlamaya yönelik derinlikten yoksun olmaları, araştırmacının önyargısını taşımaları, titizlikle ve eksiksiz yürütülmemeleri, uygulayıcılar açısından ikincil öneme taşıdıkları gibi birtakım gerekçelerle eleştirmişlerdir.

Meta sentez yönteminin metodolojik açıdan gelişimine büyük katkı sağlayan Sandelowski ve Barroso olmuştur. Özellikle 1990’lı yıllarda yayımladıkları makalelerde meta sentezin metodolojik sorunsallarına odaklanmışlar; sağlık bilimleri alanında bu yöntemin yaygınlaşmasını sağlamışlardır. Sandelowski ve Barroso’nun yöntembilimsel çalışmaları sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanına da yansımıştır. 2006’da yayımladıkları *Nitel Araştırma Sentezi El Kitabı* (Handbook for Synthesizing Qualitative Research) araştırmacılar için önemli bir başvuru kaynağı olmuştur.

Günümüzde özellikle sağlık bilimleri, tıp ve hemşirelikte oldukça popüler bir araştırma yöntemi olan meta sentezin; son yıllarda eğitim bilimleri alanında da giderek yaygınlaştığı, araştırmacılar tarafından meta sentez çalışmalarının hatta projelerinin yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsündeki Sosyal Araştırma Birimi bünyesinde 1993 yılında çalışmalara başlayan EPPI-Centre (Politika, Uygulama ve Koordinasyon Merkezi), uzun yıllardır sistematik alanyazın derleme ve sentezleme ile ilgilenmektedir (Gough ve Elbourne, 2002). EPPI-Centre’in, temel amacı araştırma bulgularını sistematik olarak gözden geçirmek ve sentezlemek için yöntemler geliştirmenin yanı sıra aynı zamanda araştırma kullanımını incelemek için yöntemler

geliştirmektedir (bk. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Aboutus/AbouttheEPPI-Centre/tabid/63/Default.aspx>). Bilimsel araştırma, sosyal politika ve araştırma sentezi alanlarında iki yüksek lisans programı bulunan EPPI-Centre, yine bu alanlarda kurslar düzenlemekte ve yayınlar üretmektedir.

Akademik dergilerde alanyazın derleme çalışmalarının yayımlandığı bunun yanı sıra içerik analizi, meta analiz ve meta sentez özel sayılarının yapıldığı bilinmektedir. Son yıllarda bazı dergilerin sadece meta sentez ve meta analiz gibi çalışmalarına yer verdiği, yayın politikasında sadece alanyazın derlemeye odaklandığı görülmektedir. Buna bir örnek olarak 2006 yılında kurulan *Educational Research Review* dergisi verilebilir. Bu dergide eğitim bilimleri alanında alanyazın derleme ve gözden geçirme ile ilgili makaleler yayımlanmaktadır. 7.803 etki faktörüne sahip dergiye, yalnızca eğitimle ilgili araştırma problemlerini alanyazın derleme yaklaşımı kullanarak çözen kaliteli makalelerin kabul edildiği belirtilmektedir (<https://www.sciencedirect.com/journal/educational-research-review/about/aims-and-scope>). Görüldüğü üzere son yıllarda ve özellikle günümüzde genelde alanyazın derlemelerine özelden ise meta senteze olan ilgi artmıştır. Meta sentezin, farklı alanlarda yaygınlaşarak nitel araştırma alanyazınında umut vadeden bir araştırma yöntemi olarak önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

2.1.4. Meta sentezin Amaçları ve Yararları

Meta sentez yöntemi, temelde birincil nitel araştırma raporlarından elde edilen bulguların genelleştirilmesini sağlar. Bununla birlikte araştırma alanındaki eğilimleri yönetebilme imkânı sunar. Major ve Savin Baden (2010, s. 3), meta sentez çalışmalarının bir dizi yararını şöyle sıralamaktadır:

- Kanıta dayalı uygulama ve politika geliştirmeye olanak sağlar,
- Nitel araştırmalara daha ekonomik bir yaklaşım sunar,
- Belirli bir araştırma alanındaki boşlukları ve eksiklikleri tespit etmeye yardımcı olur,
- İlgilenilen konu hakkındaki araştırmalar arasında bağlantı kurar,
- Araştırmacılar arasında diyalogu ve tartışmayı mümkün kılar,
- Bilgi patlamasıyla başa çıkabilmenin yollarını sağlar,
- Belirli bir konu veya olgu hakkında farklı bakış açıları sunar,
- Kuram geliştirmenin bir yolu olabilir.

Araştırma tasarımı nicel, nitel veya karma yöntem fark etmeksizin o bilim insanlarının genellemeye yönelik bir merakı vardır. Bu çerçevede Scruggs vd. (2006, s. 318), bireysel çalışmaların ayrı ayrı ele alındıklarına sınırlı bir etkiye sahip olduklarını ancak titizlikle yürütülen bir meta sentez çalışması ile bu çalışmaların alanyazındaki genelleştirilebilirliklerinin ve etki gücünün arttırılabileceğini belirtmişlerdir.

2.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Meta sentez araştırmacısının, arama motorlarında ve çeşitli veri tabanlarında arama yapması ve bunların gelişmiş arama seçenekleri konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Günümüzde gelişen teknoloji ve elektronik ver tabanlarında tarama yapılmakta ve bu veri tabanlarında araştırma makalelerine ulaşmak daha kolay olmaktadır. TÜBİTAK ULAKBİM, BASE, ERIC, SSCI, AHCI, DOAJ, MLA, Elsevier, Procedia, Proquest, Google Scholar tarama yapılabilecek başlıca veri tabanlarıdır. Google Akademik büyük ölçüde diğer veri tabanlarını da taradığından ilk önce bu arama motorunda tarama yapmak araştırmacıların işini kolaylaştırabilir.

Meta sentez çalışmasını, geleneksel alanyazın incelemelerinden ayıran başlıca fark kendine özgü aşamalar hâlinde yürütülmesidir. Bu aşamalar ve her aşamada araştırmacı tarafından yapılması gereken işlemler, tıpkı doğası gereği esnek olan tüm nitel araştırma türlerinde olduğu gibi meta sentez yönteminde de değişiklik gösterebilmektedir. Bu çalışmada, alanyazında meta sentez yönteminin geliştiricileri ve uygulayıcıları tarafından önerilen aşamalar (Gümüş, 2016; Polat ve Ay, 2016) göz önünde tutularak aşağıdaki adımlar sırayla izlenmiş ve araştırmacı tarafından her bir aşamada yapılan işlemler detaylandırılmıştır. Bu adımlar aynı zamanda tüm araştırma sürecini ve veri analizi işlemlerini de içermektedir.

1. Araştırma Odağına Karar Verme: Her bilimsel araştırmada olduğu gibi bir meta sentez çalışmasına başlamanın ilk adımı araştırma odağını belirlemektir. Bu aşamada araştırmacıdan beklenen, meta sentez yapmak istediği konuyla ilgili ön alanyazın taraması yapması ve araştırma problemi tanımlamasıdır. Bu çalışmada; ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen birincil nitel araştırmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesine karar verilmiştir. Çalışmanın giriş kısmında araştırma odağı ile ilgili problem durumu tanımlanmıştır.

2. Kapsamlı ve Detaylı Bir Alanyazın Taraması Yapma: Bilimsel araştırmaların ön şartlarından biri alanyazın taraması yapmaktır. Meta sentez yöntemi açısından bir alanyazın taramasının en temel amacı; hem mevcut bilgi birikimini geliştirmek için araştırma problemi tanımlamak hem de ilgili konu alanını haritalandırmak ve değerlendirmektir (Tranfield, Denyer ve Smart, 2003). Meta sentez, sistematik alanyazın derleme yöntemi olduğu için daha kapsamlı bir taramayı gerekli kılar. Meta sentez çalışmasında alanyazın taramasının amacı ilk aşamada belirlenen araştırma problemi ile ilgili yeterli çalışmanın mevcut olup olmadığını tespit etmektir. Aynı zamanda araştırma odağındaki konuyla ilgili çalışmalara ulaşabilmek ve çalışmalarını göz ardı etmemek için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmalıdır.

Meta sentez çalışmasına karar veren bir araştırmacının kendine öncelikle şu soruyu sorması ve alanyazın taraması sonucunda cevaplaması gerekir: “İlgili konuda bir alanyazın var mı ve bu alanyazın yeterli mi?” (Xu, 2008). Dolayısıyla konuyla ilgili yeterli sayıda araştırma yoksa doyurucu miktarda veri elde edilemeyeceğinden meta sentez çalışması yürütmek mümkün olmayabilir. Araştırma sayısının niceliksel yeterliliğinin yanı sıra niteliksel yeterliliği de önem arz etmektedir. Bu noktada dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin açıkça ifade edilmesi gerekli görülmektedir.

Bu çalışmada meta senteze dâhil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TÜBİTAK ULAKBİM, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), ERIC (Educational Resource Information Center), SSCI (Social Science Citation Index), (AHCI) Arts & Humanities Citation Index), EBSCO HOST (Academic Search Premier), DOAJ (Directory of Open Access Journals) Proquest, Dergipark ve Elsevier gibi indeks ve elektronik veri tabanlarında araştırmacı tarafından bir ay süreyle kapsamlı alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması yaparken aşağıdaki anahtar kelimeler kullanılmıştır:

- Türkçe öğretimi ders kitabı
- Yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı,
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı,
- Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür,
- Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür,
- Kültürlerarasılık,

- Kültür aktarımı

Daha sonra, belirlenen anahtar kelimeler çerçevesinde araştırma makalelerine erişebilmek ve konuyla ilgili yayınları göz ardı etmemek amacıyla alandaki ulusal ve uluslararası hakemli akademik dergilerin elektronik arşivleri taranmıştır. Bu dergiler şunlardır: *bilig & Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, *Eğitim ve Bilim*, *Millî Folklor*, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)*, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *Turkish Studies*, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *Dil Dergisi*, *International Journal of Language Academy (IJLA)*, *International Journal of Language Academy (IJLET)*, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi (ÇÜTAD)*, *International Online Journal of Educational Sciences (iojes)*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *Advances in Language and Literary Studies*, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*.

3. Alanyazın Taraması Sonucunda Ulaşılan Çalışmaları Değerlendirme: Bu aşamada, alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar tek tek incelenmiştir. Birincil araştırma raporlarının; başlıkları ve özet kısımları okunarak meta sentezin odağında olup olmadıklarına karar verilmiş ve birbirleriyle olan ilişkileri değerlendirilmiştir.

4. Ölçütleri Belirleme ve İncelenecek Çalışmaları Seçme: Alanyazın taraması sonucu ulaşılan çalışmaların hepsini dâhil etmek mümkün olmayacağından bazı kriterler belirlenmiştir. Bu çalışmada meta senteze dâhil edilecek birincil araştırma raporlarının seçiminde kullanılan kriterler aşağıdaki tabloda detaylandırılmıştır:

Tablo 2. Çalışmaları meta senteze dâhil etme ve hariç tutma kriterleri

Kriter	Dahil Etme	Hariç Tutma

Zaman Aralığı	-2010-2020 yılları arasındaki çalışmalar dâhil edilmiştir.	-2010 yılından önceki çalışmalar bu çalışmanın dışında tutulmuştur.
Yayın Türü	-Hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi -Yüksek lisans tezi (İki aynı araştırma arasından tezden üretilmiş makaleler dâhil edilmiştir.)	-Diğer yayın türleri (kitap bölümü, bildiri vb.) hariç tutulmuştur.
Anahtar Kelime	Çalışma başlığında; - ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür -yabancılara Türkçe ders kitaplarında kültür -kültür -kültürlerarasılık -ders kitabı -kültür aktarımı anahtar kelimelerinin geçmesi.	-Çalışma başlığında; söz konusu anahtar kelimelerin geçmediği çalışmalar hariç tutulmuştur.
Araştırmacı	-Türk araştırmacılar tarafından yürütülen birincil çalışmalar dâhil edilmiştir.	-Türk araştırmacılar tarafından yürütülmeyen birincil çalışmalar meta sentez kapsamından hariç tutulmuştur.
Dil	-Türkçe ve İngilizce	-Diğer dillerdeki yayınlar bu çalışmanın dışındadır.

Hedef	-İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını sadece kültür boyutuyla incelemek.	-İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını farklı boyutlarla inceleyen çalışmalar (dil bilgisi, beceriler, etkinlikler, söz varlığı, sözcük öğretimi vb.) hariç tutulmuştur.
Yöntem	Nitel ve Karma Yöntem (Nitel bulguları dâhil edilmiştir.) araştırmalar dâhil edilmiştir.	Nicel desenli çalışmalar hariç tutulmuştur.
Erişim	Erişim izni verilen ve tam metnine ulaşılan birincil araştırma raporları dahil edilmiştir.	Erişim izni verilmeyen ve tam metnine ulaşılmayan birincil araştırma raporları hariç tutulmuştur.

Bu meta sentez çalışmasının ilgi odağındaki araştırmaları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi (*purposeful sampling*) kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme “belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir.” (Büyüköztürk, vd. 2019, s. 92). Detaylı alanyazın taraması sonucunda dâhil etme ve hariç tutma ölçütlerini karşılayan 26 bilimsel araştırmanın meta sentez kapsamında incelenmesi uygun görülmüştür. Birincil araştırma raporlarının dâhil edilmesinde, meta sentez konusunda uzman görüşleri dikkate alınmış aynı zamanda çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları gözetilmiştir.

Daha sonra meta sentez yöntemiyle incelenmesine karar verilen araştırmaları kodlama işlemi yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda meta senteze dâhil edilen birincil araştırmalar ve özellikleri detaylı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 3 Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmaların özellikleri

Çalışma kodu	Çalışmanın başlığı	Yazar(lar), yayın dili, yayın yılı ve yayın türü	Çalışmanın amacı	Çalışmada incelenen kitapları (Örneklem Grubu)	Yöntem a. Araştırma modeli b. Veri toplama c. Veri analizi	
A ₁	“Türkçenin Olarak Kültürlerarası Seçilecek Bulunması Özellikler”.	Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Metinlerde Gereken Araştırma Makalesi	Fatma Açık & Ahmet Demir Türkçe 2011 Araştırma Makalesi	Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinleri kültürel unsurlar bakımından ölçütlere göre değerlendirmek amaçlanmıştır.	<ul style="list-style-type: none"> • Orhun Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti • Gökkuşuğu Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti • Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti 	a. Nitel desen b. Doküman İncelemesi c. Betimsel analiz tekniği

A ₂	“Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri”.	Gülten Tüm & Özlem Sarkmaz Türkçe 2012 Araştırma Makalesi	Yeni Hitit ders kitaplarının kültürel öğeleri ne ölçüde içerdiğini incelemek amaçlanmıştır.	• Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel desen b. Metin inceleme Yöntemi (Doküman incelemesi) c. Metin tarama tekniği
A ₃	“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği”.	Alpaslan Okur & Funda Keskin Türkçe 2013 Araştırma Makalesi	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1 ve B2 düzey kitaplarındaki kültür aktarımını, belirli ölçütlere göre incelemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır.	• İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A1, A2, B1 ve B2 Düzey)	a. Nitel desen b. Doküman incelemesi c. (Belirtilmemiş)
A ₄	“Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğetimi”.	Hatice Vargelen Türkçe 2013	Türkçeni yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders	• Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim	a. Karma (nitel ve nicel) (Betimsel-Tarama Modeli)

	Ders Değerlendirilmesi”.	Kitaplarının	Yüksek Tezi	Lisans kitaplarını,	Seti (B1-B2)	(B1-B2)	b. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Ölçeği
				kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından değerlendirilmek; öğretim programı, materyal ve yöntem geliştirirken kullanılacak bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır.	Seti (B1-B2)	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim (B1-B2)	c. SPSS Paket Programı
A5	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Kitaplarında Kültür Aktarımı”.	Türkçe	Celile Eren Ökten & Suzan Kavanoz	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel içeriklerin tanımlanışına sunulmasına ışık tutmak amaçlanmıştır.	• Türkçe Öğrenelim	• Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı	a. Nitel desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
		2014	Araştırma Makalesi		• Lâle Türkçe Ders Kitabı		

				<ul style="list-style-type: none"> • Turkish Grammar For Foreign Students • Elementary Turkish A Complete Course For Beginners
A ₆	<p>“Investigation of Cultural Elements In Coursebooks Developed for Teaching Turkish as a Foreign Language”.</p> <p>(“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Ders Kitaplarında Kültürel Unsurların İncelenmesi”)</p>	<p>Ahmet Başal & Talat Aytan İngilizce 2014</p> <p>Araştırma Makalesi</p>	<p>Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen temel düzey iki ders kitabını kültürel unsurların sıklığı bakımından incelemek amaçlanmıştır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A1-A2 Düzey) <p>a. Nitel desen b. Doküman incelemesi c. Betimsel içerik analizi</p>

A7	“An investigation on the Cultural elements in a Turkish Textbook for foreigners”. (“Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Kültürel Unsurlar Üzerine Bir İnceleme”	Gülden Tüm & Sevda Uğuz İngilizce 2014 Araştırma Makalesi	Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan hedef, yerli ve diğer dünya kültürlerine ait unsurları incelemek amaçlanmıştır.	• Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe 1	a. Nitel desen b. Doküman inceleme c. İçerik analizi
A8	“A Content Analysis Related To The Cultural Elements In Three ‘Turkish As A Foreign Language’ Textbooks”. (“Üç Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitabında Kültür Unsurlarına İlişkin İçerik Analizi”)	Zeynep Selin Dürer İngilizce 2015 Araştırma Makalesi	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A2 düzeyinde üç ders kitabını kültür açısından incelemek amaçlanmıştır.	• Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A2 Düzey) • İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A2 Düzey) • Yedi İlkim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (A2 Düzey)	a. Nitel desen b. Doküman İnceleme c. İçerik analizi

A ₉	“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi”.	Semra Bayraktar	Türkçe	2015	Araştırma Makalesi	Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında konusuna genel bir bakış açısı sağlamak ve örneklem olarak seçilen ders kitaplarını incelemek hedeflenmiştir.	• Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti 1 (Temel Düzey)	a. Nitel desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A ₁₀	“Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı”.	Mehmet Ertuğrul	Türkçe	2015	Yüksek Lisans Tezi	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan kültürel unsurları belirli ölçütlere göre ortaya koymak amaçlanmıştır.	• Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti • Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel desen b. Doküman İncelemesi c. Betimsel içerik analizi

A ₁₁	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Modeline Göre Çözümlemesi”.	Meliha R. Şimşek & Esin Dünder Türkçe 2015 Araştırma Makalesi	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel unsurları, Yeni Hitit 3 kitabı örneğinde Kachru'nun üç çevre modeline göre sınıflandırmak ve kültürlerarası farkındalık için öneriler sunmak amaçlanmıştır.	• Yeni Hitit İçin Türkçe Öğretim Seti 3 (İleri Düzey)	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A ₁₂	“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Seti’ndeki Görsellerde Kültür Aktarımı”.	Fatih Yılmaz Türkçe 2015	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitaplarındaki	• Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. Betimsel analiz

	Araştırma Makalesi				görselleri kültür aktarımı açısından incelemek amaçlanmıştır.			
A ₁₃	“Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1, B2 ve C1 Seviyesi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi”.	Gülce Tosun Türkçe 2016 Yüksek Lisans Tezi		Türkçenin yabancı dil öğretiminde metinlerle aktarımını Yedi İklim B1, B2 ve C1 Düzey kitaplarından hareketle incelemek amaçlanmıştır.	• Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (B1, B2 ve C1 Düzey)			a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi (Belge Taraması) c. İçerik analizi
A ₁₄	“Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı”.	Can Akcaoğlu Türkçe 2017 Yüksek Lisans Tezi		Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi’ndeki kültürel unsurların kitaplardaki oranını ve kullanımını tespit	• Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti • Yeni Hitit Yabancılar İçin			a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi (Belge Tarama) c. Betimsel içerik analizi

			edip önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.	Türkçe Seti	Öğretim	
A15	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1, B2 Düzeyi)”.	Adem İşcan & Tufan Yassıtaş Türkçe 2018 Araştırma Makalesi	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını kültür aktarımı konusunu incelemek amaçlanmıştır.	• Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (B1, B2 Düzey)	İkim	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A16	“Yabancılar İçin İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması”.	Meliha Şimşek Türkçe 2018 Araştırma Makalesi	Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin temsil yeterliliğini ve uluslararasılığını değerlendirmek amaçlanmıştır.	• Yeni Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti 3 (İleri Düzey) • English File Upper-Intermediate	Hitit	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi

A17	“Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Unsurlar: Yedi İklim Türkçe Örneği”.	Fatih Yılmaz & Esmâ Çetinkaya Türkçe 2018 Araştırma Makalesi	Yedi İklim İçin Türkçe Öğretimi Seti’ndeki kültürel unsurlar açısından incelemektir.	• Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A18	“Which Cultural Aspects do the Textbooks of Teaching Turkish to Foreigners Transfer?”. (“Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Hangi Kültürel Yönleri Aktarmaktadır?”)	Sami Baskın Türkçe 2018 Araştırma Makalesi	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürel içeriklerin yerini tespit etmek amaçlanmıştır.	• Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim (A1-A2 Düzey)	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A19	“Yedi İklim Yabancı Dil Olarak Türkçe Setindeki Kültürel Varlığın İncelenmesi”.	Bükte Akkoyunlu Türkçe 2019	Yedi İklim İçin Türkçe Öğretimi	• Yedi İklim Yabancılar İçin	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi

				Yüksek Lisans	Seti’ndeki okuma Türkçe Öğretim Tezi	metinlerini; kültürel Seti kategorilere (hedef kültür, kaynak kültür, kültürel tarafsızlık, uluslararası kültür) ve temalara göre (Büyük “K” ve küçük “k”) incelemek amaçlanmıştır.	
A ₂₀	“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Görsellerde Cinsiyet”.	Yabancı Dil Kitaplarındaki Toplumsal Araştırma Makalesi	Yusuf Aydın	Türkçe	Gazi TÖMER • Gazi TÖMER	Yabancılar İçin Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
						öğretim setindeki toplumsal cinsiyet açısından incelemek amaçlanmıştır.	

