

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMLARINDA TÜRK KÜLTÜRÜNE
YER VERİLME DURUMLARININ İNCELENMESİ**

**BEGÜM CEYLAN
19706016**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BÜLENT ALCI**

2024

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMLARINDA TÜRK
KÜLTÜRÜNE YER VERİLME DURUMLARININ
İNCELENMESİ**

**BEGÜM CEYLAN
19706016
ORCID NO: 0000-0002-6549-5951**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BÜLENT ALCI**

MART 2024

Begüm CEYLAN tarafından hazırlanan “İngilizce Hazırlık Programlarında Türk Kültürüne Yer Verilme Durumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışma, [21/03/2024] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Bülent ALCI

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

.....

Doç. Dr. İlker CIRIK

.....

Prof. Dr. Sertel ALTUN

.....

Doç. Dr. Kerim KARABACAK

.....

ÖZET

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMLARINDA TÜRK KÜLTÜRÜNE YER VERİLME DURUMLARININ İNCELENMESİ

Dil kültürün hem en önemli ögesi hem de taşıyıcısı konumundadır. Bu sebeple, dil ve kültür olgularını birbirinden ayırmak mümkün değildir. Yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenebilmesi o dilin ait olduğu kültürü tanımasıyla yakından ilgilidir. Bu durum yabancı dil öğretimindeki hedef kültürün önemini ortaya koymaktadır. Ancak, yabancı dil öğretiminde sadece hedef kültür aktarımı değil, uluslararası kültür ve yerel kültür kavramları da günümüzde önem kazanmıştır. Küreselleşen dünyada İngilizcenin bir dünya dili haline gelmesi, ona uluslararası boyut kazandırmıştır. Buna ek olarak, İngilizce öğretimine yerel kültürün dahil edilmesinin öğrenme süreçleri bakımından faydalı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarını, eğitim programlarının dört temel ögesi kapsamında ve tüm paydaşların görüşleri doğrultusunda Türk kültürünü içermesi açısından incelemektir.

Bu bağlamda, araştırma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı karma desen ile sürdürülmüştür. Araştırma kapsamında nicel veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında İngilizce hazırlık programlarında eğitim görmekte olan 155 öğrenciden ve bu programlarda çalışmakta olan 191 öğretim elemanından elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, fakülte eğitim dili tamamen İngilizce ve kısmen İngilizce olan dört köklü devlet ve vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık program yöneticilerinden araştırmacının hazırlamış olduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla veri toplanmıştır. Nicel veriler betimsel istatistik analizi yöntemiyle incelenirken, nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla, İngilizce hazırlık programlarının dört temel ögesinde Türk kültürüne yer verilme durumu incelenmiş ve program geliştiricilerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce hazırlık programları, Durum çalışması, Kültür öğretimi, Türk kültürü, Yerel kültür

ABSTRACT

AN INVESTIGATION INTO THE INCLUSION OF TURKISH CULTURE IN ENGLISH PREPARATORY PROGRAMS

Language is not only the most significant element of culture but also the transmitter of it. Therefore, it is impossible to separate language and culture from each other. Teaching culture has an important role in foreign language teaching. The fact that foreign language learners to fully learn the target language is closely related to their knowledge of the culture in which that language is spoken, which reveals the importance of the target culture in foreign language teaching. However, not only the target culture, but also the concepts of international culture and local culture have gained importance in foreign language teaching today. The fact that English has become a world language in the globalizing world has given it an international dimension. In addition to this, it has also been seen that integrating the local culture into English as a foreign language classes is beneficial in terms of the learning processes. This study aims to investigate the English preparatory programs of universities in Turkey in terms of the inclusion of Turkish culture within the scope of the four basic elements of curriculum and in line with the opinions of all stakeholders.

Within this context, the research was maintained via the exploratory sequential mixed design, one of the mixed research methods. Within the scope of the research, quantitative data were obtained from 155 students studying in English preparatory programs and 191 instructors working in these programs in the 2022-2023 academic year. In the qualitative dimension of the research, data were collected from the English preparatory program managers of four well-known state and foundation universities whose medium of instruction in faculties is entirely or partially English, through a semi-structured interview form prepared by the researcher. While the quantitative data were examined with the descriptive statistical analysis method, the qualitative data were subjected to content analysis. Within this purpose, English preparatory programs were examined in terms of the inclusion of Turkish culture in the context of the four basic elements of the curriculum, and suggestions were made for program developers.

Keywords: English preparatory programs, Case study, Culture teaching, Turkish culture, Local culture

ÖN SÖZ

Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil hazırlık programlarının vazgeçilmez bir parçası olarak varlığını sürdüren İngilizce hazırlık programları, günümüzde kültürel çeşitliliğin ve farklı kültürel değerlerin giderek daha fazla önem kazandığı bir dünyada özel bir yer tutmaktadır. İngilizce öğretiminde yerel kültür olgusuna ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirme ve İngilizce hazırlık programlarını iyileştirme arzusuyla yürütülen bu araştırmada amaç, İngilizce hazırlık eğitim programlarında Türk kültürünün yerini ve önemini ortaya koymak ve programlarda etkili olan diğer kültürlerin güncel durumlarını göstermektir.

Dil öğretimi sürecinde yerel kültür hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bakış açısını genişletmekte ve yabancı dil öğrenim sürecine derinlik katmaktadır. Kendi kültürünü ve kültürel değerlerini bilen bir yabancı dil öğrencisi, farklı kültürleri öğrenirken kendi kültürü ile kıyaslama yapma imkânı elde edebilecek ve bu konuda farkındalığı yükselecektir. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretiminde kendi kültüründen izler gören bir öğrencinin yaşayacağı aşinalık öğrenim sürecini kolaylaştıracak ve öğrenciyi motive edecektir. Mevcut araştırma bu önemli konuları anlamak ve daha da önemlisi, dil öğretiminde yerel kültürün etkisini incelemek isteyen araştırmacılar ve eğitimciler için bir rehber olmayı amaçlamaktadır.

Gerek öğrencilik dönemimde gerekse bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilgisini ve desteğini her zaman üzerimde hissettiğim, en zor zamanlarımda bile beni konuşmalarıyla teşvik eden ve bana her zaman zaman ayıran danışmanım sayın Prof. Dr. Bülent ALCI'ya çok teşekkür ederim. Süreç içerisinde bilgileri ve fikirleriyle araştırmama büyük katkılar sunan değerli tez izleme komitesi üyelerimiz sayın Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN ile sayın Doç. Dr. İlker CIRIK'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın gerçekleşmesinde katkıları olan tüm öğrenci ve öğretim elemanlarına minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Ayrıca, beni eğitimin önemini vurgulayarak büyüten ve bu konuda her zaman arkamda olan değerli annem Nilüfer GÖK ile babam Engin İHTİYARYER'e minnet duygularımı sunarım.

Son olarak, akademik hayatımdaki tüm sevinçlerimi, üzüntülerimi ve heyecanlarımı paylaşan, beni çalışmalarımda her daim destekleyen, anlayış, sabır ve sevgisini bir an olsun eksik etmeyen eşim Mirsat CEYLAN'a teşekkürü borç bilirim.

Yazar Begüm CEYLAN

Mart, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
2. KURAMSAL TEMELLER.....	12
2.1. Eğitim ve Kültür İlişkisi.....	12
2.2. Dil ve Kültür İlişkisi	15
2.3. Eğitim Programları ve Kültür İlişkisi.....	18
2.3.1. Eğitim Programı Kavramı	18
2.3.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri.....	21
2.3.2.1. Hedef	22
2.3.2.2. İçerik	24
2.3.2.3. Eğitim Durumları	25
2.3.2.4. Ölçme ve Değerlendirme	27
2.3.3. Eğitim Programı ve Kültür	28
2.4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Kültür İlişkisi	31
2.5. Öğretim Programı ve Kültür İlişkisi	33
2.5.1. Öğretim İlkeleri ve Kültür İlişkisi.....	33
2.6. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	35
2.6.1. İngilizce Öğretiminde Kültür Öğretimi.....	38
2.6.2. Kültür Emperyalizmi ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	47
2.6.3. Türkiye’de İngilizce Hazırlık Programları.....	48

2.7. İlgili Araştırmalar.....	51
3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırma Deseni.....	55
3.2. Çalışma Grubu	58
3.2.1. Nicel Çalışma Grubu.....	58
3.2.2. Nitel Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi	63
3.3.2. Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği	64
3.3.3. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik Anketi	64
3.3.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	65
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	66
3.4.1. Öğrenci Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	66
3.4.2. Öğretim Elemanı Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği	70
3.4.3. Program Yöneticileri Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirliği.....	71
3.5. Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rolü.....	72
3.6. Veri Analizi	73
3.6.1. Nicel Verilerin Analizi	73
3.6.2. Nitel Verilerin Analizi.....	74
3.7. Etik Süreçler.....	74
4. BULGULAR	76
4.1. Nicel Veri Analizine Yönelik Bulgular.....	76
4.1.1. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri	76
4.1.2. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri.....	80
4.1.3. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik Anket Bulguları.....	84
4.2. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular	91
4.2.1. Program Yöneticileri Görüşme Formu Bulguları	91
4.2.1.1. Kategori 1. Programın Genel Amaçları	92
4.2.1.2. Kategori 2. Programın Hedef Boyutu	93
4.2.1.3. Kategori 3. Programın İçerik Boyutu.....	93
4.2.1.4. Kategori 4. Programın Eğitim Durumları Boyutu	94
4.2.1.5. Kategori 5. Programın Ölçme Değerlendirme Boyutu	96
4.2.1.6. Kategori 6. Baskın Kültür Algısı	97

4.2.1.7. Kategori 7. Kùltürün Program Boyutlarındaki Yeri	98
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuçlar	100
5.1.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	100
5.1.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar	102
5.2. Tartışma.....	104
5.3. Öneriler	112
5.3.1. İngilizce Hazırlık Program Geliştiricilerine ve Yöneticilerine Öneriler	112
5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	113
KAYNAKÇA	115
EKLER.....	130
Ek 1. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu	130
Ek 2. Öğrencilere Uygulanan Anket ve Ölçek.....	132
Ek 3. Öğretim Elemanı Anketi.....	135
Ek 4. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	140

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	60
Tablo 3.2. Katılımcı Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	60
Tablo 3.3. Katılımcı Program Yöneticilerinin Demografik Bilgileri.....	62
Tablo 3.4. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.5. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı	68
Tablo 3.6. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı.....	68
Tablo 3.7. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeği için Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı	69
Tablo 3.8. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yetkinlik Anketi İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.1. Öğrencilerin Hedef Kültürü Öğrenmek İsteyip İstememelerine Yönelik Bulgular	76
Tablo 4.2. Öğrencilerin Hedef Kültürü Öğrenme Yolu Tercihleri	77
Tablo 4.3. Öğrencilerin Hedef Kültürüne İlişkin Kelimelere Tepkisi	78
Tablo 4.4. Öğrencilerin Farklı Kültürleri Öğrenmenin Katkısına Yönelik Görüşleri.	78
Tablo 4.5. Farklı Kültürler Öğrenme ve Ulusal Kimliği Kaybetmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri	79
Tablo 4.6. Öğrencilerin Kültürel Problemlere Yönelik Görüşleri	80
Tablo 4.7. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler	81
Tablo 4.8. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Ortalama Değeri	81
Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Kültür Öğretiminin Neleri Kapsadığına Yönelik Görüşleri	84
Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Ders Süresinin Dil ve Kültür Öğretimine Dağılımı	86
Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Kültür Öğretimine Daha Fazla Vakı Ayırmaya Yönelik Görüşleri	87
Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının Kitapların Kültürel İçeriğinin Beklentilerini Karşılmasına İlişkin Görüşleri	87

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Kültürlerarası Yeterliğe Verdiği Yanıtların Ortalama Değeri	88
Tablo 4.14. İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar	92



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitim Programının Temel Öğeleri	21
Şekil 2.2. Hedef Belirleme Aşamaları.....	23
Şekil 2.3. TTYÇ Lisans Düzey Tanımlayıcıları.....	32
Şekil 2.4. Kachru'nun 3 Çemberi.....	36
Şekil 3.1. Araştırma Tasarımı Akış Diyagramı.....	57



KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
AYÇ	: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
YKB	: Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
PY	: Program Yöneticisi
DKKÖG	: Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere ilişkin Görüşler

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kültür, bir milletin yüzyıllar boyunca sürdürmüş olduğu, içerisinde ilgi, tutum, davranış ve değer gibi kodların bulunduğu ve nesilden nesle aktardığı yaşam biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2012). Zamana ve mekâna göre değişebilen kültür, toplumsal yaşamın bir sonucudur (Şahin, 2019). Sosyolojik açıdan ele alındığında kültür, süreç içerisinde ortaya çıkan toplumsal düşünce, tutum ve davranışların alışkanlıklara dönüşerek içselleştirilmesi demektir (Zijderfeld, 2013, s.50). Türk Dil Kurumu (TDK) (2023) genel sözlüğünde ise kültür şu şekilde tanımlanmıştır: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”. Dolayısıyla, kısaca tanımlamak gerekirse, kültür bir milletin varlığı boyunca geliştirmiş olduğu ve geliştirmeye devam ettiği maddi ve manevi değerlerin tümüdür.

Geleneksel olarak dil kavramı ise, bir etkileşim aracı veya iletişim aracı olarak ifade edilir; bir bağlamda düşünceleri, fikirleri, kavramları ve hatta duyguları aktarmaya yarayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Rabiah, 2012). Bu tanıma ek olarak, diğer bireylerle iletişimi sağlamasının yanı sıra, dil düşünme etkinliğini şekillendiren, düşünceleri somutlaştıran ve bir millete has olan tüm kültürel değerleri besleyen bir yapıdır (Bakıner-Çekin & Çalışkan, 2020). Dil kavramını antropolojik ve sosyolojik açıdan ele alan Kadarisman’a (2015) göre ise, dil toplumun ve o toplumun kültürünün bir aynasıdır. Ancak dilin kültürün bir parçası olduğu ve kültürü tamamıyla yansıttığı görüşünün yanı sıra kültürün dilin bir parçası olduğu ve onu şekillendirdiği görüşü de yaygındır (Rabiah, 2012). Bu açıklamaya dayalı olarak, dil ya edilgen bir yapıda kültürü ve kültürdeki tüm değerleri, düşünceleri ve davranışları aktaran bir yapıdır ya da insanların duygu ve düşüncelerini şekillendirmesi sebebiyle

kültürü de şekillendiren bir yapıdadır. Ancak bu ayrımı yapmak kolay değildir. Bu bağlamda ele alındığında, kültürü dilden, dili kültürden ayrı düşünmek mümkün değildir. Uygur (1996, s.21) dil ve kültür arasındaki ilişkiyi şöyle anlatmıştır: “Dil, kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil, kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil, tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur”. Dil kültürün bir parçası olduğu kadar kültürü ve kültür öğelerini bir arada tutmaya yarayan bir köprüdür. İnsanlık tarihinde dil her zaman toplumların yaşamlarını sürdürmelerinde kilit bir rol üstlenmiş ve toplumların kültürel mirasının gelecek nesillere aktarılmasında kritik bir öneme sahip olmuştur (Bakıner-Çekin & Çalışkan, 2020). Nida (2010) da dilin aynı zamanda hem kültürü temsil etmekte olduğunu hem kültür tarafından etkilendiğini hem de şekillendiğini dile getirmiştir (akt. Kartal, 2010). Dolayısıyla, dil ve kültür arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bir başka deyişle, dil ve kültür olguları dinamik bir süreç içerisinde (Rehman & Umar, 2019). Zaman içerisindeki sosyal değişimler, kültürü şekillendireceği gibi dili de şekillendirecektir. Hedge’in (2004) ifadesine göre, dilin kültürle olan ilişkisi, anlamlı bir bağlamda ortaya çıkmaktadır ve dil, kültürün bir göstergesi olarak değerlendirildiğinde, kültür de dilin anahtarıdır; dolayısıyla, dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek imkansızdır.

Dünya üzerindeki dillerin sayısı ne kadar farklı kültürlerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca diller arasındaki farklılıklara bakıldığında, hangi dilde nelerin baskın olduğuna bakarak, o kültürde önem verilen kavramlar anlaşılabilir. Hirik’e (2017) göre gerek yazılı gerek sözlü Türkçe dilinde, akrabalık bildiren kelimelerin zengin varlığı ve çeşitliliği Türk kültüründe akrabalık kavramına verilen önemi göstermektedir. Diğer yandan, İngilizce cümle yapıları ve zamanları incelendiğinde, İngiliz kültüründeki zaman kavramının önemi gözler önüne serilmektedir.

Dil ve kültür arasında bu güçlü bağ, kendine yabancı dil eğitiminde büyük bir yer edinmiştir çünkü eğitim kasıtlı bir kültürleme sürecidir (Ertürk, 1982, s.8). Yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda, kültürlemenin yanı sıra *kültürleşme* ve *kültürlenme* kavramları da ortaya çıkmaktadır. Demirel ve Kaya (2006) kültürleşmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Kültürel yayılma süreciyle gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürden insan ve grupların, belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonucu her ikisinin de değişmesi ise kültürleşme olarak kabul edilmektedir”. Kültürlenme ise “bir bireyin ya da grubun kendi kültüründe bulunmayan yepyeni bir birleşime varmasıyla gerçekleşen süreç” (Çakır & İnal, 2024, s.37) olarak tanımlanmaktadır.

Bu kavramların ikisinin de yabancı dil öğretiminde kendine yer bulması, öğrencilerin yeni bir kültürle karşılaşması, onu anlamlandırması ve içselleştirmesi ile açıklanabilir. Bu sebeple, yabancı dil öğretimi ile kültürleşme ve kültürlenme kavramlarının ayrı tutulması imkansızdır.

Yabancı bir dil öğrenmek o dilin dil yapılarını öğrenmek olduğu kadar, o dili ana dil olarak konuşanların düşünce yapılarını, yaşam tarzlarını da öğrenmek demektir. Yu (2020) yabancı bir dilde yetkin olabilmek için dil öğrenenlerin çok iyi birer gözlemci olmaları, hedef dili kullanan toplumun etkileşim şekillerine dikkat etmeleri ve iletişimde tercih ettikleri davranışların farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunun sebebi, dil öğrenmenin sadece hedef dilin yapılarının öğrenilmesinden ibaret olmaması ancak hedeflenen anlamın doğru aktarılabilmesidir. Bir yabancı dili öğrenirken doğru anlamın doğru aktarılması da ancak o dildeki sosyal ve kültürel çağrışımların öğrenilmesinden geçmektedir (Fink, 2003; Rehman & Umar, 2019). Mazari ve Derraz (2015) da benzer şekilde yabancı dil öğrenmenin, öğrencinin sadece dilsel ifadeleri değil, o dilin ait olduğu sosyal ve insani faktörleri yani o kültürü öğrenmesine olanak sağladığını dile getirmiştir. Ho (2009) bu konuda en başarılı dil öğrencilerinin dil ve kültürü birlikte öğrenenler olduğunu, bu sebeple de dil öğretimi ile kültür öğretiminin birbirinden ayrılamayacağını öne sürmüştür. Yabancı dil öğrenilen ortamlar, kültürü edinebilmek ve bu sayede dilde yetkinlik kazanmak adına en uygun alanlardır. Taşdemir ve Gürbüz (2021) de bu konudaki görüşlerini, yabancı dil öğrenilen sınıfların öğrencilerde kültürel yetkinliği geliştirmeye hizmet eden ortamlar olduğunu söyleyerek dile getirmiştir. Dolayısıyla, dil ve kültür ayrılamayacağı gibi, dil öğretimi ve kültür öğretimi de birbirinden ayrılamaz konumdadır. Buna ek olarak, yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel boyutuna yer vermek ve temel kültürü öğrencilere aktarmak hem öğrenciler için o dili daha anlamlı hale getirecek hem de yabancı dil öğrenmenin, zor ve uzun zaman alan bir uğraş yerine daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen bir uğraş olarak algılanmasını sağlayacaktır (Er, 2006).

Yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi büyük önem arz etmektedir. Ancak, yabancı dil öğretimine dahil edilecek kültür olgularının neler olacağı, nasıl öğretileceği ve bunların sınıf ortamını ve uygulamasını nasıl etkileyeceği gibi konuların titizlikle düşünülmesi gerekmektedir (Taşdemir & Gürbüz, 2021). Bu sebeple, yabancı dil öğretilen sınıflarda hangi kültürün etkili olması gerektiği hala tartışmaya açık bir

konu olarak karşılaşılmaktadır. Cortazzi ve Jin (1999) yabancı dil sınıflarındaki kültür olgusunu üç başlık altında toplamış ve bunların hedef kültür, uluslararası kültür ve yerel kültür olduğunu dile getirmiştir. Yabancı dil öğretiminde “hedef kültür”, öğrenilen dille ilişkili kültürel unsurları ifade etmektedir. Öğrencilerin sadece yabancı bir dilin dilsel yönleriyle değil, aynı zamanda dilin konuşulduğu toplulukların kültürel bağlamı, gelenekleri, görenekleri ve sosyal normları hakkında da bilgi sahibi olmalarını içermektedir. Öte yandan, yerel kültür kavramı ise yabancı dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin kendi kültürlerini ifade etmektedir. Yerel kültürün sürece dahil edilmesinin, öğrencilerin dil ve kültüre karşı farkındalık kazanmalarını sağlama gibi bir etkisi bulunmaktadır. Son olarak, uluslararası kültür ise küreselleşen dünyada iletişim ve teknolojik gelişmeler vasıtasıyla kültürlerin birbirine yaklaşması ve bu yaklaşmanın geçmişe oranla daha fazla yaşanması sonucu ortaya çıkan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Birçok araştırmacı, yabancı dil öğretiminde sadece bir kültüre odaklanmanın sınırlılıklarını yok etmek için hem yerel kültürü hem de hedef kültürü öğretime dahil etmeyi önermişlerdir (Choudhury, 2013). Bunun bir sebebi olarak da öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlamaları ve karşılaştırmaları gerektiği fikri öne sürülmüştür (Frank, 2013). O halde, dil öğretim sürecinde hem hedef kültür hem uluslararası kültür hem de yerel kültür unsurlarından yararlanmak önemli hale gelmektedir çünkü öğrencilerin yeni bir dil vasıtasıyla yeni bir kültürle tanışırken kendi kültürlerinin farkında olmaları, onu kendi kültürleri ile karşılaştırabilmeleri ve küreselleşen dünyada karşılaşılabilecek farklı kültürlere aşina olmaları gerekmektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak en çok öğretilen dil İngilizcedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kültürün etkililiği ve önemi üzerine birçok çalışma yürütülmüştür (Aydemir & Mede, 2014; Çakır, 2011; İnci, 2011). Benzer şekilde, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde uluslararası kültürün önemi de ortaya konulmuş ve sıklıkla çalışmalarda bahsedilmiştir (Alshenqeeti, 2019; Başal, 2015; Turkan & Çelik, 2007). Öte yandan, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda öğretim programına yerel kültürün dahil edilmesine yönelik çalışmalar özellikle Türkiye bağlamında kısıtlıdır (Acar, 2014; Avinç, 2012; Demiryürek & Bada, 2022). Türkiye’deki yabancı dil ve kültür çalışmaları çoğunlukla ders kitaplarındaki kültürel öğelerin incelenmesi bağlamında sınırlı kalmıştır (Çetin, 2012; Demirbaş, 2013; Eşkan & Bacanak, 2022; Özen & Dağyar, 2020; Yaman, 2017). Bu araştırmaların da

çoğunlukla tek bir paydaş görüşleri üzerinden yürütüldüğü; araştırmada ya sadece öğrenci görüşleri ya da sadece öğretmen görüşleri toplandığı görülmektedir.