A ₂₁	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri ile Ders Kitaplarının İncelenmesi”.	Betül Koparan Türkçe 2019 Yüksek Lisans Tezi	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk kültür öğelerinin nasıl aktarıldığını incelemek amaçlanmıştır.	• İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel desen (Durum çalışması) b. Odak Grup Görüşmesi ve Doküman incelemesi c. İçerik analizi
A ₂₂	“ <i>Yabancılar İçin Türkçe İstanbul (İstanbul Turkish For Foreigners Course Book) ve Yedi İklim Orta Seviye Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi</i> ”.	Filiz Ördek Türkçe 2019 Yüksek Lisans Tezi	Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel değerleri tespit etmek amaçlanmıştır.	• İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim (B1-B2 Düzey) • Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim (B1-B2 Düzey)	a. Nitel desen b. Betimsel tarama c. İçerik analizi
A ₂₃	“Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin; Metin Türü, Ümit Yıldız & Gülsüm Sertoğlu & Afra Nur İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’ndeki okuma	Ümit Yıldız & Gülsüm Sertoğlu & Afra Nur	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’ndeki okuma	• İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi

	Metinlerin Metinlerde Ögeleri İncelenmesi”	Özgünlüğü ve Geçen Kültür Bağlamında	ve Kültür Bağlamında	Demirok & Ibrahim Kirli Türkçe 2019 Araştırma Makalesi	& metinlerini; özgünlük ve kültürel unsurlar açısından incelemek amaçlanmıştır.	tür, Seti (B1, B2 ve C1 Düzey)	
A ₂₄	“Yabancılara Öğretiminde Aktarımının Boyutu: Ders Cinsiyet Tercihi İncelenmesi”	Türkçe Kültür Başka Bir Ders Kitaplarının Açısından	Türkçe 2019 Yüksek Lisans Tezi	Zehra Gülle Türkçe 2019 Yüksek Lisans Tezi	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki cinsiyet tercihini Türk kültürü açısından ortaya koymak, ön yargıların önüne geçmek ve cinsiyet algısıyla ilgili yanlışların önüne geçmek hedeflenmiştir.	• Yeni Hitit 1 ile Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti (A1 Düzeyleri)	a. Nitel desen b. Doküman incelemesi c. Betimsel içerik analizi

A25	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarında Kültür Unsurlarının İncelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe”	Hasan Hüseyin Mutlu & Gülşah Set Türkçe Araştırma Makalesi 2020	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kültürel unsurları tespit etmek amaçlanmıştır.	• Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti • İstanbul Yabancılar İçin Öğretim Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi
A26	“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımı”	Başak Karakoç Öztürk Türkçe Araştırma Makalesi 2020	Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinleri, görselleri ve etkinlikleri somut olmayan kültürel miras bağlamında incelemek amaçlanmıştır.	• İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	a. Nitel Desen b. Doküman İncelemesi c. İçerik analizi ve betimsel analiz

5. Çalışmaları Detaylı Bir Biçimde Okuma, Değerlendirme ve Ortak Temalar

Oluşturma: Bu aşamada meta senteze dâhil edilen çalışmalara karar verildikten sonra kodlama işlemi ve tema oluşturma işlemleri yapılır. Bu aşama en uzun soluklu aşamadır ve derinlemesine inceleme ve okuma yapmayı gerektirir. Meta senteze dâhil edilen çalışmalar okunduktan sonra tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan ortak temalar ve alt temalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Meta sentez yöntemiyle incelenen birincil araştırmalarla ilgili detaylı bilgi verilmesi gerektiği için betimleyici özellikler de tema olarak incelenmiştir ve bulgular kısmında ele alınmıştır.

Tablo 4. Ortak tema ve alt temalar

Sıra No	Tema	Alt Tema
1	Birincil araştırmaların betimsel özellikleri	<p>1.1. Yayın yılı</p> <p>1.2. Yayın türü</p> <p>1.3. Yayın yeri</p>
2	Birincil araştırmalarda kullanılan yöntemler	<p>2.1. Araştırma deseni</p> <p>2.2. Veri toplama yöntemi</p> <p>2.3. Veri analizi tekniği</p> <p>2.4. Örneklem grubu</p> <p>2.5. Ders kitabı inceleme yaklaşımı</p>
3	Birincil araştırmaların temel amaçları	...

		...
4	Birinci araştırmalarda ders kitaplarının incelenen bileşenleri (Metinler ve Görseller)	
5	Birincil araştırmalarda kültürle ilgili ele alınan konular	...
<hr/>		
6	Birincil araştırmalarda varılan sonuçlar	...
<hr/>		
7	Birincil araştırmalarda tespit edilen sorun ve eksiklikler	7.1. Kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumuna ilişkin sorun ve eksiklikler 7.2. Kültürel içeriklerin oranına ilişkin sorun ve eksiklikler 7.3. Kültürel içeriklerin yerine ilişkin sorun ve eksiklikler 7.4. Kültürel içeriklerin temsil yeterliliğine ilişkin sorun ve eksiklikler 7.5. Kültürlerarası ğrenme ile ilgili sorun ve eksiklikler
<hr/>		
8	Birincil araştırmalarda sunulan neriler	8.1. Ders kitabı geliştiricilerine ve

materyal hazırlayıcılara
yönelik öneriler

8.2. Araştırmacılara
yönelik öneriler

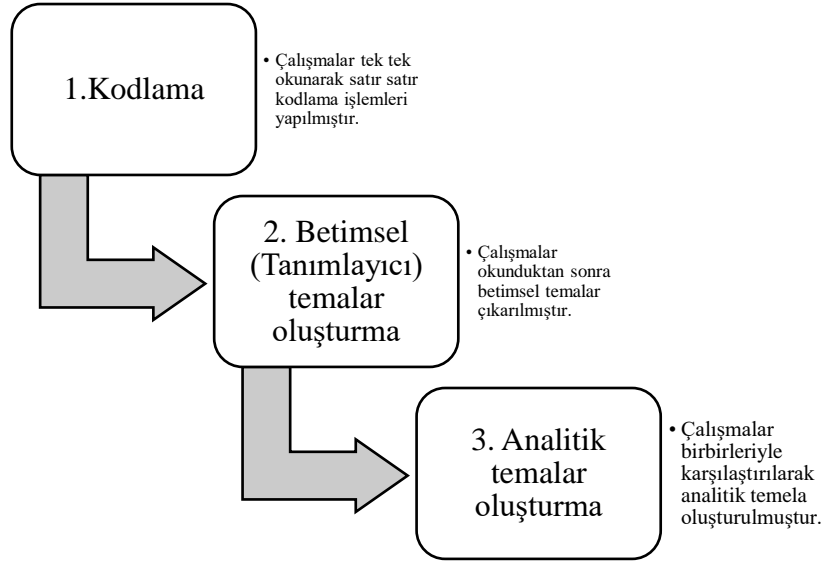
6. Temalara Göre Verilerin Sentezlenmesi ve Sunumu: Bu aşamada incelenen birincil araştırma raporlarının yukarıdaki tabloda sunulan ortak temalara göre sentezlenmesi gerçekleştirilmiştir. Veri analizini de kapsayan bu aşamada Thomas ve Harden (2008) tarafından geliştirilen tematik sentez tekniğinden yararlanılmıştır. Birincil araştırma raporlarından toplanan veriler ortak temalar altında değerlendirilmiştir.

7. Meta sentez Bulgularının Raporlaştırılması: Meta sentezin bu son aşamasında elde edilen veriler araştırmacı tarafından raporlaştırılmış ve bulgular hâlinde sunulmuştur.

2.3. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde Microsoft Word ve Microsoft Excel programlarından yararlanılmıştır. Birincil çalışmalardan veriler toplanırken Microsoft Word programında tablolar oluşturularak çalışma içi notlar tutulmuştur. Tablolar kullanılarak birincil çalışmalardan çıkarılan veriler temalara göre işlenmiş ve kategorize edilmiştir. Verilerin analizinde Thomas ve Harden (2008) tarafından meta sentez çalışmalarında tematik sentez tekniği benimsenmiştir. Bu teknik çerçevesinde bu çalışmada veriler analiz edilirken aşağıdaki üç adım takip edilmiştir:

Şekil 7. Veri analizi süreci



2.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğrulanması için belirli süreçler yoluyla araştırmacının kontrolünü, nitel güvenilirlik ise farklı araştırmacılar açısından da araştırma yaklaşımının tutarlı olmasını ifade eder (Gibbs, 2007). Nitel araştırmaların derlenmesinde kullanılan meta sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik açısından öncelikle dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin açıkça ifade edilmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışmaya özgü söz konusu kriterler yukarıda tablo hâlinde açıkça sunulmuştur. Güvenirliği sağlayabilmek adına Cresswel (2017) tarafından nitel araştırmalarda güvenilirlik için önerilen stratejiler dikkate alınmıştır. Bununla birlikte çalışmanın tüm aşamaları, meta sentez teorisyenlerinin ve alanyazında meta sentez çalışması yürüten araştırmacıların önerilerinden hareketle açıkça detaylandırılmıştır. Böylece güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Kodlama esnasında olası bir hata yaşanmaması için meta senteze dâhil edilen çalışmalar uzun süre boyunca derinlemesine incelenmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından üç ay arayla tekrar kodlama yapılmış ve farklı zamanlarda aynı işlem tekrar uygulanmıştır. Kodlamalar sonunda aşağıdaki formül kullanılarak çalışmanın kodlama güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

$$\text{Kodlama Güvenirliği} = \frac{\text{I.ve II.Kodlamada Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı+Uzlaşmama Sayısı}}$$

Bu işlem sonucunda kodlama guvenirliği katsayısı “0.92” olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların guvenilir olduğu guvölmüştür.

Kodlayıcı guvenirliğini sağlamak amacıyla da iki farklı alan uzmanı tarafından kodlama işlemi tekrar yapılmıştır. Bۆylece kodlayıcılar arası uyum sağlama yoluna gidilmiştir. Bu kodlamalar sonucunda guvenirlik katsayısını hesaplamak için Krippendorf (2011) tarafından geliştirilen aşağdaki formöl kullanılmıştır:

$$\text{Kodlayıcı Guvenirliği} = \frac{\text{Kodlayıcılar arasında uzlaşılan kodlama sayısı}}{\text{Tüm kodlama sayısı}}$$

Bu formöle göre ıalışmada kodlayıcı guvenirlik katsayısı “0,97” olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre kodlayıcıların da guvenilir olduğu guvölmüştür.

3. BÖLÜM

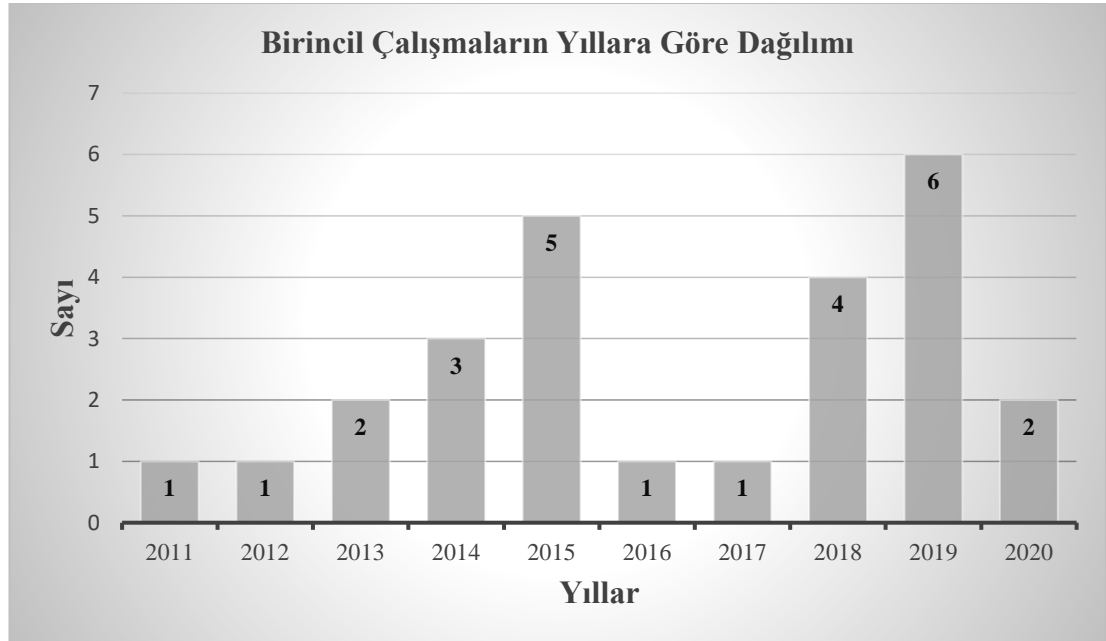
BULGULAR VE YORUM

Meta senteze dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulgular oluşturulan temalara göre kodlanmış ve tablolaştırılmıştır. Tablolarda her bir çalışma için yöntem kısmında da açıklandığı üzere tanımlayıcı kodlar (A_1 , A_2 , $A_3...$) kullanılmıştır. Veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve frekansa dayalı yorumlarda bulunulmuştur.

3.1. META SENTEZE DÂHİL EDİLEN BİRİNCİL ÇALIŞMALARIN BETİMSSEL ÖZELLİKLERİ

3.1.1. Birincil Çalışmaların Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 8. Birincil çalışmaların yıllara göre dağılımına yönelik veriler



Grafikte de görüldüğü üzere en fazla çalışma 2015 ($f=5$) ve 2019 ($f=6$) yıllarında yapılmıştır. Her ne kadar yıllara göre düzenlilik ve denge göstermese de araştırma sayısındaki son yıllarda ciddi bir artış gözlemlenmektedir. Bu durum alandaki araştırmacı sayısının, yayın yapan akademik nitelikli dergilerin ve lisansüstü programların artışıyla açıklanabilir.

3.1.2. Birincil Çalışmaların Yayımlandıkları Yere Göre Dağılımı

Tablo 5. Birincil çalışmaların yayımlandıkları enstitü ve dergilere göre dağılımları

Enstitü/Dergi	Çalışma Kodu	Sayı
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A4, A10	2
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	A14, A19	2
Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A13	1
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü	A22	1
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A21	1
Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	A24	1
Turkish Studies	A5, A11	2
International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)	A17, A23	2

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)	A ₈ , A ₉	2
<hr/>		
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)	A ₂	1
<hr/>		
Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi	A ₁₆	1
<hr/>		
Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)	A ₁	1
<hr/>		
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	A ₁₂	1
<hr/>		
Aydın TÖMER Dil Dergisi	A ₁₅	1
<hr/>		
Dil Dergisi	A ₂₅	1
<hr/>		
The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)	A ₃	1
<hr/>		
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	A ₂₀	1
<hr/>		
Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi (ÇÜTAD)	A ₂₆	1
<hr/>		

International Online Journal of Educational Sciences (iojes)	A ₆	1
Procedia - Social and Behavioral Sciences	A ₇	1
Advances in Language and Literary Studies	A ₁₈	1
Toplam		26

Meta sentez kapsamında incelenen birincil araştırmaların önemli bir bölümü dergilerde yayımlanmış araştırma makalesidir. Bu dergilerden sadece *bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* SSCI (Web Of Science) kapsamında taranmaktadır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Turkish Studies* ve *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* olmak üzere üç tanesi ULAKBİM TR Dizin’de taranmaktadır.

Meta senteze dâhil edilen lisansüstü tezlerden çoğu Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ($f=2$) hazırlanmıştır. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde $f=1$ ’er tez hazırlanmıştır.

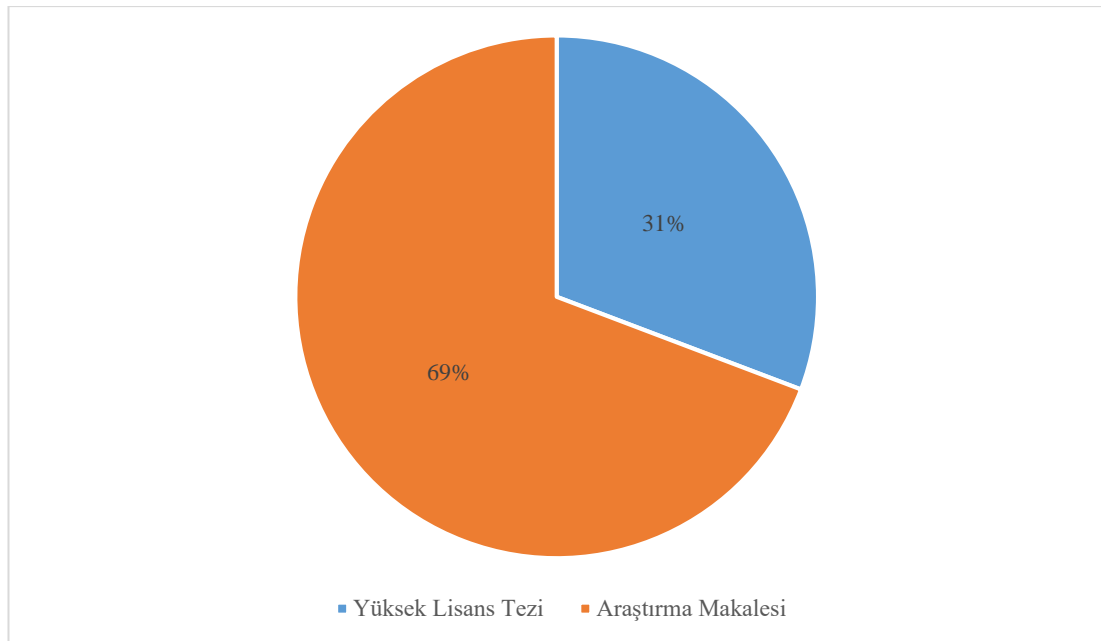
Adı geçen enstitülerde bulunan; Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı dışında Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalında da yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde tez çalışıldığı görülmektedir (A₂₂). Bu durum, yabancılara Türkçe öğretimi alanının disiplinlerarası oluşuyla açıklanabilir.

3.1.3. Birincil Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 6. Birincil çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı

Sıra	Yayın Türü	Çalışma Kodu	Sayı
1	Yüksek Lisans Tezi	A4, A10, A13, A14, A19, A21, A22, A24	8
2	Araştırma Makalesi	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A15, A16, A17, A18, A20, A23, A25, A26	18
Toplam			26

Şekil 9. Birincil çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı



Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmaların %31'i yüksek lisans tezi, %69'u ise hakemli dergilerde yayımlanmış özgün araştırma makalesidir. Bu sayının tamamı düşünüldüğünde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusuna son yıllarda artan ilgi daha iyi anlaşılmaktadır.

3.2. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA KULLANILAN YÖNTEMLER

3.2.1. Birincil Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen çalışmalar incelenmiş ve araştırma desenleri tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri yer almaktadır:

Tablo 7. Birincil çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Sıra	Araştırma Deseni	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Nitel desen	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₀ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆	25
2	Nicel desen	-	-
3	Karma desen	A ₄	1

Tabloda da görüldüğü üzere meta senteze dâhil edilen birinci çalışmaların çoğunlukla nitel desenle yürütüldükleri tespit edilmiştir. Çünkü nitel araştırma ilişkilerin, durumların, etkinliklerin veya materyallerin kalitesinin araştırılmasına uygun bir yaklaşımdır (Fraenkel, vd., 2012, s. 426). Diğer taraftan nitel desenler imgesel verilere ve metinlere dayandığından (Creswell, 2017, s. 183) ders kitabı araştırmalarının doğasına uygun bir yaklaşım olarak araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Tablo aynı zamanda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusu üzerine karma desen ve nicel yaklaşımla yürütülen farklı araştırmaların eksikliğini göstermektedir.

3.2.2. Birincil Çalışmaların Ders Kitabı Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri çeşitli boyutlarıyla inceleyen araştırmaları ders kitabı analizi ve ders kitabı değerlendirme olarak iki grupta incelemek mümkündür. Aşağıda çalışmaların bu iki yaklaşıma göre dağılımlarını gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 8. Birincil çalışmaların ders kitabı araştırma türlerine göre dağılımı

Sıra	Ders Kitabı Araştırma Türü	Çalışma Kodu	Sayı
1	Ders Kitabı Analizi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₀ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆	24
2	Ders Kitabı Değerlendirme	A ₄ , A ₂₁	2

Bu tabloda da görüldüğü üzere meta senteze dâhil edilen birincil çalışmaların ezici çoğunluğu ($f=24$) ders kitaplarının kültürel içeriklerine odaklıdır. Bu araştırmaların tamamı “ders kitabı analizi” niteliğindedir. Buna karşılık meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalardan yalnızca iki tanesi ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kullanıcıları olan öğrencilere ve öğretmenlere dönüktür ve “ders kitabı değerlendirme” türündedir. A₄ kodlu çalışmada Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Ölçeği ile öğretmenlerden, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürlerarası iletişime ne ölçüde hizmet ettiği yönünde görüş alınmıştır. A₂₁ kodlu çalışmada ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültür öğretimi açısından yeterlilikleri öğrenci ve öğretici görüşleri doğrultusunda sorgulanmıştır. Bu tablo ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında ders kitabı değerlendirme yaklaşımını temel alarak öğrenci ve öğretmenlere dönük çalışmaların eksikliğini belirgin bir biçimde göstermektedir. Veriler aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin kültür öğretimi ile ilgili beklenti, ihtiyaç ve ilgilerinin yanı sıra ders kitaplarında yer alan kültürel içerikler hakkındaki görüşlerinin ihmal edildiğini de göstermektedir. Çünkü ilerleyen kısımlarında da görüleceği üzere incelenen çalışmalarda öğrencilerin kültürel arka plan bilgileri, ihtiyaçları, ilgileri ve motivasyonlarının göz ardı edildiği bir sorunsal olarak hemen her araştırmada sıklıkla vurgulanmaktadır.