Ancak literatürde yerel kültürün yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanımının getirdiği avantajları ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Yerel kültürle birlikte yabancı bir dil öğrenmek, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini destekler niteliktedir. Alptekin (1993) ana dil gelişiminde bireyin şematik bilgisinin ve sistemik bilgisinin eş zamanlı geliştiğini belirtmiştir. Bu durumda, bireyin önceden sahip olduğu şematik bilgilerin yabancı dil edinimindeki sistemik bilgilerin gelişimindeki etkisi büyüktür. Bunun doğal bir sonucu olarak, birey yabancı dil öğrenirken halihazırda sahip olduğu şematik bilgilerine başvurmak isteyecektir. İngilizce okuma ve yazma becerisinde yerel kültürün etkilerini araştıran Harman (2015), öğrencilerin şematik bilgilerinin (yerel kültür bilgisinin) sistemik bilgiyle (hedef dil bilgisiyle) buluşmasını sağlamanın, öğrencilerin yabancı dildeki başarısına ve o dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Acar (2014) yerel kültürel öğelerinin İngilizce okuma metinlerinde kullanılmasının öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin bu yolla motivasyonlarının yükseldiğini dile getirmiştir. Yerel kültürün etkisiyle yabancı dilde motivasyon ve başarının artışı konusunda, Basalama (2018) yürütmüş olduğu araştırması sonucunda yerel kültürünün yabancı dil olarak İngilizce derslerine dahil edilmesinin öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığını ve motivasyonlarını artırarak İngilizce başarılarında da etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil okuma metinlerinde yerileştirme olgusu üzerinde çalışan Alptekin (2006), metinlerdeki hedef kültür öğelerini yerel kültür öğeleriyle değiştirdiğinde öğrencilerin çıkarımsal ve gerçek anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenme sürecinde kültürel bağlamda ilişki kurulması, öğrencilerin var olan şematik bilgilerinin harekete geçmesini sağlamaktadır. Bu hareketi sağlayabilen öğrenciler, öğrenme sürecinin değerlendirme boyutunda da başarı gösterebilmektedir. Nitekim, Sheridan ve diğerleri (2019) yabancı dil öğrenen öğrencilerin değerlendirme sürecindeki katılımının ve başarısının değerlendirme araçlarının kültürel bağlamının kendilerine yakınlığı ile arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer deyişle, ölçme değerlendirme sürecinde kültürel yakınlık bağlamının sağlanması olumlu etki yaratırken, bu süreçte hedef kültürün baskın olarak kullanılması başarı konusunda

olumsuz bir etki yaratmaktadır. Keza, bir ölçme değerlendirme aracında hedef kültürün baskın olması sadece test geçerliğini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencinin bağlamsal aşinalığı azalacağı için performansını da olumsuz yönde etkilemektedir (Sabatin & Ibrahim, 2012). O halde, yerel kültürün yabancı dil öğretimindeki somut etkileri bu derece görülmekte ve ele alınmakta iken İngilizce hazırlık programlarındaki mevcut durumun ortaya konulması önem arz etmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, yabancı dil öğretimi bünyesinde kültür emperyalizmi ve kültür hegemonyası da günümüzde tartışılan bir diğer konudur. İngilizce öğretimi esnasında programın hedefleri boyutunda sadece İngiliz-Amerikan kültürünün öğretiminin vurgulanması, kullanılan ders materyalleri boyutunda sadece İngiliz-Amerikan kültürel öğelerine ve geleneklerine yer verilmesi ve sınıf içi etkinliklerin bu kültürü ön plana çıkarması, kültür emperyalizminin bir etkisi olarak görülebilmektedir. Bu yolla öğretim yapılması durumunda, özellikle genç nesillerin doğrudan hedef kültüre özenmeleri ile kendi ulusal kültürlerinden uzaklaşmalarının amaçlanabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, bu bağlamda alanyazında İngilizce öğretimi ile kültürel emperyalizm arasında bir bağ olduğunu ileri süren araştırmalar mevcuttur (Arslanargun & Süngü, 2006; Çakmak, 2019; Polat & Adaçay, 2021). Bu durumun incelenmesi ve araştırılması milli kültürün korunması ve yabancı dil öğretiminin bilinçli gerçekleştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kültürel öğelerin bir eğitim programı bünyesinde incelenmesi, eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarının tamamını içine alacak şekilde tasarlanmalıdır. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde sürdürülmektedir. Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi ele alınmış ve zorunlu İngilizce hazırlık programları eğitim programının dört temel boyutu çerçevesinde Türk kültürüne yer vermesi açısından incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık programlarında Türk kültürüne yer verilme durumlarının paydaş görüşleri doğrultusunda incelemektir. Böylece zorunlu olarak verilen İngilizce hazırlık programlarındaki kültür öğretimi kavramı aydınlatılmış, Türk kültürünün İngilizce öğretimindeki yeri ve Türkiye’deki İngilizce öğretimi sürecindeki baskın olduğu düşünülen kültürler ortaya çıkarılmış olacaktır. Demirpolat’a (2015) göre, Türkiye’de İngilizce öğrenmenin öneminin farkındalığına

erişilmiş ancak bu alandaki başarı halen istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu araştırmada, Türkiye’de İngilizce öğretimindeki başarı düzeyinin düşüklüğünün bir sebebinin de yabancı dil öğretiminde yerel kültürün önemine yeterince odaklanılmamasından kaynaklanabileceği görüşü savunulmaktadır. Bu sebeple, bu araştırmanın sonuçlarının, doğrudan ve dolaylı bir şekilde Türkiye’deki İngilizce öğretimini olumlu yönde geliştirebileceğine inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’deki İngilizce hazırlık eğitim programlarının dört temel ögesi kapsamında Türk kültürüne yer verilme durumunu incelemektir. Bu kapsamda, İngilizce hazırlık programı öğrencileri, programda görev yapan öğretim elemanları ve programın yöneticileri veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Belirtilen temel amaca ulaşmak için iki alt amaç belirlenmiştir.

1. Alt Amaç: Araştırmanın ilk alt amacı İngilizce hazırlık programlarında Türk kültürünün mevcut durumunun ve yerinin saptanmasıdır. Bu alt amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.
 - 1.1. Mevcut eğitim programlarının hedef boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl?
 - 1.2. Mevcut eğitim programlarının içerik boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl?
 - 1.3. Mevcut eğitim programlarının eğitim durumları boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl?
 - 1.4. Mevcut eğitim programlarının ölçme değerlendirme boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl?
 - 1.5. Programın paydaşları olan öğrenciler, öğretim elemanları ve program yöneticilerinin programda Türk kültürüne yer verilme durumuna yönelik görüşleri nelerdir?
2. Alt Amaç: Araştırmanın ikinci alt amacı ise İngilizce hazırlık programlarında farklı kültürlerin mevcut durumunun ve yerinin saptanmasıdır. Bu ikinci alt amaç doğrultusunda ise aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.
 - 2.1. Mevcut eğitim programlarında hangi kültür ne kadar etkilidir?
 - 2.2. Mevcut eğitim programlarında kültür öğretimi programın hangi boyutlarında etkilidir?

Belirlenen alt amaçlar ve araştırma soruları dahilinde, araştırmanın temel amacı olan İngilizce hazırlık eēitim programlarında Türk kültürüne yer verilme durumlarının incelenmesi ve bu konudaki güncel durumun ortaya konularak gerekli önerilerin yapılması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın nemi

Araştırma kapsamında, Türkiye’deki yksekēretim kurumlarının İngilizce Hazırlık eēitim programları yerel, hedef ve uluslararası kültürün etkileri baēlamında ēretim elemanı, ērenci ve program yöneticilerinin görüşleri doērultusunda incelenmiştir. Programlardaki etkili kültürün ortaya çıkarılması, programın temel ēelerindeki Türk kültürünün yeri ve ēretim elemanlarının, ērencilerin ve program yöneticilerinin bu konudaki tercihleri araştırılmıştır. Araştırma sonunda gerek program geliştiricilerine ve yöneticilerine gerekse gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Türkiye’deki yaklaşık 70 vakıf niversitesinin tamamı ve devlet üniversitelerinin büyük oēunluēu kendi bünyesinde eēitim dili İngilizce olan programlara yönelik İngilizce Hazırlık eēitimi ērenciler için zorunlu tutmaktadır. YK’n saēladığı istatistik doērultusunda günümüzde aktif olarak eēitime devam eden 149 adet İngilizce hazırlık eēitimi saēlayan yabancı diller yüksekokulu bulunmaktadır (Yksekēretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2024). Ancak bunlara ek olarak, Yüksekokul bünyesinde faaliyet sürdürmeyen fakat rektrlēe doērudan baēlı İngilizce hazırlık programları da bulunmaktadır. 2015 senesinde sunulan Türkiye’deki Yksekēretim Kurumlarında İngilizce Eēitimi adlı raporda Türkiye’de 175’i aşkın niversitenin kendi İngilizce dil programının olduēu dile getirilmiştir (British Council, 2015). Buna baēlı olarak, yaklaşık 60 bin ērencinin her yıl İngilizce Hazırlık eēitimi aldıēı bilinmektedir. Büyük ve her yıl yenilenen bir ērenci grubunun aldıēı İngilizce eēitiminin program tasarısının etkili yapılması grubun aldıēı İngilizce eēitimin kalitesini artıracaktır. Yabancı dil eēitimi ile bütünleştirilen ve sürecin etkili olmasını saēlayan faktörlerden biri dil ēretimi yanı sıra kültür ēretiminin de yapılmasıdır. Bu konuda yıllardır deēiřik görüşler ortaya atılmaktadır. Öncelikle yabancı dil ēretiminin hedef kültürün baskın olduēu durum ve etkinliklerle ēretilmesi önerilmiştir. Ancak son dönem çalışmalarından anlařılacaēı üzere yabancı dil ēretiminde hedef kültürün yanı sıra küreselleşme etkisi ile uluslararası kültürün aktarımı da önem kazanmıştır. Ancak küreselleşme ulusal kültür için bir tehdit olarak

görölmeye de başlamıştır. O halde, hem ulusal költür ve değerklerin korunması ve yabancı dil öğretimindeki olumlu etkileri hem de uluslararası költürün yabancı dil öğretimine entegresinin çalışılması gereken önemli konulardan biri haline geldiğı söylenebilir. Bu araştırmada, İngilizce hazırlık eğitim programları yerel költüre yer verme açısından ele alınmış ve Türk költürünün programlardaki yeri öğrenci, öğretim elemanı ve program yöneticisi görüşleri ile ortaya konulmuştur. Sürecin aktif katılımcıları ve uygulayıcıları olan öğrenciler, öğretim elemanları ve program yöneticilerinin bu konudaki görüşlerinin ortaya çıkarılmasının, yabancı dil öğretiminin etkililiğini artıracığına ve ulusal değerklerin költürel emperyalizm altında ezilmemesini sağlayacağına inanılmaktadır.

Daha önce sadece ders kitabı ve materyaller boyutunda sınırlandırılmasının aksine, eğitim programının tüm öğelerinin yerel költür çerçevesinde değerklendirilmesinin yabancı dil öğretimi ve program tasarısı alanına bilimsel bir katkı sağlayacağı düşünölmekte ve bundan sonra hazırlanacak olan yabancı dil olarak İngilizce programlarında Türk költürüne daha fazla yer verilmesi beklenmektedir. Ayrıca, araştırma sonucunda yerel költürün yabancı dil öğretimindeki güncel yerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu durumun da hızla küreselleşen ve baskın költürlerin egemen olduğı günümüz dünyasında ulusal költür ve değerklerin korunması ve aktarımı hususunda, ayrıca ulusal költürün dil öğretimindeki etkililiğı konusunda farkındalık yaratacağına inanılmaktadır. İngilizce hazırlık program tasarlayıcıları, öğretim elemanları, öğrenciler ve yöneticiler için faydalı olacağı düşünölen bu araştırmanın çıktılarının, uzun vadede faköltelerdeki yabancı dil öğretmenliğı bölümlerinin içeriğine de yarar sağlayacağı düşünölmektedir.

Tüm bu sebepler doğrutusunda, İngilizce hazırlık eğitim programlarının, programının tüm öğeleri kapsamında Türk költürüne yer verme durumlarının incelenmesinin hem yabancı dil öğretimi literatürü için hem de ulusal költürün korunması ve sürdürölmesi için değerkli katkılarının olması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Mevcut araştırmanın amacı doğrutusunda İngilizce hazırlık öğrencilerinden ve öğretim elemanlarından nicel veriler toplanırken, program yöneticilerinden nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, İngilizce hazırlık öğrencilerinin ve İngilizce hazırlık programında çalışmakta olan öğretim elemanlarının nicel veri toplama

araçlarına; İngilizce hazırlık program yöneticilerinin ise nitel kısımdaki görüşme sorularına içten ve samimi yanıtlar vermiş oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi konusuyla ilgili araştırmacının ulaşılabilirdiği ulusal ve uluslararası çalışmalarla,
2. Araştırmanın nicel bölümüne katkı sağlayan 2022-2023 akademik yılında İngilizce hazırlık programında eğitim görmekte olan 155 İngilizce hazırlık öğrencisi ile aynı dönem bu programlarda çalışmakta olan 191 öğretim elemanı ile,
3. Araştırmanın nitel bölümünde İngilizce hazırlık programları ve bu programların kültür öğretimi ile ilişkisi konusunda görüşleri toplanan dört İngilizce hazırlık eğitim programı yöneticisi ile,
4. Hem nicel hem nitel bölümlerde tüm katılımcılardan toplanan yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Kültür, toplumların tarihsel gelişim süreçleri içerisinde oluşturdukları ve gelecek kuşaklara aktardıkları her türlü değer ve yaşam tarzıdır (TDK, 2023).

Bu araştırmada kültür kavramı; yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi, yerel kültür, hedef kültür ve uluslararası kültür kavramları üzerinden tartışılmıştır.

Yerel Kültür: Yerel kültür, belirli bir alanda yaşayan bir toplumun günlük yaşam deneyimleri, o toplumu oluşturan bireylerin yaşam tercihleri ve zevkleri ile her türlü değerleridir (Local Culture | Society, t.y.).

Yabancı dil öğretiminde yerel kültür kavramı, yabancı dil öğrenilen ülkedeki ulusal kültürü ifade etmektedir. Bu araştırmada yerel kültür kavramı Türk kültürü için kullanılmıştır.

Hedef Kültür: Hedef kültür, belirli bir amaç dahilinde kültürü öğrenilen bir ülkenin yaşam tarzı ve her türlü maddi manevi değerler bütünüdür.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hedef kültür kavramı, ana dili İngilizce olan ülkelerin kültürünü ifade etmektedir (Azkiyah & Setiono, 2017). Bu araştırmada da hedef kültür kavramı İngiliz ve Amerikan kültürü için kullanılmıştır.

Uluslararası Kültür: Uluslararası kültür, ulusal sınırları yayılma, göç, sömürgeleştirme ve küreselleşme gibi sebeplerle aşan tüm kültürel olgular ve değerlerdir (Kottak & Kozaitis, 2012).

İngilizce Hazırlık Programı: Eğitim öğretim dili tamamen ya da kısmen yabancı dil olan fakültelere başlamadan önce öğrencilerin tamamlamak zorunda oldukları dil programıdır (Resmî Gazete, 23.03.2016).

Bu araştırmada İngilizce hazırlık programı olarak kullanılan kavram, Türkiye'deki üniversitelerin öğretim dili tamamen ya da kısmen İngilizce olan programlarda eğitim görecektir olan öğrencilerin zorunlu olarak tamamladıkları bir yıllık İngilizce programını ifade etmektedir. Bu programların çıktısı öğretim dilinin tamamen ya da kısmen İngilizce olmasına bağlı olacak şekilde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda en az B1 seviyesinde olacak şekilde belirlenmiştir. Öğretim dilinin Türkçe olduğu fakültelerin öğrencileri ise zorunlu İngilizce hazırlık programlarında isteğe bağlı şekilde katılabilmektedirler.

2. KURAMSAL TEMELLER

Çalışmanın bu bölümünde, eğitim programı ve eğitim programının temel boyutları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültür aktarımına yönelik derin açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, alan yazın taraması doğrultusunda ulaşılan yabancı dil öğretimi ve eğitim programları kapsamında ele alınan kültür kavramıyla ilgili araştırma ve çalışma sonuçları da bu bölümde yer almıştır.

2.1. Eğitim ve Kültür İlişkisi

Kültür bir toplumun yaşam tarzının tamamı olarak tanımlanmakta ise yaşamın bir parçası olan eğitim de kültür ile yakında ilişkilidir. Eğitim kavramının tanımları incelendiğinde de eğitimin “kasıtlı kültürleme süreci” olarak tanımlandığı (Ertürk, 1994, s.9) görülmektedir. Bir insanın eğitimi, içinde bulunduğu toplumun kültürünü öğrenmekle başlar. Ancak burada bahsedilen öğrenme rastgele bir öğrenme olduğundan, birey iyi ya da kötü ayırt etmeden her şeyi bir bütün olarak öğrenebilmektedir. Ocak (2004) bu evrede “kasıtlı kültürleme süreci” olan eğitimin etkinleşerek bireyi doğru ve iyi olana yönlendirdiğini belirtmiştir. Çünkü eğitim insana ait olan tüm olguları kendisine konu edinmekte ve doğru olanı göstermektedir. Bir başka deyişle, kültürün öğrenmeye açık her alanı aynı zamanda eğitimin de alanındadır. Akkol (2021) bu sebeple eğitimin kültür ve kültür aktarımı açısından çok etkin bir görevi olduğunu belirtmiştir.

Kültür bir toplumun değerlerinin, yaşam tarzlarının ve normlarının bir süreklilik dahilinde devam ettirilmesidir. Bahsedilen sürekliliğin gerçekleştirilmesi ise bu değerlerin ve normların yeni kuşaklara öğretilmesi ile mümkündür. İşte burada eğitimin etkisinden bahsetmek mümkündür. Şahin (2019, s.463) kültürün sürdürülebilirliği ile eğitim arasındaki ilişkiyi açıklarken bireylerin kültürel değerleri öğrenme sürecinin resmi olarak ve planlı bir şekilde yapılandırılmasının ve bireylerde bu değerlerin davranışa dönüşebilmesinin eğitim sayesinde olduğunu altını çizmiştir. O halde, planlanmış bir eğitimin, temelini ve içeriğini toplumsal

kültürden aldığını söylemek mümkündür. Ocak (2004) da planlı eğitim ile bir bireye ne öğretilceğinin kararının verildiğini ve bu durumda kültürel değerlerin ve normların etkili bir şekilde sürece dahil edildiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla, kültürün eğitimi şekillendirici bir görevi olduğu aşıkardır.

Eğitim bünyesinde gerçekleştirilen kültür aktarımı ile toplum tarafından kabul gören ve kültürün bir parçası olan değerlerin aktarımı sağlanır. Akkol (2021) bu süreçte öğrencilerin olumlu davranışlarının pekiştirildiğini olumsuzların ise engellenmeye çalışıldığını dile getirmiştir. Wardekker (2019, s.12) de bu durumla ilgili olarak, yerel kültürlerin önyargıları ya da yersiz inançları barındırabildiğini, bu sebeple de öğrencilerin iyi ve kötü olanı ayırt edebilmesinde eğitimin ve eğitimcinin büyük bir görevi olduğunu savunmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini kültürel değerler konusundaki farkındalıklarıyla yürütmesi gerekmektedir. Karataş ve Oral (2017) eğitim sürecinde kültürün önemini bilmeyen, bunun bilincinde olmayan bir öğretmenin etkili bir öğretme süreci tasarlayamayacağı düşüncesini dile getirmiştir. Benzer şekilde, Villegas ve Lucas (2002) da öğretmenlerin kültür açısından bilinçli olması, öğrencilerin sahip olduğu kültürel değerleri hakkında bilgi sahibi olması ve bunlar doğrultusunda eğitimi planlaması gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, eğitim ve kültür arasındaki güçlü bağın gücünü koruyabilmesi öğretmene büyük görevler yüklemektedir. Ancak bu şekilde, kültürün devamlılığı ve toplumsal değerlerin korunması sağlanabilmektedir.

Eğitim ve kültür arasındaki güçlü ilişki ideolojilere de dayanmaktadır çünkü bir ideolojinin benimsenmesi ancak eğitimle mümkündür. Bir ülkenin yönetiminde siyasi ya da toplumsal farklı bir ideolojinin varlığı kendisini eğitim alanında mutlaka göstermektedir. Akkol (2021) bu konuda eğitim ve ideoloji arasındaki ilişkiyi şu sözlerle belirtmiştir: “Eğitim aracılığı ile bir toplumun kültürü yeniden inşa edilebilir, temelden değiştirilebilir”. Bu kritik durum tek başına kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için yeterlidir. Bir toplumdaki yeni kuşakların farklı ideolojiler altında milli kültürlerinden koparılması ve yahut farklı kültürel değerleri benimsemeleri eğitim kanalıyla gerçekleşir. Milli kültürün temel alınmadığı eğitim yolculukları zaman içerisinde kültürel ve toplumsal bozulmalara yol açmaktadır (Ocak, 2004). Şahin (2019) eğitim ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklayan görüşlerden birinin, eğitimi bir toplumdaki baskın grubun yaşam biçiminin diğer gruplara benimsettirildiği devletin ideolojik bir tutumu olarak tanımladığını belirtmiştir. Bu

şekilde yürütülen bir sistem, toplumsal kültürü devam ettirememekte ancak öncelikli bir sınıfın kültürünü ve çıkarlarını ele alarak bir kültür aktarımı gerçekleştirmektedir. Bu sebeplerle, eğitim planlanırken kültürün önemi göz ardı edilmemeli ve her türlü farklı ideolojiden arındırılmış olmasına dikkat edilmelidir.

Kültür ve eğitim arasındaki bir diğer konu, kültürde yaşanan değişimlerin eğitimi de etkilemesidir. Toplumsal değişimler kültürü şekillendirmekle kalmaz aynı zamanda eğitimi de şekillendirmektedir. Uzun yıllar içerisinde değişen bir toplum kültürünü yeni kuşaklara öğretmek bir amaca hizmet etmemektedir. Ancak değişen kültürün devamlılığı ve amaca yönelik kullanılması eğitimle mümkün hale gelmektedir. Şahin (2019) bu durumu, tarıma dayalı yaşam süren bir toplumun eğitim sisteminde kırsal hayata dair sosyal ve ekonomik yapılar yer alması ve sanayileşme sonrası kentleşme ile birlikte eğitim sistemlerinin, içeriklerin ve amaçlarının tümüyle değişmesiyle örneklendirmiştir. Özetlemek gerekirse, kültür ve eğitim arasındaki ilişki dinamikdir ve birbirini etkilemektedir.

Aradaki bu dinamik ilişki kimi zaman eğitimin aleyhine olabilmektedir. Eğitimin temel görevlerinden biri kültürü yeni kuşaklara aktarmaktır. Bunu sağlıklı bir şekilde yerine getirmeye çalışan eğitim programlarının, aynı zamanda o toplumdaki sosyolojik, teknolojik ve ekonomik değişimleri de göz önüne alması ve gerekli değişimleri programlara yansıtması beklenmektedir. Bu durum eğitim için zorlu bir süreç olarak gösterilmiştir. Erol (2011) eğitimin yaşadığı sorunlardan birinin bir yandan kültürel değerleri aktarma görevi diğer yandan sürekli bir değişim içerisinde olma görevi olduğunu söylemiştir. Bu dinamik durum kimi zaman eğitim sistemlerini zora sokmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim ve kültür birbirinden ayrılamaz bir ilişki içerisinde. Kapur (2018) eğitimin bireyi kültürlediğini, aynı zamanda o toplumun kültürünü koruduğunu, aktardığını ve geliştirdiğini ifade etmektedir. Kültür eğitimi, eğitim de kültürü beslemektedir. Toplumlarda yaşanan bir değişim, eğitim sisteminde ve eğitim programlarında kendisini göstermektedir. Eğitim süreci ile o toplumun kültürünün aktarımı ve korunumu sağlandığı için kültür bu durumdan beslenmekte ve güçlenmektedir. Bu sebeplerle, eğitim ve kültür her açıdan birbirine bağımlı ve aynı zamanda birbirini tamamlayıcı bir ilişkidir (Kapur, 2018).

2.2. Dil ve Kültür İlişkisi

Kültür bir toplumun milli ve manevi tüm değerlerini içerisine alan, bunlardan beslenen ve bunlarla gelişen bir olgudur. Bir toplumun dili, dini, gelenek ve görenekleri, yaşam tarzı, tarihi, coğrafyası, sanatı ve edebiyatı milli ve manevi değerleri kapsamındadır. Kültürün oluşumu, aktarımı ve gelişimindeki rolü göz önüne alındığında bu değerler arasında en kritik öneme sahip olan değerin dil olduğu d   n lmektedir (G  er, 2012). Bakiner- ekin ve  alı kan (2020) dilin bir toplumun kendine has kültürel değerlerinin tümünü besleyen bir kaynak olduğunu dile getirmiştir. İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini dil ile aktarmaktadır. İnsanın duygu ve düşüncelerini ise hayat tarzları, düşünme şekilleri ve toplumdaki kurallar, yani o toplumun kültürü şekillendirmektedir. Dil, bu sebeple kültürü yansıtan bir ayna görevi görmektedir. Benzer  ekilde, G  er (2013) dilin bir toplumun kültürel değerlerini yansıttığını ve muhakkak o kültürden izler taşıdığını söylemiştir.

Dil bir toplum için kimlik mahiyetindedir. Bir iletişim yolu olan dil ile bireylerin kullanmış olduğu sözler, söyleyiş şekilleri ve tavırları, onların içerisinde yaşamakta oldukları kültürleri ile ilgili birçok bilgi sunmaktadır (Bakiner- ekin &  alı kan, 2020). Bu durumla ilgili olarak, Elmes (2013) bir toplumdaki kişilerin belirli şeylere değer verdikleri ve bunları belirli bir şekilde gerçekleştirdikleri için dillerinin de bu değerler çerçevesinde şekillendiğini dile getirmiştir. Yani bir toplumun kültürü, kullandığı dilde yansımalarını bulmaktadır. Bir dildeki kelimeler ancak o kelimelerin karşılığının o toplumun yaşam alanında bulunması ile alakalıdır. Dildeki deyimler ve atasözleri, o toplumun yıllar içerisindeki kültürel birikimiyle oluşturulmuş dilsel öğelerdir. Bu birikim aynı zamanda yeni kuşaklara yine dil ile aktarılmaktadır. O toplumda yetişen gençler bu dille doğar, bu dili duyar ve bu dili öğrenirler. Dolayısıyla, dil kültürel birikimin bir yansıması olduğu gibi, o kültürel birikimin oluşturulmasında ve aktarılmasında da büyük bir öneme sahiptir. Jiyang (2000) dil ve kültür arasındaki bu ilişkiyle ilgili olarak, dili bedene, kültürü ise kana benzetmi ; kültür olmazsa bir dilin öleceğini, dil olmazsa da o kültürün  ekillenemeyeceğini ifade etmiştir. Krasniqi (2019) de dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişki üzerinde durarak dil ile kültürün karmaşık bir şekilde i  içe geçmiş olduğunu, zaman içerisinde birlikte geli tiklerini, birlikte hayatta kaldıklarını, birlikte sonsuz savaşlara göğüs gerdiklerini ve insanlığın sonsuz gelişim sürecinde birbirlerini etkilediklerini dile getirmiştir.

Bir toplumun dili o toplumun yaşıyışı ve değerleri hakkında bilgi vermektedir. Ayumi (2009, s.1) bir dile bakarak o dili konuşan insanların neye değer verdiklerinin ve daha çok neyle ilgilendiklerinin anlaşılabilirliğini belirtmiştir. Ayuki'ye (2009) göre, doğayla çok ilgilenen Japonların dillerinde doğaya, mevsimlere ve iklime ait kelimeler, yıllarca hayvancılıkla geçinen Moğolların dilinde hayvanlar ve onlarla ilgili kelimeler çoğunlukla yer alırken, Fransızcaya bakıldığında ise yiyecek ve içecekleri tanımlayan kelimelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Türkçe de Türk kültürü ve yaşıyışı hakkında büyük ipuçları sağlamaktadır. Emiroğlu (2012) Türkçenin kelime varlığının akrabalık terimleri konusunda zengin olduğunu, bu durumun ilk yazılı kaynaklar olan Orhun kitabelerinden başlayarak devam ettiğini ve Türkçenin ilk sözlüğünde bile yaklaşık 60 adet akrabalık teriminin bulunduğunu belirtmiştir. Bu kaynak Türklerin yaşam tarzlarında ve kültürlerinde akrabalık olgusunun önemini göstermektedir.

Dil canlı bir olgudur ve sürekli bir gelişim içerisinde. Ekonomik, kültürel, siyasi sebepler ile eğitim, bilim, göç gibi faaliyetler doğrultusunda dünya üzerindeki diller her geçen gün birbirlerinden etkilenmekte, başka dillerden kimi yapıları kendi bünyelerine almakta ve bir nevi bütün kültürü de etkilemektedir. Özkan ve Musa (2004) bu tarz etkileşimleri dikkate alarak dünya üzerinde başka bir dilden etkilenmemiş, saf bir dil olmadığını belirtmiştir. Özkan ve Musa (2004) Gagavuz, Karay ve Kumuk Türklerinin dillerinin coğrafi olarak komşu oldukları Bulgaristan, Moldova ve Rusya'nın dillerinden etkilenmiş olduğunu dile getirmiştir. Bu durum coğrafi yakınlığın bir sonucu olmuştur. Ancak Hindistan dilinin İngilizce ile benzer ve ortak yanları dikkate alındığında ise bu durum Hindistan'da yıllarca hüküm süren İngiliz sömürüsü ile açıklanabilmektedir. Öte yandan, Zengin (2017) Türkçenin yıllar içerisinde diğer diller ile olan etkileşimi hakkında yazmış olduğu çalışmasında Türklerin İslam dinini kabulü ile Türkçenin Arapça ve Farsçadan büyük oranda etkilendiğini söylemiştir. Bu durum, bir başka kültürel etkileşim olan din kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu duruma bağlı olarak Türklerin 16.yyda geliştirdiği ve ortaya koyduğu edebi eserlerde Arapça ve Farsçanın baskınlığı göze çarpmıştır (Zengin, 2017). Bu örnek dildeki etkilenmenin kültürü de nasıl şekillendirdiğini göstermektedir. Türkçenin yıllar içerisinde etkilenmiş olduğu diğer bir dil ise İtalyancadır. Zengin (2017) bu durumu Türklerin Anadolu'ya yerleşmesinin ardından Bizans, Ceneviz ve Venedik haklarıyla yürütmüş olduğu ticari ve siyasi etkinliklere

bağlamıştır. Türkçenin diğer diller ile etkileşme durumu bununla kalmamış, Osmanlı Devleti döneminde Tanzimat Fermanı ile başlayan batı kültürüne yönelmenin bir sonucu olarak Türkçe Fransızca etkisinde uzun yıllar kalmıştır. Yine bu dönemdeki edebi eserlerde Fransızcanın büyük etkisi gözlemlenmektedir (Zengin, 2017). Bu dönemin ardından 19.yy sonrasında ise Türkler İngilizler ile etkileşimi geliştirmişlerdir. Bunun doğal bir sonucu olarak Türkçe İngilizceden etkilenmeye başlamıştır. Zengin (2017) Tanzimat sonrası başlayan batı kültürü ile etkileşim sonucu değişen Türkçe hakkında şu sözleri dile getirmiştir: “Özellikle batı kültürünün örnek alınmasıyla, edebi türlerde ve diğer alanlarda batılı yaşam ve düşünce tarzının ifadesi olan terimler Türkçede yer almaya başlar”. Dolayısıyla, dünyadaki tüm diller arasında yaşanan bu etkileşim, sadece dilleri tarihsel süreçte etkilemekle kalmaz, aynı zamanda o toplumun kültüründe de izler bırakmaktadır.

Dil, milli bir kültürün oluşmasında önemli bir role sahiptir. Özkan (2003) dil olgusunun hem etkili bir iletişim hem de kültürel bağımsızlığın sağlanabilmesi açısından temel bir öge olduğunu savunmuştur çünkü dilin en önemli görevlerinden biri kültürü oluşturmak ve yeni nesillere aktarmaktır. Kendi diline sahip çıkan milletler aynı zamanda kendi kültürlerine de sahip çıkmaktadırlar. Nitekim, Mustafa Kemal Atatürk’ün 1932 yılında Türk Dil Kurumunu kurması, dilin milli bir kültür oluşturmadaki asli görevi konusunda onun sahip olduğu hassasiyetini göstermektedir.

Kasap’a (2020) göre, bir bireyin varlığı anlamlandırması içerisinde yetiştiği kültürden ve toplumdan etkilenmektedir. Bireyler kendi kimliklerini oluştururken kültürden, sosyal yapıdan ve toplumun diğer bireylerinden izler taşımaktadırlar. Bunun geniş bir alana yayılması ise, milli kimliğin oluşması ve milli kültüre ait hissetme ile mümkündür. Bu da ancak kendi dilini kullanan, dili vasıtasıyla kültürünü iyi tanıyan bireyler ile sağlanabilmektedir. Byram (2006) dilin milli kültür ve milli kimlik kazanmadaki önemini aktarırken bireylerin konuşurken yapmış oldukları jest ve mimiklerin dahi kültürden izler taşıdığını belirtmiştir. Kendi diline yabancılaşan toplumların, kendi kültürlerinden de koptukları aşıkardır. Kasap (2020, s.102) bu durumu şu sözler ile özetlemiştir:

Yitirilen her dil esasında toplumsal kayıpları, yok olan kültürleri simgeler. Kişinin azalan anadili hâkimiyeti kültürüne, benliğine, kimliğine yabancılaşmaya dolayısıyla etnik kökenini unutmasına sebep olur. Ait olduğu

toplumsal karakteristiklerinden uzaklaşarak çevresine yabancılaşır ve dünya algısı kullandığı yeni dil bağlamında gelişir.

Sonuç olarak, dil ve kültür birbirileri ile yakından iletişim ve etkileşim halindedirler. Dilin korunması ve kullanılması, milli kültürün oluşması, gelişmesi ve aktarılması konusunda en temel öğelerden biridir. Dile yabancılaşma ise, kültür ile olan bağın kopması ve milli kültürün giderek kaybolması anlamına gelmektedir.

2.3. Eğitim Programları ve Kültür İlişkisi

Eğitim ve kültür ile dil ve kültür arasındaki ilişkinin ardından, ele alınması gereken bir diğer ilişki ise eğitim programları ve kültür arasındaki ilişkidir. Bu ilişkinin sağlıklı kurulabilmesi ise öncelikle eğitim programı kavramının açıklanmasını ve temel öğelerinin anlaşılmasını gerektirmektedir.

2.3.1. Eğitim Programı Kavramı

En genel tanımıyla eğitim, bireyi belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireyin gelişimi ve belirlenen amaçlara ulaşması eğitim sürecinde gerçekleşen olgulardır. Bolat (2017), eğitimi önceden belirlenmiş hedeflere paralel öğretim uygulamalarını içeren programlı bir kültürleme süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitimin bu tanımda yer alan “kültürleme” kavramı dikkat çekmektedir. Ayaş (2013), kültürleme kavramının eğitim kavramıyla eş değer olduğunu ve bir bireyin hayatı boyunca edindiği tüm kazanımları içeren bir olgu olduğunu dile getirmiştir. Eğitim bilimleri nezdinde düşünüldüğünde, kültürleme kavramı daha planlı ve kasıtlı bir süreç olarak varsayılmaktadır.

Bahsi geçen kasıtlı kültürleme sürecinde, “hangi bireyler, ne için, ne zaman, nerede, nasıl” gibi sorularla karşılaşılmaktadır. Önceden belirlenen amaçların ne olduğu, hangi bireylerin bu kültürleme ve eğitim sürecine dahil edileceği, sürecin nasıl ve hangi yöntemlerle yönetileceği ve en sonda belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl gözlemleneceği soruları, bugünün eğitim programı çizgisinin netleştirilmesine vesile olmuştur. Ulaşılması istenen amaçların belirlenmesi, sürecin tamamı ve sürecin değerlendirilmesi birbirleri ile bağlantılı bir bütün olarak eğitim programı kavramını oluşturmaktadır (Varış, 1996. s.11). Şayet eğitim süreci sonunda en başta belirlenen hedeflere tamamen ulaşmak isteniyorsa, bu sürecin tüm

detayları ile tutarlı bir şekilde planlanması ve etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Erişen, 1998). Dolayısı ile, hedeflere ulaşabilmek için eğitimin doğru planlanması ve doğru uygulanması önemlidir.

Hotaman (2010)'a göre, eğitim eğer kasıtlı bir kültürlenme süreciyse, bu sürecin etkili planlanmış öğrenme yaşantıları dizisi ile düzenlenmesi gereklidir. Bu durum da eğitim programlarının etkili planlanması ile mümkündür. Eğitim programı kavramının birçok çeşitli tanımı bulunmaktadır. Ülkelerin sosyolojik durumu, eğitim felsefeleri, eğitime bakış açılarındaki değişim bu tanımları da sürekli değişen bir hale getirmektedir. Eskiden sadece öğretilen konu listesi olarak tanımlanan eğitim programı artık daha kapsamlı bir tanıma ulaşmış ve okul içi ile sınırlı kalmayıp okul dışı etkinlikleri de içerisine alan bir kavram olarak anılmaya başlamıştır (Young, 2009).

TDK'nin (2023) tanımına göre eğitim programı “eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım doğrultusunda, eğitim programının girdi, süreç, çıktı unsurlarını içinde barındıran bir sistem olduğu söylenebilir. Eğitim programı sistem kavramına, sistemin belirli bir amaç için çevreden girdi alıp, onu işleyen ve elde edilen çıktılara dönüt alınan bir süreç olması yönüyle benzetilmektedir (Büyükduman, 2012). Tıpkı bir sistemde olduğu gibi, eğitimde de girdi, süreç, çıktı ve dönüt mekanizmaları bulunmaktadır. Eğitimde girdi, öğrenci, öğretmen, kaynaklar ve her türlü insan kaynağını ifade etmektedir. Süreç, amaca ulaşmak için girdinin şekillendirildiği yol, yani öğretim ve öğrenmenin gerçekleştiği boyuttur. Eğitimdeki çıktı boyutu, eğitim sonunda ulaşılan tutum, düşünce ya da davranış değişikliğidir. Son olarak, dönüt boyutu ise, çıktıların en başta belirlenen hedeflere ne derece yaklaştığı saptanarak sistemin nasıl çalıştığının değerlendirildiği boyuttur. Bu basamakta, eğitim sürecinde ve sonunda yapılan değerlendirmeler örnek gösterilebilir.

Demirel (2011, s.4-6)'e göre eğitim programı “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yolu ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında öğrenme yaşantıları düzeneği giriş, gelişme ve sonuç amacıyla yapılan tüm etkinlikleri ve deneyimleri ifade etmektedir. Bu düzenek, öğretmenlere ise neyi hangi sebeple ve nasıl yapacağını, hedefinin ne olduğunu göstermekle yükümlüdür. Tam bu konuda, Çetinkaya ve Tabak (2019) eğitim programını tanımlarken onu, hedefleri belirginleştirmesi,

hedeflere ulaşmak için nelerin ve hangi yolların seçileceğini göstermesi ile hedeflere ne derece ulaşıldığını anlamak için ölçme yolunu belirlemesi gibi özellikleri sebebiyle bir yol haritasına benzetmiştir.

Eğitim programları, öğrenci ihtiyacı, toplum beklentisi, sosyal ve fiziki olanaklar ile teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli dinamik olması gereken süreçlerdir. Eğitim programları hazırlanırken, programın olası değişikliklere açık olması ve güncel gelişmeleri yakalayabilmesi akılda tutulmalıdır. Bu sebeplere dayanarak, eğitim programlarının canlı olduğu, süreklilik arz ettiği ve ancak değişime ayak uydurabildiği zaman eğitimde reform hareketlerinden bahsedilebileceği görülmektedir (Alsubaie, 2016). Günümüzde hayatın her anında dijital dönüşümü tadarken, teknolojik savunmalar, yazılım programları, global siyaset, siber destek gibi olgular ülkelerin eğitime bakışlarını, dolayısıyla eğitim programlarını da değiştirmekte ve Eğitim 4.0 kavramını ortaya çıkarmaktadır (Öztemel, 2018). Ancak bu gelişmeler bununla da bitmemiş, günümüzde Toplum 5.0 olgusuyla birlikte Eğitim 5.0 kavramı da ortaya çıkmıştır. Eren (2020, s.196), Eğitim 5.0 için “...akıllı teknolojiyle ve makinenin insanların yaptıklarını yapma yetenekleriyle ilgili değildir; daha ziyade insanların akıllı teknolojiler ve makineler tarafından iyi bir şekilde ne yapabileceği ile ilgilidir” ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla, eğitim programlarının bu yeni bakış açılarını benimseyip süreklilik arz etmesi ve yaşayan olgular olması gerekmektedir.

Eğitim programı, hedeflerin belirlenmesi ile başlar. Hedef ise, eğitimin neden verildiğinin saptandığı noktadır. Toplumsal ya da bireysel ihtiyaç ne ise, hedef o olacak; dolayısıyla da eğitim programını şekillendirecektir. Bu şekillendirmede en büyük rol benimsenen felsefedir. Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesinde etkili olan temel felsefi akımlar idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. Bu akımlara dayalı oluşturulan eğitim felsefeleri ise öğretim hedeflerinin, materyallerinin, sınıftaki uygulamanın ve değerlendirmenin yapısını şekillendirmektedir (Shah, 2019). Başka bir deyişle, eğitim programları hazırlanırken benimsenen eğitim felsefesi, eğitim programının temel öğelerini etkilemekte ve amaca hizmet eder hale getirmektedir. Benimsenen eğitim felsefesi de ülkelerin ya da kurumların misyonları, hedefleri, değerleri ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir. Gözütok (2003) da bir eğitim programının ülkenin kültürüne, halkının özellik ve

ihtiyaçlarına, uzak ya da yakın amaçlarına uygun olacak şekilde geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.3.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Öğretmenlerin kılavuzu olan eğitim programları birbiri ile bağlantılı öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2011). Eğitim programı, bu dört öğeyi düzenlemekte ve aradaki bağlantıyı sağlamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2015, s. 243). Aykaç (2005) eğitim programlarının temel öğelerinin arasındaki bağlantı için şu sözleri sarf etmiştir:

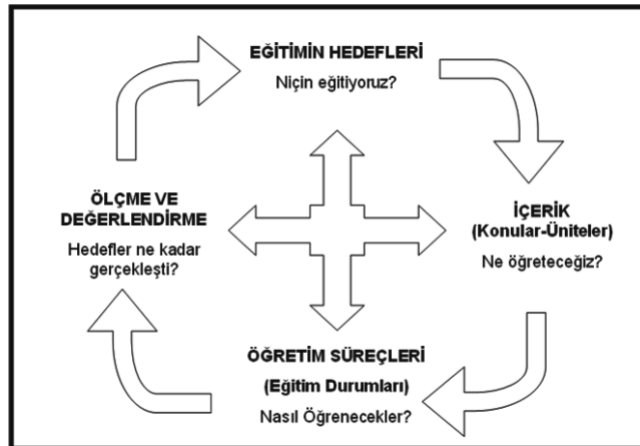
Programın bu dört boyutu birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve programlar geliştirilirken bu öğelerin ve öğeler arasındaki dinamik ilişkilerin göz önünde bulundurulması gereklidir. Eğitim programındaki bu öğeleri ve bunlara arasındaki ilişkileri dikkate almadan programları yalnızca hazırlayıp uygulamaya koymak, bir programın etkililiği için yeterli değildir.

Eğitim Programının dört temel öğesi ile şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Niye yapılmalı?
2. Hangi konular dahil edilmeli?
3. Hangi yol ve kaynaklar tercih edilmeli?
4. Hangi yöntem ve araç ile öğretim değerlendirilmeli?

Programın temel öğeleri şekil 2.1’de gösterilmiştir.

şekil 2.1. Eğitim Programının Temel Öğeleri



Kaynak: Koç Aydın & ıtak, 2017, s.73

Şekil 2.1’den anlaşılacağı üzere, eğitim programının dört temel ögesin hiçbiri birbirinden bağımsız değildir. Öğeler birbirleri ile tüm programı etkileyecek şekilde bağlantılıdır. Her öge birbirini etkilediği gibi, birbirlerinden de etkilenmekte, bu durum da eğitim programının dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Kısakürek, 1983).

2.3.2.1. Hedef

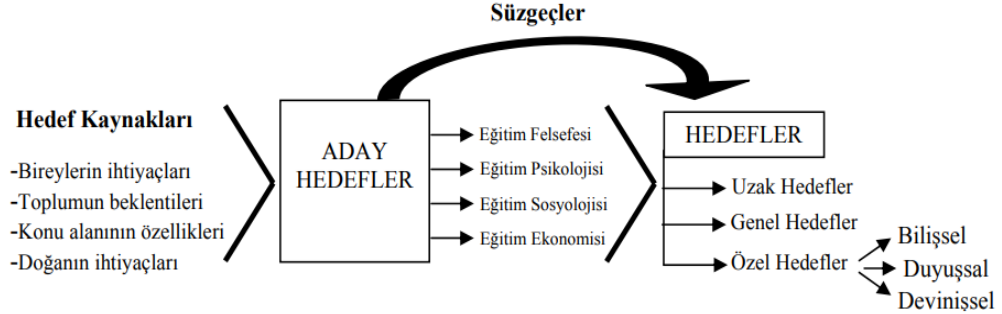
Eğitim programlarındaki amaç bireylere çeşitli bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. O halde, eğitim programının temel öğelerinden ilki olan hedef, programın uygun takip edilmesi halinde bireylerin kazanması beklenen özellikler olarak tanımlanabilir (Görgeç, 2017). Bu tanımda yer alan özelliklerin, önceden belirlenmiş istendik özellikler olması önemlidir. Bu bağlamda, Demirel (2011, s.105) hedefi “yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikler” olarak tanımlamıştır. Bir programdaki hedef boyutu, eğitimin neden yapılacağına ışık tutmaktadır. Dolayısıyla, eğitim sonunda ulaşılması beklenen en uç hedef, genel hedef ve özelliklerin daha detaylı belirtildiği hedeflerden bahsetmek mümkündür.

Kablan (2013) hedeflerin uzak, genel ve özel hedefler olmak üzere üç gruba ayrıldığını, bunlardan özel hedeflerin ise yatay düzlemde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler olarak gruplandığını belirtmiştir. Ülke felsefesiyle paralel giden ve en büyük hedef olarak tanımlanan hedef uzak hedefdir. Eğitim programının uygulandığı kurumun genel işleyişini ve amacını yansıtan hedef, genel hedef olarak tanımlanabilir. Son olarak özel hedef ise bireylere bir çalışma veya konu alanı için kazandırılması amaçlanan ve buna uygun hazırlanan hedef olarak belirtilmektedir (Demirel, 2011, s.106).

Bir eğitim programının hedefleri belirlenirken izlenen bir dizi yol ve kullanılan birçok süzgeç vardır. Hedeflerin belirlenmesi, ihtiyaç durumuna göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Bireyin ihtiyaçlarının yanı sıra, hedefler belirlerken toplumun beklentileri, çalışma alanının özellikleri ve çevrenin ihtiyaçları da dikkate alınmaktadır (Sönmez, 2010). Bu aşamaları geçen hedefler ilk olarak aday hedefler olarak nitelendirilmekte, daha sonra aday hedefler eğitim felsefesi, sosyolojisi, psikolojisi ve ekonomisi olmak üzere çeşitli süzgeçlerden geçmektedirler. Son basamakta elde

edilen hedefler, kesinleşmiş hedefler olarak tanımlanmaktadır. Şekil 2.2’de hedef belirleme aşamaları resmedilmiştir.