3.2.3. Birincil Çalışmaların Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı

Tablo 9. Birincil çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımı

Sıra	Veri Analizi Tekniği	Çalışma Kodu	Sayı
1	Doküman incelemesi ve belge tarama	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₀ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆	25
2	SPSS Paket Programı	A ₄	1

3.2.4. Birincil Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içerikleri inceleyen çalışmalarda araştırmacı tarafından kültürel içerikleri analiz etmek için oluşturulan kontrol listelerine göre veya belirli ölçütler esas alınarak veri toplama işlemi yapılmaktadır. Bununla birlikte herhangi bir kontrol listesi veya ölçütün belirtilmediği çalışmalar olduğu da gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloda meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır.

Tablo 10. Birincil çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Sıra	Veri Toplama Aracı	Çalışma Kodu	Sayı (<i>f</i>)
1	Kültürel İçerikler İçin Kontrol Listesi	A ₁ , A ₃ , A ₁₀ , A ₁₅ , A ₁₉ , A ₂₂ , A ₂₄ , A ₂₅	8
2	UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi	A ₁₄ , A ₂₆	2
3	Byram'ın Kültürel İçerik İnceleme Ölçütleri	A ₅ , A ₇ ,	2

4	Kachru'nun Üç Çevre Modeli	A ₁₁	1
5	Moran'ın Beş Boyutlu Kültür Modeli	A ₁₆	1
6	ACTFL Kültür Kategorileri (Ürünler-Uygulamalar-Bakış Açıkları)	A ₈	1
7	Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Ölçeği	A ₄	1
8	Odak Grup Görüşmesi	A ₂₁	1
9	Diğer Ölçütler	A ₁₇ , A ₁₈ ,	2
10	Belirtilmemiş	A ₂ , A ₆ , A ₉ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₂₀ , A ₂₃	7

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmacıların kullandıkları veri toplama araçları veya ölçütleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Çalışmaların çoğunda araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen (A₁, A₃, A₁₀, A₁₉, A₂₂, A₂₄) veya alanyazında farklı araştırmacılar tarafından kültürel içerikleri analiz etmek için geliştirilen kontrol listelerinin kullanıldığı saptanmıştır. Somut Olmayan Kültürel Miras içerikleri ile ilgili inceleme yapan araştırmacılar tabii olarak UNESCO'nun listesini esas almışlardır (A₁₄, A₂₆).

Bununla birlikte bazı çalışmalarda ikinci/yabancı dil öğretiminde kültür konusuyla ilgili alanyazında kuramsal referans değeri yüksek bilim adamlarının ölçütlerine ve sınıflandırma modellerine göre inceleme yapıldığı saptanmıştır (A₅, A₇, A₁₁, A₁₆). Ders kitabı değerlendirme olarak ele alınabilecek iki çalışmada ise odak grup görüşmesi ve Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır A₄, A₂₁).

Bazı çalışmalarda ise ($f=7$) veri toplama aracı olarak herhangi bir ölçüt veya kontrol listesinin kullanılmadığı, araştırmacı(lar)ın elde ettiği verileri tematik bir biçimde analiz edip değerlendirmelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Oysa veri toplama aracı

olarak kontrol listesi kullanımının, araştırmanın kültürel içeriklerin niceliksel oranını hassasiyetle tespit etmek ve çalışmadan güvenilir sonuçlar elde edebilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda A₁₉ kodlu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikler için çok boyutlu ve farklı kültürlere hassasiyetiyle kültürel içeriklerin analizinde önemli bir veri toplama aracı niteliğindedir.

3.2.5. Birincil Çalışmaların Kültürel İçerikleri İnceleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

Kültürel İçeriklerin analizinde İçerik Analizi, Eleştirel Söylem Çözümlemesi ve Göstergibilimsel Analiz olarak üç tür yöntem olduğu belirtilmektedir. Aşağıdaki tabloda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını inceleyen araştırmaların bu yöntemlere göre dağılımlarını gösteren tablo yer almaktadır.

Tablo 11. Birincil çalışmaların kültürel içerik analiz yöntemleri

Sıra	Kültürel İçerik Analiz Yöntemi	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	İçerik analizi	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₀ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆	26
2	Eleştirel Söylem Çözümlemesi (CDA)	-	0
3	Göstergibilimsel Analiz	-	0

Meta senteze dâhil edilen çalışmaların tamamının içerik analizi yöntemine göre yürütüldüğü saptanmıştır. Bu tablodaki veriler ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını eleştirel söylem çözümlemesi veya göstergebilimsel analiz yaklaşımıyla inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göstermektedir.

3.2.6. Birincil Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 12. Birincil çalışmaların örneklem gruplarına (incelenen ders kitapları) göre dağılımı

Örneklem Grubu (Ders Kitabı)	Çalışma Kodu	Sayı (f)
<i>Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları</i>	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₁ , A ₁₂ , A ₁₄ , A ₁₆ , A ₂₄	11
Tüm Set	A ₁ , A ₂ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₄ , A ₂₄	6
<i>Yeni Hitit 1</i>	A ₅ , A ₈ , A ₉	3
<i>Yeni Hitit 2</i>	-	-
<i>Yeni Hitit 3</i>	A ₁₁ , A ₁₆	2
<i>Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları</i>	A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₈ , A ₂₀ , A ₂₄ , A ₂₅	8
<i>Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları Tüm Set</i>	A ₁₀ , A ₂₀ , A ₂₅	3
<i>Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları A1-A2 Düzey</i>	A ₆ , A ₇ , A ₁₈ , A ₂₄	4
<i>Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları B1-B2 Düzey</i>	A ₄	1

<i>Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları C1 Düzey</i>	-	-
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları</i>	A ₃ , A ₄ , A ₈ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₄ , A ₂₅ , A ₂₆	9
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Tüm Set</i>	A ₂₁ , A ₂₅ , A ₂₆	3
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Düzey</i>	A ₃ , A ₈ , A ₂₄	3
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1-B2 Düzey</i>	A ₃ , A ₄ , A ₂₂ , A ₂₃	4
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1 Düzey</i>	A ₂₃	1
<i>Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları</i>	A ₈ , A ₁₃ , A ₁₄ , A ₁₅ , A ₁₇ , A ₁₉ , A ₂₂ , A ₂₄	8
<i>Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları Tüm Set</i>	A ₁₄ , A ₁₇ , A ₁₉	3
<i>Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları A1-A2 Düzey</i>	A ₈ , A ₂₄	2
<i>Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları B1-B2 Düzey</i>	A ₁₃ , A ₁₅ , A ₂₂	3
<i>Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları C1 Düzey</i>	A ₁₃	1
<i>Orhun Türkçe Öğreniyorum</i>	A ₁	1
<i>Türkçe Öğrenelim</i>	A ₅	1

<i>Lale Türkçe Ders Kitabı</i>	A ₅	1
<i>Gökküşağı Türkçe</i>	A ₁	1
<i>Turkish Grammar For Foreign Students</i>	A ₅	1
<i>Elementary Turkish A Complete Course For Beginners</i>	A ₅	1

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını inceleyen çalışmalara bakıldığında; farklı ders kitabı setlerinin incelendiği, bazı çalışmalarda setin tamamının seçildiği bazı çalışmalarda ise düzeylere göre sınırlandırma yoluna gidildiği görülmektedir. Çalışmalar arasında aynı zamanda farklı ders kitaplarının kültürel içerikleri karşılaştırmalı olarak inceleyenler de bulunmaktadır (A₁, A₄). Bazı çalışmalarda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarıyla kültürel içeriklerin temsil yeterliliği açısından karşılaştırılmıştır (A₁₆). Tablo incelendiğinde meta senteze dâhil edilen çalışmalarda kültürel içerikler açısından en çok *Yeni Hitit* ders kitaplarının ($f=11$) incelendiği görülmektedir. *Yeni Hitit* ders kitaplarını *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitapları ($f=9$) izlemektedir. *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe* seti ile *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* seti meta senteze dâhil edilen çalışmalarda eşit oranda ($f=8$) incelenmiştir. *Yeni Hitit* ders kitaplarının çalışmalarda daha fazla analiz edilmesinde, bu setin resmî ve özel kurumlarda yaygın biçimde kullanılması etkilidir (A₁, A₂).

Meta senteze dâhil edilen çalışmalardaki örneklem grupların düzeylere göre bakıldığında ise *Yeni Hitit 1* ders kitabının $f=3$, *Yeni Hitit 3* ders kitabının $f=2$, *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarından A1-A2 Düzey $f=4$, B1-B2 Düzey $f=1$, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarından A1-A2 Düzey $f=3$, B1-B2 Düzey $f=4$, C1 Düzey $f=1$, *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarından A1-A2 Düzey $f=2$, B1-B2 Düzey $f=3$, C1 Düzey $f=1$ çalışmada incelendiği belirlenmiştir.

Orhun Türkçe Öğreniyorum, *Türkçe Öğrenelim*, *Lale Türkçe Ders Kitabı*, *Gökküşağı Türkçe*, *Turkish Grammar For Foreign Students* ve *Elementary Turkish A Complete*

Course For Beginners meta senteze dâhil edilen çalışmalarda en az ($f=7$) incelenen ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarıdır. Bu kitapların Türkçe öğretilen kurumlarda sık kullanılmadığı için araştırmalarda da daha az ele alındığı söylenebilir.

3.3. BİRİNCİL ÇALIŞMALARIN TEMEL AMAÇLARI

Aşağıda meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların amaçları ile ilgili tablo ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 13. Birincil çalışmaların temel amaçları

Sıra	Amaç	Çalışma Kodu	Sayı (<i>f</i>)
1	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin oranını incelemek	A ₂ , A ₁₄ , A ₆	3
2	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin yerini ve sunumunu incelemek	A ₁ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₂₂ , A ₂₃ , A ₂₅ , A ₂₆	10
3	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyet tercihi açısından incelemek	A ₂₄ , A ₂₀	2
4		A ₁₆	1

	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin temsil yeterliliğini incelemek		
5	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri kültür kategorilerine (hedef kültür, kaynak kültür, uluslararası kültür) göre incelemek	A ₁₉ , A ₇	2
6	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımını incelemek ve değerlendirmek	A ₃ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅ , A ₂₁	5
7	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından değerlendirmek	A ₄	1
8	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içerikleri, Kachru'nun üç çevre modeli temelinde sınıflandırmak ve kültürlerarası farkındalık için öneriler sunmak	A ₁₁	1
9	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki Somut Olmayan Kültürel Miras varlığını incelemek	A ₁₄ , A ₂₆	2

Tablo 13'te de görüldüğü üzere meta senteze dâhil edilen çalışmaların çoğunluğu ($f=10$) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin yerini ve sunumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmalar arasında temel amacını hedef kültür bağlamında kültür aktarımı olarak belirtenler de bulunmaktadır. Esasen bu çalışmalarda da kültürel içeriklerin yerini betimlemek ve kültürel unsurları analiz etmek amaçlanmış ancak çalışmada kültür aktarımı olarak belirtilmiştir (A₃, A₁₂, A₁₃, A₁₅, A₂₁). Kültürel içeriklerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki oransal dağılımını tespit etmeyi hedefleyen $f=3$ araştırma tespit edilmiştir. Diğer amaçlarla yürütülen çalışmaların sayılarının bunlara göre sayıca az olduğu dikkat çekmektedir.

3.4. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA İNCELENEN KONU BAŞLIKLARI

Meta senteze dâhil edilen yirmi altı çalışma incelendiğinde; çoğunlukla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin yeri ve oranı gibi konuların araştırıldığı, bunun yanı sıra ders kitaplarının kültürlerarasılık, Somut Olmayan Kültürel Miras, cinsiyetçilik ve özgün metin kullanımını açısından sorgulandığı görülmektedir. Aşağıda meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların kültürle ilgili konu başlıklarına göre dağılımlarını gösteren tablo ve açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 14. Birincil çalışmalarda incelenen konu başlıkları

Sıra	Konu Başlığı	Çalışma Kodu	Sayı (<i>f</i>)
1	Kültürel İçeriklerin Yeri	A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₂ , A ₁₃ , A ₁₅ , A ₁₇ , A ₁₈ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₅	11
2	Kültürel İçeriklerin Oranı	A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₁₁	5

3	Kültürlerarasılık ve Kültürlerarası İletişim	A ₁ , A ₄ , A ₁₉	3
4	Somut Olmayan Kültürel Miras İçerikleri	A ₁₄ , A ₂₆	2
5	Toplumsal Cinsiyet Temsili	A ₂₀ , A ₂₄	2
6	Kültürel İçeriklerin Sunum Biçimi	A ₅	1
7	Kültürel İçeriklerin Temsil Yeterliliği	A ₁₆	1
8	Özgün Metin Kullanımı	A ₂₃	1

Tabloya bakıldığında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür konusuyla ilgili başlıkların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların yarısından fazlasının kültürel içeriklerin yerini $f=11$ ve oranını $f=5$ belirlemeyi konu edindiği tespit edilmiştir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yalnızca kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişim konularına odaklanan üç çalışma saptanmıştır. İki çalışmada Somut Olmayan Kültürel Miras, iki çalışmada ise cinsiyetçilik konularının ele alındığı görülmektedir. Kültürel içeriklerin sunum biçimi, kültürel içeriklerin temsil yeterliliği, özgün metin kullanımı meta senteze dâhil edilen çalışmalarda diğerlerine kıyasla en az incelenen konu başlıkları olmuştur. Bu tablo ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürlerarasılık, kültürel içeriklerin sunum biçimi ve oranı, özgün metin kullanımı ve bunların dil öğretimi açısından yeterlilikleri gibi konulara odaklı araştırmaların eksikliğini göstermektedir.

3.5. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA DERS KİTAPLARININ İNCELENEN BİLEŞENLERİ

İkinci/yabancı dil ders kitabı seti; öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı, çalışma kitabı, slayt, sözlük, poster, gibi öğretim materyallerini içerir (Genç, 2010, s.10). Yabancı dil öğretim setinin temel unsuru olan ders kitabı ise okuma parçaları, dinleme/izleme metinleri, görseller, temel dil becerileri ile ilgili etkinlik ve alıştırmalar vb. gibi çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Meta sentez kapsamına dâhil edilen çalışmalarda kültürel içeriklerin temelde, okuma parçaları ve görseller üzerinden sorgulandığı görülmektedir. Aşağıda incelenen çalışmalarda kültürel içeriklerin ders kitaplarında hangi bileşenler üzerinden analiz edildiğini gösteren tablo ve açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 15. Birincil çalışmalarda ders kitaplarının incelenen bileşenleri

Sıra	İncelenen Bileşen	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Metinler (Okuma Parçaları)	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₁₁ , A ₁₃ , A ₁₅ , A ₁₆ , A ₁₇ , A ₁₉ , A ₂₁ , A ₂₃ , A ₂₅	15
2	Görseller	A ₁₂ , A ₂₀	2
3	Hem Metinler Hem Görseller	A ₄ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀ , A ₁₈ , A ₂₂ , A ₂₄ , A ₂₆	9

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içerikler metinler ve görseller yoluyla sunulmaktadır. Ders kitaplarında yer alan okuma parçaları ve

metinler kültürel içeriklerin ve kültürel bilginin sunumunda son derece önemlidir. Bununla birlikte metinlerin görsellerle uyumlu olması ve kültürel içerikleri gerçekçi biçimde sunması gerekir. Meta senteze dâhil edilen çalışmalara bakıldığında kültürel içeriklerin; $f=15$ çalışmada yalnızca metinler üzerinden sorgulandığı, $f=2$ çalışmada yalnızca görseller üzerinden sorgulandığı, $f=9$ çalışmada ise hem metinler hem de görseller üzerinden birlikte incelendiği saptanmıştır. Çalışmaların ezici çoğunluğunda metinlere ve okuma parçalarına odaklanılmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere görsellerin kültürel içerikler açısından oldukça az çalışmada incelendiği görülmektedir. Oysa metinler kadar görsellerin de kültürlerarasılık ve kültürlerarası öğrenme açısından sorgulanmasının önemi büyüktür. Diğer taraftan ders kitabının önemli bir parçası olan dinleme/izleme metinlerinin ve etkinliklerin de içerdiği kültürel unsurlar, bunların kültürlerarası iletişime katkısı ve kültürlerarası öğrenmeye ne ölçüde hizmet ettiği bilimsel çalışmalarda sorgulanması gerekmektedir.

3.6. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA ULAŞILAN NİHAİ SONUÇLAR

Meta senteze dâhil edilen çalışmalarda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarıyla ilgili ulaşılan nihai sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Yirmi altı bilimsel çalışmanın sonuçlarının sentezi, ders kitaplarının kültür öğretiminde eksik ve zayıf yönlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 16. Birincil çalışmaların sonuçları

Sıra	Ulaşılan Nihai Sonuç	Çalışma Kodu	Sayı (f)
S ₁	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları, hedef kültürün (Türk kültürü) öğretimi açısından yeterlidir.	A ₁₀ , A ₁₃ , A ₁₂ , A ₁₅ , A ₂₅	5
S ₂		A ₄	1

	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları bazı eksikleri bulunsa da kültürlerarası iletişim açısından yeterli düzeydedir.		
S ₃	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında hedef kültür (Türk kültürü) unsurlarından yeterli ölçüde yararlanılmamıştır.	A ₃ , A ₂₂	2
S ₄	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan hedef kültür (Türk kültürü) içerikleri kültürlerarası öğrenmeyi destekleme açısından yetersizdir.	A ₅	1
S ₅	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında, öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini ve kültürlerarası farkındalıklarını geliştirebilecek nitelikte kültürel içerikler seçilmemiştir.	A ₁₉	1
S ₆	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin dağılımında denge yoktur.	A ₂ , A ₁₆ , A ₂₅	3
S ₇	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin sunumunda ve oranında belirli bir ölçüt yoktur.	A ₁ , A ₂ , A ₁₆	3
S ₈	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında, daha güncel ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kültürel içeriklerin yer alması gerekmektedir.	A ₂₁	1

S ₉	Somut olmayan kültürel mirasla ilgili kültürel içeriklerin nitelik ve nicelik açısından artırılması gerekmektedir.	A ₁₄ , A ₂₆	2
S ₁₀	Ders kitaplarında hedef kültüre ait içerikler yüksek sıklıkta sunulmasına karşın derinlikli bir biçimde sunulmamıştır.	A ₆	1
S ₁₁	Ders kitaplarında hedef kültürün oranı kaynak ve uluslararası kültür kategorilerine göre oldukça yüksektir.	A ₇	1
S ₁₂	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriklerin sunumunda çeşitli eksiklikleri vardır ve güncellenip revize edilmesi gerekmektedir.	A ₈	1
S ₁₃	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları, öğrencilerde kültürlerarası farkındalık geliştirebilmesi için tekrar revize edilmelidir.	A ₁₈	1
S ₁₄	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında kültürel içeriklerin sunumu yeterli ve planlı olmadığı hedef kültür toplumuna ait gerçeklerin eksik yansıtıldığı ve görsellerden yeterince faydalanılmadığı sonucuna ulaşmıştır.	A ₉	1

S ₁₅	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında öğrenici kitlenin ihtiyaçları ve kültürel geçmişleri gözlemlenmemiştir.	A ₁₁	1
S ₁₆	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında hedef kültür içerikleri kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerine göre oldukça baskın olduğu gibi özgün metinlere yeterli ölçüde yer verilmemiştir.	A ₁₇	1
S ₁₇	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin kültürel unsurları yeterli ölçüde içermediği ve metin türlerinin düzeylere göre orantısız bir dağılım sergilediği saptanmıştır.	A ₂₃	1
S ₁₈	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki görsellerde erkek cinsiyet oranı kadın cinsiyet oranına göre fazladır ve cinsiyetler birtakım klişe ve basmakalıp yargılarla sunulmuştur.	A ₂₀	1
S ₁₉	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında cinsiyet tercihleri açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır.	A ₂₄	1

Çalışmalardan ulaşılan sonuçları detaylı bir biçimde incelenmesi ve elde edilen verilerin sentezlenmesi sonucunda yirmi altı bilimsel çalışmadan toplam on dokuz sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçlarından bazılarının birebir örtüştüğü saptanmıştır. Beş çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültür öğretimindeki yeterliliğine ilişkin sonuçlara varılırken, yirmi bir çalışmada ders

kitaplarının bazı eksiklikleri ve zayıflıkları nedeniyle kültür öğretiminde yetersiz kaldıkları gerekçesiyle eksik ve zayıf yönlerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Tabloya bakıldığında incelenen çalışmaların genellikle ikinci/yabancı dil olarak ders kitaplarının zayıf ve eksik yönlerine odaklandığı ve bu doğrultuda sonuçlar ortaya koydukları görülmektedir. Altı çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının hedef kültür yani Türk kültürünün öğretimi açısından başarılı ve yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu altı çalışmadan birinde; ders kitaplarının yeterli oldukları ancak ders kitaplarının kültürlerarası iletişim açısından bazı eksikliklerinin bulunduğu (A₄); bir çalışmada ise ders kitaplarının hedef kültürün öğretimi açısından başarılı ama kültürel içeriklerin dağılımında denge olmadığı sonucuna varılmıştır (A₂₅). Ders kitaplarının yeterli olduğu sonucuna ulaşan bu çalışmaların dikkat noktalarını yalnızca hedef kültüre yönelttikleri yani sadece hedef kültüre odaklandıkları göz önüne alınmalıdır. Çünkü hedef kültür kategorisi dışında uluslararası kültür ve kaynak kültür gibi diğer kültür kategorilerini de göz önünde bulundurarak kültürel içerikleri daha kapsamlı analiz eden çalışmaların sonuçları, ders kitaplarının birtakım eksik, zayıf ve sorunlu yönlerinin bulunduğunu göstermektedir.

Meta sentez kapsamında incelenen iki çalışmada (A₃, A₂₂) hedef kültürle ilgili içeriklerin ders kitaplarında yeterli ölçüde dâhil edilmediği sonucuna ulaşılrken, benzer şekilde iki çalışmada ise Somut Olmayan Kültürel Miras unsurlarının artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ders kitaplarında hedef kültürün oranının yetersiz olduğunu veya Türk kültüründen yeterince yararlanılmadığını belirten araştırmaların dikkat noktaları da yalnızca hedef kültür kategorisi olduğundan böyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Oysa diğer kültür kategorilerini dikkate alan çalışmalarda, hedef kültürün diğer kategorilere göre oldukça baskın olduğu, uluslararası kültür ve kaynak kültür kategorileri ile ilgili içerik oranının düşük olduğu ısrarla vurgulanmaktadır. Dolayısıyla sonuçlar arasındaki bazı çelişkiler, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültür öğretiminde yeterli olduklarını belirten araştırmaların yalnızca hedef kültür bağlamında inceleme yapmalarından kaynaklanmaktadır. Zira üç çalışmada hedef kültürün oranının diğer kategorilere göre oldukça yüksek oranda sunulduğu sonucuna varılmıştır. Yine iki çalışmada, ders kitaplarına kültürel içerik seçilirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ihmal edildiği, kültürel arka planlarının gözetenmediği yönündeki sonuçlar da bu yargıyla örtüşmektedir.

Kültürel içeriklerin sunumunda ve oranında dengeli bir dağılımın olmaması da çalışmalarda ulaşılan sonuçlar arasındadır. Toplam altı çalışmada kültürel içeriklerin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında dengeli dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Üç çalışmanın sonucu, ders kitaplarına kültürel içerik seçiminde ölçütün olmadığı noktasında birleşmektedir.

İki çalışmada ders kitaplarının kültür öğretimi açısından eksik yönlerinin bulunduğu ve güncellenip revize edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablodaki nihai sonuçlara bakıldığında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürlerarasılık ve cinsiyetçilik ile ilgili de eksiklikler ve zayıflıklar bulunduğu görülmektedir. Kültürel içeriklerin dağılımındaki dengesizlik durumu ders kitaplarını toplumsal cinsiyet açısından inceleyen araştırmaların da vardığı nihai sonuçlardandır.

Aşağıdaki sorun ve eksiklikler teması ve bunun alt temalarıyla ilgili sentez veriler, söz konusu olumsuz sonuçların kaynakları ve nedenleri ile ilgili detayları içermektedir. Bu detayların ders kitabı geliştiricilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

3.7. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA TESPİT EDİLEN SORUN VE EKSİKLİKLER

Meta sentez kapsamında incelenen çalışmalarda, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içerikler açısından sorunlu yönleri ortaya konulmuştur. Meta senteze dâhil edilen toplam yirmi bilimsel çalışmadan, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının söz konusu sorunlarla ilgili veriler tematik olarak sentezlenmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Tematik sentez sonucunda ders kitaplarının sorun ve eksikliklerine yönelik; kültürel içeriklerin seçimi ve sunumu, kültürel içeriklerin oranı, kültürel içeriklerin yeri, kültürel içeriklerin temsil yeterliliği ve kültürlerarası öğrenme olmak üzere toplam 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu temalarla ilgili tablolar ve açıklamalar yer almaktadır.

3.7.1. Kültürel İçeriklerin Seçimi ve Sunumuyla İlgili Sorun ve Eksiklikler

Yabancı dil ders kitaplarına kültürün nasıl yansıtılacağı, kültürel bilgilerin öğrenciye hangi yollarla sunulacağı, kültürel içeriklerin görseller, metinler ve etkinliklerdeki görünümü söz konusu içeriğin seçimi ve sunum biçimiyle ilgili konulardır. Aşağıdaki

tabloda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimi ve sunum biçimiyle ilgili incelenen araştırmalardan elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 17. Kültürel içeriklerin seçimi ve sunumuna ilişkin sorun ve eksiklikler

Sıra	Sorun ve Eksiklik	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Kültürel içeriklerin seçimi ve sunum biçiminde belirli bir ölçüt yoktur.	A ₈ , A ₁₆ , A ₂₁ , A ₂₂	4
2	Kültürel içeriklerin sırasında (öncelik-sonralık) belirli bir ölçüt yoktur.	A ₁ , A ₂₁	1
3	Kültürel içerikler derinlikten uzak ve yüzeysel bir biçimde sunulmuştur.	A ₆ , A ₁₆	2
4	Öğreticilere göre ders kitaplarının; kültürel içeriklerin dengeli dağılım sergilememesi ve yüzeysel sunumu, hedef kültürle ilgili bazı içeriklerin yeterince yansıtılmaması gibi nedenlerden eksiklikleri vardır.	A ₂₁	1
5	Kültürel içeriklerin seçimindeki ölçütsüzlük nedeniyle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında derinlik sorunu vardır.	A ₁₆	1
6	Düzey ilerledikçe kültürel içeriklerin yoğunluğu dengesiz ve düzensiz bir biçimde artmaktadır.	A ₂₁ , A ₂₅	2

7	Dil becerilerinin ve etkinliklerin kültürel içeriklere göre dağılımı dengeli ve eşit değildir.	A ₇	1
8	Hedef kültüre ait atasözü, deyim ve kalıp sözler düzeyler arasında dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₂	1
9	Kültürel içeriklerin sunumunda, karşılaştırmalı (kaynak kültür ve hedef kültür) bir yaklaşım benimsenmemiştir.	A ₆ , A ₂₁	2
10	Kültürel içeriklerin sunumunda Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni dikkate alınmamıştır.	A ₇	
11	Kültürel içeriklerin sunumunda öğrencinin ilgileri dikkate alınmamıştır.	A ₈	
12	Türk mutfağı ve yemek kültürü ile ilgili ürünlere oldukça fazla yer verilmiştir.	A ₈	
13	Kültürel içeriklerin kullanımıyla ilgili bilgi verilmemiştir.	A ₁₄	
14		A ₅	

Öğrencilerin dil yapılarını ve belirli dil kalıplarını hangi kültürel bağlamlarda kullanabileceklerine yönelik bilgilendirme yapılmamıştır.

15 Kültürel içeriklerin seçiminde bir bütünlük olmadığı gibi bazı diyaloglar ve okuma parçaları oldukça basitken bazıları öğrencilerin düzeyine uygun değildir. A₈

16 Hedef kültür içerikleri pedagojik olması gerekirken didaktik bir yaklaşımla sunulmuştur. A₅

17 Kültürel içeriklerin sunumunda görseller ve metinler arasında uyum yoktur. A₉, A₁₇

18 Bazı metinlerin uzunluğu öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır. A₁₇

19 Metinlerin çoğu basittir ve dilbilgisi öğretimi öncelendiğinden mekanik bir dil kullanılmıştır. A₁₇

20 İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları kadın erkek eşitliği açısından sorunludur. A₂₀, A₂₄

21 Hedef kültürün toplumsal cinsiyet kalıpları ders kitaplarındaki cinsiyet ve meslek algısında etkilidir. A₂₀, A₂₄

21	Toplumsal cinsiyet kalıpları ders kitaplarındaki cinsiyet ve mekân algısında da etkilidir.	A ₂₀ , A ₂₄	
22	Toplumsal cinsiyet kalıpları ders kitaplarındaki cinsiyet ve eylem algısında etkilidir.	A ₂₀ , A ₂₄	
23	Kadınlar daha çok evde gösterilirken erkekler genellikle kamusal alanlarda gösterilmiştir.	A ₂₀ , A ₂₄	
24	Ders kitaplarındaki cinsiyet temsilinde kalıplaşmış bir algı vardır.	A ₂₀ , A ₂₄	
25	Meslek çeşitliliğinde erkek cinsiyet üstünlüğü söz konusudur.	A ₂₄	
26	Görsellerde cinsiyetler arasındaki bazı kalıp roller ve eylemler yansıtılmıştır.	A ₂₄	1
27	Ders kitaplarındaki bazı kültürel içeriklerin sunumu tartışmalıdır.	A ₁₃	1
28	Bazı kültürel içerikler bağlamdan kopuktur.	A ₁₄	1
29		A ₂₁	1

	Kültürel içeriklerin sunumunda gereksiz ayrıntılar verilmiştir.		
30	Öğrencilere göre ders kitapları; kişilerarası ilişkiler, halk edebiyatı, tarihî şahsiyetler, şehirler, din, mucitler, batıl inanışlar vb. içerikler yönüyle yetersizdir.	A ₂₁	1
31	Kültürel içeriklerin seçiminde İngiltere ve ABD'nin küresel bakışı taklit edilmiştir.	A ₁₆	1
32	Yeme-içme kültürü ile uygulamalar (ne zaman yenileceği, nerede yenileceği) yüzeysel biçimde sunulmuştur.	A ₈	1
33	Türklerin yemeğe bakış açıları ihmal edilmiştir.	A ₈	1

İncelenen çalışmalardan beş tanesinde kültürel içeriklerin seçiminde ve sunumunda belirli bir ölçütün olmadığı tespit edilmiştir (A₁, A₈, A₁₆, A₂₁, A₂₂). Bunlar arasında iki çalışmada ise yine kültürel içeriklerin sunumuyla ilgili belirli bir öncelik sonralık sırasının takip edilmediği saptanmıştır. İki çalışmada kültürel içeriklerin derinlikten uzak ve yüzeysel sunulduğu belirlenmiştir. A₂₄ kodlu çalışmada öğretmenler kültürel içerikler dengeli bir dağılım sergilemediği için ders kitaplarının bazı yönlerden eksikliklerinin bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla incelenen çalışmalarda ders kitaplarına kültürel içerik seçimini ve sunumundaki ölçütsüzlük sıkça tartışılan sorunsallar arasındadır.

Kültürel içeriklerin sırasında ve oranında dengeli ve eşit bir dağılımın olmaması da birincil araştırmalarda sıklıkla eleştirilmektedir. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin dengesiz ve orantısız sunumu, belirli bir ölçütün bulunmayışından ve kültürel izlencenin takip edilmeyişinden kaynaklanmaktadır. Bir

çalışmada kültürel içeriklerin temel dil becerilerine göre eşit dağılmadığı, iki çalışmada (A₆, A₂₁) ise kültürel içeriklerin karşılaştırmalı olarak sunulmadığı belirlenmiştir. Kültürel içeriklerin hedef kültür ve kaynak kültür arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak biçimde sunulmaması kültürlerarasılık açısından da önemli bir sorundur. Çünkü öğrencilerin farklı kültürlerle karşı empati ve olumlu tutum geliştirmeleri ancak karşılaştırma yapabilecekleri kültürel girdilerle mümkün olabilecektir.

Dengesiz dağılım ve orantısız sunum, kültürün önemli bir parçası olan atasözü ve deyimlerin dağılımında da görülmektedir. Öğretici ve öğrenci görüşlerinin alındığı A₂₁ kodlu çalışmadaki veriler de bu sonuçları desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmenler ve öğrenciler ders kitaplarındaki kültürel içerikleri yüzeysel ve orantısız sunumundan yakınmışlardır. Kültürel içeriklerin, öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef kültürü karşılaştırabilecekleri şekilde sunulmaması da ders kitaplarının zayıf yönlerinden biri olarak belirlenmiştir.

Kültürel içeriklerin yüzeysel bir biçimde sunulması da önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bununla birlikte kültürel içeriklerin edimbilimsel olarak hangi bağlamlarda kullanılacağı bilgisinin de verilmemiş olması önemli bir eksikliklerdir. Burada görev öğreticiye düşmekte, öğretici olmadığı durumlarda ise ders kitapları bireysel kullanıma uygun olmayan bir materyal hâline dönüşmektedir.

Kültürün bir parçası olarak cinsiyetçilik de ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında önemli bir sorunsaldır. İki çalışmada (A₂₀, A₂₄) toplumsal cinsiyet rollerinin eşitsiz, gerçekçi olmaktan uzak ve derinliksiz sunumu eleştirilmiştir. Cinsiyet eşitliğinde eylem ve mekân algısının hatalı sunumu, bununla birlikte mesleklere göre kadın ve erkeklerin eşit dağılmaması da kültürel bağlamda sorun olarak ele alınmaktadır.

3.7.2. Kültürel İçeriklerin Oranına İlişkin Sorun ve Eksiklikler

Yabancı dil ders kitaplarında kültürel içeriklerin belirli bir orana göre sunulması gerekmektedir. Bu oranın belirlenmesinde en temelde hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin yanı sıra bu kategorilerin Büyük “K” ve küçük “k” kültürüne göre dağılımları doğrudan belirleyici olmaktadır. Yani bir yabancı dil ders kitabına hedef kültürün Büyük “K” unsurlarının veya kaynak kültürün küçük “k”

unsurlarının miktarı yansıtılacağı kültürel içeriklerin oranı ile ilgili bir konudur. Aşağıdaki tabloda meta sentez kapsamında incelenen birincil çalışmalardan ders kitaplarında kültürel içeriklerin oranına yönelik elde edilen veriler yer almaktadır.

Tablo 18. Kültürel içeriklerin oranına ilişkin sorun ve eksiklikler

Sıra	Sorun ve Eksiklik	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Kültürel içerikler ders kitaplarındaki üniteler/bölmeler arasında dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₂ , A ₇ , A ₁₁ , A ₁₈ , A ₁₉ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₅	8
2	Kültürel içerikler setteki düzeyler arasında dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₃ , A ₁₉ , A ₂₁ , A ₂₂ , A ₂₅	5
3	Somut Olmayan Kültürel Miras içerikleri dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₂₆ , A ₁₄	2
4	Kültürel içerikler hedef kültür ve kaynak kültür arasında dengeli dağılmamıştır.	A ₁₆	1
5	Kültürel içerikler, Büyük “K” ve küçük “k” temalarına göre düzeyler arasında dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₁₉	1
6		A ₁₁ , A ₁₅ , A ₂₅	3

	Kültürel içeriklerin oranı (hedef kültür ve uluslararası kültür) dengeli bir dağılım sergilememektedir.		
7	Hedef kültür (Türk kültürü) diğer kategorilere (uluslararası kültür, kaynak kültür, kültürel tarafsızlık) oranla oldukça baskındır.	A ₁₉	1
8	Ders kitaplarında hedef kültüre ait içeriklerin oranı baskındır.	A ₆ , A ₁₉ , A ₁₇	3
9	Hedef kültüre ait atasözü, deyim, argo sözcük ve kalıplaşmış sözlere sınırlı oranda yer verilmiştir.	A ₂ , A ₄ , A ₁₇ , A ₁₀	4
10	Kültürel içeriklerin oransal dağılımında belirli bir ölçüt yoktur.	A ₁ , A ₂₂	2
11	Günlük yaşam, günlük iletişim ve kişilerarası iletişim ilgili kültürel içeriklerin oranı diğer içeriklere göre sınırlı sunulmuştur.	A ₁ , A ₅	2
12	Hedef kültürün sözel ve sözel olmayan davranış biçimleri ile ilgili örneklere yeterli ölçüde yer verilmemiştir.	A ₄	1
13		A ₆ , A ₁₈ , A ₁₅	

	Uluslararası kültür unsurlarının oranı, hedef kültürle karşılaştırıldığında oldukça düşük kalmaktadır.		3
14	Uluslararası kültür içeriklerinin oranı hedef kültüre göre baskındır.	A ₉	1
15	Özgün ve kurmaca metin dağılımı orantısızdır.	A ₂₃	1
16	Kadın erkek görsellerinin oranı dengesiz bir dağılım sergilemektedir.	A ₂₀ , A ₂₄	2
17	Görsel oranı, Somut Olmayan Kültürel Miras içeriklerinin farklı boyutlarını yansıtmada yetersizdir.	A ₂₆	1
18	İçerikler ürünler, uygulamalar, bakış açıları arasında göre dengeli bir dağılım sergilememektedir.	A ₁₆	1

Kültürel içeriklerin oranıyla ilgili en büyük sorun ders kitaplarında dengeli bir içerik dağılımının olmamasıdır. Bu, hem bir düzey ders kitabındaki kültürel içeriklerin oransal dağılımı, hem de ders kitabı setindeki farklı düzeyler arasındaki kültürel içeriklerin oransal dağılımı için geçerlidir. Meta sentez kapsamında incelenen birincil araştırma bulgularından hareketle hedef kültür, kaynak kültür, kültürel tarafsızlık, uluslararası kültür içerikleri ile Büyük “K” ve küçük “k” kültürü içeriklerinin sunumunda dengeli dağılımın olmadığı tespit edilmiştir.

Tabloya göre kültürel içeriklerin bir düzey ders kitabında dengeli dağılmadığını tespit eden çalışma sayısı oldukça fazladır (A₂, A₇, A₁₁, A₁₈, A₁₉, A₂₁, A₂₂, A₂₅). Aynı zamanda setteki düzeyler arasında kültürel içeriklerin dengeli bir biçimde

dağılmadığını tespit eden çalışmalar da vardır (A₃, A₁₉, A₂₁, A₂₂, A₂₅). Bunlara ek olarak içerikler özelinde bakıldığında; Somut Olmayan Kültürel Miras unsurlarına ait içeriklerini dengeli olmadığını saptayan iki çalışma (A₂₆, A₁₄), hedef kültüre ait atasözü, deyim ve kalıp söz gibi kültürel unsurların yeterli olmadığını saptayan dört çalışma (A₂, A₄, A₁₇, A₁₀) erkek ve kadın görsellerinin toplumsal cinsiyet bağlamında eşit dağıtılmadığını saptayan iki çalışma (A₂₀, A₂₄) günlük yaşam ve kişilerarası iletişim ilgili kültürel içeriklerin oranının diğer içeriklere göre sınırlı kaldığını saptayan iki çalışma (A₁, A₅) vardır. Özgün ve kurmaca metinlerin orantısızlığı (A₂₃) uluslararası kültür unsurlarının oranını diğer kültürlere göre eksik sunulduğu (A₆, A₁₈, A₁₅), hedef kültüre ait içeriklerin baskın olduğu (A₆, A₁₉, A₁₇) da meta senteze dâhil edilen çalışmalarda eleştirilen diğer sorunlardır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin oranıyla ilgili yukarıdaki tabloda sunulan eksikliklerin en temel kaynağı belirli bir ölçütün ve çerçevenin olmamasıdır. Bu da yalnızca iki çalışmada ifade edilmiştir (A₁, A₂₂).

3.7.3. Kültürel İçeriklerin Yerine İlişkin Sorun ve Eksiklikler

Bu başlık altında sunulan veriler, daha çok hedef kültürün ders kitaplarındaki yerine ve ders kitaplarının diğer bileşenlerine göre kültürel içeriklerini durumuna ilişkindir.

Tablo 19. Kültürel içeriklerin yerine ilişkin sorun ve eksiklikler

Sıra	Sorun ve Eksiklik	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Hedef kültüre ait içerikler, evrensel içeriklere (uluslararası kültür) göre daha sınırlı kalmıştır.	A ₂	1
2	Kültürel içeriklere temel düzeyde yeterince yer verilmemiştir.	A ₃	1

3	Kültürel içeriklere orta düzeyde yeterince yer verilmemiştir.	A ₃ , A ₂₂ , A ₂₅	3
4	Kültürel içerikler, ders kitaplarına yeterli ölçüde dâhil edilmemiştir.	A ₂ , A ₃ , A ₉ , A ₂₂	4
5	Dil bilgisi öğretimi kültürel içeriklerin önüne geçmiş ve kültür öğretimi göz ardı edilmiştir.	A ₂₂	1
6	Hedef kültürle ilgili aynı unsurlar (Örn. Anıtkabir Nevruz vb.) sık sık tekrar etmektedir.	A ₆	1
7	Kaynak kültür ve uluslararası kültüre yeterli miktarda yer verilmemiştir.	A ₇	1
8	Kültürlerarasılık bağlamında kaynak kültür içerikleri ihmal edilmiştir.	A ₁₂	1
9	İkinci/yabancı dil ders kitaplarında hedef kültürün (Türk kültürü) baskınlığına karşın diğer Türk soyluların kültürleri hemen hemen yok sayılmıştır.	A ₁ , A ₁₁	2
10	Ders kitaplarında özgün metinlerin yeterli ölçüde kullanılmaması büyük bir eksikliklerdir.	A ₈ , A ₁₇	2

11	Hedef kültür farklı boyutlarıyla yansıtılsa da kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerine yeterli ölçüde yer verilmemiştir.	A ₁₇	1
12	Metinler kültürel unsurları yeterli ölçüde içermemektedir.	A ₂₃	1
13	Bilgilendirici metinlerin oranı yoğundur.	A ₂₃	1
14	Şiir türünden metinler yer verilmemiştir.	A ₂₃	1
15	Hikâye türünden metinlere az yer verilmiştir.	A ₂₃	1
16	Somut Olmayan Kültürel Miras ile ilgili metinlerin miktarı sayıca az ve yetersizdir.	A ₂₆	1
17	Somut Olmayan Kültürel Miras içerikleri yeterli değildir.	A ₂₆ , A ₁₄	2
18	Somut Olmayan Kültürel Miras ile ilgili etkinliklerin miktarı yeterli değildir.	A ₁₄	1
19	Hedef kültür içerikleriyle ilgili bazı unsurlar (halay, horon halk oyunları vb.) eksik kalmıştır.	A ₁₄	1
20		A ₈	2

Ders kitaplarında kültürel “ürünler”e oldukça fazla miktarda yer verilmiş ancak kültürel “uygulamalar” ve “bakış açıları” ihmal edilmiştir.