Şekil 2.2. Hedef Belirleme Aşamaları



Kaynak: Küçüktepe, 2013, s.129

Şekil 2.2’den anlaşılacağı üzere, birey ihtiyaçları, toplumun beklentileri ve konu alanının özellikleri aday hedefleri belirlerken, felsefenin aday hedeflere son hallerinin verilmesindeki görevi bir hayli büyüktür. Hotaman (2017)’a göre, benimsenen felsefî görüşler aday hedeflerin belirlenmesinde rol oynayabilir ya da kararlaştırılan aday hedefler benimsenen bir felsefî görüş neticesinde ayıklanabilir. Dolayısıyla, eğitim programının hedeflerinin belirlenmesi felsefe, psikoloji ve sosyoloji ile yakından ilişkilidir.

Son basamakta hedeflerin kesinleştirilmesini, bu hedeflerin öğrenci özelliği ve gelişimine uygun şekilde sıralanması izlemektedir. Tutkun ve Okay (2012), eğitim programı geliştirme çerçevesinde taksonominin, belirlenen hedeflerin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirini izleyecek şekilde sıralamaya yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Bu taksonomilerden en ünlüsünü ve kabul görenini hazırlayan Bloom, taksonomisini oluştururken öğrenme düzeylerini göz önüne alıp üç öğrenme alanının varlığından bahsetmiştir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010). Bahsedilen bu üç tür, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alanlardır. Öğrencinin her bir alan içerisinde hiyerarşik bir düzen doğrultusunda bir üst basamaktaki kazanıma geçebilmesi, ancak alt basamaktaki kazanımlara ulaşmasına bağlıdır. Dolayısıyla, uzak hedefler ve genel hedeflerin belirlenmesinin ardından Bloom Taksonomisine uygun şekilde, hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılması ve sıralanması gerekmektedir.

Kararlaştırılan hedefler, eğitim programının diğer temel öğelerinde karşılaşılacak olan materyal seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim planlanması ve ölçmenin tasarlanması konularında bir kriter sağlamaktadır (Ertürk, 2013). Ayrıca, eğitim programının hedeflerinin açık ve doğru bir şekilde ifade edilmesi, eğitimde zaman ve kaynak israfının önlenmesi açısından oldukça önem arz etmektedir (Kozikoğlu, 2018). Bu yönleriyle, hedefler, öğretimin planlı bir şekilde uygulanmasında kritik bir görev üstlenmektedirler.

2.3.2.2. İçerik

Eğitim programının içerik boyutu belirlenen hedeflere ulaşmak için ne öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt aranan boyuttur. Bu boyutta, öğretilcek konular hedeflere uygun şekilde düzenlenir. Yakar (2016), ihtiyaçlara ve beklentilere dayalı oluşturulan hedeflerin programın içerik boyutunu şekillendirdiğini ve içerik vasıtasıyla uzak, genel ve özel hedeflere ulaşıldığını belirtmiştir. Programın içerik alanı geliştirilirken toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme-öğretme durumu ile içeriğin bilgi yapısında kapsadığı alan gözetilmelidir (Varış, 1996, s.46). Eğitim programlarının programın uygulanacağı kurumun özelliklerinden, çağdaş konulardan, ülkedeki geleneklerden ve yasalardan ayrı düşünölememesi, programın içerik boyutunun da bu konularda duyarlı şekilde oluşturulması ve düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Pınar, 2004). Tüm bu sebeplerle de bir eğitim programının içerik seçimini yapmak kolay değildir. İçerik seçimi, sadece büyük bir olasılıklar evreninden öğretme ve öğrenmeye uygun olduğuna karar verilen bir konuyu seçme eylemi değil; aynı zamanda öğretime neyin dahil edilmeye değer olduğuna ilişkin bir değerlendirmeye varma eylemidir (Parker & Lo, 2016).

İhtiyaç analizi sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı oluşturulan hedeflere paralel olacak şekilde içerik seçimi yapılmaktadır. Schneiderhan, Guetterman ve Dobson (2019) eğitim programlarındaki içerik basamağında çeşitli kaynakların gözden geçirilerek temel içerik alanların ve daha sonrasında öncelikli alanların belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere, hedeflere uygun temel içeriğin saptanması tek başına yeterli olmayacaktır. İçeriğin önceliklerin belirlenerek düzenlenmesi de bir o kadar önem arz etmektedir.

İçerik kendi içinde yatay ve dikey ilişkilere sahiptir ve dolayısı ile sistematik bir şekilde öğrenme ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir (Demirel, 2011, s. 138).

Taşpınar (2007) da bu konuda, eğitim programının içerik boyutunda hedeflere ulaşmayı sağlayacak konuların bir sistem dahilinde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum eğitim programına dahil edilmesine karar verilen içeriğin uygunluğunun kararlaştırılması, hangi sırada verileceğinin belirlenmesi ve hangi içeriğin dahil edilmemesi gerektiğinin kararının verilmesini içermektedir. İçeriğin sistematik düzenlenmesi de uzmanlık, ideoloji ve güç gerektirmektedir (Parker & Lo, 2016).

İçerik kendisi altında alt disiplinlere ayrılabilir ve tüm disiplinlerin gündemle ve teknolojik gelişmelerle iç içe olması gerekmektedir. İçerik eğitim programında sunulan bilgi olarak tanımlandığında, günümüz dünyasında bireylerin bilgiye erişiminin daha kolay hale geldiği unutulmamalıdır. Bu durum göz önüne alındığında, eğitim programlarının uygulandığı kurumların geride kalmaması gereklidir. Bu durumu destekler nitelikte, Özkan (2008) eğitim programlarının içerik boyutunun çağa uygun, bilime dayalı, tutarlı, öğrenci gelişimine uygun, toplumsal ve bireysel fayda sağlayan konulardan oluşması gerektiğini savunmaktadır. Özkan (2009) bir başka araştırmasında, sosyal ve toplumsal gelişmeler ışığında oluşturulan bilgi toplumu dolayısıyla, eğitim programlarının içeriğinin de bilimsel bilgi üretmeye dayalı olması gerektiğini dile getirmiştir. O halde, içeriği sadece konu ve üniteler listesi olarak görmemek, daha zengin ve dinamik bir yapı olarak ele almak yerinde olacaktır.

2.3.2.3. Eğitim Durumları

Bir eğitim programında eğitim durumları boyutu eğitim-öğretim sürecini ifade etmektedir. Demirel (2011, s.151) bireylerin hedeflere ulaşmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının bu süreçte ele alındığını ifade etmektedir. Yeşilyurt'a (2013) göre, programın eğitim durumları boyutu, içeriğin öğrenciye aktarılabilmesi için yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler, sınıf yönetiminden ders araç gereçlerine, yöntem ve tekniklerden stratejilere kadar her türlü durumu içerisinde barındırmaktadır.

Saracaloğlu'na (2015) göre, programın eğitim durumları basamağının en önemli ögesi öğretmendir çünkü bu süreçte kararlaştırılan öğretim yöntemi, tekniği ve stratejisinin aktif kullanıcısı öğretmen olacaktır. Öğretimin planlandığı bu süreçte, öğretmen en uygun tekniği ve yöntemi seçerek hedeflere ulaşırken izlenmesi gereken

yolları tayin etmektedir. Bolat (2017, s.129) eğitim programının eğitim durumları basamağıyla ilgili olarak bir öğretmenin hedefe uygun yöntem ve tekniği belirleyebilmesi, uygun materyali seçebilmesi ve de tasarlayabilmesi ile uygun etkinlik süreçlerini planlayabilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Unutmamak gerekir ki öğretmenlerin bu süreçte seçmiş oldukları metodolojileri ve kültürel normları, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilmektedir (Zohrabi, 2011). Sonuç olarak, eğitim durumları boyutunda öğretmenin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Diğer yandan, Demirel ve Kaya (2018) ise eğitim durumları basamağının en merkezi ögesinin öğrenci olduğunu dile getirmiş ve bu basamağı öğrencinin öğrenmesini sağlayacak okul içinde ya da dışında yapılan tüm etkinlikler olarak tanımlamıştır. Öğrencinin merkezde olduğu yöntemlerde, öğrenci etkinliğin içerisinde bizzat bulunmakta ve öğrenim süreci bu şekilde kolaylaştırılmış olmaktadır. Özkan (2009) da bu konuda, eğitim programlarının eğitim durumlarında hedeflere ve içeriğe uygun öğrenci merkezli etkinliklerin seçilmesinin ve öğrencide yaşantı haline getirilmesinin, öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceğini ifade etmiştir.

Eğitim durumları ögesinin bir diğer önemli unsuru, zamandır. Öğretme-öğrenme sürecine ayrılan zaman, öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biridir. Zohrabi (2011) de bunu destekler şekilde şöyle demiştir: “öğrencilerin öğrenme hızı üzerinde büyük etkisi olan etmenlerden biri, sınıfta öğretme-öğrenme faaliyetlerine harcanan zamanın miktarıdır”. Öğretme-öğrenme sürecine kısıtlı zaman ayrıldığı takdirde, öğrenme ya zor gerçekleşecek ya da hiç gerçekleşmeyecektir. O halde, eğitim durumlarında öğretmene düşen bir diğer görev de etkili zaman yönetimidir. Eğitim durumları gerek okul içi gerekse okul dışı tüm etkinlikleri kapsadığı için, sınıf içinde zamanın kısıtlı olması durumlarında okul dışı etkinlikler ile öğrenme süreci desteklenmektedir. Öğrenciler de okul dışında otonom olarak kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmelidir. Peacock (2001) da sınıf dışında gerçekleştirilen bağımsız çalışmaların öğrenmenin etkililiği açısından önemini vurgulamıştır.

Öğrenme yaşantılarını barındıran eğitim durumları basamağında öğretim strateji yöntem ve tekniklerinden, zaman, dönüt, pekiştireçten, kullanılan tüm araç gereçlerden ve öğretmen davranışlarından bahsetmek mümkündür (Saracaloğlu, 2015). Bireylerin öğrenme özellikleri ve durumları da bu basamakta dikkate alınmakta ve öğrenci merkezli bir eğitim durumu planlanmaktadır. Çünkü bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmak ve birey profillerini tanımak öğretme

sürecini geliştiren öğelerdir. Bireylerin öğrenme stilleri ve stratejileri de eğitim durumları basamağında ele alınmaktadır (Demirel, 2011). Son olarak, Demirel (2011) eğitim durumları boyutunda eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasında önemli işlevi bulunan pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı öğelerinden de bahsetmiştir. Buradan hareketle, bahsedilen mekanizmaların eğitim programlarının eğitim durumları basamağına dahil edilmesinin, öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesini artacağı söylenilmektedir.

2.3.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim programının son öğesi değerlendirme boyutudur. Değerlendirme boyutunun amacı, eğitim programının en başında saptanan hedeflerin bireyler tarafından ne kadar kazanıldığının saptanmasıdır. Genel tanımı ile değerlendirme, bireylerin önceden belirlenen hedef davranışları kazanıp kazanmadığı konusunda bir yargılama durumudur (Demirel, 2011). O halde, programın dördüncü öğesi olan değerlendirme boyutunda programın işlevliği konusunda bir yargıya varılmaktadır. Bu konuda, Tekin (2010) de hedeflere ulaşmak için tasarlanan öğrenme yaşantıları ile harcanan çabanın etkisinin görölmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu açılardan bakıldığında, değerlendirme boyutu programın diğer tüm öğelerinin değerlendirilmesi sürecidir. Doğru hedeflerin seçilip seçilmediği, içeriğin uygun olup olmadığı ve planlanan eğitim durumlarının etkililiği hakkında yargıya varılan son basamaktır. Değerlendirme yapmak öğretmene de geri bildirim sağlamaktadır. Etkili bir ölçme değerlendirme aynı zamanda öğretmenin işlerini ne derece iyi yaptığını da kendisine göstermektedir (Johnson, 2017). Dolayısıyla, değerlendirme yapmak eğitim programında hem süreci zenginleştirmekte hem de aynı zamanda destekler niteliktedir.

Öğrenme süreci boyunca öğrenciler öğretmen tarafından değerlendirilmeyi, ondan öğrenme hızları hakkında bilgi ve ilerlemeleri hakkında geri bildirim almayı beklerler (Harmer, 2002). Bu durumda ölçme değerlendirme boyutunun etkili planlanması ve sürece yayılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin tüm süreç hakkında geribildirim verebilmeleri ancak ve ancak çeşitli ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına bağlıdır. Bu konuda Zohrabi (2011), sadece sınav ve test sonuçlarının bireysel öğrenmeye yönelik çok bir veri sağlamadığını, bu sebeple

öğrencilerin gelişimini izleyen başka yöntemlerin de kullanılması gerektiğini dile getirmiştir.

Ölçme değerlendirmeye çeşitlilik katmanın bir yolu özetleyici değerlendirmenin yanı sıra, biçimlendirici değerlendirme türlerini de sürece dahil etmektir. Rea-Dickins'e (2004) göre, özetleyici değerlendirme öğrencilerin program hedeflerini karşılamadaki başarısının belirlenmesine ve öğrenmenin nihai sonucuna vurgu yapmaktadır. Öte yandan, biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin ilerlemelerini kaydetmeye, yardıma ihtiyaç duydukları alanları belirlemeye, onlara yardım etmenin yollarını bulmaya, kısaca sürecin tamamına geribildirim sağlamayı vurgular. Bu sebeple, iki tür değerlendirme yolunun da programa dahil edilmesi hem programın tamamına hem de sürece dair geribildirim sağlamaktadır.

Ölçme değerlendirme boyutunda çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular gibi geleneksel ölçme yöntemlerinin dışında alternatif ölçme araçları da son zamanlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Alternatif değerlendirme, doğrudan öğrenci performansının ölçülebildiği ve sürecin önem kazandığı bir yöntemdir. Çepni ve Ayvaci (2007), alternatif değerlendirme yönteminin amacının, öğrencilerden ders kazanımlarına uygun bir görevi tamamlamalarını istemek ve bu görevdeki performansı güvenilir ölçme araçları ile değerlendirmek olduğunu belirtmiştir. Alternatif değerlendirme sürecinde üst düzey düşünme becerileri olan analiz sentez ve problem çözme becerileri üzerinde durularak hem ürün hem de süreç değerlendirmesi yapılmaktadır. Alternatif ölçme araçları arasında kavram haritaları, projeler, canlandırmalar, gösteriler ve portfolyolar sayılmaktadır. Turan Oluk ve Ekmekçi'nin (2017) geleneksel ve alternatif değerlendirmeyi karşılaştırdığı araştırması sonucunda öğrencilerin puanlarının ölçme aracına göre çeşitlilik gösterdiği, ayrıca öğrencilerin alternatif ölçme araçları ile gerçekleştirilen değerlendirmelerden daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin başarılarında etkisi olduğu ve performanslarının tam gözlemlenebildiği bu alternatif yöntemlerin eğitim programlarında kendisine yer bulması önerilmektedir.

2.3.3. Eğitim Programı ve Kültür

Eğitim tanım itibarıyla en kısa şekliyle bireyleri kasıtlı kültürleme sürecidir. Bu bağlamda, eğitim programlarını kültürden ayrı düşünmek mümkün değildir. Ancak bir kültürleme süreci olan eğitim, kültürel unsurları olduğu gibi yeni nesle aktarmak

değil, eski ile yeni kültür unsurlarının sentezinin aktarılmasını ifade etmektedir (Şahin, 2019). Eğitim programlarının oluşumunda sosyoloji büyük bir önem taşımaktadır. Belirli bir ülkede aynı dili konuşan, aynı tarihe sahip, aynı simgelere aynı değerleri biçen, kısacası aynı kültüre sahip insanların diğer ülkelerin insanlarına göre gösterdiği farklılıklar ister istemez eğitimi de şekillendirmekte ve eğitimi milli kültüre sahip insanlar yetiştirme hedefine yoğunlaştırmaktadır (Akyüz, 2019, s.1). Topluma sağlıklı birey yetiştirme hedefi olan eğitim programlarının bu sebeplerle kültürden ayrı tutulması mümkün değildir. Dolayısıyla, yeni nesillere aktarılması amaçlanan kültür öğeleri, eğitim programlarının hedeflerinden, içerik boyutuna ve öğretme öğrenme etkinliklerine kadar etki etmektedir (Ültanır, 2003). Zaten, bir eğitim programı çalışması mutlaka o toplumun coğrafyasını, geçmişini, felsefesi ile kültür ve değerlerini içermek zorundadır (Mızıkacı, 2015). Bunun aksi bir yolda eğitim programı çalışması yapmak mümkün değildir.

Eğitim çerçevesinde ele alınan istendik davranışlar elbette ki kültürel öğeleri ve toplumsal değerleri kapsamaktadır. Bu açıdan bakıldığında kültür eğitimi, eğitim de kültürü etkilemektedir. Ancak arkasında bir ideoloji besleyen bir eğitim söz konusu ise, kültürün eğitim üzerindeki etkisinin azaldığı gözlemlenebilir. Bunun en temel sebebini Akkol (2021, s.156) “Eğitim aracılığı ile bir toplumun kültürü yeniden inşa edilebilir, temelden değiştirilebilir. Bunun için eğitim ve kültür ilişkisinin hayati bir önemi vardır. Eğitim aracılığı ile kültür yükseltilebileceği gibi alt üst edilebilir hatta yıkılabilir” şeklinde özetlemiştir.

Bu bağlamda, eğitimin arkasında baskın bir ideoloji olup olmadığının anlaşılması, milli kültürel değerlerin doğru bir şekilde aktarılması konusunda önem sahibidir. O halde, ulusal kültürün ve ulusal kimliğin korunması için önlem almak ve ulusal kültüre sahip çıkmak için bilinçlenmek kritik bir öneme sahiptir (Mahiroğulları, 2005). Eğitim programlarının sonucunda toplum için yararlı bireyler yetiştirilmesi planlanıyorsa, eğitimin özü olan kültür bileşenlerinin planlamaya dahil edilmesi önemlidir çünkü eğitim programları kendi kültürlerinden uzak ve bu konuda zayıf olan ülkelerin kalkınmaları beklenemez (Offorma, 2016). Eğitim programlarına milli kültürel öğelerin ve toplumsal değerlerin dahil edilmesi, bireye ait olma, kendine saygı ve benlik algısı kazandırmasına ek olarak ulusal bir kimlik de kazandırmaktadır.

Eğitim programının uzak, genel ve özel hedefleri göz önüne alındığında, kültür aktarımını eğitim programı içerisindeki yeri anlaşılabilir. Genel çerçevede, Türkiye örneği göz önüne alındığında, eğitim kurumlarının genel hedefleri ya Milli Eğitim Temel Kanununa ya da Yükseköğretim Kanununa tabidir. Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen 3 genel amaç vardır. Bunlardan ilki şudur:

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek. (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Milli eğitimin genel amaçlarından ilki dikkate alındığında, “Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” ifadesi, milli eğitimdeki kültür aktarımının yerini genel amaçlarda gözler önüne sergilemektedir. Benzer şekilde, 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununda da yükseköğretimin amaçları arasında “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan vatandaşlar yetiştirmek” bulunmaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Milli Eğitim Temel Kanununa benzer şekilde, Yükseköğretim Kanunu da eğitimin amaçları kapsamında Türk kültürel öğelerini bilen, Türk olmaktan şeref duyan vatandaşlar yetiştirmeyi ön plana almıştır. O halde, Türkiye’de eğitim programlarının genel amaçları çerçevesinde Türk kültürünün aktarılmasının öneminden bahsetmek mümkündür. Milli Eğitim çatısı altındaki eğitim kurumlarının yanı sıra, yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarında da Türk kültürünün yer alması gerektiği temel kanun ile de belirtilmiştir. Ancak Yüksel (2002), yükseköğretim kanununda yer alan genel amaçlara ulaşmak için bu kurumlarda neler yapıldığının incelenmesi ve tartışılması gerektiğini dile getirmiştir. Şimşek (2011) de bu konuda kültür eğitiminin okulöncesi eğitimden yükseköğretime her kademedede verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarındaki eğitim programlarının incelenmesi gerekmektedir. Yılmaz, Akdağ ve Durmuş’a (2016)

göre, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, yükseköğretim kurumlarında anadiline hâkim, Türk milli kültür ve geleneklerini bilen ve bu gelenekleri unutturmayan gençler yetiştirmektedir. Mevcut araştırmada ise temel amaç yükseköğretim kurumlarındaki milli kültür aktarımı konusunu İngilizce eğitim programı çerçevesinde ele almaktır.

2.4. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Kültür İlişkisi

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamına paralel olacak şekilde tasarlanan ve ülkedeki tüm eğitim kademelerindeki yeterlik unsurlarını içeren ulusal bir çerçeve metnidir (Hamarat, 2019). TYÇ'nin hazırlanması amacıyla 2006 yılında Yükseköğretim kurulu kararıyla Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu kurulmuş ve Avrupa yükseköğretim yeterlikler çerçeve metnindeki unsurlara dayanarak TYÇ kapsamında yükseköğretim kademeleri için bilgi, yetenek ve yetkinlik düzeyleri belirlenerek Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturulmuştur (TYYÇ, 2023). TYYÇ 5. basamak ön lisans, 6. basamak lisans, 7. basamak yüksek lisans ve 8. basamak doktora olmak üzere toplam 4 basamakta belirlenen yeterliliklerden oluşmaktadır. Bu yeterlilikler bilgi, yetenek ve yetkinlikler olarak sınıflandırılmıştır.

Mevcut araştırma yükseköğretim kurumlarının lisans programlarına öğrenci hazırlayan İngilizce hazırlık programlarını incelemekte olduğu için, TYYÇ'nin 6.basamağı olan lisans yeterlikleri incelenmiş ve yetkinlikler başlığı altında kültürel değerlere ait maddelerin bulunduğu görülmüştür. Şekil 2.3'te TYYÇ 6.basamak lisans programlarının bilgi, yetenek ve yetkinlik boyutları için hazırlanan düzey tanımlayıcıları gösterilmiştir.

Şekil 2.3. TTYÇ Lisans Düzey Tanımlayıcıları

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TTYÇ)						
TTYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Uygulamalı	BECERİLER -Kavramsal/Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS — EQF-LLL: 6. Düzey — QF-EHEA: 1. Düzey	-Alanındaki güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olma.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanabilme. - Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak verileri yorumlayabilme ve değerlendirebilme, sorunları tanımlayabilme, analiz edebilme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı çözüm önerileri geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili ileri düzeydeki bir çalışmayı bağımsız olarak yürütebilme. - Alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alabilme. - Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlayabilme ve yönetebilme.	- Alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme, - Öğrenme gereksinimlerini belirleyebilme ve öğrenmesini yönlendirebilme. -Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilme.	- Alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirebilme; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarabilme. - Alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşabilme. - Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için proje ve etkinlikler düzenleyebilme ve bunları uygulayabilme. - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyi'nde kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme. - Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı İleri Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme.	- Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme. - Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma.

Kaynak: TTYÇ, 2023

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, yetkinlikler boyutunun Alana Özgü Yetkinlik başlığı altındaki her iki maddede de ulusal kültüre değinilmiştir. İlk olarak, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme, daha sonra ise kültürel değerlerin korunmasının altı çizilmiş ve bunlar birer yetkinlik işareti olarak belirlenmiştir. Bir başka deyişle, 6. basamak olan lisans düzeyindeki eğitimin alana özgü belirlenen yetkinliklerinde kültürel değerlere uygun hareket etme ve kültürel değerlerin korunmasından bahsedilmiştir. O halde, lisans eğitiminin bu başlıklara hizmet etmesi gerekmekte ve beklenmektedir. Lisans eğitimi kapsamında alınan tüm derslerin amaç, hedef ve çıktılarının yükseköğretim yeterlikleri ile paralellik göstermesi ve içerisinde kültürel değerlere uygun hareket etme ile bu değerleri koruma başlıklarına yer vermesi beklenmektedir.

2.5. Öğretim Programı ve Kültür İlişkisi

Eğitim programı kavramı hem okul içi hem de okul dışı tüm etkinlikleri kapsayan genel bir programı ifade etmektedir. Ancak eğitim programına bağlı kalacak şekilde hazırlanan ve sadece bir disiplin alanının belirli kademesindeki öğretim ve öğrenmeye yönelik tüm etkinlikleri kapsayan programa öğretim programı denilmektedir (Görgeç, 2017, s.13). Bir başka tanıma göre de öğretim programı, eğitim kurumunda ulaşılması hedeflenen amaçları, bu amaçlara hizmet eden dersleri ve içerikleri sıraya koyan, hedeflere ulaşma konusunda öğretmene rehberlik eden kılavuздur (Arslan, Mirici & Yaman, 2001, s.30). Öğretim programı da hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bir öğretim programının başarılı ve etkili olması, o disiplin alanı için belirlenen hedeflerin bireylerin öğrenme sürecine etkisi büyüktür (Birgin, 2016). Hedeflerin ardından, hedeflere bağlı olacak şekilde bahsi geçen disiplin alanı için ders kitapları ve materyaller hazırlanır, kazanımlara uygun olacak şekilde ders planlamaları yapılır ve son olarak öğrencilerin kazanımlara ne derece ulaştığı ölçme araçları ile değerlendirmeye alınır.

Tıpkı eğitim programlarında olduğu gibi, öğretim programları da kültürün aktarımı, kültürel değerlerin öğretimi ve korunması gibi görevler üstlenmiştir. Kültürel değerlerin öğretimi, tüm derslerin öğretim programlarında farklı yöntem ve teknikler ile gerek ders materyallerinde gerekse ders kitaplarında açık ya da örtük bir şekilde verilmektedir (Gül & Maviş-Sevim, 2021). Bu bağlamda, hangi dersin öğretim programı olursa olsun, kültür, kültürel değerler ve ulusal kimlik temaları öğretimin içerisinde kendisine yer bulabilmektedir. Bu şekilde, sadece ulusal kimlik algısı geliştirilmiş ve korunmuş olmayacak, aynı zamanda kültürün korunması da sağlanacaktır. Yıldırım'a (2022) göre, evrensel değerler ile birlikte Türk kültürünün ve değerlerinin öğretim programlarına dahil edilmesi, çocukların ve gençlerin hem kendi kültürlerine sahip çıkmalarına hem de kültürel mirasa duyarlılık kazanmalarına olanak sağlayacaktır.

2.5.1. Öğretim İlkeleri ve Kültür İlişkisi

Öğretimin amacına uygun ve etkili bir şekilde, planlı ve programlı olarak gerçekleştirilmesi ancak belirli ilkelerin gözetilmesiyle mümkündür. Bu çerçevede öğretimin, geçerliği kanıtlanmış ve üzerinde evrensel olarak uzlaşılmış ilkeler

doğrultusunda yapılması beklenmektedir (Yeşilyurt, 2020). Yeşilyurt (2020) ayrıca, 17.yy'dan itibaren çeşitli bilim insanlarının çalışmaları sonucu ortaya çıkan öğretim ilkelerinin birbiri ile yakından ilişkili olduğunu ve kesinlikle rastgele düzenlenmediğini belirtmektedir. Evrensel nitelikte olan bu ilkelere dikkat edildiği ve uyulduğu takdirde, öğretimin başarılı ve etkili gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bir bireyin öğrenme sürecinde çeşitli çevresel faktörlerin etkisi bulunmakta olup, bunların başında öğretmenin tutumu, yaklaşımı ve kullanmış olduğu öğretim yöntemi gelmektedir (Sünbül, 2011, s. 20). Bu faktörler ışığında ele alınan öğretim ilkeleri öğrenme sürecini kolaylaştırmakta ve etkinliğini artırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecini planlarken ve uygulama anında takip ettiği takdirde başarı sağlayacağına inanılan öğretim ilkeleri, yasa hükmünde olmadıkları için sürekli olarak güncellemeye de açıktırlar (Akpınar, 2012). Bu durumda, neslin ve toplumun ihtiyaçları ve özellikleri ile teknolojik ilerlemeler öğretim ilkelerini etkileyebilmektedir. Genel öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yeşilyurt, 2020; Köksal, 2016, s.21):

1. Hedeften Haberdar Etme İlkesi
2. Amaca Görelik İlkesi
3. Çocuğa (Bireye, Öğrenciye) Görelik İlkesi
4. Dikkat Çekme İlkesi
5. Önbilgileri Kullanma-Uyarma İlkesi
6. İpucu İlkesi
7. Pekiştirme İlkesi
8. Tekrar İlkesi
9. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi
10. Yakından Uzağa İlkesi
11. Basitten Karmaşığa İlkesi
12. Somuttan Soyuta İlkesi
13. Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi
14. Sosyallik İlkesi
15. Açıklık İlkesi
16. Hayata Yakınlık İlkesi
17. Güncellik İlkesi
18. Transfer İlkesi

19. İlişki Kurma İlkesi
20. Fazla Duygu Organına Hitap Etme İlkesi
21. Teknoloji ve Araç-Gereç Kullanımı İlkesi
22. Ekonomiklik İlkesi
23. Bütünlük İlkesi
24. Rehberlik İlkesi
25. Değerlendirme İlkesi
26. Geribildirim İlkesi
27. Bilgi ve Becerin Güvence Altına Alınması İlkesi

Öğretim ilkeleri doğrultusunda ulusal kültürün öğretilmesin ve aktarılmasındaki etkiden bahsetmek mümkündür. Öğretimin etkili olabilmesi için kullanılan bu ilkelere kültürün dahil edilmesi, ulusal kültürün ve kültürel değerlerin öğretimin etkinliği için kullanılması öğrenci motivasyonu artırarak öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu durumda, etkili öğretmenlerin öğrencilerin ulusal kültüründen faydalanarak öğretim ilkelerini gerçekleştirmeleri beklenebilir. Tam olarak bu konuda, Bennett (2011) öğretmenlerin öğrencilerin ulusal kültürünü, tarihini ve değerlerini bir bağlam olarak kullanarak derste kullanması ve yeni konulara geçişi bu şekilde sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu yöntem öğrencilerdeki aşinalığı tetikleyecek ve öğrenimin içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bennett'in bahsettiği yol, öğretim ilkelerinden bilinenden bilinmeyene ve yakından uzağa ilkeleri ile yakından bağlantılıdır.

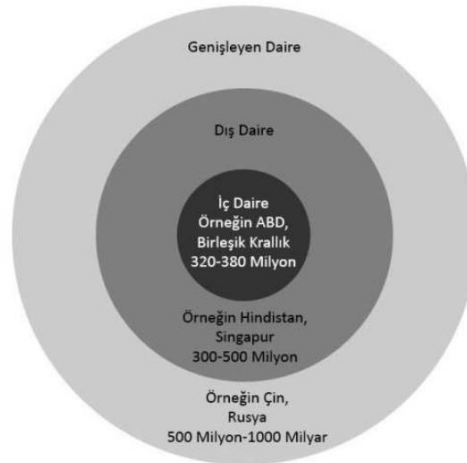
2.6. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Dil insanoğlunun duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği en kusursuz yoldur. Dolayısıyla, öğrenilen yabancı diller ile bir birey duygu, düşünce ve isteklerini farklı yollar vasıtasıyla aktarabilmektedir. Günümüzde, diğer kültürleri anlamak, iletişim ve bilgi ihtiyacını karşılamak ve toplumlarla uluslararası düzeyde iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. İngilizcenin dünyada konuşulan en yaygın dil olması ve dolayısıyla ticareti aktiviteleri gerçekleştirmek ve kültür paylaşımı yapabilmek için uluslararası bir dil olarak kabul edilmesi nedeniyle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinin önemi artmaktadır. Bu durumun oluşmasında toplum ihtiyaçlarının yanı sıra izlenen siyasi politikalar da etkili olmuştur. Yabancı bir dil öğrenmek, insanların bakış açılarını genişleterek diğer

insanların nasıl düşündüğüne dair derin bir anlayış sağlar. Toplum açısından bakıldığında, yabancı bir dil öğrenmek aynı zamanda diğer kültürlerle karşı hoşgörüyü de güçlendirmektedir. Bireysel açıdan bakıldığında ise, kariyer planlaması yaparken, geziler düzenlerken, kültürel olarak gelişmek isterken küreselleşmeyle birlikte yabancı bir dil, özellikle İngilizce, bilmek neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. İngilizcenin dünyada yaygınlaşması, çok sayıda ülkede çok sayıda konuşanın bulunması ve birçok ülkede eğitim ve bilim dilinin İngilizce olması, onu dünya dili haline getirmiştir.

Günümüzde İngilizce öğretimi, anadil olarak İngilizce, ikinci dil olarak İngilizce ve yabancı dil olarak İngilizce olmak üzere üç farklı şart altında yapılmaktadır (Spicer-Escalante & de Jonge-Kannan, 2014). Kachru'ya (1985) göre dünya dili olarak kabul edilen İngilizce bu üç şart çerçevesinde 3 gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar, iç daire, dış daire ve genişleyen daire olarak adlandırılmıştır. Şekil 4'te Kachru'nun İngilizceyi gruplandığı 3 çember görülmektedir.

Şekil 2.4. Kachru'nun 3 Çemberi



Kaynak: Kachru, 1985

Bu şekildeki iç çember, İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu ülkeleri ifade ederken, dış çember ise İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği ülkeleri ifade etmektedir. Üçüncü olarak, genişleyen çember ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ve yayılmasının desteklendiği ülkeleri kapsamaktadır. Türkiye bu çemberler arasında genişleyen çember kısmında bulunmakta ve İngilizce öğretimi yaygınlaştırılarak desteklenmektedir. Üçüncü çemberde bulunan ülkeler için

İngilizce öğrenimi, popüler kültür, iletişim, iş, sanat ve ileri eğitim için temel niteliğindedir.

Bu bağlamda, Türkiye’de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi için her ne kadar çok öncesinde başlamış bulunsa da 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitim ve beraberinde gelen dördüncü ve beşinci sınıflardaki zorunlu İngilizce dersi ile yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi hız kazanmıştır (Haznedar, 2010; Kırkgöz, 2007). 2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte İngilizce derslerinin ikinci sınıfta başlatılmasına karar verilmiş ve öğretim programları bu çerçevede yenilenmiştir (MEB, 2013). Öte yandan, yükseköğretim kurumlarına bakıldığında eğitim dili sadece Türkçe, sadece İngilizce ve Türkçe-İngilizce olan lisans programlarının var olduğu görülmektedir. Eğitim dilinin tamamen İngilizce olması, Türkiye’de Robert Kolejini (Boğaziçi Üniversitesinin) 1863 yılında kuruluşuna dayanmakta, 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve 1984 yılında ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesinin kuruluşları ile devam etmiştir (British Council, 2015). Eğitim dilinin tamamen İngilizce olmasının, öğrencilerin akademik anlamda kaynaklara erişiminde kolaylık, uluslararası araştırma yapma imkânı, akademik hareketlilik fırsatları gibi faydalarının olduğu ileri sürülmektedir. Tarcan’a (2004) göre, formal eğitim süresi kapsamında Türkiye’de her öğrenci yükseköğretimini tamamlayana kadar geçirmiş olduğu 10 sene içerisinde ortalama 700-800 saat İngilizce eğitimi almaktadır. 2012 senesinde gerçekleştirilen uygulamalarla İngilizcenin ilkökul 2.sınıfa başlatılması, belirtilen ortalama saatin de arttığını göstermektedir. Ancak bu sayının özel okullar bünyesinde daha da yükseldiği görülmektedir. Özel okulların birçoğunda İngilizce eğitimi birinci sınıfta, hatta okul öncesi eğitimde başlamaktadır.

Yükseköğretim boyutunda ele alındığında, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim dilinin yüzde yüz İngilizce, yüzde otuz İngilizce ve yüzde yüz Türkçe olduğu görülmektedir. Eğitim dilinin yüzde yüz ve yüzde otuz İngilizce olduğu üniversitelerde eğitim İngilizce verileceğinden, öğrencilerden belirli bir İngilizce yeterlik seviyesine sahip olması beklenmektedir. Bu seviyeye sahip olmayan öğrenciler, fakülte eğitimlerine başlamadan önce bir yıl süre ile yoğunlaştırılmış İngilizce hazırlık programlarına alınmaktadırlar. Eğitim dili tamamen Türkçe olan programlarda ise İngilizce eğitimi 1. sınıfta haftada en az 2 saat olmak üzere gerçekleştirilmektedir (Yaman, 2018).

Meslek yüksekokullarının da dahil olduğu tüm bölümlerde ise ileriki senelerde öğrencilere mesleki İngilizce dersleri sunulmaktadır (Yaman, 2018).

Görüldüğü üzere, Türkiye’de yabancı dil olarak ağırlıklı öğretilen dil İngilizcedir ve öğrenciler İngilizce ile eğitimlerinin her kademesinde temas halindedirler. Ancak tüm bunlara rağmen Türkiye’de İngilizce yeterlik seviyesinin düşük olduğu gözlemlenmektedir. 2023 İngilizce Yeterlik Endeksinin yayınlamış olduğu veriler incelendiğinde Türkiye’nin 113 ülke arasından 66. sırada olduğu ve ‘düşük seviye’ grubunda yer aldığı görülmektedir (English First, 2023). Bu durum Avrupa genelinde ele alındığında ise Türkiye’nin 34 ülke arasında 33. olduğu gözlemlenmiştir. Yaman (2018) Türkiye’de İngilizce öğretimi sürecinin etkenlerinin iyi analiz edilip bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve öğrenme odaklı bir düzleme geçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.6.1. İngilizce Öğretiminde Kültür Öğretimi

İngilizcenin dünya dili olması ile birlikte, kültürlerarası iletişim kavramı ortaya çıkmış ve İngilizce küresel anlamda kültürün ortak dili haline gelmiştir (Kostikova et al., 2018). Bu bağlamda, İngilizce öğretimi kültür öğretiminden ayrı tutmak mümkün olmamaktadır. Keza, Krasner (1999) da bir bireyin bir dilin sadece yapılarını öğrenmesinin o kişiyi dilde yetkin hale getirmeyeceğini belirtmiştir. Hedef dildeki işlevsel kalıplar, tonlama, davranışlar ancak kültürel farkındalığın sağlandığı koşullarda öğrenilmektedir. Başarılı bir iletişimden bahsedebilmek, hedef dilin uygun durumlarda uygun haliyle kullanımına bağlıdır. Aslında bu durum Byram (1997)’nin ‘kültürlerarası iletişim yeterliği’ olarak tanımlamış olduğu yeterlik ile örtüşmektedir. Kültürel unsurların İngilizce programlarına dahil edilmesi öğrencilerin yeni kavramları anlamlı bir bağlamda öğrenmelerine yardımcı olduğu savunulmaktadır (Taşdemir & Gürbüz, 2021). Yeni durumların ve kavramların öğrenilmesinin en kolay yolu, onların kullanımı için doğru ve etkili bir bağlam oluşturmaktır. Kültürü bilmek, kültürel durumları saptamak ve unsurları anlamak bu seviyede öğrenciler için bir bağlam oluşturarak, İngilizce öğrenimlerini kolaylaştırmaktadır.

Kültür yabancı dil öğretimi dilbilimsel ve pedagojik olmak üzere iki önemli açıdan etkilemektedir (McKay, 2003). Dilbilimsel olarak ele alındığında, bir dilin semantik,

pragmatik ve söylem düzeyleri o dilin kültürü ile doğrudan ilişkilidir. Pedagojik açıdan ise, kültür dil öğretim materyallerinin seçimini etkilemektedir. O halde, kültür öğretimi yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir. Bu fikri destekleyici şekilde, Tomalin (2008) İngilizcenin uluslararası bir dil olmasının ve küreselleşmenin hızlanmasının, kültür öğretiminin ‘beşinci dil becerisi’ olarak öğretilmesi ihtiyacını ortaya çıkardığını dile getirmiştir. İngilizce öğrenirken kültür öğrenmenin bireylere ayrıca kendi kültürlerini de daha iyi anlama ve dünya görüşlerini genişletme imkânı sunduğu bir gerçektir (Choudhury, 2013). Birey böylece farklı kültürlerin varlığından haberdar olur, onların tutum ve davranışlarını öğrenir, bu da ona uzun vadede geniş bir dünya görüşü sahip olma fırsatını tanır. Taşdemir ve Gürbüz’ün (2021) de ifade ettiği doğrultuda, yabancı dil eğitiminin amacı, öğrencilere dil becerilerini kazandırarak aynı zamanda onların kültürel farkındalıklarını da arttırmaktır. Buradan hareketle, İngilizce öğretiminde de sadece dilbilgisel kalıplar ve becerilerin öğretimi değil, kültürel farkındalığın kazandırılması da amaçlanmalıdır. Dolayısıyla, kültür öğretimi İngilizce öğretiminin bir parçası olmakta ve çeşitli işlevlerle karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde dil ve kültürün birbirinden ayıramaz olduğu ve dil öğretiminde kültür öğretiminin esas olduğu tüm dünyada kabul görmüş bir gerçektir (Kramsch, 1993). Dolayısıyla, günümüzde İngilizce öğretime kültür öğretimi dahil etmek bir soru işareti halinden çıkmış; hangi kültürün hangi yolla öğretime katılacağı tartışma konusu haline gelmiştir. Cortazzi ve Jin (1999) yabancı dil programlarına dahil edilen kültür öğesinin hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültür olmak üzere üç türü olduğunu dile getirmiştir. Hedef kültür kavramı, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlar için İngilizceyi ana dil olarak kullanan milletler olan İngiliz ve Amerikan kültürünü ifade etmektedir. Öte yandan yerel kültür, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen milletlerin kendi ulusal kültürleri anlamında kullanılmaktadır. Son olarak uluslararası kültür ise, küreselleşen dünyadaki ortak kültürel formları ve durumları ifade etmektedir. Buradan hareketle bahsi geçen üç kültür öğesinin de yer aldığı yabancı dil öğretim sürecinin aslında kültürlerarası bir özellik taşıdığı söylenebilir.

Dil öğretiminin kültürlerarası olması gerektiğini ve öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişmesi gerektiğini ilk olarak ortaya atan Byram’a (2000) göre, kültürlerarası iletişim yeterliliği (Intercultural Communicative Competence),

farklı kültürlerden insanlarla etkili bir şekilde etkileşime girebilme yeteneğidir. Byram (1997), öğrencilerin İngilizceyi uluslararası bir dil olarak öğrenirken, dili ve onun kültürel özelliklerini öğrendiklerini, bunun bir sonucu olarak da kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerinin geliştiğini öne sürmüştür. Kültürlerarası iletişim yeterliğinin artık anadil gibi konuşma yetkinliğini gerektirmediğini dile getiren Guilherme (2002), yabancı dil öğretmenlerinin bu sebeple kültürlerarası iletişim yeterliliği üzerinde durmaları gerektiğini belirtmiştir. O halde kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip bir bireyin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmiş olması gereklidir. Bu özellikler çerçevesinde yabancı dil öğretimi şekillendirilmekte ve hangi kültürün sürece dahil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kültürlerarası iletişimde yetkin bir bireyin özelliklerini sıralayan Byram'a (2000) göre, birey kendi hakkında ve başkaları hakkında bilgi sahibi olmalı, yorumlama ve ilişki kurma becerilerine sahip olmalı, başkalarının değerlerine, inançlarına ve davranışlarına hoşgörülü olmalı ve kendisine eleştirel bir gözle bakabilmelidir. Byram'ın bu tanımlamasından, kişinin hem kendisi hem de başkası hakkında bilgi sahibi olması ve kendi ile başkası arasındaki farkları görebilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aslında bu durum kültürlerarasılık kavramının bir tanımını içermektedir. Kültürlerarasılık "farklılıkların farkındalığı ve saygısının yanı sıra kendini başkalarının gözünden görebilme sosyo-duygusal kapasitesidir" (Kramsch, 2005, s. 553). Dolayısıyla, kültürlerarası iletişim yeterliğine sahip bir öğrenci, iletişim kurduğu hedef dilin eleştirel olarak farkında olmakta ve bu nedenle hem kendi dilini hem de hedef dili birbiriyle ilişkilendirebilmektedir. Yine Byram'a (2008) göre, kültürlerarası iletişim konusunda yetkin bireylerin kendi kültürleri de dahil olmak üzere farklı kültürleri eleştirel olarak değerlendirme yeteneğine sahip olmaları yabancı dil öğreniminin en arzu edilen sonuçlarından biridir. Bu çerçevede ele alındığında, bireylerin kendi kültürleri, kendilerini nasıl gördükleri ve kendileri hakkındaki farkındalıkları da önem kazanmakta ve yabancı dil öğretimindeki yerel kültür öğesinin rolünü gözler önüne sermektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterlik modelini ortaya koyan Byram (1997), bu modeliyle öğrencilerin hangi becerilere ihtiyaç duyacağını ya da hangi becerileri kullanması gerektiğini bunun yanı sıra söz konusu becerilerin görev tanımlarını açıkça belirtmiştir. Byram (1997: s. 50-53) kültürlerarası yeterliğin bileşenlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Bilgi (Bireyin kendi kültürü ve hedef kültüre yönelik bilgisi)

2. Kültürlerarası Tutum (Diğer kültürlere olan Őüphe, merak, açıklık ve kendi kültürüne olan inanç)
3. Yorumlama ve İliŐkilendirme (Başka kültürlerle kendi kültürünü iliŐkilendirme)
4. KeŐif ve Etkileşim (Başka kültürlere dair yeni bilgi edinme ve etkileŐimde kullanma)
5. Eleştirel Kültürel Farkındalık (Kendi kültürüne, diğ r ülke ve kültürlere ait bakış açıları)

Byram'ın modelinden anlaşılacağı üzere, yabancı dil  ğretimi ile kültürlerarası yeterliğ e sahip bir birey yetiştirmek amaçlanıyorsa, bireyin farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğı gibi kendi kültürünü de tanıyor ve biliyor olması gerekmektedir. Bu durumda, yabancı dil öğretimindeki hedef, yerel ve uluslararası kültür kavramlarının sorgulanması gerekmektedir. Kramsch (1993) bu konuda, öğrencileri sadece hedef dilin kültürüne maruz bırakmayı değıl, öğrencilerin kendi kültürlerini ve hedef kültürü harmanlayarak sınıf içerisinde üçüncü bir kültürün oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Bu fikirler bünyesinde, ilk olarak öğrenilen yabancı dilin kültürünün öğrenilmesi önemlidir    nk  hedef dili konuşan insanların yaşam tarzları hakkında bilgi edinilmezse, dil öğrenimi anlamsız bir hale gelmektedir (Couper & Watkins, 2016). İngilizce  ğrenenlerin, bu dilde başarılı olabilmesi hem dil yeterliğ ine hem de kültürel yeterliğ e sahip olmasına bağıldır (Darong & Menggo, 2021). Şayet bu ikisinde bir eksiklik var ise, dilde pragmatik hataların yaşanması kaçınılmazdır (Gündüz, 2016; Saleem, Anjum & Tahir, 2021). O halde, hedef kültürün İngilizce  ğretiminde öğretilmesi dil öğrenme sürecini hem kolaylaştırmakta hem de doğru bir Şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır. Byram ve Fleming (2010), bir dilin gerçek anlamının daha iyi anlaşılması için hedef kültürün öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer Şekilde, McKay (2003) de yabancı bir dili kendi kültürüyle birlikte öğretmenin, öğrencilere o dili ne zaman ve nasıl kullanacakları konusunda bütünsel bir bakış açısı kazandırdığını iddia etmektedir. Bu nedenle yabancı dil  ğretmenlerinin, öğrencileri kültürün çeşitli yönleriyle tanıŐtırarak hedef kültürü derslerinin bir parçası haline getirmeleri gerekmektedir.

Bunlara ek olarak, İŞcan (2016) hedef kültürün yabancı dil öğretimine dahili konusunda, hedef kültürün yaşam tarzının, tavrının ve değ rlerinin  ğretimi ile öğrencilerin dolaylı olarak hedef toplumun bir  yesi olduğunu vurgulamıştır.