21 Tabu, alt kültür, klişe ve sosyal sorunlarla ilgili kültürel içeriklere yeterli ölçüde yer verilmemiştir. A4 1

22 İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kişiler arası ilişkiler ve sosyal yaşam ile ilgili kültürel içeriklere yer verilmemiştir. A3, A15, A25 3

Yukarıdaki tablo, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin yeri ile ilgili verilere bakıldığında, küçük “k” kültürü ile kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin göz ardı edilmesinden kaynaklı sorunların öne çıktığını/çıkabileceğini göstermektedir. Dört çalışmada; kişiler arası ilişkiler, sosyal yaşam ve günlük hayatla ilgili içeriklerin sınırlı olduğu belirlenmiştir (A3, A4, A15, A25). Buradan hareketle küçük “k” kültürü ile ilgili içeriklerin sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimi açısından çeşitli olumsuzlukları beraberinde getirebileceğinden üzerinde önemle durulması gereken bir sorundur.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak özgün/otantik metinlerin yeri en sık eleştirilen sorunlardandır. Üç çalışmada özgün metinlerin oranının yapay metinlere göre düşük olduğu bulgusu saptanmıştır. Bu çalışmalardan birinde edebî metinlerden yararlanılmadığı ve edebî metin türü çeşitliliğinin oldukça sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Yedi çalışmada hedef kültürle ilgili içeriklere yeteri kadar yer verilmediği, eksik kaldığı, bazı unsurların ihmal edildiği yönünde sorunlar olduğu belirtilmiştir. (A2, A3, A9, A14, A22, A25, A26). Bunlar arasında Yeni Hitit ders kitaplarını inceleyen A2 kodlu çalışma hedef kültürün yanı sıra uluslararası kültür ve kaynak kültür kategorilerine yönelik bulgular içerirken, A3, A9, A14, A22, A26 kodlu çalışmalarda yalnızca hedef kültür merkezli bir bakış

açısıyla inceleme yapılmıştır. Buna karşılık beş çalışmada (A₁, A₆, A₇, A₁₁) hedef kültürün, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerine göre baskın olduğu noktasında uzlaşmaktadır. Bunlardan ikisi ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını, Türk soyluların kültürlerinin ihmal edildiği gerekçesiyle eleştirmişlerdir (A₁, A₁₁). Uluslararası kültür ve kaynak kültür kategorisinin hedef kültüre göre oldukça sınırlı olduğunu saptayan A₁₇ kodlu çalışmanın bulguları da bunlarla örtüşmektedir. A₁₂ kodlu çalışmada da kaynak kültür(ler)in ihmal edildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda görüldüğü üzere yalnızca hedef kültür odaklı inceleme yapmanın kültürel içeriklerin yeri hakkında da çelişkiler ortaya çıkarabildiği rahatlıkla söylenebilir.

3.7.4. Kültürel İçeriklerin Temsil Yeterliliğine İlişkin Sorun ve Eksiklikler

İkinci/yabancı dil ders kitaplarında kültürel içeriklerin; yeri, oranı ve sunum biçimi kadar temsil yeterlilikleri de hayati önem taşımaktadır. Öğrencinin kültürel unsurlar hakkında önyargı, klişe, toplumsal kalıp yargı, stereotiplerden uzak doğru bilgi edinebilmesi kültürel içeriklerin temsil yeterliliğiyle ilişkilendirilebilmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin doğrudan temsil yeterliliğine odaklanan yalnızca bir araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmaya ek olarak meta sentez kapsamında incelenen çalışmalarda kültürel içeriklerin temsil yeterliliğinin; hedef, kaynak ve uluslararası kültür kategorileri bağlamında sorunsallaştırılarak tartışıldığı görülmüştür.

Tablo 20. Kültürel içeriklerin temsil yeterliliğine ilişkin sorun ve eksiklikler

Sıra	Sorun ve Eksiklik	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Kültürel içerikler; hedef kültür toplumunu, sosyal sınıflarını ve aile yapısını temsil yeterliliği açısından zayıftır.	A ₄ , A ₁₂ , A ₂₂	3

2	Türk kültürü prototipik biçimde sunulmuştur.	A ₁₆	1
3	Hedef kültürün (Türk kültürü) bağlamına uygun olmayan örneklerle yer verilmiştir.	A ₁	1
4	Hedef kültür içerikleri genellikle popüler şahsiyetlere ve somut ürünlere indirgenmiştir.	A ₁₆	1
5	Kaynak kültür Anglo-Amerikan kültürüyle temsil edilirken, hedef kültür ise sadece Türkiye kültürüyle sınırlı kalmıştır.	A ₁₆	1
6	Kitapta İngilizce öğretimi ders kitaplarında olduğu gibi Anglo-Amerikan kültürüne yönelik unsurlar hâkimdir.	A ₁₁	1
7	Kültürel açıdan işlenmesi güç hassas konular göz ardı edilmiş, bunun yerinde medya ve gençlik kültürü tercih edilerek kültürel bakış açılarına sansür uygulanmıştır.	A ₁₆	1
8	Kaynak kültürlerden Batılı toplumlardan olmayanlar pasif biçimde yansıtılarak öğrencilerin yerel kültürlerini ihmal eden, taraflı bir tutum benimsenmiştir.	A ₁₆	1
9	Kültürel içerikler, kültürel çeşitliliği yansıtma ve farklı kültürlerle yönelik olumlu tutum geliştirme bakımından eksik ve zayıftır.	A ₄	1

10	Hedef kültürün sadece olumlu yönleri yansıtılmıştır.	A ₄	1
11	Kültürel içerikler farklı kültürlerle yönelik olumlu tutum geliştirme açısından zayıftır.	A ₄	1
12	İkinci/yabancı dil ders kitapları hedef kültür toplumunun gündelik yaşam tarzını yansıtmada yetersizdir.	A ₄ , A ₁₂	1
13	Görseller Somut Olmayan Kültürel Miras içeriklerini temsil yeterliliği açısından zayıftır.	A ₂₆	1
14	Metinler, hedef kültürü temsil etme açısından yetersizdir.	A ₂₃	1
15	Somut Olmayan Kültürel Miras yeterli ve nitelikli bir biçimde görselleştirilmemiştir.	A ₂₆	1

Yukarıdaki tablo, her ne kadar kültürel içeriklerin yeri, sunumu ve oranı kadar olmasa da incelenen araştırmalarda kültürel unsurların temsil yeterliliğine ilişkin eleştiri ve sorunların da ele alındığını göstermektedir. Hedef kültürün temsil yeterliliği ile ilgili olarak üç çalışmada kültürel içeriklerin Türk toplumunu, aile yapısını ve sosyal sınıflarını yeterince temsil etmediği belirlenmiştir (A₄, A₁₂, A₂₂). Bir çalışmada hedef kültürün prototipik biçimde sunulduğu saptanmıştır. Hedef kültürün olduğu gibi yansıtılmaması ve kültürel gerçekliklerden uzak yansıtılması da bir çalışmada ele alınmıştır (A₄). Aynı çalışmada ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin farklı kültürlerle yönelik olumlu tutum geliştirme bakımından zayıf olduğu belirtilmiştir. Hedef

kültürün bağlamına uygun olmayan örneklere yer verilmesi, hedef kültür içeriklerinin popüler şahsiyetlere ve ürünlere indirgenmesi de kültürel içeriklerin temsil yeterliliği ile ilgili dikkate alınması gereken önemli sorunlardır. Çünkü ürünler ve popüler şahsiyetler dışında hedef kültüre yönelik uygulamalar ve kültürel bakış açılarının dengeli bir biçimde sunulması gerekir. Diğer taraftan kültürel içeriklerin gerçeklerden uzak ve çarpıtılarak yansıtılması, bunların aynı zamanda dünyadaki farklı kültürlere karşı olumlu turum geliştirme bakımından zayıf olması kültürel çatışma risklerini de beraberinde getirebilmektedir.

İkinci/yabancı dil ders kitaplarında hedef kültürün dışında kalan kültürel içerikler ya uluslararası kültür kategorisine ya da kaynak kültür kategorilerine dâhil edilmektedir. İncelenen iki çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında Anglo-Amerikan kültürünün hâkim olduğu ve bu kültürle ilgili içerik oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında, uluslararası ve kaynak kültürün yalnızca Amerikan kültürüne indirgenmesine yol açmaktadır. Bu da farklı kültürlerden öğrencilerin kendi kültürlerinin ihmal edildiğini göstermekle birlikte kültürlerarasılıkla ilgili birtakım sorunlara da neden olabilir.

Tabloya göre bir çalışmada okuma metinlerinin hedef kültürü temsil yeterliliği açısından zayıf olduğu belirtilirken, bir çalışmada ise görsellerin Somut Olmayan Kültürel Miras içeriklerini nitelikli bir biçimde yansıtmadığı ifade edilmiştir.

3.7.5. Kültürlerarasılık ile İlgili Sorun ve Eksiklikler

İkinci/yabancı dil öğretimi ders kitaplarının kültürlerarasılık boyutu esasen kültürel içeriklerin sunum biçimi, oranı ve temsil yeterliliğine bağlı olarak ele alınmaktadır. Bir ders kitabının kültürlerarası iletişim açısından yeterli olmasında, kültürel içeriklerin sunumunda; hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin her birine ait içeriklerinin oransal dağılımında bir denge olması, içeriklerin ait oldukları kültürü veya söz konusu kültür kategorisinin temsil yeterliliğinin nitelikli ve önyargılardan uzak olması vb. gibi etkenler doğrudan etkili olabilmektedir. Bu bağlamda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında çeşitli eksiklikler bulunmaktadır.

Tablo 21. Kùltùrlerarasılık ile ilgili sorun ve eksiklikler

Sıra	Sorun ve Eksiklik	Çalışma Kodu	Sayı (f)
1	Hedef kùltürün baskınlığı, öğrencilerin kùltürlerarası iletişim yeterliliklerini ve kùltürlerarası farkındalıklarını olumsuz etkilemektedir.	A ₆ , A ₁₈	1
2	Hedef kùltürün baskın olması öğrencinin kùltürlerarası farkındalık ve iletişim yeterliliği açısından sorun oluşturmaktadır.	A ₁₅	1
3	Hedef kùltürün baskınlığı ve diğerkùltür kategorilerinin yetersizliği öğrencilerin kùltürlerarası farkındalıkları ve kùltürlerarası iletişimsel yeterlilikleri açısından olumsuz bir durumdur.	A ₁₇	1
4	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları kùltürlerarası öğrenmeyi yeterince desteklememektedir.	A ₁₈	1
5	Ders kitaplarında, öğrencinin kùltürlerarası yeterliliklerini geliştirmeye yönelik iletişimsel etkinlikler eksiktir.	A ₈	1
6	Hedef kùltür içerikleri kùltürlerarası yeterliliği geliştirme bakımından yetersizdir.	A ₅	1

7	Dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğretimi, kültürlerarası yeterliliğin önüne geçmiş, toplumdilbilim ve edimbilim ilkeleri göz ardı edilmiştir.	A ₅	1
---	--	----------------	---

8	Düzey arttıkça iletişimsel dil yapılarının azalması öğrencinin kültürlerarası iletişim yeterliliğini olumsuz etkilemektedir.	A ₁₇	1
---	--	-----------------	---

9	Ders kitaplarında kültürel içeriklerin kategorilere (hedef kültür, uluslararası kültür) göre eşit dağılmaması kültürlerarası iletişimi sınırlandırmaktadır.	A ₇	1
---	---	----------------	---

Yukarıdaki tablo ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürlerarası boyutu açısından önemli veriler içermektedir. İncelenen çalışmaların dört tanesinde, hedef kültürün oranının baskın olmasının, öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerini ve kültürlerarası farkındalıklarını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu dört çalışmadan birinde ise ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürlerarası öğrenmeyi yeterince desteklemediği ifade edilmiştir (A₁₈).

Bir çalışmada hedef kültür içeriklerinin kültürlerarası iletişim yeterliliği açısından yetersiz kaldığı, bir çalışmada kültürel içeriklerin kategorilere göre dengesiz dağılımının kültürlerarası iletişimi sınırlandırdığı belirtilmiştir. Dilbilgisi ve sözcük öğretiminin kültürün önüne geçmesi, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel ilkelerin göz ardı edilmesi, düzey ilerledikçe iletişimsel dil yapılarının azalması ve kültürlerarası iletişimi destekleyici etkinliklerin eksik olması da incelenen çalışmalarda ders kitaplarının kültürlerarasılık boyutu ile ilgili diğer sorun ve eksikliklerdir.

Kültürel içeriklerin seçimi ve sunumu, oranı, temsil yeterliliği başlıkları altında sunulan veriler ve bu tablodaki veriler dikkate alındığında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürlerarası iletişim yeterlilik açısından pek çok eksik ve zayıf yönünün olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan tablodaki veriler,

ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürlerarası iletişim açısından inceleyen ve değerlendiren çalışmaların yetersizliğini de göstermektedir.

3.8. BİRİNCİL ÇALIŞMALARDA SUNULAN ÖNERİLER

Meta sentez kapsamında incelenen birincil çalışmalarda ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin sunumu, oranı, yeri, temsil yeterlilikleri ile ilgili sorun ve eksikliklerle ilgili önerilerin sunulduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kültür öğretimi ve kültürlerarasılık ile ilgili öneriler de saptanmıştır. Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda; ders kitabı hazırlayıcılarına ve materyal geliştirenlere, araştırmacılara, öğreticilere çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu önerilere ilişkin veriler, iki temaya ayrılarak aşağıdaki bölümlerde tablolar hâlinde sunulmuştur. İncelenen yirmi altı çalışmada kültür öğretimi ile ilgili önerilerin çoğunlukla ders kitabı hazırlayanlara ve materyal geliştirenlere yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşılık gelecek araştırmalara ve öğreticilere yönelik önerilerin oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

3.8.1. Ders Kitabı Hazırlayanlara ve Materyal Geliştirenlere Yönelik Öneriler

Aşağıda meta sentez kapsamında incelenen birincil çalışmaların ders kitabı hazırlayıcılarına ve materyal geliştiretilere yönelik önerilerine ilişkin tablo ve açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 22. Ders kitabı hazırlayanlara ve materyal geliştirenlere yönelik öneriler

Sıra	Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ö ₁	Ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin seçiminde özenli ve titiz davranılmalıdır.	A ₁ , A ₂₂ , A ₂₆	3

Ö ₂	Ders kitaplarında yer alan/yer alacak kültürel içeriklerin seçimi, sunumu ve oranında bilinçli bir planlama yapılmalıdır.	A ₇ , A ₉ , A ₁₅ , A ₁₉ , A ₂₅	5
Ö ₃	Ders kitaplarına dâhil edilecek kültürel içerikleri belirlemek için izlenceler hazırlanmalıdır.	A ₁₆	1
Ö ₄	Kültürel içerikler; öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirici nitelikte seçilmelidir.	A ₄	1
Ö ₅	Kültürel içeriklerin seçiminde hedef kültür ve kaynak kültür(ler) arasında etkileşimi sağlayabilmek için yabancı kültürler gözetilmeli, ilkel kararlar alınmalıdır.	A ₁₆	1
Ö ₆	Kültürel içerikler düzeyler arasında dengeli (oransal) bir biçimde sunulmalıdır.	A ₃ , A ₂₂	2
Ö ₇	Kültürel içeriklerin sunumunda belirli bir düzen ve sıra gözetilmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₈	Kültürel içerikler, hedef kültürü (Türk kültürü) temsil etme derecesi açısından yeterli olmalıdır.	A ₁ , A ₄	2
Ö ₉	Ders kitaplarında yer alan kültürel içerikler hedef kültürün gündelik yaşam tarzını yansıtmada gerçekçi olmalıdır.	A ₅	1

Ö ₁₀	Ders kitaplarındaki kültürel içerikler güncel ve Türk toplumunun günümüzdeki durumunu yansıtıcı nitelikte olmalıdır.	A ₁ , A ₁₀ , A ₂₁	3
Ö ₁₁	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki görseller; kültür öğretimi açısından ilgi çekici, gerçekçi ve Türk insanını yansıtıcı nitelikte olmalıdır.	A ₄ , A ₂₁ , A ₂₂	3
Ö ₁₂	Hedef kültür, gerçekçi bir biçimde ve olumlu-olumsuz yönleriyle sunulmalıdır.	A ₉	1
Ö ₁₃	Öğrencilerin kültürlerarası yeterlilikleri ve günlük iletişim ihtiyaçları gözetilmelidir.	A ₁₉	1
Ö ₁₄	Hedef kültürün günlük hayat ve sosyal yaşam tarzı (küçük k kültürü) ile ilgili kültürel içeriklere daha fazla yer verilmelidir.	A ₁ , A ₂ , A ₉ , A ₂₅	4
Ö ₁₅	Temel düzeyde de gündelik yaşam, selamlaşma, vedalaşma vb. (küçük k kültürü) ile ilgili içeriklere yer verilmelidir.	A ₁₀	1
Ö ₁₆	Günlük yaşamla ilgili kültürel içerikler sadece metinlerle sınırlı kalmamalı, görsellere de yansıtılmalıdır.	A ₉	1

Ö ₁₇	Ders kitapları hedef kültürdeki sosyal ilişkiler ve durumlar hakkında bilgilendirici olmalıdır.	A ₇	1
Ö ₁₈	Kültürel içeriklerin sunumunda tarafsız bir yaklaşım benimsenmelidir.	A ₆ , A ₉	2
Ö ₁₉	Ders kitaplarındaki metinler, öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte kültürel unsurları içermelidir.	A ₁ , A ₄	2
Ö ₂₀	Metinlerin dengeli bir biçimde dağılımı sağlanmalıdır.	A ₂₃	1
Ö ₂₁	Düzyerilerledikçe özgün metin oranı arttırılmalıdır.	A ₂₃	1
Ö ₂₂	Özgün ve özel metinlerin oranı dengelenmelidir.	A ₂₃	1
Ö ₂₃	Metinler sadeleştirilirken orijinalliyi/otantikligi korunmalıdır.	A ₂₃	1
Ö ₂₄	Ders kitaplarındaki metinlerde hedef kültürle ilgili unsurlar arttırılmalıdır.	A ₂₃	1
Ö ₂₅	Temel düzeyde uluslararası kültür kategorisine yönelik içerikler de dikkate alınmalıdır.	A ₁₀	1

Ö ₂₆	Uluslararası kültürle ilgili görsellere de yer verilmelidir.	A ₁₇	1
Ö ₂₇	Ders kitaplarında dünyadaki diğer kültürlere geniş bir perspektifle yer verilmelidir.	A ₄	1
Ö ₂₈	Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında öğrencilerin kendi kültürlerine (kaynak kültür) yönelik etkinliklere yer verilmeli.	A ₄	1
Ö ₂₉	Kültürel içeriklerin sunumunda öğrencilerin kendi kültürleri, ilgi alanları, ihtiyaçları ve motivasyonları dikkate alınmalıdır.	A ₄ , A ₇ , A ₁₀ , A ₁₁	4
Ö ₃₀	Kültürlerarası farkındalık gelişimi açısından kaynak kültürle ilgili içerikler artırılmalıdır.	A ₁₆	1
Ö ₃₁	Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını arttırabilmek amacıyla ders kitaplarına içerik seçiminde kültürel arka plan bilgisi gözetilmelidir.	A ₁₁	1
Ö ₃₂	Öğrencilerin milliyetleri dikkate alınarak ders kitabı geliştirilmelidir.	A ₆	1
Ö ₃₃	Ders kitaplarında; İran, Irak, Yunanistan gibi sınır komşusu ve Almanya gibi kuvvetli bağlarımızın	A ₁₁	1

	bulunduğu ülke toplumlarının kültürlerine gereken önem verilmelidir.		
 ₃₄	ğrenici ihtiyaçlarına göre ders kitabı çeşitliliği arttırılmalıdır.	A ₇	1
 ₃₅	Kültürel içerikler temel dil becerileriyle ilişkilendirilmeli ve sezdirilerek sunulmalıdır.	A ₁₀ , A ₂₁	2
 ₃₆	Kültürel içerikler becerilere göre düzenlenmeli ve her beceri alanına dengeli dağıtılmalıdır.	A ₂₅	1
 ₃₇	Kültürel içeriklerden daha çok yararlanılabilir ve içerikler düzey arttıka arttırılabilir.	A ₂₁	1
 ₃₈	Görsellerin eşitlilik göstermesi, gerçekçi olması ve içerikteki anlamın zenginleşmesi için gerçek fotoğraf ve karikatürler de kullanılmalıdır.	A ₄ , A ₂₆	2
 ₃₉	Kadın ve erkek cinsiyetler gerçekçi bir biçimde yansıtılmalıdır.	A ₂₄	1
 ₄₀	Atasözü ve deyimlerle ilgili etkinliklerin sayısı ve çeşitliliği arttırılmalıdır.	A ₁₇	1

Ö ₄₁	Atasözü, deyim ve kalıp sözler sayıca arttırılmalıdır.	A ₂₆	1
Ö ₄₂	Metinler, hedef dil ülkesine ve dünyaya yönelik olumlu ve olumsuz örnekleri içermelidir.	A ₄	1
Ö ₄₃	Atasözü, deyim, argo, kalıp söz ve günlük iletişimde kullanılan ifadelere yeterli ölçüde yer verilmelidir.	A ₄	1
Ö ₄₄	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin sunumu AOBM'deki dil düzeylerine göre ve göre yapılmalıdır.	A ₄ , A ₇ , A ₁₀	3
Ö ₄₅	Kültürel içeriklerin sunumunda Yabancı Dil Eğitimi Standartları'ndaki (ACTFL) sınıflandırma (ürünler, uygulamalar ve bakış açıları) referans alınmalıdır.	A ₈	1
Ö ₄₆	Ders kitaplarında kültürlerarası farkındalığı ve kültürel duyarlılığı geliştirecek nitelikte içeriklere yer verilmelidir.	A ₅	1
Ö ₄₇	Hedef kültüre (Türk kültürü) yönelik toplumsal kurallar, deyimler ve söz eylemlere yer verilmelidir.	A ₂	1
Ö ₄₈	Kültürel içerikler davranışa dönük olmalı ve öğrencinin düzeyine uygun sunulmalıdır.	A ₁₀	1