Böylece öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan motivasyonları artacaktır. Ancak kültür çok kapsamlı bir konu olduğu için, yabancı dil öğretiminde kültürün hangi boyutlarına değinileceği konusu hedef kültürün aktarımı konusunda ister istemez kısıtlanacaktır. Ülker'e (2007) göre yabancı dil öğrencilerine hedef kültür bağlamında günlük yaşam, rutinler, alışveriş, sosyal durumlar ve etkinlikler, iş hayatı, yiyecek ve içecek konuları, gelenek görenekler gibi konuların öğretilmesi uygundur. Konulara bakıldığında, bir bireyin en sık karşılaşacağı durumların özetlendiği ve bu sayede hedef dildeki iletişimin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirileceği anlaşılmaktadır. Belirtilen bu konuların çoğunlukla İngilizce ders kitaplarında kullanılan temalar olduğu ve hedef kültürün yansıtıldığı bölümlerin varlığı göze çarpmaktadır. Ayu (2020) bu konuda İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin sadece dilbilgisel bilgilerini geliştirmeyi değil, aynı zamanda onları hedef toplumun sosyal ve kültürel yönlerine aşinalık kazandırmayı da amaçladığını belirtmiştir.

Ancak, hedef kültürün İngilizce öğretiminde kullanımının yarattığı kimi problemlerden de bahsetmek mümkündür. Choudhury (2013) bu problemlerden birinin öğrencilerin hedef kültüre çok maruz bırakılarak kendi kültürlerini ve kimliklerini kaybedeceği korkusu olduğunu dile getirmiştir. Hürmüzlü'nün (2020) üniversite İngilizce hazırlık programı öğrencileriyle yürütmüş olduğu araştırması sonucunda öğrencilerin hedef kültürü yoğun maruz kalmaları durumunda kendi kültürlerinin tehdit altına girdiğini ve kendi kültürlerinin üstün olması gerektiğini düşündükleri ortaya konulmuştur. Bu duruma paralel olacak şekilde, Özdemir (2006) de Türkiye'de İngiliz dili emperyalizmi olduğunu savunmuş ve bunun insanları olumsuz bir şekilde etkilediğini dile getirmiştir. Bahsedilen olumsuz etki düşük motivasyon ya da dilde başarısızlık olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu duruma bir örnek olarak, Türk üniversitelerinde İngilizce eğitimi almakta olan öğrencilerle yapılan bir araştırma sonucunda dil öğretim sürecinde hedef kültür entegrasyonunun çok yapılmasının öğrencilerde İngilizce öğrenimine karşı bir bariyer oluşturduğu gözlemlenmiştir (Hürmüzlü, 2020). Bu duruma bir çözüm olarak, İngilizce öğretiminde hem hedef hem de yerel kültürün kullanımının sadece hedef kültürün kullanımından kaynaklı olumsuz durumları azaltacağı ve ayrıca öğrencilerin iki kültür arasındaki benzerlikler ve farklılıkları görmelerinin anlayış ve hoşgörüyü arttıracakı öne sürülmüştür (Ariffin, 2006; Phyak, 2011). Benzer şekilde,

İngilizce öğretiminde benimsenecek kültürlerarası yaklaşımın, odak noktayı hedef kültür üzerinde tutup aynı zamanda öğrencilere hedef kültür ile kendi kültürlerini kıyaslama fırsatı tanıdığı ve böylece öğrencilerin kendi ülkelerinin kültürüne yönelik yansıtıcı bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir (Atay et al., 2009). Başal (2015) yürütmüş olduğu araştırmasında, 2013 yılında İngilizce Dersi Öğretim Programındaki değişiklikler bünyesinde kültür öğretimi üzerindeki değişikliği vurgulamış ve Milli Eğitim tarafından hedef kültür ve uluslararası kültürün İngilizce öğretim programına dahil etmesine ve olumsuz bir tutuma sebebiyet vermemek için yerel kültür öğelerinin de vurgulanması gerektiğine dair yapılan düzenlemeye dikkat çekmiştir. Milli eğitim bünyesinde ele alınan bu saptamanın öğrencinin İngilizce diline karşı negatif bir tutum oluşturmaması adına düzenlendiği aşıkardır. Ancak milli eğitimdeki İngilizce öğretim programlarında kendisine yer edinen yerel kültür öğesi, yükseköğretim kurumlarında devam eden İngilizce öğretiminde kendine ne derece yer bulabildiği sorusu henüz yanıtlanmamıştır.

Kültürlerarası bir yabancı dil eğitimi yapılmak isteniyorsa, öğrencilerin ilk olarak kendi kültürüne yönelik farkındalığının sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Kızılaslan, 2010). Ayrıca bu boyutta öğrencilerin kültür öğretimine yönelik görüşleri dikkate alınmalıdır. Hürmüzlü (2020) bu konuda üniversite öğrencileriyle çalışmış, onların görüşlerini toplamış ve sonuç olarak her ne kadar hedef kültür öğretiminin İngilizce öğrenimindeki öneminin farkında olsalar bile öğrencilerin süreç içerisinde yerel kültür öğelerine de yer verilmesi gerektiğini savunduğunu görmüştür. McKay (2003) kültürlerarası yeterliğin sağlanması konusunda öğrencilerin kendi kültürlerinin de yabancı dil olarak İngilizce derslerine dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Süreç içerisinde öğrencilerin kendi kültürleri, kültürlerarası öğelerin yanı sıra hedef kültürle birlikte sunulmalı, böylece öğrenciler kendi kültürlerini başkalarıyla karşılaştırabilmeli, daha açık fikirli olabilmeli, bu konularda müzakere edebilmeli ve daha hoşgörülü ve anlayışlı bir şekilde iletişim kurabilmelidir (McKay, 2003). Byram'ın kültürlerarası yeterlik modeli ile paralellik gösteren bu açıklama, yabancı dil öğretiminin bu şekilde daha etkili bir hale geleceğini yansıtmaktadır. Ayrıca İngilizcenin artık bir dünya dili olması, küreselleşme ve kültürlerarası iletişim yeterliği çerçevesinde ele alındığında, öğrencilerin sadece İngiliz ya da Amerikan kültürüne maruz bırakılmaları yabancı dil öğretimi konusunda mantıklı gelmemektedir (Nault, 2006: s. 324).

Etkili ğretim konusu denildiğinde akla ğretim ilkeleri gelmektedir. Öğretim ilkelerinin yabancı dil ğretimi sürecinde kullanımı ve bu ilkeler doğrultusunda kültürün sürece dahil edilmesi öğretimin etkinliğini arttıracaktır. Öğretim ilkeleri kapsamında ele alınan yakından uzağalık ilkesi ile bilinenden bilinmeyene ilkesi aslında yabancı dil öğretimindeki yerel kültür önemini destekler nitelikte ele alınabilir. Öğretimin etkili gerçekleştirilebilmesi için, bireyin yakından uzağa doğru hareket etmesi, bildiğinden bilmediğine doğru yürüyebilmesi gerekmektedir. O halde, öğrencilerin hedef kültüre doğrudan maruz kalmasından ziyade, önce bildiği ve yakın gördüğü kendi kültüründen hareket edebilmesi, kendi kültürü ile hedef kültürü kıyaslayabilmesi gerekmektedir. Bunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi durumunda, öğretimin temel ilkelerinden bir diğeri olan motivasyon ilkesi de sağlanmış olacaktır. Bennet (2011) de öğretmenlerin, öğrencilerin kendi ulusal kültürlerinden ve değerlerinden bir bağlam olarak yararlanmaları gerektiğini, böylece öğrencileri bildikleri, aşına oldukları durumlardan ve yakın çevrelerinden hareket ettirerek yeni olana yaklaştırmaları gerektiğini dile getirmiştir. Yakın çevreden ve kendi kültüründen hareket edilmediği durumlarda, İngilizce ders kitaplarında ve materyallerinde yaygın olarak kullanılan yabancı özel isimler, o dili öğrenen öğrenciler için sorun yaratmaktadır (Jalilifar & Assi, 2008). Brown ve Lee (2015), yabancı dil öğrencilerine bildikleri ve aşına oldukları bir bağlamda bir görev verildiğinde, yeni gramer, sözcük ve söylem biçimlerini edinme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla, ğrenciler eğer iki kültür arasında ilişki kurabilir ve kendi kültürel değerlerinin farkına varabilirse hedef dili öğrenmek için yüksek motivasyona ve başarı oranına sahip olacaklardır. Bu durum ğretim ilke ve yöntemlerinden yakından uzağalık ve bilinenden bilinmeyene ilkeleri ile yakından ilişkilidir. Alptekin'in (2006) yerelleştirme kavramı hedef kültür bağlamındaki orijinal hikyenin metinsel ve bağlamsal ipuçlarının öğrencilere sosyolojik, anlamsal ve pragmatik olarak uyarlanması olarak tanımlamaktadır. Bu yöntem ile, öğrenciler aşına oldukları ve yakın buldukları bağlamdan yola çıkarak yeni olanı öğrenmeye başlayacaklardır. Bu yöndeki araştırmalar da kültürel aşinalığın anlamayı güçlendirdiğini ve kelime öğrenimini kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır (Alptekin, 2006; Erten & Razi, 2009; Pulido, 2004).

Bu açılardan bakıldığında, yabancı dil eğitim programlarının içeriğine hedef kültüre ek olarak yerel kültürün dahil edilmesi yabancı dil öğrenim sürecini

kolaylaştırmaktadır. Alakrash ve diğerleri (2021) de araştırmaları sonucunda yerel kültürün eğitim programına dahil edilmesinin yabancı dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği sonucuna ulaşmışlar ve yerel kültürün eğitim programına dahil edilmesinin öğrencilerin hedef dile karşı yaşayabileceği 'yabancılığı' en aza indireceğini, hedef dili daha az korkutucu hale getireceğini ve öğrenciler için güven ortamı oluşturarak öğrenme etkililiğini artıracakını dile getirmişlerdir.

Bireylere belirli davranışları kazandırmayı hedefleyen eğitim programları hazırlanırken toplumun kültürü göz ardı edilmemelidir. Ocak (2004), ulusal kültürün dikkate alınmadan hazırlanan eğitim programlarının zaman içerisinde kültürel bozulmalara yol açabileceğini dile getirmiştir. O halde, eğitim programlarının ilk ögesi olan hedef boyutunda kültür ögesine yer verilmesi, özellikle ulusal kültür boyutunun atlanmaması gerektiği açıktır. Gerek milli eğitimin genel amaçları gerekse yükseköğretim genel amaçları incelendiğinde ulusal kültürün tanıtılması ve aktarılmasının maddeler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, yabancı dil eğitim programlarında da kendisine yer bulmalıdır.

Eğitim programlarının içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşırken ne öğretilmesi gerektiği sorusu cevaplanmaktadır. Ulusal kültürün dahil edildiği programlarda, içerik boyutu da şekillendirilecektir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programları ele alındığında hedef kültür, ulusal kültür ve uluslararası kültür öğelerinin üçünün de içerik boyutunda bir karşılığının olması beklenmektedir (Nguyen, 2017). Türkiye'deki yabancı dil eğitim politikaları üzerine çalışmalar yapan Çelebi (2006) İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Türk kültürü, Türk düşünce sistemi ve öğrenme stilleri ile örtüşmediğini ileri sürmüştür. Ders kitabı yazarları, ders kitaplarını hazırlarken artık hedef kültürün yanı sıra yerel-ulusal kültür ve uluslararası kültüre de yer vermeye başlamışlar ancak bu durumda da kültürel çeşitliliğin nasıl bir dağılım göstereceği sorusu ortaya çıkmıştır (Başal, 2015). Benzer bir yüksek lisans çalışmasında, Çetin (2019) özel bir üniversitenin İngilizce hazırlık programında kullanılan ders kitaplarını öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri doğrultusunda kültür aktarımı çerçevesinde incelemiş ve İngilizce ders kitaplarında hedef kültürün yanı sıra ulusal ve uluslararası kültürün de etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, Barışkan (2010) araştırması kapsamında Türkiye'de hazırlanan ve yurtdışında hazırlanan İngilizce ders kitaplarını kültür

aktarımı açısından karşılaştırmış ve Türkiye’de hazırlanan ders kitaplarında daha fazla yerel kültüre yer verildiğini vurgulamıştır.

Eğitim programının eğitim durumları başlığı İngilizce öğretimi ve kültürel aktarım çerçevesinde ele alındığında, yabancı dil öğrenme öğretme sürecindeki tüm kültürel faaliyetlerden bahsetmek mümkündür. Burada en çok öğretmen ve öğrencinin hedef kültür, uluslararası kültür ve yerel kültüre olan tutumları etkilidir. Bunun yanı sıra, kullanılan strateji ve yöntemler de farklı kültürlerle ilişkilendirilebilir. Kahraman (2016) araştırması sonucunda, Türkiye’de İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin hedef dilin kültürünü öğrenmekten önce dilde yeterlik geliştirmeyi öncelik olarak gördüklerini ve yabancı dil öğretim elemanlarının da kültür öğretimi için sadece ders kitabına bağlı kaldıklarını ve hatta çoğunlukla zaman bulunamaması sebebiyle kültür öğretimine yoğunlaşamadıkları sonucuna varmıştır. Bilgin ve Rahimi (2013) Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda yürütmüş olduğu araştırmaları ile, öğrencilerin hedef dil bağlamında aşına oldukları dildeki kelimelerle karşılaşmalarının onları daha rahatlattığını ve öğrenme atmosferini de yumuşattığını düşünen neredeyse tüm öğretim elemanlarının ders sürecinde Türkçeye geçiş yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, eğitim durumları başlığında da kültürün yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında nasıl bir dağılım göstermesi gerektiği konusu bir netliğe ulaşamamış ve soru işareti olarak kalmıştır.

Eğitimin programının son boyutu olan ölçme ve değerlendirme boyutu, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve kültür aktarımı açılarından incelendiğinde, her ne kadar kültür ile değerlendirme boyutları birbiriyle bağlantısız gibi görünse de aslında aralarında derin bir bağ bulunmaktadır. Kūkea Shultz ve Englert’e (2021) göre, eğitimde etkili bir ölçme değerlendirme aracının kültür boyutunu açık bir şekilde ele alması gerekmektedir. Özellikle yabancı dil yeterlik değerlendirmelerinde, baskın kültürün değerlerini, inançlarını ve önceliklerini yansıtan değerlendirme türleri öğrencilerde önyargı yaratabilmektedir (Padilla & Borsato, 2008). İngilizce eğitimindeki biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme araçlarında baskın bir kültürün varlığı, öğrenci motivasyonunu düşürebileceği gibi değerlendirmeden başarılı olmasını da engelleyebilmektedir. Test maddeleri arasında var olan Amerikan ya da İngiliz kültürüne ait öğeler, öğrencilerin bu öğeleri bilmediği durumlarda, testin geçerliğini ve güvenilirliğini tehlikeye düşürebilmektedir. Dolayısıyla, ölçme değerlendirme boyutunda da kültürün önemi ve rolü büyüktür.

2.6.2. Kültür Emperyalizmi ve Yabancı Dil Olarak İngilizce  ğretimi

Kültür emperyalizmi, bir ülkenin kendi kültürel ve toplumsal değerlerini baŗa bir ülkeye kendi çıkarları doğrultusunda empoze etmesi, benimsetmesi olarak tanımlanabilir. Kültür emperyalizmi arkasında ülkelerin ideolojik ve politik düşünceleri yer almaktadır. Özellikle geliŗmiŗ ülkelerin, az geliŗmiŗ ya da geliŗmekte olan ülkelerde medya, eğitim, sanat gibi yollarla kendi kültürel değerlerini benimsetmeye  alıŗtıęı aŗıkardır. Günümüzde k reselleŗme kavramının hızla yaygınlaŗtıęı d ŗ n ld ę nde, kültür emperyalizminin oluŗması ve bu etki altına girilmesi de hızlanmaktadır. K reselleŗmeye yönelik hem olumlu hem olumsuz eleŗtiriler bulunmaktadır. Olumlu eleŗtiriler dünyaya açılma, evrensel değerleri tanıma ve onlara sahip olma ile eğitimde küresel rekabeti yakalama konularını kapsarken, olumsuz eleŗtiriler ise ülkelerin kendi kültürlerinden uzaklaŗmaları ve toplumsal değerlerini kaybetmeleri olarak aktarılmaktadır. Baskın kültür veya kültürlerin yerel kültürler üzerindeki hegemonyası sonucu yerel kültürlere yönelik bir tehdidin ortaya çıkması, Amerikan kültürünün küresel bir kültür olarak yayılması, insanların tek bir kültüre yönelmesi, çevrede kültürel tekdüzeliğin ortaya çıkması ve dünya genelinde kültürel  eŗitlilięin yok olması, k reselleŗmenin kültür açısından yarattığı olumsuz etkiler olarak değerlendirilebilir (Rzayeva, 2020). Göksoy (2020) k reselleŗmenin getireceği bu olumsuz etkilerden ka abilmenin yolunun, özellikle yeni kuŗaklara kaliteli bir ulusal eğitim sağlamak ve onlara ulusal kültür ve değerleri aktarmak olduğunu öne s rm ŗt r. Göksoy bu bağlamda k reselleŗmeden kaçmaktan değil, yaratabileceği olumsuz etkilerden kaçmayı hedeflemiŗ ve bunun yolunun eğitimden ve eğitimde ulusallıktan geçtiğini vurgulamıŗtır.

Kültür aktarımının en önemli aracı dildir ve dil  ğretimi ile ilk basamak kültür aktarımı tamamlanmıŗ olmaktadır. 21.yy'da kültür emperyalizmini uygulamanın en basit yolu, konuŗulan dilin hedef ülkelerde konuŗulmasını ve öğretilmesini sağlamaktır (Aslanargun & Süngü, 2006). Arslanoğlu (2005) bu konuda, kültür emperyalizmi etkisiyle Türk ulusunun dili olan Türkçeye yabancı kelimelerin sıklıkla girdiğini ve 1950ler sonrası eğitim dili Türkçe yerine eğitim dili yabancı dil olan eğitim programlarının yaygınlaŗtıęını dile getirmiŗtir.

Richards (2015) İngilizcenin dünyada bu kadar yaygın olarak konuŗulması ve öğretilmesinin arkasındaki sebepleri Şöyle sıralamıŗtır: tarihsel etkiler, k reselleŗme, ekonomik geliŗme, iletiŗim, iŗ dünyası ve giriŗimcilik ve son olarak eğitim. Bu

durum İngilizcenin dünya dili olması ardındaki politik ve siyasi sebepler tarihsel sebepleri açıklamaktadır. Öte yandan küreselleşme kavramının ortaya çıkışı ile, baskın bir dil halini alan İngilizce hem evrensel dil statüsünü kazanmış hem de daha birçok ülkede iş, eğitim, sosyal hayat dili haline gelmiştir. Richard (2015, s.6) küreselleşme ile dünyadaki baskın dilin İngilizce olması ve dilsel emperyalizmin yaşanmasının diğer dillerin dünyada yaşanan aynı gelişme ve ilerlemeden bir adım geride kalmasına sebebiyet verdiğini ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin bu propagandanın bir parçası haline geldiğini savunmuştur. Lawson (2008, s.18) bu konuda İngilizcenin kültür emperyalizminde güçlü bir araç olduğunu ve amacın batılılaştırmadan ziyade Amerikanlaştırma olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla, küreselleşme ve İngilizcenin yaygınlaşması ile birlikte, kültürel homojenleşme kavramı ortaya çıkmakta, bu da yerel kültürler için bir tehdit unsuru haline gelmektedir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, yabancı dil öğretimi küreselleşmenin getirdiği bu etkilerden bağımsız olamayacak ve gerek bireysel gerekse toplumsal kimlikte değişikliklere sebebiyet verecektir (Kumaravadivelu, 2008, s.172). Hasol (2015) yabancı dil emperyalizmini, yabancı dilde eğitimi ve kültür yozlaşmasını şu şekilde özetlemiştir: “Kişi en iyi kendi dilinde düşünür. Ulusal kültür, ulusal dille yakın ilişki içindedir. Dil zayıflarsa kültür ölür”. Bu fikirden hareketle, yabancı dil öğretimini ve yabancı dilde eğitimi öğretim temel ilkeleri ve eğitimin temel amaçları çerçevesinde düzenlemek ve eğitimi ulusallaştırmak yabancı dil eğitimi ve ulusal kültür arasındaki bağı kuvvetlendirerek, ulusal kültür için bir tehdit oluşturmayacaktır.

Tüm bu sebepler göz önüne alındığında, yabancı dil öğretmenlerine sorumluluk düşmekte ve öğretilen dilin ana kültür kimliğine verebileceği olası zararların farkında olmaları gerekmektedir (Byram, 2008). Program geliştiricilerin de bu aşamada, yabancı dil öğretimi arkasında İngiliz ya da Amerikan kültürünün empoze edilme riskinin farkında olması ve programı bu çerçevede tasarlaması beklenmektedir (Brown, 2007, s.559).

2.6.3. Türkiye’de İngilizce Hazırlık Programları

Türkiye’de eğitim dili tamamen İngilizce olan birçok devlet ve vakıf üniversitesi bulunmakta olup, bu üniversitelere talep çok yoğundur çünkü günümüzde İngilizce bilmek ve İngilizce eğitim almak bir statü farkı ve büyük bir avantaj olarak

görülmektedir. Eğitim dili İngilizce olan üniversiteler, fakültelerinde eğitimine İngilizce devam edecek öğrencilerin dil seviyelerinin belirli bir düzeyin altında olması durumunda o öğrencileri bir yıllık yoğunlaştırılmış zorunlu İngilizce eğitimine yönlendirirler (Kırkgöz, 2007). Bahsi geçen zorunlu İngilizce eğitimi, eğitim dili İngilizce olan üniversitelerde İngilizce hazırlık programı ya da İngilizce hazırlık sınıfı olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2013).

Türkiye’de bazı üniversiteler fakültelerdeki derslerin tamamında ya da bir kısmında İngilizce eğitim vermektedir. Yükseköğretim Kurumları Başkanlığı (YKB)’nın 29662 sayılı ve 23 Mart 2016 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’ine göre de eğitim dili %100 İngilizce ve %30 İngilizce olan programlar bulunmakta ve bu programlara başlamadan önce öğrenciler bir yıl İngilizce hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamak zorundadırlar. Sağlam ve Akdemir (2018), eğitim dili İngilizce olan bir yükseköğretim kurumunda eğitim hakkı kazanan öğrencilerin öncelikle seviye tespit sınavına girdiğini, yeterli seviyeye sahip olmayan öğrencilerin seviyelerine uygun bir sınıfa yerleştirilerek bir eğitim öğretim yılı süresince İngilizce dört beceri ile kelime ve dilbilgisi alanlarında yoğun bir eğitim aldıklarını dile getirmiştir. Bu eğitim, haftada yirmi dört veya yirmi sekiz saat olmak üzere, toplamda yaklaşık 720 ila 840 saatten oluşan iki dönemlik yoğun bir eğitimidir (Tosuncuoğlu, 2014). YKB (2016)’ye göre yabancı dille öğretimin amacı “ön lisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır”. Dolayısı ile, öğrenciler eğitim görecekleri bölümlerdeki İngilizce yeterlik seviyesine sahip olarak İngilizce hazırlık eğitimlerini tamamlamak zorundadırlar.

Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında bulunan bu İngilizce hazırlık programlarında öğrencilerden fakültelerindeki eğitimlerini sürdürebilecekleri en az B1 ya da B2 seviyesine ulaşmaları beklenmektedir. Bu süreç öğrencinin başlangıç seviyesine göre çeşitlilik gösterebilmektedir. A2 seviyesinden başlayan bir öğrencinin çıkış seviyesine ulaşabilmesi için önünde bir akademik yıl yani sekiz aylık bir süre bulunmaktadır. Özen ve diğerleri (2013) Türkiye’deki İngilizce hazırlık eğitimini, sekiz aylık bir süreçte B2 seviyesine ulaşmanın ve bu kısa zaman diliminde öğrencilere bu kadar fazla konunun öğretilmesinin imkânsız olması

sebebiyle eleştirmiştir. Bu durum aslında İngilizce öğrenimindeki sorunların çıkmasına da sebebiyet vermektedir.