Ö ₄₉	Kitaplarda hedef kültürle (Türk kültürü) ilgili daha fazla tanıtım yapılmalı.	A ₂₂	1
Ö ₅₀	Hedef kültür ve kaynak kültür arasında bilinenden bilinmeyene ilkesiyle bağlantılar kurulmalıdır.	A ₁₆	1
Ö ₅₁	Öğrencinin kendi kültüründe karşılığı olmayan hedef kültür içerikleri hakkında bilgi verilmelidir.	A ₁₀	1
Ö ₅₂	Kültür öğretimi amacıyla görsellere daha fazla yer verilmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₅₃	Ders kitaplarına kültür öğretimini hedefleyen etkinlikler eklenmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₅₄	Ders kitaplarında kültür öğretimi özgün metinler aracılığıyla yapılmalıdır.	A ₁₉	1
Ö ₅₅	Metinler hedef dilin söz varlığını içerecek şekilde seçilmelidir.	A ₂	1
Ö ₅₆	Ders kitaplarında özgün metinlere ağırlık verilmelidir.	A ₂₄	1
Ö ₅₇		A ₅ , A ₂₆	2

	Ders kitaplarına metin seçilirken titiz ve özenli bir yol takip edilmelidir.		
Ö ₅₈	Metinlerde hedef kültüre özgü içerikler sunulmalıdır.	A ₆	1
Ö ₅₉	Hikâye ve şiir türünden metinlerin sayısı arttırılmalıdır.	A ₂₃	1
Ö ₆₀	Edebî metinlerin oranı arttırılmalı ve edebî metinlerden yeterince yararlanılmalıdır.	A ₂₆	1
Ö ₆₁	Özgün metin sayısı kurmaca (yapay) metinlerle dengelenecek şekilde arttırılmalıdır.	A ₁₇	1
Ö ₆₂	Ünite adları, metinler ve metinlerin başlıkları kültürel bilgi içerecek şekilde düzenlenmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₆₃	Ders kitaplarında yer alan metinler her yıl UNESCO'nun kültürel miras listesine göre revize edilirse öğrencilere güncel bilgiler sağlayabilir.	A ₈	1
Ö ₆₄	Ders kitapları görseller, düzeye uygunluk ve (kültürel) söz varlığı açısından tekrar revize edilmelidir.	A ₈	1
Ö ₆₅	Kültürel içerikler, metinler, görseller ve etkinlikler arasında bütüncül bir uyum ile sunulmalıdır.	A ₉	1

Ö ₆₆	Ders kitaplarındaki kültürel içerikler sınıf içi uygulama yapmaya olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.	A ₂₅	1
-----------------	--	-----------------	---

Ö ₆₇	Ders kitaplarına görsel seçiminde, cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal kalıp yargılara karşı özenli davranılmalıdır.	A ₂₀	1
-----------------	---	-----------------	---

Ö ₆₈	Ders kitaplarına görsel seçiminde; kadın ve erkek cinsiyetlerin sayısal oranları, buldukları mekânlar, çalıştıkları meslek grubu, birlikte gösterildikleri kişiler vb. konusunda hassas olunmalıdır.	A ₂₀ , A ₂₄	2
-----------------	--	-----------------------------------	---

Ö ₆₉	Hedef kültür toplumunun cinsiyet algısında nesnellik sağlanmalı ve cinsiyet ayrımı dikkate alınmalıdır.	A ₂₀ , A ₂₄	2
-----------------	---	-----------------------------------	---

Ö ₇₀	Hedef kültür ve uluslararası kültür bağlamında önemli şahsiyetlerin seçiminde cinsiyet eşitliği sağlanmalıdır.	A ₂₄	1
-----------------	--	-----------------	---

Ö ₇₁	Somut Olmayan Kültürel Miras içerikleri farklı boyutlarıyla yansıtılmalıdır.	A ₂₆	1
-----------------	--	-----------------	---

Ö ₇₂	Ders kitaplarında sunulan Somut Olmayan Kültürel Miras ile ilgili içerikler nitelikli görsellerle desteklenmelidir.	A ₂₆	1
-----------------	---	-----------------	---

Ö ₇₃	Somut Olmayan Kültürel Mirasla ilgili içerikler nitelik ve nicelik olarak arttırılmalıdır.	A ₂₄	1
Ö ₇₄	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını incelemek üzere bir inceleme komisyonu kurulmalıdır.	A ₂₁	1
Ö ₇₅	İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının sonuna resimli kültür sözlüğü veya kültür sözlüğü eklenmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₇₆	Ünite veya bölüm sonlarına “Kültür Spotu” başlıklı bölümler eklenmelidir.	A ₆	1
Ö ₇₇	Kültür öğretiminde ders kitaplarına ek olarak ayrıca rehber kitaplar geliştirilebilir.	A ₆	1
Ö ₇₈	İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi dillerin yabancı dil ders kitapları karşılaştırılarak incelenmeli ve birikimlerinden yararlanılmalıdır.	A ₉	1
Ö ₇₉	Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitapları turist rehberi gibi olmaktan kurtarılmalıdır.	A ₅	1

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin yeri, sunum biçimi, oranı ile ilgili önerilerin birbirleriyle örtüştüğü ve araştırmacılar arasında bir uyum olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda ders kitabı geliştiricilere ve materyal hazırlayıcılara yönelik önerilerin, ikinci/yabancı

dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültür öğretimi ile ilgili eksikliklerin ve zayıflıkların giderilmesi, sorunların çözümü etrafında kümелendiği görülmektedir.

Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda küçük “k” kültürüyle ilgili içeriklerin oranı öneriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Yedi çalışmada (A₁, A₂, A₇, A₉, A₁₀, A₁₉, A₂₅) günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, sosyal yaşam gibi küçük “k” kültürü içeriklerinin arttırılması ve dengelenmesi yönünde öneri sunulmuştur (Ö₁₃, Ö₁₄, Ö₁₅, Ö₁₆, Ö₁₇). Dört çalışmada hedef kültürün küçük “k” kategorisine daha fazla yer verilmesi ve oranının arttırılması önerisinde bulunulmuştur. İki çalışmada ise (A₃, A₂₂) kültürel içeriklerin oransal dağılımının düzeydeki setler arasında dengeli olması önerisinde bulunulmuştur.

Kültürel içeriklerin sunum biçimindeki sorunlara paralel olarak altı çalışmada (A₁, A₄, A₅, A₁₀, A₂₁, A₂₂) kültürel içeriklerin gerçekçi bir biçimde sunulması ve hedef kültürün günümüzdeki durumunu yansıtacak nitelikte güncel olması yönünde genel önerilerde bulunulmuştur (Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁). Yine üç çalışmada (A₄, A₂₄, A₂₆) özellikle görsellerin ve diğer kültürel içeriklerin gerçekçi sunulması gerektiği önerisi yapılmıştır. Üç çalışmada (A₁₀, A₁₆, A₂₂) ise tüm kategorilerdeki kültürel içerikler hakkında yeterli ölçüde bilgilendirme ve açıklama yapılması, bununla birlikte öğrencilerin kendi kültürleriyle (kaynak kültür) hedef kültür arasında bağlantı kurabilmelerine olanak sağlanması önerilmiştir (Ö₄₉, Ö₅₀, Ö₅₁).

Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda kültürel içeriklerin tarafsız ve bütüncül bakış açısıyla sunulmasının gerekliliği öneriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Beş çalışmada (A₉, A₁₀, A₂₁, A₂₂, A₂₅) kültürel içeriklerin temel dil becerileriyle dengeli ve uyumlu, bütüncül bir yaklaşımla sunulması yönünde öneriler yapılmıştır (Ö₇, Ö₃₅, Ö₃₆, Ö₆₅). Üç çalışmada (A₄, A₆, A₉) kültür öğretiminde tarafsız olunması ve özellikle hedef kültürün olumlu-olumsuz yönleriyle yansıtılması önerilmiştir. Beş çalışmada (A₇, A₉, A₁₅, A₁₉, A₂₅) ders kitaplarında yer alan/yer alacak kültürel içeriklerin seçimi, sunumu ve oranında bilinçli bir planlama yapılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur (Ö₂). Dört çalışmada (A₁, A₅, A₂₂, A₂₆) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarına kültürel içerik ve metin seçiminde özenli ve titiz davranılması yönünde genel öneriler yapılmıştır (Ö₁, Ö₅₇).

Meta senteze dâhil edilen birincil çalışmalarda ağırlıklı olarak hedef kültür içeriklerinin oranının arttırılması, söz konusu içeriklerden yeterince yararlanılması veya daha fazla dâhil edilmesi gibi öneriler öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda iki

çalışmada Somut Olmayan Kültürel Miras içeriklerinin nitelik ve nicelik olarak artırılması, ders kitaplarına farklı boyutlarıyla yansıtılması, nitelikli görsellerle desteklenmesi gerektiği önerisi yapılmıştır (Ö₇₂, Ö₇₃, Ö₇₄). İki çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarına yansıtılan toplumsal cinsiyet rollerinin iyileştirilmesi, kadın-erkek cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir (Ö₆₇, Ö₆₈, Ö₆₉, Ö₇₀).

Beş çalışmada (A₁₇, A₁₉, A₂₃, A₂₄, A₂₆,) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında özgün metin oranının artırılması, kültür öğretiminin özgün metinler aracılığıyla yapılması ve özgün metin oranının yapay metinlerle dengelenmesi önerilmiştir (Ö₅₄, Ö₅₆, Ö₅₉, Ö₆₀, Ö₆₁). Dört çalışmada hedef kültür kategorisiyle ilgili söz eylemlerin, gündelik temel iletişim ifadelerinin, deyimlerin ve atasözlerinin artırılması önerisinde bulunulmuştur (Ö₄₀, Ö₄₁, Ö₄₃, Ö₄₇). İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında hedef kültürle ilgili atasözü, deyim, metinlerdeki söz varlığı unsurlarının yanı sıra kültür öğretimi amacıyla görsellerin artırılması ve hedef kültür unsurlarından daha fazla yararlanılması gibi genel öneriler de yapılmıştır (Ö₂₄, Ö₃₇, Ö₅₂, Ö₅₅, Ö₅₈). Söz konusu unsurların da küçük “k” kültürüyle ilgili olduğu dikkate alındığında kültürel içeriklerin dengesiz sunumundan kaynaklı olarak ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliklerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Ancak hedef kültür kategorisi ile ilgili içeriklerin artırılması yönünde öneriler yapılan çalışmaların yalnızca hedef kültür odaklı analiz yaptıkları gözden kaçmamalıdır. Çünkü uluslararası kültür, kaynak kültür ve kültürel tarafsızlık kategorilerinin analizinin ihmal edilmesi, kültürel içeriklerin ders kitaplarındaki oransal dağılımı konusunda tutarlı değerlendirme yapmayı ve oldukça güçleştirmektedir.

Öğrencilerin kültürel arka plan bilgisinin gözetilmesi ve ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında uluslararası kültür ve özellikle de kaynak kültür kategorilerinin oranıyla ilgili öneriler de birincil çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır (Ö₅, Ö₂₈, Ö₂₉, Ö₃₀, Ö₃₁, Ö₃₂, Ö₃₃). Toplam altı çalışmada (A₄, A₆, A₇, A₁₀, A₁₆, A₁₁) ders kitaplarına, öğrencilerin kaynak kültürlerinin yeterli ölçüde dâhil edilmesi gerektiği, kaynak kültür kategorisinin oranının artırılması veya diğer kategorilere göre oranının dengelenmesi gerektiği yönünde öneri yapılmıştır. Yine üç çalışmada (A₄, A₁₇, A₁₇) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında uluslararası

kültür kategorisi ile ilgili içeriklerin arttırılması ve geniş bir bakış açısıyla yansıtılması önerilmiştir (Ö₂₅, Ö₂₆, Ö₂₇).

Doğrudan kültürlerarasılık ile ilgili olarak ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki içeriklerin, kültürlerarası farkındalığı destekleyici olması ve kültürlerarası iletişimi geliştirecek nitelikte seçilmesi doğrultusunda iki çalışmada (A₄, A₅) benzer öneriler yapılmıştır. Yine kültürel içeriklerin temsil yeterliliği ile ilgili olarak da ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki hedef kültür içeriklerinin Türk kültürün yeterince temsil etmesi gerektiği yönünde iki çalışmada (A₁, A₄) benzer nitelikte genel bir öneri tespit edilebilmiştir (Ö₈).

İncelenen birincil çalışmalarda, kültür öğretimini desteklemek amacıyla ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının ünite ve/veya bölüm sonlarına kültürle ilgili bölümler eklenmesi gerektiği de önerilmiştir (Ö₅₃, Ö₇₅, Ö₇₆, Ö₇₇). İki çalışmada ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin yeniden revize edilmesi gerektiği doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur (Ö₆₂, Ö₆₃, Ö₆₄). Bir çalışmada öğrenci kitlenin ihtiyaçlarına göre ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı çeşitliliğinin arttırılması önerilmiştir (Ö₃₄).

Dört çalışmada (A₄, A₇, A₈, A₁₀) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan kültürel içeriklerin seçimi ve sunumunda, uluslararası standartlara uygunluk açısından AOBM VE ACTFL gibi başvuru metinlerinin kültür öğretimiyle ilgili ölçütlerinin referans alınması gerektiği önerilmiştir (Ö₄₄, Ö₄₅). A₂₁ kodlu çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını inceleme komisyonu oluşturulması yönünde sunulan öneri özellikle dikkate alınmalıdır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını sadece kültür boyutuyla değil tüm bileşenleriyle inceleyen bir komisyonun kurulması, söz konusu öğretim materyallerinin niteliği ve belirli ölçütlere göre standartlaştırılmaları açısından hayli önemlidir.

3.8.2. Birincil Çalışmalarda Öğreticilere Yönelik Öneriler

Aşağıdaki tabloda meta sentez kapsamında incelenen birincil çalışmaların öğretmenlere yönelik önerilerine ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 23. Birincil çalışmalarda öğretmenlere yönelik önerilere ilişkin veriler

Sıra	Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ö ₁	Öğreticiler donanımlı olmalıdırlar.	A ₁₃	1
Ö ₂	Öğrencilere öğrendikleri dili ve kültürü uygulama fırsatları verilmelidir.	A ₈	1
Ö ₃	Kültürel geziler düzenlenmelidir.	A ₂₂	1
Ö ₄	Kültür öğretiminde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine yönelik etkinlik ve projeler yapılmalıdır.	A ₂₁	1
Ö ₅	Kültür öğretiminde, ders kitaplarına takviye olarak ek materyaller kullanılmalıdır.	A ₁₂ , A ₁₃	2
Ö ₆	Ders kitabının yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenler tarafından kültürel içerikli destekleyici materyaller kullanılmalıdır.	A ₁₉	1

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları kültür öğretiminde önemli bir rol üstlenmektedir. Kültür öğretimini desteklemek amacıyla ders kitaplarının dışında ek öğretim materyalleri kullanılabilen ve farklı etkinlikler yapılabilmektedir. Bu hususta en büyük görev öğrenme sürecinin en etkili aktörlerinden biri olan öğretmenlere düşmektedir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında meta sentez kapsamında incelenen yirmi altı bilimsel çalışmadan öğretmenlere yönelik yalnızca altı öneri tespit

edilebilmiştir. Bir çalışmada öğretmenlerin donanımı olmaları gerektiği, bir çalışmada öğrencilere öğrendikleri kültürel bilgileri uygulama fırsatları verilmesi gerektiği, üç çalışmada ise ders kitaplarına ek, destekleyici öğretim materyalleri kullanılması gerektiği yönünde genel önerilerde bulunulmuştur. İncelenen çalışmaların öğretmenlere, kültür öğretiminde ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda neler yapmaları gerektiği, sınıf içinde veya sınıf dışında kültür öğretimini nasıl çeşitlendirmeleri gerektiği hakkında detaylı ve somut öneriler getirme konusunda zayıf oldukları saptanmıştır.

3.8.3. Birincil Çalışmalarda Araştırmacılara ve Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Aşağıdaki tabloda meta sentez kapsamında incelenen birincil çalışmaların araştırmacılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilerine ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 24. Birincil çalışmalarda araştırmacılara ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere ilişkin veriler

Sıra	Öneri	Çalışma Kodu	Sayı (f)
Ö ₁	Öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarını karşılamak ve ilgilerini belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalıdır.	A ₁₆	1
Ö ₂	Ders kitaplarında sunulacak kültürel içeriklerin belirlenmesi için ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.	A ₁₉	1
Ö ₃	Türkçede hangi kelimelerin sık kullanıldığını belirlemek için araştırmalar yapılmalıdır.	A ₈	1

Ö ₄	Türk kültürünün öğretimi üzerine nitel, nicel ve karma desenli daha fazla araştırma yapılmalıdır.	A ₂₁	1
Ö ₅	Kültür öğretimiyle ilgili kurumlar, kurum yöneticileri, öğretmenler ve öğretim programı ile ilgili çalışmalar nitelik ve nicelik olarak arttırılmalıdır.	A ₂₁	1

Meta sentez kapsamında incelenen toplam yirmi altı birincil çalışmadan dört tanesinde araştırmacılara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneride bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların iki tanesinde öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmasının gerekliliği yönünde öneri sunulmuştur, (A₁₆, A₁₉). Bir çalışmada hedef kültürler ilgili kelime sıklığı çalışmalarına ihtiyaç olduğu, bir çalışmada ise kültür öğretimi ile ilgili çalışmaların farklı yöntemleri kullanarak arttırılması yönünde öneride bulunulmuştur. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere meta sentez kapsamında incelenen bilimsel çalışmalar, araştırmacıları ve ileride yapılacak araştırmaları yönlendirme açısından oldukça zayıftır. Söz konusu çalışmalar tabii olarak ele aldıkları ders kitabına odaklanmışlar ve materyal hazırlayıcılara yönelik öneriler sunmuşlardır. Ancak bir bilimsel çalışmanın ele aldığı konuyla ve tartıştığı sorunla ilgili araştırmacılara da somut önerilerde bulunması gerekir. Kültürle ilgili benzer konular üzerinde yoğunlaşarak aynı ders kitabını benzer yöntemle inceleyen araştırmaların sayıca fazla olması da bu görüşü desteklemektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyen birincil araştırmaların meta sentezine odaklanılmıştır. Söz konusu birincil araştırmaların bulgularını karşılaştırmaya dayalı olarak inceleyen ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Birincil araştırmaları sistematik olarak incelemek ve bulguları değerlendirmek için nitel araştırmaların sistematik derlenmesi için geliştirilen ve son yıllarda eğitim bilimleri alanında da popülerleşmeye başlayan meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları kültürel açıdan ders kitabı analizinin veya ders kitabı değerlendirmesinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında ciddiyle ele alınması gereken önemli bir konu ve üzerinde önemli durulması gereken başlı başına bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir.

Meta senteze dâhil edilen çalışmaların tamamı nitel yöntemle yürütülmüştür. Bulgular incelendiğinde yabancı/ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarında, inceleme yöntemi olarak ise içerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Buna karşılık ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını eleştirel söylem çözümlemesi ve göstergebilimsel analiz yöntemleriyle inceleyen çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı setinin en fazla incelenen ders kitabı seti olduğu, ($f=11$) bununla birlikte *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* ($f=8$), *Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe* ($f=8$) ve *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* setlerinin ($f=9$) neredeyse eşit düzeyde incelendikleri görülmektedir.

Meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların genel amaçlarına bakıldığında genellikle kültürel içeriklerin yerini, oranını ve sunumunu incelemeyi amaçladıkları saptanmıştır. Burada kültürel içeriklerin oranını sayısal olarak ortaya koyan ve temsil yeterliliklerini tespit etmeyi hedefleyen çalışmaların az olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Ne var ki kültürel içeriklerin ikinci/yabancı dil olarak ders kitaplarındaki yerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarda içeriklerin oranı ile ilgili betimsel veriler de bulunmaktadır. Ancak kontrol listesine dayalı çok boyutlu inceleme yapan ve oransal veri sunan araştırma yok denecek kadar azdır.

Meta senteze dâhil edilen yirmi altı bilimsel çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültür öğretimi açısından eksik ve sorunlu yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Toplam yirmi bir araştırmada ders kitaplarının; kültürel içeriklerin seçimi, sunumu, oranı ve kültürlerarası öğrenme gibi yönlerden sorunlu olduğu noktada görüş birliği vardır. Bununla birlikte, nitel veriler, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında; kültürel içeriklerin seçiminde ve sunumunda ölçütsüzlüğün olduğunu göstermiştir.

İncelenen birincil çalışmaların büyük çoğunluğunda ikinci/yabancı ders kitaplarının kültürel içeriği metinler ve kültürel girdi kaynağı olarak görülen okuma parçaları üzerinden sorgulanmaktadır. Weninger ve Kiss (2015) de ders kitaplarının içeriğini inceleyen araştırmaların çoğunda genellikle kültürel temsiller olarak metinlerin incelendiğini vurgulamıştır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında metinlere yöneltilen eleştirilerin başında ise özgün olmamaları ve özgün metinlerin oranının sınırlı kalması gelmektedir.

Az da olsa kültürel açıdan görsellerin de incelendiği görülmektedir. Ancak görseller ve metinler kadar ders kitaplarındaki etkinlikler ve metin altı sorular da kültür boyutuyla araştırılmayı beklemektedir. Etkinliklerin, kültür öğretimindeki rolü, kültürlerarası öğrenmeye ne derece hizmet ettiği ve kültürlerarası iletişimi ne ölçüde desteklediği yeterince incelenmemiştir. Etkinliklerin; öğrencilerin temel dil becerileri ve iletişimsel yetilerinin yanı sıra kültürlerarası becerilerini geliştirici, onları farklı kültürel durumlara hazırlayıcı nitelikte olmaları gerekir. Araştırmacıların, ikinci/yabancı dil ders kitabının farklı bileşenlerden oluştuğunu göz önüne alarak tüm bunları yeni araştırmalarla sorgulamaları, üzerinde durmaları ihtiyaçtır.

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin hem hedef kültür, kaynak kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorilerine göre hem de Büyük “K” ve küçük “k” kültürüne göre gerek bir düzey içerisinde gerekse ders kitabı setindeki farklı düzeyler arasında dengeli bir biçimde dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve kültürlerarası iletişim becerilerini olumsuz etkileyebilecektir. Çünkü dil öğrencilerinin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmesi farklı kültürlerle karşılaşarak onların kültürel dünyaların anlayıp empati kurabilmekle mümkün

olmaktadır. Ders kitaplarında öğrencilerin farklı kültürlere karşı duyarlılık ve empati geliştirebilecekleri girdilerin sunulması gerekmektedir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını hedef kültür, uluslararası kültür, kültürel tarafsızlık ve kaynak kültür boyutuyla inceleyen çalışmalarda hedef kültürün oranının baskın olduğu vurgulanmaktadır. Sadece hedef kültür boyutuyla inceleyen çalışmaların, ders kitaplarını Türk kültürü öğretimi açısından yeterli olarak değerlendirmeleri de hedef kültürün ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında baskın olduğunu doğrulamaktadır. Oysa Shin, Eslami ve Shen kültürel içerik açısından tek bir hedef kültürü sunan ders kitaplarının, artık uluslararası dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamadığını vurgulamaktadır (2011, s. 266). Dolayısıyla tek bir kültürün baskınlığı kabul edilebilir bir anlayış değildir.

İncelenen çalışmaların oldukça azı, ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin ve kültür öğretiminin öğrencideki karşılığına odaklanmıştır (A₄, A₂₁). Meta senteze dâhil edilen birinci çalışmaların çoğunluğu ($f=23$) ders kitabının kendisine odaklandığı için ders kitabı analizi çalışmalarıdır. Bu noktada ders kitabının kullanıcısı olan öğrencilerin ve öğretmenlerin de ihmal edilmemesi gerektiği özellikle vurgulanmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlerin ders kitaplarındaki kültürel içeriklere ilişkin görüşlerine başvuran ders kitabı değerlendirme niteliğindeki çalışmaların, materyal geliştiricilere önemli rehberlik edeceği ve kültürel içeriklerin seçimi ve sunumunda kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Meta senteze dâhil edilen çalışmaların bulguları birleştirildiğinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel içeriklerin gerçekçi bir biçimde sunulmadığı ve temsil edilen kültürel dünya ile ilgili gerçek dünyayı yansıtmadığı sonucuna varılmıştır. Oysa dili öğrenmekle kültürü deneyimlemenin özdeş olduğunu kabul eden Byram ve Esarte-Sarries'e göre bir ikinci/yabancı dil ders kitabı, öğrenciye idealize edilmiş bir dünya sunmamalı; kültürün uyumlu bir imajını yansıtarak sadece olumlu tutumları teşvik etmekten ziyade o kültürü, inandırıcı ve gerçekçi bir biçimde, gerçek insanlar tarafından yaşandığı ve hakkında konuşulduğu hâliyle sunmalıdır (1991, s. 180).

Bu meta sentez çalışmasının sonucunda göre ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültür boyutuyla inceleyen birincil araştırmalarda üç temel yönetsel sorun öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki birincil araştırmaların esas aldıkları inceleme ölçütleriyle ilgilidir. Bazı araştırmalarda kültürel içeriklerin analizi için kontrol

listesine göre inceleme yapılmıştır. Bu araştırmaların oranı meta senteze dâhil edilen araştırmaların geneline göre düşüktür. Bazı araştırmalarda AOBM, ACTFL, Byram'ın Kültürel İçerik İnceleme Ölçütleri (A₅, A₇, A₁₁), UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi, Moran'ın Beş Boyutlu Kültür Modeli gibi referans metinleri ve kültür kuramcılarının geliştirdiği ölçütlerin inceleme ölçütü olarak tercih edildiği saptanmıştır. Ancak bazı araştırmalarda herhangi bir ölçüt, kontrol listesi veya izlenice takip edilmemiştir (A₂, A₆, A₉, A₁₂, A₁₃, A₂₀, A₂₃). İngilizce ve Almanca gibi dillerin öğretiminde kullanılan yabancı dil ders kitabı analizlerinde çeşitli kontrol listeleri ve kataloglar kullanılmaktadır (bk. Cunningsworth, 1995; Genç, 2010). Dolayısıyla kültürel içeriklerin analizinde daha geçerli sonuçlar ve daha güvenilir veriler elde etmek adına kontrol listelerinin kullanılması son derece önemlidir.

Yukarıda vurgulanan söz konusu ölçütsüzlük bazı araştırmalar arasında birtakım uyumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Örneğin; aynı kitap setini, içerik analizi yaklaşımıyla ele alan A₁₉ kodlu araştırma ile A₁₃ kodlu çalışma arasında çelişki bulunmaktadır. A₁₉ kodlu birincil araştırma raporunda Yedi İklim Türkçe Seti'nin kültürel içeriklerin belirlenmesi ve sunumunda; dengesiz dağılım, bazı düzeylerde hedef kültürün baskınlığı gibi zayıf yönlerinin bulunduğu vurgulanırken, A₁₃ kodlu çalışmada aynı setin kültürel içeriklerin sunumu bakımından oldukça yeterli bir kaynak olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü A₁₉ kodlu araştırma kontrol listesine dayalı çok boyutlu içerik analizi yaparak sayısallaştırılmış veriler sunarken, A₁₃ kodlu çalışmada herhangi bir çerçeve veya ölçüt benimsenmediği için veriler betimsel olarak sunulmakla yetinilmiştir. Araştırmanın odağı ve araştırmacının dikkat noktası sonucu da etkilemektedir.

İkinci sorunsal bazı çalışmaların yalnızca hedef kültür odaklı yürütölmeleridir. Bu da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü meta sentez yöntemiyle incelenen araştırmalar arasında, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin sunumuna ilişkin değerlendirmelerde yukarıdaki paragrafta da örneklendirildiği üzere birtakım tutarsızlıklar görölmüştür. Yalnızca hedef kültüre odaklanan araştırmalarda ders kitaplarında Türk kültürüne yönelik içeriklerin oranının yetersiz olduğu ve arttırılması gerektiği ısrarla vurgulanırken (A₁, A₃, A₅, A₁₃) hedef kültürün yanında kaynak kültür ve uluslararası kültürü göz önünde bulunduran çalışmalarla (A₆, A₁₇) ve hedef kültürü kaynak kültür ve uluslararası kültürle karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalarda (A₁₆, A₁₉) ise Türk kültürüne yönelik

içeriklerin oranının baskın ve dengeli bir dağılım sergilemediği bildirilmektedir. Hedef kültürün baskınlığına karşılık Türk soyluların kültürel arka planlarının da ihmal edildiğini tespit eden araştırmalar vardır (A₁, A₁₁). Shen (2019) de 2003-2028 yılları arasında Çin’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültür konusunu inceleyen çalışmaları derlediği araştırmasında, kitaplarda kültürel içeriklerin seçimi açısından kaynak kültürün ve Büyük “K” kültürünün eksikliğini ve cinsiyetçiliğin öne çıktığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu meta sentez çalışmasının çıktılarına göre Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları kültürel içeriklerin seçimi açısından İngilizce ders kitaplarıyla benzerlik göstermektedir.

İkinci/yabancı dil öğretiminde milleti kültürle özdeşleştirmek uzun bir geçmişe sahipken, modernist kültür anlayışının hâkim olduğu kültürlerarası dönemde sınırlayıcı hâle gelmiştir (Pennycook, 2006). Dolayısıyla gerek ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarında gerekse kültür öğretiminde hedef kültürün dışında kalan kültürleri göz ardı etmek çeşitli sorunları ve birtakım açmazları beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında ise özellikle öğrencilerin hedef kültür ve kaynak kültür arasında karşılaştırmalı kültürel girdilerden mahrum bırakılmaları ve ders kitaplarının farklı kültürler arasında karşılaştırma yapmaya olanak sağlayacak içeriklerden yoksun olmaları gelmektedir (bk. Tablo 19). Nitekim kültürlerarasılık bireylerin farklı kültürel belirleyicilere uygun davranışlar sergileyip görüşler dile getirdikleri bir duruma işaret eder (Bourse ve Yücel, 2021, s. 18). Ders kitaplarında öğrencilerin kaynak kültürlerini ve uluslararası kültürlerini ihmal etmenin veya öğrenme sürecine yeterli ölçüde dâhil etmemenin kültürlerarası iletişim sorunlarına yol açabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçtan hareketle ders kitaplarının kültürlerarası iletişim bağlamında tekrar gözden geçirilmesi ve revize edilmesi elzemdir.

Üçüncü sorunsal ise araştırmalardaki verilerin dil öğretiminde kültürle ilgili alanyazın ışığında değerlendirilmemesi, kültür konusuyla ilgili temel kavramlarla ilişkilendirilmemesidir. Bu durum araştırmaların kuramsal çerçevelerinin zayıf kurgulanmasından kaynaklanıyor görünmektedir. Nitekim incelenen birincil araştırmalarda “hedef kültür” yerine “Türk kültürü”, “uluslararası kültür” yerine “dünya kültürleri”, “kaynak kültür” yerine öğrenci kültürü”, “kültürel etkileşim” yerine “kültürel aktarım” terimlerinin kullanılması ve yine ders kitabı inceleme ve ders

kitabı değerlendirme arasında ayırım gözetilmemesi söz konusu yayınların uluslararası alanyazından istifade etmede sınırlı kaldıkları yönünde yorumlanabilir. Araştırmacıların araştırma dillerinin de bu sınırlılıkta etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, araştırmacılarla ilgili de önemli çıktılar elde edilmiştir. Bilindiği üzere bilim kavramlarla yapılır ve bilim insanının zihinsel düşünme süreçlerini, entellektüel düşünme pratiklerini, ele aldığı konuya veya soruna yaklaşım tarzlarını kavramlar biçimlendirir. İncelenen yayınlardan hareketle özellikle Türkoloji ve Türkçe eğitimi formasyonlu araştırmacıların dil öğretiminin temel kavramlarıyla ilgili bilişsel farkındalıklarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Türkoloji ve Türkçe eğitimi arka plan bilgisine sahip araştırmacıların, araştırmalarında gerek kültürle ilgili gerekse ders kitabı alanıyla ilgili temel kavramları belirli bir karşıtlık ilişkisi kurarak kullanmadıkları görülmüştür. Bunun sebebi ise araştırmaların tek dilli yürütülmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü İngiliz dili eğitimi (ELT) formasyonuna sahip araştırmacıların kültürle ilgili temel kavramları (Büyük K, küçük k, belirli bir farkındalık düzeyinde kullandıkları ve konuyla ilgili uluslararası alanyazını araştırmaya yansıttıkları görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda araştırmacıların ikinci/yabancı dil karşıtlığına duyarlı olmadıkları, Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği bağlamları gözetmedikleri görülmektedir. Çünkü hedef dilin öğretildiği bağlamlara göre yabancı dil ve/veya ikinci dil olarak öğretilmesi farklı öğrenme süreçleri olduğundan bu durum hem kültür öğretimini hem de öğretim materyallerinin tasarımını doğrudan etkilemektedir. Byram ve Feng'e (2004) göre de her ne kadar ikinci dil edinimi araştırmacıları tarafından yabancı dil ve ikinci dil ayırımı önemsiz gibi görülse de kültür öğretimi üzerine konuşurken ve kültürel konular hakkında düşünürken önemlidir. Örneğin *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* genellikle yurt dışındaki kültür merkezlerinde ve Türkoloji bölümlerinde yani hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı ortamlarda/bağlamlarda kullanılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu ders kitabı setinin kültürel içeriği ile Türkiye'de TÖMER'lerde kullanılan ders kitaplarının kültürel içeriklerinin farklı olması gerekmektedir. Ancak incelenen birincil çalışmalarda benzer sonuçları ortaya çıktığı, ders kitaplarında benzer sorunların varlığı görülmektedir. Bu noktada ders kitabının kültürel içeriklerinin analizinde, kitabın hangi öğrenme ve öğretme bağlamlarında kullanıldığı bunun yanı sıra yazılma amaçları da önemli bir dikkat noktası oluşturmaktadır. Alanyazında bir

ülke için yazılan ders kitaplarını başka bir ülke veya bölgede öğretirken kullanmanın zorluklarına ilişkin çalışmaların (Yakhontova, 2001) olması da bu görüşü desteklemektedir.

Meta sentez yöntemiyle yapılan bu sistematik alanyazın derleme çalışmasında genelde yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında, özelde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine araştırmalarda “kültür aktarımı” (*cultural transfer*) kavramının yaygın biçimde kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Sadece meta senteze dâhil edilen çalışma başlıklarına göz atmak bile bu durumu örneklemek için yeterlidir (A₃, A₅, A₉, A₁₀, A₁₂, A₁₃, A₁₅, A₁₈, A₂₁, A₂₂, A₂₅). Çalışma başlığında yer almadığı ancak içinde kültür aktarımı kavramının kullanıldığı yayınlar da bulunmaktadır.

Dayatma, empoze etme, tek taraflılık, doğrusal ve tek yönlü bilgi aktarımı gibi çağrışımları bulunan *kültür aktarımı* kavramı; pedagojik, sosyolojik, psikolojik, politik vb. açılardan sorunludur ve aynı zamanda belirli riskler taşımaktadır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür konulu çalışmalar içinde kültür aktarımı yerine kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişim bağlamında *kültürel etkileşim* kavramı önerilmektedir. Çünkü aktarım bir bütünün bulunduğu yerden başka bir yere taşınması iken etkileşim karşılıklı olarak gerçekleşen bir sürece gönderimde bulunmaktadır. Özellikle akademik yayınlarda, kültür aktarımı kavramından, barındırdığı sakıncalar nedeniyle kaçınılması hayli önemlidir. Nitekim dünyanın farklı ülke ve bölgelerinde yabancı/ikinci dil öğretimi açısından önemli referans değeri taşıyan başvuru kaynaklarında da kültür aktarımı kavramının kullanılmadığı; kültür öğretiminin “kültürel farkındalık” (ACTFL, 2012), “sosyal etkileşim” ve “sosyo-kültürel bilgi” (CLB, 2012), “kültürlerarasılık” (AOBM, 2013) gibi kavramlarla birlikte ele alındığı, söz konusu kavramlar çerçevesinde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir.

Meta sentez sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanyazınında kültürel içeriklerin seçimi ve sunumu konusunda önemli bir kuramsal boşluğun ve çerçeve eksikliğinin olduğu görülmüştür. Nitekim sınıf ortamına ve ders materyallerine dâhil edilecek veya dâhil edilmesi muhtemel kültürel içeriklerin belirlenmesi ve seçimi konusunda program, izlence, çerçeve eksikliği söz konusudur. Hedef kültür, kaynak kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorilerinin ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki oransal dağılımını, yine bu kategorilerin de büyük “K” ve küçük “k” kültürlerine göre oranını belirlemek için kültürel içerik izlencesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bununla birlikte, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde

kullanılan ders materyallerinde hedef kültüre ait hangi içeriklerin hangi düzeyde verileceğinin, söz konusu içeriklerin düzeylere göre oranının ve temsil yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır. Bunlardan belki de en önemlisi Türk kültürüne ilişkin içeriklerin temsil nitelikleri güçlü olanlarının belirlenmesidir.

Öğreticilerin ve ders materyallerinin kültürel içeriklerin sunumuna karşı hassasiyetleri ve duyarlılıkları da hayatî önem arz eder. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel çatışma riski taşıyan içeriklerin incelenmediğı tespit edilmiştir. Öğretim materyallerinde kültürel çatışma riski taşıyan içeriklerden olabildiğince kaçınılmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin kültürlerarası iletişim ve etkileşim becerilerini geliştirebilmesi mümkün olamayabilir. Yine kültürlerarası iletişimde birtakım sorunlar ortaya çıkabilir.

Küreselleşme modern dil öğretimindeki paradigmaları kökten değiştirmiş, kültürlerarasılık önem kazanmıştır. Ders kitabı analizi ve değerlendirme birbirinden farklı araştırma alanlarıdır. Araştırmacıların buna yönelik farkındalıklarının da arttırılması gerektiğı düşünölmektedir.

ÖNERİLER

Materyal geliştiricilere yönelik öneriler:

Bu çalışmaya dâhil edilen birincil araştırmalarda örneklem olarak seçilen ders kitapları, bulgular bölümündeki veriler dikkate alınarak güncellenmelidir.

Materyal geliştiriciler ve ders kitabı hazırlayıcılar, sadece hedef kültürü değil kaynak kültür, kültürel tarafsızlık ve uluslararası kültürü gözeterek öğrencilerin kültürel anlam(lar)ı karşılaştırmalı bir biçimde müzakere edebilecekleri içeriklere yer vermelidirler. Yeni hazırlanacak ders kitaplarında da söz konusu kültürler göz önüne alınmalıdır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları büyük “K” kültürü ve küçük “k” kültürü içeriklerine göre hedef kültür, kaynak kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık çerçevesinde oransal dağılım ilkesi göz önüne alınarak revize edilmelidir.

Türkçenin yurt dışında ve yabancı dil olarak öğretildiği farklı ülke veya bölgelerde kullanılmak üzere farklı edisyonlarda, ders kitabının kullanılacağı ortamın/bağlamın dili ve kültürü göz önüne alınarak yeni setler hazırlanmalıdır.

Hazırlanacak ders kitaplarında öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültürü karşılaştırabilmeleri teşvik edilmelidir. Bu, Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği bağlamlarda ve çok dilli/çok kültürlü sınıflarda kullanılan materyaller için gerçekçi olmayabilir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bağlamlarda ve tek dilli/tek kültürlü sınıflarında mümkün olabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Her şeyden önce öğretim materyallerinde, özellikle de ders kitaplarında öğrencilere sunulacak kültürel içerikleri belirlemek için kültürel ihtiyaç analizleri yapılmalıdır.

Ders kitaplarındaki kültürel içerikleri, öğrenci ve öğretici görüşlerine göre değerlendiren “ders kitabı değerlendirme” niteliğinde çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar kültürel içeriklere duyulan ihtiyaçları da belirlemeye yardımcı olabilir.

Dil öğretiminde kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişim konusunda çok geniş bir alanyazın vardır. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı araştırmalarında da bu alanyazın dikkate alınarak özgün çalışmalar yapılmalıdır.

Günümüz modernist kültür anlayışına uygun bir biçimde öğretim materyallerindeki kültürel anlamların ve gerçekliklerin ortaya konulması için göstergebilimsel analiz çalışmaları yapılabilir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kültürel çatışma riski taşıyan içerik ve söylemler incelenmelidir. Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki stereotiplerin, önyargı ve klişe içeren kültürel içeriklerin tespit etmek amacıyla eleştirel söylem çözümlemesi çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki kültürel çatışma riski taşıyan içerikler mikro-saldırganlık bağlamında incelenebilir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını kültürel içeriklerle ilgili gelecekte yapılacak araştırmalar için kontrol listelerinin geliştirilmesi, aynı zamanda kültürel içerikleri daha nesnel bir biçimde tespit edebilmek ve daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek adına bu listelerin araştırmacılar tarafından kullanılması önerilmektedir.

Davranışa dönüşmeyen bilgi ezber bilgidir. İkinci/yabancı ders kitaplarında sunulan kültürel içerik bilgisinin de davranışa dönüşmesi beklenmektedir. Bu bağlamda kültürel içeriklerin öğrencideki karşılığına odaklanılmalı ve söz konusu içeriklerin ne kadar davranışa dönüştüğüne yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarını dilbilgisi öğretimi, temel dil becerileri, söz varlığı, kelime ve deyim öğretimi gibi farklı boyutlarıyla inceleyen alanyazındaki mevcut araştırmalar da meta sentez yöntemiyle incelenebilir.

Öğreticilere Yönelik Öneriler:

Öğreticiler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders kitabı seçmelidirler.

Öğreticiler yalnızca ders kitabına bağlı kalmamalı dersleri öğrencilere özgün kültürel girdi sağlayacak materyallerle desteklemelidirler.

Öğreticiler tarafından sınıf ortamında öğrenciye özgün kültürel girdi fırsatları oluşturulabilir.

Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretildiği ortamların/bağlamların farklılığı ve bu farklılığın ortaya çıkardığı kültür öğretimi dinamikleri öğretmenler tarafından gözlemlenmelidir.

Öğretmenler, sürekli mesleki gelişim inancıyla yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür konusuna ilgili güncel materyalleri ve akademik yayınları takip etmelidirler.

KAYNAKÇA

- ACARA (2011). *The Shape of the Australian Curriculum: Languages*. Sydney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- ACTFL (2012). Performance Descriptors for Language Learners. 25 Ağustos 2021 tarihinde <https://www.actfl.org/resources/actfl-performance-descriptors-language-learners> adresinden erişildi.
- Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3-10.
- Aguirre, R. T., & Bolton, K. W. (2014). Qualitative Interpretive Meta-synthesis in Social Work Research: Uncharted Territory. *Journal of Social Work*, 14(3), 279-294.
- Aliakbari, M. (2005). The Place of Culture in Iranian ELT Textbooks at the High School Level. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (Journal of PAAL)*, 9(1), 163-179.
- Alptekin, C. (1993). Target-Language Culture in EFL Materials. *ELT Journal*, 47, 136-143.
- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde Zur Kulturwissenschaft–Innovation Oder Modetrend. *Germanistische Mitteilungen*, 65(2007), 7-21.
- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu Noch Kultur Im Daf-Unterricht. *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*, (P. Haase ve M. Höller, Ed.) içinde (ss. 3-22). Universitätsverlag Göttingen.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-synthesis. *Teaching And Teacher Education*, 48, 75-86.
- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2. Baskı)*. (Çev. MEB TTKB). Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Yayınları.