Yükseköğretimde zorunlu İngilizce hazırlık eğitiminden muaf olmak mümkündür. Yükseköğretim kurumunun akademik yıl başında gerçekleştirmiş olduğu İngilizce yeterlik sınavını başarıyla geçmiş olan öğrenciler İngilizce hazırlık programından muaf olmaktadır. Ayrıca, Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik'te YÖK tarafından belirlenen merkezi ya da uluslararası İngilizce yeterlik sınavlarından belirli bir puan üzerinde alan öğrencilerin hazırlık programından muaf olabileceği belirtilmiştir (Resmi Gazete, 23.03.2016).

Zorunlu kılınan İngilizce hazırlık programlarına ek olarak, öğretim dili Türkçe olan eğitim programlarına devam edecek öğrenciler kendi istemeleri durumunda İngilizce hazırlık programına dahil edilebilmektedirler. Bu öğrenciler isteğe bağlı şekilde İngilizce hazırlık programlarına devam ederler. Zorunlu İngilizce hazırlık eğitimini 2 yıl içerisinde başarılı olarak tamamlayamayan öğrencilerin programla ilişkileri kesilir ve eğitim dili Türkçe olan eşdeğer bir programa geçiş yaptırılırlar (Resmi Gazete, 23.03.2016). Bu durumun aksine, İngilizce hazırlık programına isteğe bağlı şekilde devam eden öğrenciler programı başarılı tamamlamasalar bile fakültelerindeki eğitime devam edebilmektedirler.

Türkiye'deki İngilizce hazırlık programlarının amacı öğrencilere eğitim dili tamamen ya da kısmen İngilizce olan programlar için yeterli İngilizce becerisini kazandırmaktır. Sağlam ve Akdemir (2018), İngilizce hazırlık programlarında derslerde yoğun bir şekilde İngilizce okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin öğretildiğini belirtmiştir. Ancak bu programların içeriğine, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine, programın değerlendirilmesine yönelik yürütülen birçok araştırma Türkiye'deki İngilizce hazırlık programlarında var olan sorunları gözler önüne sermiştir. Örneğin, İnal ve Aksoy (2014) program değerlendirmesi yaptıkları çalışmaları sonucunda İngilizce hazırlık programlarında program kazanımlarının fakültelerdeki ihtiyaçlar ile ilişkili olmadığı, daha çok genel İngilizce öğretimi yapıldığı sonucuna varmışlardır. Bir başka çalışmada ise, öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitiminden tatmin düzeylerini inceleyen Yüce (2014), öğrencilerin İngilizce eğitiminden tatmin olmadıklarını ve düşük motivasyona sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aslında temel problem öğrenci motivasyonunun düşüklüğü ya da

eksikliği olarak görülmektedir (British Council, 2015). Şayet Türkiye’deki İngilizce hazırlık eğitim programları güçlendirilmek isteniyorsa, öncelikli olarak öğrenci motivasyonunun artırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin İngilizce hazırlık programlarında İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arkasında birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri de bu araştırmanın konusu olan yabancı dil öğretiminde kültür olgusudur. Hedef kültür öğretimi öğrenci motivasyonunu arttırabileceği gibi tam tersi düşüre de bilmektedir. Gray (2000) İngilizce derslerindeki baskın hedef kültürün öğrenciyi kendi kültürüne yabancılaştırabileceğini söylerken, Hürmüzlü (2020) bu yabancılaşmanın bir sonucu olarak öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı demotive olabileceğini ve hatta öğrenmeyi tamamen bırakabileceğini dile getirmiştir. O halde, İngilizce hazırlık programlarının kültür açısından değerlendirilmesinin yapılması, programdaki hedef, yerel ve uluslararası kültür öğretimi düzeylerinin saptanması ve eksikliklerin daha sonra tamamlanması Türkiye’deki İngilizce eğitimi açısından önem arz etmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Literatür tarandığında, yabancı dil ve kültür aktarımı, yabancı dil öğretiminde kültürel öğeler, yabancı dil ders kitaplarında kültür öğeleri ve kültür öğretimine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğunun, İngilizce ders kitaplarının kültür aktarımı kapsamında incelenmesi ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Alan & Duruhan, 2020; Başbay et al., 2018; Bulut & Arıkan, 2015; Çelik & Erbay, 2013; Saral Çalışkan, 2022; Taş, 2010). Arslan (2012) Türkiye’de kullanılan İngilizce ders materyallerinin uluslararası kültür boyutunu başarılı bir şekilde ele aldığını ancak bu materyallerin yerel kültürel öğeleri barındırmada yetersiz kaldığını vurgulamıştır.

Yabancı dil öğreniminde kültür çalışmalarında, öğrenci ile öğretmen görüşlerine yer veren araştırmaların olduğu (Osmancık, 2021; Mede & Güneş, 2019) fakat bu kültür çalışmalarının ya sadece bu konuya dair öğretmen algılarına ya da sadece öğrenci görüşlerine odaklandığı fark edilmiştir (Harman, 2015). İngilizce öğretmenleri ile yürütülen bir araştırmada, bulgulara kültür öğrenimine dair öğrenci görüşlerinin de eklenmesinin kültür ve yabancı dil çalışmalarına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır (Osmancık, 2021). İngilizce öğretmenlerin çoğunlukla kültür öğretiminde çekimser kaldıkları gözlemlenmiş ve bu sebeple İngilizce eğitim programcılarının programları

hazırlarken kültür aktarımı konusunu teşvik etmesi gerektiği savunulmuştur (Dabby, 2021).

Yabancı dil öğretimi ile yerel, hedef ve uluslararası kültür arasındaki ilişkiye bakıldığında ise alan yazında çeşitli araştırmalarla karşılaşılmıştır. Türkiye’deki İngilizce ders kitaplarını kültür boyutunda inceleyen bir araştırmada, Türkiye’de kullanılan bu kitapların hedef kültüre daha fazla yer verdiğini ancak yerel kültüre çok kısıtlı yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır (İşcan & Baskın, 2021). Türk üniversitelerindeki öğrenciler ile yürütülen bir araştırmada da İngilizce öğretimine hedef kültürün entegrasyonunun öğrencilerde dil öğrenimine karşı bariyer oluşturduğu gözlemlenmiş ve öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki yerel, uluslararası ve hedef kültür tercihlerine yönelik daha detaylı bir araştırmanın yapılması önerilmiştir (Hürmüzlü, 2020). Hürmüzlü (2020) ayrıca İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yerel kültürü diğer kültürlerden üstün gördüğünü ve bu sebeple de dil öğrenim süreçlerinde yerel kültürle daha fazla karşılaşmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmalar ışığında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yerel, hedef ve uluslararası kültürün dahili konusunda hala bir uzlaşmaya varılamadığı belirlenmiştir (Avinç, 2012). Kırkgöz ve Ağçam (2011) İngilizce öğretiminde kullanılan materyallerdeki kültür olgusu üzerine yürütmüş oldukları araştırmaları sonucunda hedef, yerel ve uluslararası kültür arasında iyi bir dengenin sağlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Buna paralel olarak, Harman (2015) araştırması sonucunda, yabancı dil öğrencilerinin öğretimin kültürel boyutu söz konusu olduğunda hem hedef hem de kendi yerel kültürlerine yer verilmesi gerektiğini savundukları sonucuna ulaşmıştır. Danacı (2009) da öğrencilerin İngilizce öğretim materyallerindeki kültüre ilişkin görüşlerini topladığı araştırmasında, öğrencilerin yerel kültüründen izler taşımayan ders kitaplarını değiştirmek istedikleri ve öğrenim sürecinde kendi kültürlerinden izler taşıyan ders kitaplarını kullanmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu açılarından bakıldığında, hem hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültür arasında denge sağlanmalı, hem de yerel kültürün yabancı dil öğretimindeki önemi ve öğrencilerin bu konudaki isteği dikkate alınmalıdır. Avinç (2012) ayrıca yerel kültürün yabancı dil öğretimindeki yeri, kullanım çeşitliliği, başarıya olan etkisi konularında daha büyük bir örneklem üzerinde çalışılması gerektiğine dair önerilerini sunmuştur.

Bunlara ek olarak, Türkiye’deki İngilizce öğretmenlerinin kültür öğretimine bakış açısı, bu konudaki görüşleri ve tutumları yabancı dil öğretimindeki kültür öğesini şekillendirmektedir. Baltacı ve Tanış (2018) İngilizce öğretmen adayları ile halihazırda çalışmakta olan öğretmenlerin İngilizce öğretimindeki kültür algılarını inceledikleri çalışmalarında, aktif olarak çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin kültür aktarımında sadece kullanmakta oldukları ders kitabına bağlı kaldıklarını, öte yandan öğretmen adaylarının ise kültür olgusunu otantik materyallerle destekleme taraftarı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yabancı bir kültürü öğrenmenin kendi kültürlerine zarar vereceğine daha fazla inanmasının arkasındaki olası sebebin, öğretmen adaylarının öğretim konusundaki deneyiminin az olması ile açıklanmıştır. Benzer şekilde, İngilizce sınıflarındaki kültür boyutuna öğretmen görüşleri ve pratikleri ile bir bakış yakalamak isteyen Taşdemir ve Gürbüz (2021), öğretmenlerin kültürlerarası yeterliliklerini artırma fırsatlarının olmadığı ve sınıfta kültüre ayrılan zamanın sınırlı olması ile ders kitapları dışında materyallerin bulunmaması gibi kaygıların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Yabancı dil öğretiminde kültür öğesine yönelik öğrencilerin algıları ve bu konudaki tutumları da süreci etkileyen etmenlerin başında gelmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencinin kendisine, hedef kültüre, öğrenme ortamına ve öğretmene karşı tutumunun yabancı dil öğrenme sürecini etkilediği (McCoach vd., 2013) görülmüştür. Bu durumda, öğrencinin hedef kültür algısı öğrenmeyi etkileyecek ve şekillendirecektir. Mercer (2008)’e göre, yabancı bir dil öğrenen öğrencinin kendi kültürel kimliğine karşı algıladığı saldırı onun dil öğrenme sürecinde hedef kültüre, topluma ve dile karşı duyuşsal engeller oluşturmaya sebep olmaktadır. Bu durumda, kendi kültürünü kaybetme korkusu olan öğrencilerin hedef kültüre karşı bir önyargı oluşturmaya kaçınılmazdır. İngilizce öğretim elemanlarına Türk öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecine dair sahip oldukları yanlış algıların sorulduğu Uysal’ın (2019) çalışması sonucunda, öğrencilerin kültürlerarası farkındalığının olmadığı ve bir Türk olarak dil öğrenmeye karşı tepki göstermekte oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, literatürde öğrencilerin hedef kültürü algılama biçimleri ve kendi kültürlerine olan bakış açılarının süreci şekillendirebileceğine yönelik çalışmaların bulunduğu gözlemlenmiştir.

Öte yandan kültür ve dil emperyalizmi ve Türk kültürü üzerindeki olası tehditler bağlamında yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, Ozil (1999) yabancı dil ders kitaplarının kültür öğeleri bakımından zayıf olmasını ya devletin kültürel yozlaşmadan çekinmesi ya da kültürün yabancı dil öğretimindeki önemini bilmemesinden kaynakladığını dile getirmiştir (akt. Altunal, 2015). Altunal (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yerel kültürün önemini araştırdığını çalışması sonucunda, kültürel değerlere daha hassas yaklaşılması gerektiğini, kültürel yozlaşmayı engellemek ve ulusal kültürel değerleri korumak adına ulusal kültürel değerlerin dahil edildiği yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Konunun kültürel kimlik ve öğrenci görüşleri açısından ele alındığı bir araştırmada ise, Hinkel (2005) öğrencilerin büyük çoğunluğunun hedef kültürü öğrenmeye açık olduğunu ancak yabancı dil öğrenirken az da olsa ulusal kimliklerine bir tehdit hissettiklerini belirtmiştir. Bunlardan hareketle, Cantekin ve Selvi (2018) Türkiye’deki İngilizce öğretim politikasının değişmesi, kültürel farkındalığa vurgu yapan yeni bir yöntemin geliştirilmesi ve eğitim materyallerinin emperyalist düşünceden ayrıştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültür aktarımı ve kültür öğretimi boyutlarının değişik seviyelerde ve değişik paydaşlarca ele alındığı araştırmaların bulunduğu gözlemlenmiştir. Ancak, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Türk kültürünü ele alan, yerel kültürün önemini tartışan, bunu yaparken programın tüm öğelerini inceleyen çalışmaların çok sınırlı kaldığı görülmüştür. Ayrıca var olan araştırmaların da daha çok ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kademelerinde yoğunlaştığı fark edilmiştir. Ek olarak, kültür çalışmalarının büyük çoğunlukla ders öğretim materyalleri ve ders kitapları ile bunlara yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri ile sınırlı kaldığı; programın temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarında kültürün ele alındığı araştırmalar ile karşılaşmadığı görülmüştür. Hem bu sebepler hem de konuya dair güncel öneriler dikkate alındığında, yükseköğretim İngilizce hazırlık programlarının tüm öğeleri ile yerel kültür ve diğer kültürler bağlamında incelenip, Türk kültürünün programlardaki durumunun ortaya konulmasının alana büyük katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve veri analizi süreçlerine yönelik bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

İngilizce hazırlık eğitim programlarında programın dört temel ögesi bağlamında Türk kültürüne yer verilme durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemi, araştırma problemine yönelik daha derin ve etkili veri toplamayı hedefleyen ve bu amaçla nitel ve nicel verinin birlikte kullanıldığı araştırma yöntemidir (Creswell & Piano Clark, 2014). Karma araştırma yöntemi hem nitel hem nicel yöntemleri barındırması sebebiyle tek bir yöntemin kullanılmasından kaynaklanan sınırlılıkların giderilmesini sağlamaktadır (Greene, 2005, s.209). Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılmasıyla bir problem durumunun araştırılması, denetlenmesi ve daha doğru sonuçlara ulaşılması mümkündür. Karma araştırma yönteminin sağladığı avantajlardan biri araştırma sonuçlarının daha etkili açıklanabilmesi ve bu bağlamda aslında daha güçlü delillerin elde edilmesidir. Giannakaki (2005) karma araştırma yönteminin kullanımının ‘üçgenleme’ (triangulation) tekniği açısından da güven sağladığını ve bu sebeple araştırmalarda tercih edilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Üçgenleme tekniğinin amacı, bilimsel araştırmalarda hipoteze ulaşmak için uygulanan birbirinden bağımsız araştırma yollarının sağladığı sonuçların birbiri ile tutarlı olup olmadığını denetlemektir. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem nitel araştırma yollarını birleştirerek üçgenleme yapmaya elverişli olup daha kesin ve doğru sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Karma araştırma yönteminde, nicel ya da nitel verilerin ne zaman ve hangi sırada toplanacağı, hangi veri türünün baskın olacağı gibi etmenler yöntemin desenlerini oluşturmaktadır. Creswell’e (2013) göre, nitel ve nicel verinin kullanım amacı, sırası ve yorumlama düzeyindeki baskınlığına bağlı olarak, beş adet karma araştırma deseni bulunmaktadır. Bunlar sırası ile, açımlayıcı sıralı karma desen,

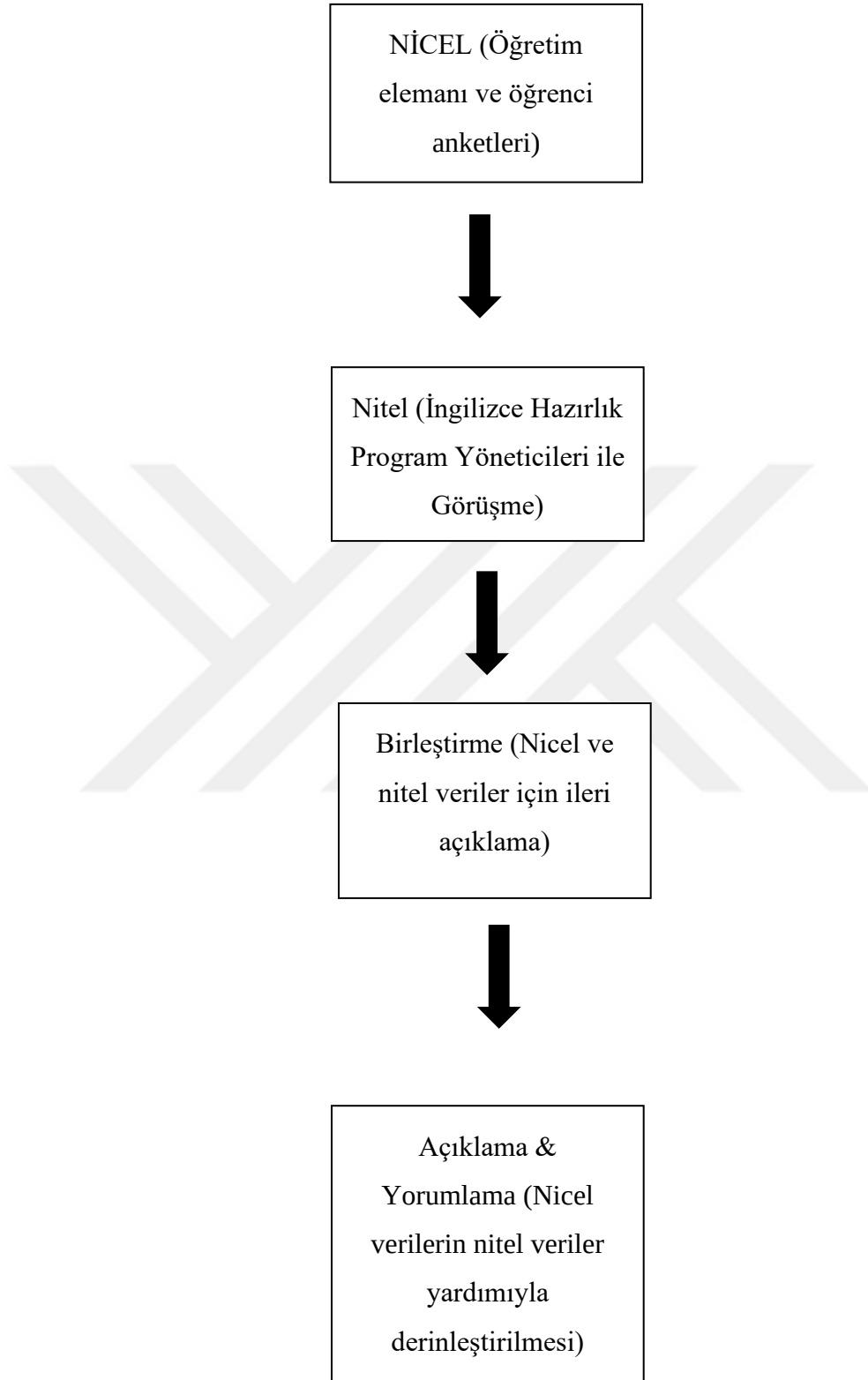
keşfedici sıralı desen, yakınsak paralel desen, iç içe karma desen ve çok aşamalı karma desendir.

Bu araştırmada, karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desen, ilk aşamada nicel verilerin toplandığı, ikinci basamakta nitel veriler toplanarak bulguların derinleştirilip genişletildiği karma araştırma desendir (Creswell, 2013). Bu araştırma deseninde ilk olarak araştırmanın nicel verileri katılımcılardan toplanır ve veri çözümlemesi yapılır. Ardından ise araştırmanın nitel kısmı tamamlanır. Nitel verilerin yardımı ile nicel veri yorumlaması gerçekleştirilir. Açıklayıcı sıralı karma desende, ilk toplanan nicel veriler daha ileri bir açıklama ve araştırma ihtiyacını doğurduğu için araştırma daha derin verinin toplandığı nitel araştırma yöntemiyle devam ettirilir. Büyüköztürk ve diğerleri (2018), açıklayıcı sıralı karma desenin sırası ile ilk önce nicel daha sonra nitel verileri toplayan ve nicel verilerin daha detaylı bir şekilde açıklanmasına ve derinleştirilmesine imkân sağlayan bir karma araştırma deseni olduğunu belirtmiştir. Bu desende, öncelik nicel verilerdedir ve baskın olan veriler nicel verilerdir. Ancak Creswell ve Plano Clark (2018) bu desende her ne kadar nicel veriler baskın olsa da elde edilen nicel verilerin açıklanmasında nitel verilerin önemi ile nitel verilerin kodlanmasında etkili olan nicel verilerin varlığının bu deseni araştırmacılar için değerli kıldığını belirtmiştir.

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık eğitim programlarının, programın dört temel ögesi bağlamında Türk kültürüne yer verme durumları incelenmek istenmiştir. Bu açıdan ilk önce programın temel paydaşlarından olan öğretim elemanları ile öğrencilerden nicel veriler toplanarak programının çeşitli öğelerindeki kültür boyutuna yönelik algı ve tutumlar toplanmış, sonrasında ise toplanan bu nicel verileri daha detaylı ve derinlemesine açıklayabilmek amacıyla programların yürütücülerinden Türk kültürünün programlardaki yerine yönelik nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, nicel verilerin anlamlandırılmasında yardımcı olmuş ve konuya dair gerekli kanıtları sunmuştur.

İlk olarak öğretim elemanları ve öğrencilerden nicel veriler toplanıp çözümlenmiş, daha sonra ise program yöneticileri ile nitel görüşmeler gerçekleştirilerek veri yorumlaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın formülü, seçilen karma araştırma desenine bağlı olacak şekilde NİC>nit şeklinde özetlenmiştir. Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen tasarımı aşağıdaki gibi görselleştirilebilir.

Şekil 3.1. Araştırma Tasarımı Akış Diyagramı



3.2. Çalışma Grubu

İngilizce Hazırlık eğitim programlarında Türk kültürüne yer verilme durumlarını incelemeyi hedefleyen bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, 2022-2023 akademik yılında İngilizce hazırlık programlarında çalışmakta olan 191 İngilizce öğretim elemanına ve aynı yıl İngilizce hazırlık programlarında eğitim almakta olan 155 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise, veriler Türkiye’deki dört köklü üniversitenin İngilizce Hazırlık programından sorumlu yöneticilerinden yarı-yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla toplanmıştır.

Araştırma kapsamında İngilizce hazırlık programlarının aktif paydaşları olan öğrenci, öğretim elemanı ve program yöneticilerinden veri toplanmıştır. Veri toplanan çalışma gruplarının tayininde araştırmanın amacı ve alt amaçları etkili olmuştur. Bu bağlamda, eğitim programının dört temel ögesinde Türk kültürüne yer verilme durumları üç paydaş açısından ele alınmıştır. Öğrenciler uygulanan eğitim programından en çok etkilenen ve bu süreçte aktif olarak var olan gruptur. Dolayısıyla, programdaki Türk kültürünün varlığını açıklayabilecek, bu konudaki ihtiyaçlarını ve görüşlerini bildirebilecek bir yapıdadır. Öğretim elemanları ise, var olan eğitim programının uygulayıcıları olarak anahtar bir rol üstlenmektedir. Öğretim elemanlarının tutumları, görüşleri ve algıları program dahilindeki kültür öğretimini açıklayabilecek ve bu duruma ışık tutabilecek niteliktedir. Programın uygulayıcılarının programdan anladıklarının, onu nasıl okuduklarının ve pratikte nasıl uyguladıklarının anlaşılması açısından öğretim elemanlarından veri toplanması önemlidir. Son olarak, araştırma kapsamında program yöneticilerinden veri toplanması, programı tasarlayanların konu üzerindeki görüşlerini, planlama sürecindeki yaklaşımlarını ve beklentilerini ortaya koyma açısından kritiktir. Program yöneticilerinin kültür öğretimine bakış açıları tasarlanan programdaki Türk kültürüne yer verilme durumunu şekillendireceği gibi, kurum kültürünü de oluşturmakta ve aslında tüm paydaşları etkilemektedir. Tüm bu sebeplerle, araştırma kapsamında üç paydaştan da veri toplanması kararlaştırılmıştır.