- Aydın, G. (Ed.) (2020). *İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balçıkanlı, C. (2021). *50 Soruda Dil Öğrenme*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. *BMC medical research methodology*, 9(1), 1-11.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2019). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157.
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan J., Morgan, M., & Pill., R. (2002). Using Metaethnography to Synthesise Qualitative Research: A Worked Example. *Journal of Health Services & Policy*, 7(4), 204-215.
- Brooks, N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217.
- Brooks, N. (1975). The Analysis of Language and Familiar Cultures. *The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching*, (Robert C. Lafayette, Ed.) içinde (ss. 19-31). Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of Language Learning and Teaching* (Vol. 5). New York: Longman.
- Byrne, M. M. (2001). Uncovering Racial Bias in Nursing Fundamentals Textbooks. *Nursing Education Perspectives*, 22(6), 299.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. *The Handbook of Bilingualism*, (Tej K. Bhatia ve William C. Ritchie, Ed.) içinde (ss. 114-144). Blackwell Publishing.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education* (Vol. 46). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers* (No. 62). Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: Teaching, Research and Scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice And Research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Byram, M. & Masuhara, H. (2020). Kültürlerarası Yeti. *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme*, (Brian Tomlinson, Ed.) (Nermin Yazıcı, Çev. Ed.) içinde (ss. 143-159). Ankara: Nobel Akademik.
- Chastain, K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice*. Rand McNally College Publishing Company.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2012). *Canadian Language Benchmarks: English as a Second Language For Adults*. Citizenship and Immigration.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom. *Culture in Second Language Teaching and Learning*, (Eli Hinkel, Ed.) içinde (ss. 196-219). Cambridge University Press.
- Condon, J. (2015). Intercultural Communication, Definition Of. *The SAGE Encyclopedia Of Intercultural Competence*. (Ed. JM Bennett) içinde (ss. 450-453). SAGE Publications.

- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. New York: Macmillan Publishers.
- Cutshall, S. (2012). More Than a Decade of Standards: Integrating “Cultures” in Your Language Instruction. *The Language Educator*, 7(2), 34-39.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Davcheva, L., & Sercu, L. (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation* (L. Sercu, E. Bandura vd) içinde (ss. 90-109). Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of International Education at Institutions of Higher Education in The United States*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, North Carolina State University, Raleigh.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (D. K. Deardorff, Ed.) içinde (ss. 477-491). SAGE Publications.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65.
- Delanoy, W. (2020). What Is Culture?. *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. (G. Rings, & S. Rasinger, Ed.) içinde (ss. 17-34.) Cambridge University Press.
- Demir, N. (2020). Kültür Öğretimi ve Amaçları. *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* (G. Aydın, Ed.) içinde (ss. 51-88). Ankara: Pegem Akademi.

- Dudak, H. Ş. ve Biçer, N. (2021). Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Makalelerin İncelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-121.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. & Sumruk Ateşgül H. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel İçeriklerin Seçimi, Sunumu ve Öğreticilerde Kültürlerarası Yeterlilik Geliştirme. *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (Erdost Özkan, Ed.) içinde (ss. 111-134). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Duff, P. A., Norris, J. M., & Ortega, L. (2007). The Future of Research Synthesis in Applied Linguistics: Beyond Art or Science. *TESOL Quarterly*, 41(4), 805-815.
- Eagleton, T. (2016). *Kültür Yorumları* (Üçüncü basım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Temel Eğinli, A., & Yalçın, M. (2016). Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 7(13). 6-27.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition (2nd Edition)*. Oxford University Press.
- Erwin, E. J., & Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Fantini, A. E. (2007). Exploring and Assessing Intercultural Competence. CSD Research Report. 30 Temmuz 2021 tarihinde https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1815&context=csl_research adresinden erişildi.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—so far. *Qualitative health research*, 13(7), 893-904.

- Fingeld-Connett, D. (2010). Generalizability and Transferability of Meta-synthesis Research Findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254.
- Fingeld-Connett, D. (2018). *A Guide to Qualitative Meta-Synthesis*. New York: Routledge.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. USA: McGraw-Hill.
- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim* (Çeviri editörü: Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Geertz, C. (2010). *Kültürlerin Yorumlanması* (çev. Hakan Gür). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Genç, A. (2010). *Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gezon, L. L., & Kottak, C. P. (2016). *Kültür* (çev. Akile Gürsoy vd.). Ankara: Nobel Akademik.
- Glisan, E. W., & Donato, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-Leverage Teaching Practices*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. 1001 North Fairfax Street Suite 200, Alexandria, VA 22314.
- Gough, D., & Elbourne, D. (2002). Systematic Research Synthesis to Inform Policy, Practice and Democratic Debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225.
- Guilherme, M. M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gümüş, S. (2018). Nitel Araştırmaların Sistemik Derlenmesi: Meta sentez. *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. (K. Beycioğlu & N. Özer, & Y. Kondakçı, Ed.) (içinde) (ss. 533-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (2019). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: YKY.
- Hammer, M. R. (2015). Intercultural competence development. *The SAGE Encyclopedia Of Intercultural Competence*. (Ed. JM Bennett) içinde (ss. 483-486). SAGE Publications.

- Hinkel, E. (Ed.). (2012). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- House, J. (2008). What is an 'Intercultural Speaker'?. *Intercultural Language Use and Language Learning* (ss. 7-21). Springer, Dordrecht.
- Juan, W. U. (2010). A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144.
- Kanadlı, S. (2019). *Sosyal Bilimlerde Teoriden Uygulamaya Araştırma Sentezi Nicel, Nitel ve Karma Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kartarı, A. (2020). *Kültür, Farklılık ve İletişim: Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2013). A Semiotic Exploration of Cultural Potential in EFL Textbooks. *Malaysian Journal of ELT Research*, 9(1), 19-28.
- Koparan, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri ile Ders Kitaplarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Köksal, O. (Ed.) (2020). *Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: A View from the United States. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (Vol. 2). (K. De Bot, & R. B. Ginsberg, & C. Kramsch, Ed.) (içinde) (ss. 217-240). John Benjamins Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford university press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

- Kramersch, C. (2014). Language and Culture in Second Language Learning. *The Routledge Handbook of Language and Culture*, (F. Sharifian, Ed.) içinde (ss. 419-432). Routledge.
- Kramersch, C., & Hua, Z. (2016). Language and Culture in ELT. *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (G. Hall, Ed.) içinde (ss. 38-50). Routledge.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and Information in the Reliability of Coding. *University of Pennsylvania Scholarly Commons Departmental Papers Communication Methods and Measures*, 5(2), 93-112.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical Review of Concepts and Definitions*. Connecticut: Greenwood Press.
- Krumm, H. J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd-und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2, 1215-1226.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Routledge.
- Lázár, I. (2003). Introducing Mirrors and Windows: An Intercultural Communication Textbook. *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, (I. Lázár, Ed.) içinde (ss. 69-72). Council of Europe Publishing.
- Lee, K.-Y., (2009). Treating Culture: What 11 High School EFL Conversation Textbooks in South Korea do. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 76-96.
- Leeds-Hurwitz, W., & Stenou, K. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO. 4 Ağustos 2021 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> adresinden erişildi.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2010). Eliciting the Intercultural in Foreign Language Education at School. *Testing the Untestable in Language Education*, (A. Paran ve L. Sercu, Ed.) içinde (ss. 52-74). Clevedon: Multilingual Matters.

- Lonner, W. J. & Adamopoulos, J. (1997). Culture as Antecedent to Behavior. *Handbook of Cross-Cultural Psychology I: Theory and Method* (Second ed.) (J. W. Berry, Y. Poortinga ve J. Pandey, Ed.) içinde (ss. 43-83). USA: Allyn and Bacon.
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An Introduction to Qualitative Research Synthesis: Managing the Information Explosion in Social Science Research*. Routledge.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Mirhosseini, S. A. (2020). *Doing Qualitative Research in Language Education*. Springer Nature.
- Mohammed, M. A., Moles, R. J., & Chen, T. F. (2016). Meta-synthesis of Qualitative Research: The Challenges and Opportunities. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(3), 695-704.
- Myers-Scotton, C. (2005). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Noblit, G. W. (2008). Meta-ethnography. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (L. M. Given, Ed.) içinde (ss. 507-508). SAGE Publications.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2006). The Value and Practice of Research Synthesis for Language Learning and Teaching. *Synthesizing Research on Language Learning And Teaching*, (J. M. Norris, & L. Ortega, Ed.) içinde (ss. 3-50). John Benjamins Publishing Company.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2010). Research Synthesis. *Language Teaching*, 43(4), 461-479.
- Nye, E., & Melendez-Torres, G. J., & Bonell, C. (2016). Origins, Methods And Advances in Qualitative Meta-Synthesis. *Review of Education*, 4(1), 57-79.
- Ocak, M. A. (2021). *Alanyazın İncelemesi*: Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Oyar, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta sentez Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öğretir Özçelik, A. D. & Eke, K. (2019). Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler. *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*, (A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk, Ed.) içinde (ss. 137-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2000). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. 2 Temmuz 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475523.pdf> adresinden erişildi.
- Paterson, B. L. (2012). "It Looks Great But How Do I Know If it Fits?": An Introduction to Meta-Synthesis Research. *Synthesizing qualitative research: Choosing the right approach*, (K. Hannes ve C. Lockwood, Ed.) içinde (ss. 1-20). Blackwell Publishing.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Pennycook, A. (2006). *Global Englishes And Transcultural Flows*. Routledge.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in Second Language Teaching. *Culture in Second Language Teaching*. Center for Applied Linguistics.
- Peterson, K. & Kolb, D. A. (2018). *Nasıl Öğrenirsen Öyle Yaşarsın* (Çev. Alev Elçin Cankur). Ankara: Panama Yayıncılık.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Pulverness, A. & Tomlinson, B. (2013). Materials for Cultural Awareness. *Developing Materials for Language Teaching* (Second ed.), (B. Tomlinson, Ed.) içinde (ss. 443-459). Blomsburry.
- Purtaş, F. (2013). Türk Dış Politikasının Yükselen Değeri: Kültürel Diplomasi. *Gazi Akademik Bakış*, 7(13), 1-14.

- Richards, J. C. (2001). The Role of Textbooks in a Language Program. 3 Ağustos 2021 tarihinde <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> adresinden erişildi.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Fourth Edition). Routledge.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K., & Chapelle, C. A. (2013). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (C.A. Chapelle, Ed.) içinde (ss. 1620-1625). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Risager, K. (2013). Culture. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (C.A. Chapelle, Ed.) içinde (ss. 1803-1810). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Sandelowski, M., Docherty, S. ve Emden, C. (1997). Qualitative Meta-synthesis: Issues and Techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer Publishing Company.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (Eds.). (2010). *New Approaches to Qualitative Research: Wisdom and Uncertainty*. Routledge.
- Schneider, S., & Heinecke, L. (2019). The Need to Transform Science Communication From Being Multi-Cultural via Cross-Cultural to Intercultural. *Advances in Geosciences*, 46, 11-19.
- Schriefer, P. (2016). What's The Difference Between Multicultural, Intercultural, and Cross-Cultural Communication?. 7 Ağustos 2021 tarihinde <https://springinstitute.org/whats-difference-multicultural-intercultural-cross-cultural-communication/> adresinden erişildi.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2006). Summarizing Qualitative Research in Special Education: Purposes and Procedures. *Applications Of Research Methodology*, (T. E. Scruggs, & M. A. Mastropieri, Ed.) içinde (ss. 315-335). Emerald Group Publishing Limited.

- Sernhede, O. (2013). Cultural studies. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (C.A. Chappelle, Ed.) içinde (ss. 1-6.). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Shen, Y.Y. (2019) A Literature Review on Studies of Cultural Contents in English Textbooks for Chinese Senior High School from 2003 to 2018. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 26-36.
- Sherwood, G. (1999). Meta-synthesis: Merging Qualitative Studies to Develop Nursing Knowledge. *International Journal of Human Caring*, 3(1), 37-42.
- Skopinskaja, L. (2003). The Role of Culture in Foreign Language Teaching Materials: An Evaluation From An Intercultural Perspective. *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*, (I. Lázár, Ed.) içinde (ss. 39-68). Council of Europe Publishing.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Springer.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Seventh Impression). Oxford University Press.
- Stiftung, B., & Cariplo, F. (2008). Intercultural Competence–The Key Competence in The 21st Century. *Theses by the Bertelsmann Stiftung based on the models of intercultural competence by Dr. Darla K. Deardorff*. 26 Temmuz 2021 tarihinde https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30238_30239_2.pdf adresinden erişildi.
- Téllez, K., & Waxman, H. C. (2006). A Meta-Synthesis of Qualitative Research on Effective Teaching Practices for English. *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*, 13, 245.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the Thematic Synthesis of Qualitative Research in Systematic Reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-10.
- Thorne, S. E. (2008). Meta-synthesis. *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (L. M. Given, Ed.) içinde (ss. 510-513). Sage Publications.

- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge By Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1994). *Cultural Awareness-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2013). Materials Evaluation. *Developing Materials for Language Teaching* (Second Edition), (Brian Tomlinson, Ed.) içinde (ss. 21-48). Blomsburry.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. TMV Yayınları: İstanbul.
- Saini, M., & Shlonsky, A. (2012). *Systematic synthesis of qualitative research*. USA: Oxford University Press.
- Uyan, A. (2019). *Regionale Daf-Lehrwerkforschung in Der Türkei Und Auf Internationaler Ebene: Eine Metasynthese*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünalmiş, A. N. (2019). Yumuşak Gücün Tesis Edilmesinde Kültürel Diplomasinin Önemi ve Bir Uygulayıcı Olarak Yunus Emre Enstitüsü. *bilig*, (91), 137-159.
- Varışoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Wei, L. (2005). Dimensions of Bilingualism. *The Bilingualism Reader*, (L. Wei, Ed.) içinde (ss. 3-22). Routledge.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing Culture in Foreign/Second Language Textbooks: Methodological and Conceptual Issues. *Language, Ideology and Education*, (X. L. Curdt-Christiansen and C. Weninger, Ed.) içinde (ss. 50-67). Routledge.
- Williams, R. (1960). *Culture and Society, 1780-1950*. New York: Anchor Books.
- Xu, Y. (2008). Methodological Issues and Challenges in Data Collection and Analysis of Qualitative Meta-synthesis. *Asian Nursing Research*, 2(3), 173-183.

Yazıcı, N. & Kaygısız, Ç. (2020). Dil Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar. *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* (G. Aydın, Ed.) içinde (ss. 155-170). Ankara: Pegem Akademi.

Zimmer, L. (2006). Qualitative Meta-synthesis: A Question of Dialoguing With Texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

EKLER

EK 1. META SENTEZ KAPSAMINDA İNCELENEN BİRİNCİL ÇALIŞMALARIN KÜNYELERİ

- A₁: Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.
- A₂: Tüm, G., & Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- A₃: Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- A₄: Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- A₅: Ökten, C. E., & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- A₆: Başal, A., & Aytan, T. (2014). Investigation of Cultural Elements in Coursebooks Developed for Teaching Turkish as a Foreign Language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2).
- A₇: Tüm, G., & Uğuz, S. (2014). An Investigation on the Cultural Elements in a Turkish Textbook for Foreigners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 356-363.
- A₈: Dürer, Z. S. (2015). A Content Analysis Related to the Cultural Elements in Three 'Turkish as a Foreign Language Textbooks. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 21-63.
- A₉: Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.

- A₁₀: Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Kitaplarda Kültür Aktarımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- A₁₁: Şimşek, M. R., & DüNDAR, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi. *Turkish Studies*, 10(3), 891-906.
- A₁₂: Yılmaz, F. (2015). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki Görsellerde Kültür Aktarımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 841-849.
- A₁₃: Tosun, G. (2016). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1, B2 Ve C1 Seviyesi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Yabancılar İçin Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- A₁₄: Akcaoğlu, C. (2017). *Somut Olmayan Kültürel Miras ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- A₁₅: İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- A₁₆: Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar İçin İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması. *Bilgi*, (84), 301-327.
- A₁₇: Yılmaz, F. & Çetinkaya, E. Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Unsurlar: Yedi İklim Türkçe Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 121-137.
- A₁₈: Baskın, S. (2018). Which Cultural Aspects do the Textbooks of Teaching Turkish To Foreigners Transfer?. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 131-137.
- A₁₉: Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi İklim Yabancı Dil Olarak Türkçe Setindeki Kültürel Varlığın İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- A₂₀: Aydın, Y. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Görsellerde Toplumsal Cinsiyet. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 62-84.
- A₂₁: Koparan, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri ile Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- A₂₂: Ördek, F. (2019). *Yabancılar İçin Türkçe İstanbul (İstanbul Turkish For Foreigners Course Book) ve Yedi İklim Orta Seviye Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- A₂₃: Yıldız, Ü., Sertoğlu, G., Demirok, A. N., & Kirli, İ. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin; Metin Türü, Metinlerin Özgünlüğü ve Metinlerde Geçen Kültür Öğeleri Bağlamında İncelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 380-401.
- A₂₄: Gülle, Z. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımının Başka Bir Boyutu: Ders Kitaplarının Cinsiyet Tercihini Açısından İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- A₂₅: Mutlu, H. H., & Set, G. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan C1 Seviye Ders Kitaplarındaki Kültür Unsurlarının İncelenmesi (Gazi Yabancılar İçin Türkçe-İstanbul Yabancılar İçin Türkçe). *Dil Dergisi*, 1(171), 91-108.
- A₂₆: Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 288-312.

EK 2. ALANYAZIN TARAMASINDA ULAŞILAN ANCAK META SENTEZ KAPSAMINDAN HARIÇ TUTULAN ÇALIŞMALARIN KÜNYELERİ

- Açıkgöz, E. S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: (A1-A2 Düzeyi)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Almalı, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Unsurların Kullanımı: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (C1 – C2 Seviyesi)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Altınok, K. (2020). Kültürel Miras ve Dil Öğretimi Bağlamında “Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 223-246.
- Aksoy, B. (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Türk İmgesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, F. B. (2015). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Faydalanılan Kitapların Kültürel Unsurların Aktarımı Açısından Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, E. (2019). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe” Kitabında Kültür Aktarımı. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 16-18.
- Demir, A. (2010). *Yabancılar Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H., & Şenay, E. (2018) Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler (A2 Düzeyi). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 11-23.

- Erdem, M. D., Gün, M., & Karateke, B. (2015). İleri Seviye İçin Hazırlanan İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretim Setinin Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 8-17.
- Gülçiçek Esen, D., & Yurtseven Yılmaz, H. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders/Çalışma Kitaplarının Kültürlerarası Deneyim Bağlamında İncelenmesi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (A. Okur, B. İnce ve İ Güleç, Ed.) içinde (ss. 221-234). Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Gündoğdu, İ. (2019). *Kültürler Arası İletişim Yaklaşımı Açısından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Deyimler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gürkan, S. (2019). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 Düzeyi Ders Kitaplarındaki Sosyo-Kültürel Unsurların Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi C1 Ders Kitaplarında Hedef Kültüre Yönelik Metinlerde Değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 553-562.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan "Yeni Hitit" Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi ve Kültür Açısından İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kalenderoğlu, İ. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12).
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, F. (2019). *Kültürel Ögeler Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaynak İncelemesi: Türkçeye Yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe*

Öğreniyorum B1-B2 Örnekleri. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Pehlivan, F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özgat Tatan, O. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (A1-A2 Düzeyi)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Sever, P. (2019). *Yeni Hitit Dil Öğretim Seti İle Yedi İklim Dil Öğretim Setinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Aktarımı Açısından Karşılaştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Sinecen, F. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Kültürümüze Ait Unsurların Kullanımı: Gazi Üniversitesi Tömer B1 Kitabı Örneği. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(13), 133-150.
- Ummak, H. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan “Kolay Gelsin” ve “İstanbul” Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ülker, N. (2007). “Hitit Ders Kitapları” Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Süresine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, H. (2021). *Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurların İncelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

EK 3. İNGİLİZCE-TÜRKÇE KAVRAMLAR DİZİNİ

Big “C” culture: Büyük “K” kültür

Bilingualism: İkidillilik

Critical cultural awaraness: Eleştirel kültürel farkındalık

Cross-cultural: Kültürler arası

Cross-cultural Communication: Kültürler arası İletişim

Cultural neutrality: Kültürel tarafsızlık

Foreign Language: Yabancı Dil

Interculturalism: Kültürlerarasılık

Intercultural awareness: Kültürlerarası Farkındalık

Intercultural Communication: Kültürlerarası İletişim

Intercultural Communicative Competence: Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik

Intercultural Competence: Kültürlerarası Yeterlilik

Intercultural Interaction: Kültürlerarası etkileşim

Learner: Öğrenici

Little “c” culture: küçük “k” kültür

Meta-syntesis: Meta sentez

Meta-analysis: Meta analiz

Multi-culturalism: Çokkültürlülük

Second Language: İkinci dil

Source culture: Kaynak kültür

Stimulus culture: Uyarıcı kültür/Uyaran kültür

Target culture: Hedef kültür


Teacher: Öğretici

Textbook: Ders kitabı

Textbook analysis: Ders kitabı analizi/incelemeesi

Textbook evaluation: Ders kitabı değerlendirme

EK 4. ETİK KURUL İZİN MUAFİYET FORMU

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU</p>
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</p> <p style="text-align: right;">Tarih: 20/06/ 2022</p> <p>Tez Başlığı / Konusu: İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR KONUSUNA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır, 2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir. 3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir. 4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. <p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">20 / 06 / 2022</p> <p>Adı Soyadı: İsa KOYUNCU</p> <p>Öğrenci No: N19138399</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input checked="" type="checkbox"/> Y. Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u></p> <p style="text-align: center;">Uygundur.</p> <hr/> <p>Telefon: 0-312-2976771 Faks: 0-3122977171 E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr</p>

EK 5. ORJİNALLİK RAPORU



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 20 /06/2022

Tez Başlığı / Konusu: İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR KONUSUNA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 193 sayfalık kısmına ilişkin, 25/05/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: İsa KOYUNCU

Öğrenci No: N19138399

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

Uygundur.

EK 6. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜR KONUSUNA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI

ORJİNALLIK RAPORU

% 4 BENZERLİK ENDEKSİ	% 4 İNTERNET KAYNAKLARI	% 2 YAYINLAR	% 1 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
---------------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	Submitted to Aksaray Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
5	acikerisim.ohu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	usos2016.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
8	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1

acikerisim.uludag.edu.tr