3.2.1. Nicel Çalışma Grubu

Nicel veriler toplanırken ulaşılan çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz örnekleme türlerinden uygun (elverişli) örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2018) uygun örnekleme tekniğini, örneklemin kolay ulaşılabilir olduğu, uygulamanın kolay yapılabilirdiği birimlerin seçildiği ve böylece zaman, para ve işgücü açısından kârlı olduğu örnekleme tekniği olarak tanımlamıştır. Bu tanıma ek olarak, Teddlie ve Yu (2007) ise kolay ulaşılabilirliğin yanı sıra, bu teknikle seçilen çalışma gruplarının araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu eklemiştir. Bilimsel araştırmalarda katılımcıların araştırmaya gönüllü, kendi rızaları ile katılıyor olması verilerin sağlıklı toplanması açısından önem arz etmektedir. Uygun örnekleme tekniğindeki birincil varsayım, ulaşılan kitlenin tamamen homojen olduğu; yani başka bir örneklemden alınan verilerden farklılık göstermeyeceğidir (Etikan ve diğ., 2016). Ancak literatürde uygun örnekleme yöntemi için araştırmacının çevresinden alınan bu kaynakların yanlı olabileceğine dair görüşler bulunmaktadır. Fakat, Yıldırım ve Şimşek (2013) bu konu hakkında uygun örneklemin sağlamış olduğu zaman, düşük maliyet ve hızlı ulaşılabilirlik özelliklerinin araştırmanın zengin içeriğine engel olmadığını dile getirmiştir. Bu araştırmada da nicel verilerin toplanması amacıyla öğretim elemanlarına ulaşabilmek için Türkiye’deki tüm devlet ve vakıf üniversitelerin yabancı diller yüksekokul web sayfaları incelenmiş ve öğretim elemanlarının iletişim bilgilerini gösteren 55 üniversitenin akademik kadrosuna eposta yoluyla ulaşılmıştır. Aynı şekilde, öğrencilerden nicel verilerin toplanabilmesi için uygun örnekleme tekniği kullanılmış ve araştırmacının çalışmış ve çalışmakta olduğu İngilizce hazırlık programlarının öğrencilerine eposta yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmacının İngilizce hazırlık eğitim programlarında öğretim elemanı olarak çalışıyor olması nicel verilerin toplanmasına hız kazandırmıştır.

Bu araştırmanın nicel boyutunun evrenini, 2022-2023 akademik yılında Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının İngilizce hazırlık programlarında çalışmakta olan İngilizce öğretim elemanları ile aynı programda eğitim almakta olan öğrencilerin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu kriterleri sağlayan 191 öğretim elemanı ile 155 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 3.1’de araştırmanın nicel bölümünde ulaşılan 155 İngilizce Hazırlık programı öğrencisine yönelik demografik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Gruplar	n	f %
Cinsiyet	Kadın	102	66
	Erkek	53	34
Yaş	18-20	91	59
	21-23	26	17
	>24	38	24
Üniversite Türü	Devlet	31	20
	Vakıf	124	80

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, araştırmanın nicel kısmına katılan 155 öğrencinin %66’sı (n=102) kadın, %34’ü (n=53) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin yaş aralıkları incelendiğinde, %59’unun (n=91) 18 ile 20 yaş aralığında, %17’sinin (n=26) 21 ile 23 yaş aralığında ve %24’ünün (n=38) ise 24 yaşından büyük olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcı öğrencilerin İngilizce Hazırlık eğitimini aldıkları üniversite türlerinin %20’sini (n=31) devlet üniversiteleri oluştururken, %80’ini (n=124) vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna katılan 191 öğretim elemanına ait demografik bilgiler aşağıda bulunan Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcı Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Değişkenler	Grup	n	f%
Cinsiyet	Kadın	133	70
	Erkek	58	30
Deneyim Yılı	0-1	2	1
	2-5	17	9
	6-9	29	15
	≥10	143	75

Eğitim Durumu	Lisans	35	18
	Yüksek Lisans	121	64
	Doktora	35	18
Üniversite Türü	Devlet	131	68
	Vakıf	60	32

Nicel boyuttaki öğretim elemanlarının demografik bilgilerinin sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 191 öğretim elemanının %70'inin kadın (n=133), %30'unun ise erkek (n=53) olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki deneyim yılları incelendiğinde, katılımcıların %75'inin 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir (n=143). Öğretim elemanlarının %18'i lisans mezunu (n=35), %64'ü yüksek lisans mezunu (n=121) ve %18'i doktora mezunudur (n=35). Katılımcı öğretim elemanlarının çalışmakta oldukları üniversitelerin türleri ele alındığında, %68'inin devlet üniversitelerinde çalışmakta olduğu (n=131) ve %32'sinin ise vakıf üniversitelerinde çalışmakta olduğu (n=60) görülmektedir.

3.2.2. Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubuna ulaşmak için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yöntemi, çalışma grubunun problem durumuna bağlı olarak kendi içerisinde çeşitli farklı özelliklerden bir araya getirilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, araştırılan problem durumunu çeşitli değişkenler ışığında incelemek ve bunlar arasındaki ortak olguları yakalamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmanın nitel kısmında yakalanmak istenen maksimum çeşitlilik kapsamında, üniversite türü, üniversite fakültelerindeki eğitim dili, yöneticinin İngilizce hazırlık programlarındaki deneyim süresi ile program yöneticiliğindeki deneyim süresi ve eğitim durumu gibi değişkenler belirlenmiştir. Bu değişkenlere uygun olarak 4 farklı üniversitenin İngilizce hazırlık program yöneticileri ile görüşme formu vasıtasıyla iletişime geçilmiştir. Araştırma kapsamında kişisel bilgilerin korunması gereği ile görüşmeye katılan öğretim elemanlarının isimleri gizli tutulmuş ve PY1, PY2, PY3 ve PY4 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı program yöneticilerine ait bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.2. Katılımcı Program Yöneticilerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Çalışılan Üniversite Türü	Fakülte Eğitim Dili	Yöneticinin Eğitim Durumu	Yöneticinin Görevi	Mesleki Deneyim	Yöneticilik Deneyimi
PY1	Vakıf	%100 İngilizce	Doktora	Bölüm Başkanı	36 yıl	16 yıl
PY2	Vakıf	%100 İngilizce	Doktora	Bölüm Başkanı	27 yıl	9 yıl
PY3	Devlet	%30 ve %100 İngilizce	Doktora	Bölüm Başkan Yardımcısı	11 yıl	1 yıl
PY4	Devlet	%30 ve %100 İngilizce	Doktora	Bölüm Başkan Yardımcısı	10 yıl	3 ay

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmanın nitel kısmına katılan 4 program yöneticisinden birinin yüksek lisans, geri kalan üçünün doktora derecesine sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilerin program dahilindeki görevleri incelendiğinde, 2 yöneticinin program bölüm başkanlığı diğer 2 yöneticinin de program bölüm başkan yardımcılığı yaptığı görülmektedir. Program yöneticilerinin çalışmakta olduğu üniversiteler dikkate alındığında, 2 üniversitenin fakültelerde eğitim dilinin %100 İngilizce olduğu görülürken, diğer 2 üniversitenin fakülteleri arasında hem %100 İngilizce hem de %30 İngilizce eğitim dili ile devam eden programların mevcut olduğu görülmektedir. Program yöneticilerinin mesleki deneyim yılları, 36 yıl, 27 yıl, 11 yıl ve 10 yıl olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, yöneticilik mesleki deneyimleri ise 16 yıl, 9 yıl, 1 yıl ve 3 ay olarak belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

İngilizce hazırlık eğitim programlarında Türk kültürüne yer verilme durumlarını incelemeyi amaçlayan bu karma yöntem araştırmasında hem nitel hem nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı anketleri ile elde edilen nicel verilere ek olarak, İngilizce hazırlık program yöneticilerinden alınan görüşme formu yanıtları ile nitel verilere ulaşılmıştır. Bu şekilde araştırmanın veri toplama

aşamasında veri üçlemesi (data triangulation) sağlanmıştır. Bilimsel araştırmalarda, tek bir yöntem yerine birbirlerini destekleyecek şekilde iki ya da daha fazla yöntemin kullanılmasının hem araştırmayı zenginleştireceği hem de daha doğru veriler sunacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2018, s.267). Dolayısıyla araştırma bünyesinde öğrenci ve öğretim elemanı paydaşlarından ayrı ayrı toplanan nicel veriler, başka bir paydaş olan program yöneticilerinden alınan nitel veriler ile birleştirilmiş ve veri üçlemesi sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerden toplanan veriler İlter ve Güzeller (2005) tarafından geliştirilmiş olan Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi ile Ekmekçi (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği vasıtasıyla elde edilmiştir. Öğretim elemanlarından toplanan veriler ise, Sercu ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilmiş olan Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik anketi vasıtasıyla toplanmıştır. Son olarak araştırmanın nitel bölümünde ise, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi

Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi, İlter ve Güzeller (2005) tarafından yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dil ve kültür bağlamında yaşadıkları sorunları anlayabilmek adına bu konudaki görüşlerini toplamayı hedefleyerek geliştirilmiştir. Anket, iki bölümden oluşmakta olup, ilk bölüm demografik bilgileri içermektedir. İkinci bölüm ise öğrencilerin hedef kültüre yönelik görüşlerini toplamayı hedefleyen 6 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Anket, öğrencilerin hedef kültürü öğrenmek isteyip istemediklerini, öğrenmek istiyorlarsa bunu hangi yolla yapmak istediklerini, farklı kültürler öğrenmenin onlara sağlayacağı faydaları, hedef kültürle alakalı bilinmeyen kelimelerin varlığının hissettirdikleri ve farklı kültürleri öğrenmenin ulusal kimlikleri üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini incelemektedir.

İlter ve Güzeller (2005) geliştirmiş oldukları bu anketi Akdeniz Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında eğitim görmekte olan 150 öğrenci üzerinde uygulamışlar ve veri analizini tamamlamışlardır. Ancak araştırmalarında kendileri de verilerin derinlemesine istatistiksel incelemesini gerçekleştirmeyi amaçlamadıklarını belirtmişlerdir. Betimsel analizleri sonucunda, öğrencilerin ders materyallerinde daha

fazla Türk kültürüne yönelik öğelerin bulunmasını istedikleri sonucuna ulaşmışlar ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde seçilecek materyallerde ve oluşturulacak bağlamlarda öğrencilerin aşına oldukları durumlardan faydalanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

3.3.2. Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere Yönelik Görüşleri Ölçeği, Ekmekçi (2014) tarafından öğrencilerin ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik görüşlerinin saptanması amacıyla geliştirilmiştir. Ekmekçi (2014) ölçeğin ilk 6 sorusunun Çetinkaya (2008)'nin çalışmasından uyarlandığını ve geri kalanın kendisi tarafından geliştirildiğini belirtmiştir. Ölçek, 5li likert tipinde olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin sonunda 2 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Ancak bu sorular bu araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir.

Ekmekçi (2014) geliştirmiş olduğu ölçeğin güvenirlik puanını hesaplamak amacıyla 50 kişilik bir pilot grubuna ölçeği uygulamış ve verileri SPSS programında istatistiki olacak incelemiştir. İnceleme sonucunda, 18 madde için Cronbach güvenirlik katsayısını .591 olarak hesaplamıştır. Gerçek uygulaması sonrasında Ekmekçi (2014) ders kitaplarından hedef kültür ve yerel kültür öğelerinin dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özellikle ders materyalleri ve kitapları bünyesinde düşünüldüğünde, öğrencilerin kendi kültürlerine ait öğelerin, gelenek görenek ve değerlerin mutlaka sürece dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.3.3. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik Anketi

Sercu ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen Yabancı Dil öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik anketi, toplam 11 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm, öğretmenlerin son öğretmenlik mesleği hakkında soruları içermektedir. Üçüncü bölüm, 'öğretmen olarak sen' başlığında iken, dördüncü bölüm 'öğrenciler, yabancı dil ve kültür' başlığındadır. Beşinci bölüm öğretmenlerin yabancı kültür aşinalığı ile ilgilidir. Altıncı bölüm, öğretmenlerin yabancı dil öğretimindeki kültür öğesine yönelik görüşlerini toplamaktadır. Yabancı dil öğretim materyalleri yedi bölümde ele alınırken, okul gezileri başlığı ise sekizinci bölümde ele alınmıştır. Dokuzuncu bölüm, öğretmenlerin kendi ülkelerindeki değişim programları hakkında soruları içermektedir. Onuncu bölümde kültürlerarası

aktiviteler ve son olarak on birinci bölümde ise kültürlerarası yabancı dil öğretimi konularını ele alan sorular bulunmaktadır. Anket, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, derecelendirme ve likert türlerinden oluşan toplam 95 sorudan oluşmaktadır. Ancak bu araştırma kapsamında, anket uyarlanarak kullanılmış ve toplam üç bölümden oluşmuştur. Bu araştırmada kullanılan uyarlanmış versiyondaki ilk bölüm, öğretim elemanların demografik bilgilerini toplamayı amaçlamıştır. İkinci bölüm Kültür Öğretimi olarak adlandırılmış, üçüncü bölüm ise Kültürlerarası Yeterlik olarak adlandırılmıştır. İkinci bölümde, 9 derecelendirme sorusu ve 3 çoktan seçmeli soru bulunurken, üçüncü bölümde ise 5li likert tipinde toplam 24 ifadeye yer verilmiştir. İfadeler '*Kesinlikle katılıyorum, Bir Dereceye Kadar Katılıyorum, Kararsızım, Bir Dereceye Kadar Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum*' şeklinde sunulmuştur. Orijinal anketin mevcut araştırmaya hangi kesitlerinin alınacağını kararlaştırılması evresinde, Eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

3.3.4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda, İngilizce hazırlık program yöneticilerinden veri toplamak için kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, öncelikle bir Türk dili alan uzmanına gönderilmiş ve dilsel bir problem olup olmadığı üzerine geri bildirim alınmıştır. Soruların içeriği bağlamında, eğitim bilimleri alanından iki uzmandan görüş alınmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Program yöneticileri görüşme formunda, araştırmanın problem durumunda ifade edilen problemler ve alt problemlere yönelik sorular sorulmuştur. Program yöneticilerinden, yönetmekte oldukları İngilizce hazırlık programlarında programın dört temel ögesi bağlamında Türk kültürüne yer verilme durumlarını düşünmeleri istenmiştir. Görüşme formu toplamda 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şöyle sıralanmaktadır:

1. Mevcut eğitim programınızın felsefesinde, yaklaşımında ve genel amaçlarında Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?
2. Mevcut eğitim programınızın hedef boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?

3. Mevcut eğitim programınızın içerik (ders kitapları, materyaller vb.) boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?
4. Mevcut eğitim programınızın eğitim durumları (sınıf içi öğretme-öğrenme süreçleri) boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Mevcut eğitim programınızın ölçme değerlendirme boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl? Örneklendirebilir misiniz?
6. Mevcut eğitim programınızda baskın bir kültür olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bu hangi kültürdür? Örneklendirebilir misiniz?
7. Mevcut eğitim programınızda farklı kültürler programın hangi boyutlarında etkilidir? Genel amaçlar, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme başlıklarını lütfen düşününüz.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı, en temel geçerlik ve güvenirlik çalışmasını araştırma deseni olarak karma araştırma yöntemini seçerek sağlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda aslında her bir veri toplama aracının gücü, elde edilen diğer veriler ile karşılaştırmalar yapılarak test edilmiş ve desteklenmiş olmaktadır (Patton, 2015, s.245). Benzer şekilde, Greene (2005) de karma yöntem dahilinde toplanan nitel ve nicel verilerin benzer sonuçlar vermesinin geçerlik ve güvenirliği arttırdığını vurgulamıştır. Bu çalışmada da gerek öğrenci ve öğretim elemanı anket sonuçları, gerekse program yöneticisi görüşme formu bulguları analiz edilip birlikte yorumlanacağı için, bu durumun geçerlik ve güvenirlik açısından olumlu olduğu söylenebilir.

Bu bölümde, öğrenci ve öğretim elemanı anketleri ile nitel kısımda kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formuna yönelik geçerlik ve güvenirlik analizleri sunulmuştur.

3.4.1. Öğrenci Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Öğrencilerden veri toplamak için kullanılan araçların yapı geçerliğinin ölçülmesinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, güvenirliğinin belirlenmesinde ise

Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin (AFA) yapılabilmesi için ilk önce veri toplama aracının faktör analizine uygun olup olmadığının tespiti gereklidir. Bu amaçla KMO ve Bartlett testi uygulanmıştır. KMO testi örneklemin yeterliliğini test ederken; Bartlett testi, dağılımın faktör analizi için normal olup olmadığını test etmektedir. Öte yandan güvenirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tavşancıl'a (2005) göre, Cronbach Alpha katsayısı $.00 < .40$ ise ölçek güvenilir değil, $.40 < .60$ ise ölçek düşük güvenirlikte, $.60 < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $.80 < 1.00$ ise ölçek yüksek derece güvenilir bir ölçektir".

Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi için KMO ve Bartlett Testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Ölçümü		.563
Bartlett Testi	Ki-Kare	51.406
	df	15
	Sig	.000

Jeong (2004)'e göre, örneklem büyüklüğünün yeterli olması için KMO testi sonucunun 1'e yakın olması ve Bartlett test sonucunun ise istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir. Kaiser (1974), KMO test sonucunun .5'ten büyük çıkmasının yeterli olduğunu vurgulamıştır. Bu durumda, Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi için örneklem büyüklüğü yeterli bulunmuştur (KMO= .563: $p < .05$). Anket için faktör analizi sonuçları ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Ölçeği İçin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşlerini Etkileyen Faktörler	S1	1.635	%47.977	.410
	S2	1.244		
	S3	.894		
	S4	.881		
	S5	.766		
	S6	.580		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 6 madde ve iki boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %47.977; güvenirlilik katsayısı .410'dur. Bu bağlamda, Cronbach Alpha katsayısının .40<.60 arasında olması, anketin düşük güvenirlilikte olduğunu göstermektedir. Aslında buradaki durum, halihazırda anketi geliştiren araştırmacıların kendilerinin de belirttiği üzere derinlemesine istatistiki analiz yapmamalarından ve anketi sadece betimsel amaçla kullanmak istemelerinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilere uygulanan Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği'ne ait KMO ve Bartlett testi sonuçları ise Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.5. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği için KMO ve Bartlett Testi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı

KMO ölçümü		.783
Bartlett Testi	Ki-Kare	1550.564
	df	153
	Sig	.000

Tablo 3.6'ya göre, test sonucunda Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği için örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür ($KMO=.783$, $p<.05$). Ölçeğin faktör analizi sonuçları ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Ölçeği için Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayısı

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşlerini etkileyen faktörler	M1	5.321		
	M2	3.277		
	M3	1.874		
	M4	1.381		
	M5	1.022		
	M6	.837		
	M7	.686		
	M8	.604	%71.527	.855
	M9	.534		
	M10	.461		
	M11	.403		
	M12	.392		
	M13	.317		
	M14	.241		
	M15	.217		
	M16	.181		
	M17	.168		
	M18	.085		

Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçeğin 18 madde ve beş boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranının %71.527 olduğu ve güvenirlik katsayısı .855 bulunarak güvenirliğin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. Öğretim Elemanı Anketinin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu bölümde, öğretim elemanlarına uygulanan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. “Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yetkinlik Anketi” yabancı dil öğretmenlerinin kültür öğretimine ve kültürlerarası yetkinliğe ilişkin inançlarını araştırmak için geçerli ve güvenilir bir araç olarak belirtilmiştir (Sercu vd., 2005). Ancak bu araştırmada, toplam 11 bölüm ve 95 maddeden oluşan bu ölçme aracı uyarlanarak 3 bölüm ve toplam 36 madde ile uygulanmıştır. Dolayısıyla, uyarlanan kısım öncelikle açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve güvenirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yetkinlik Anketi için KMO ve Bartlett test sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yetkinlik Anketi İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Ölçümü		.799
Bartlett Testi	Ki-Kare	2892.438
	df	630
	Sig	.000

Tablo 3.8’e göre, test sonucunda Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yetkinlik Anketi için örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür (KMO=.799, $p<.05$). Anketin faktör analizi sonucunda, anketin 36 madde ve 10 alt boyuttan oluştuğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Cronbach Alpha

katsayısı .847 bulunmuştur. Dolayısıyla, ölçme aracının yüksek güvenirlikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.3. Program Yöneticileri Görüşme Formu Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik nitel verilerde nicel verilerden farklı olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Merriam'e (2013) göre, nitel verilerdeki geçerlik ve güvenirlik kavramlarının inandırıcılık (trustworthiness) kavramı olarak karşılık bulduğunu belirtmiştir. Guba ve Lincoln (1982) de inandırıcılık için belirli kriterlerin olduğunu öne sürmüş ve bu kriterlerin inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında kullanılan program yöneticileri görüşme formunun inanılabilirliğini artırmak için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcı teyidi, katılımcıların araştırma sürecinde sunmuş oldukları görüşlerini doğru yansıtıp yansıtmadığının kendilerine sorulmasını içermektedir. Katılımcılara ayrıca eklemek ya da çıkarmak istedikleri yerler sorularak, verilerde netlik sağlanır. Bu çalışmada da elde edilen nitel veriler, program yöneticilerine eposta yoluyla iletilmiş ve düşüncelerinin aksi yönde bir veri olup olmadığı kendilerine sorulmuş ve bu konuda onayları alınmıştır. Stake (2003) nitel araştırmalardaki katılımcıların kendi düşüncelerine verecekleri dönütlerin toplanacak verinin güvenirliğini arttıracaklarını belirtmiştir. Bu yöntemle, katılımcılar hem verilerin doğruluğunu onaylamış hem de varsa eklemek istedikleri olguları eklemiş olurlar.

Ayrıca nitel araştırmalarda güvenirlik, oluşturulan kategori ve kodların güvenirliğine de bağlıdır. Tavşancıl ve Aslan (2001) nitel analiz kapsamında ulaşılan tema, kategori ve kodların benzer amaçlı araştırmalarda da benzer şekillerde ortaya çıkması gerektiğini savunmuştur. Sonuçların araştırmacıdan araştırmacıya ya da araya zaman girmesi durumunda değişmemesi gerekmektedir. Bu kriteri sağlayabilmek adına, kodlama güvenirliği çerçevesinde araştırmacı nitel verilerini üç hafta arayla tekrar kodlamış ve kodlama tutarlılığı sağlanmıştır. Buna ek olarak, analiz tamamlandıktan sonra eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin bilgilerine başvurulmuştur. Bu yöntem Creswell (2013) tarafından uzman incelemesi olarak adlandırılmaktadır.

Nitel bir araştırmanın geçerliğinin arttırılmasında en çok bilinen ve uygulanan stratejilerden biri üçgenleme tekniğidir. Bu araştırmada nitel verileri güçlü

yorumlayabilmek için veri üçgenlenmesi kullanılmış ve program yöneticilerinden gelen nitel veri öğretim elemanı ve öğrencilerden alınan nicel veri ile zenginleştirilerek yorumlanmıştır. Bu yolla veri toplama araçlarından birinin olası zayıf yönleri diğerinin güçlü yönleri yardımıyla telafi edilebilmektedir (Streubert & Carpenter, 2011). Aktarılabilirlik kriterinin sağlanabilmesi amacıyla bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Guba ve Lincoln (1982) de bu konuda amaçlı örneklemin uygulanmasının ve en uygun koşullardaki katılımcılardan verinin toplanmasının aktarılabilirliği destekleyeceğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak verilerin aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Son durumda program yöneticilerine uygulanan görüşme formu toplam 3 bölüm ve 7 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı program yöneticilerinin demografik bilgileri toplanmıştır. İkinci bölümde İngilizce hazırlık programlarındaki Türk kültürünün yeri sorgulanmış, üçüncü bölümde ise programlardaki farklı kültürlerin etkisi görülmüştür.

3.5. Veri Toplama Sürecinde Araştırmacının Rolü

Gerekli etik izinlerin alınmasının ardından, araştırmacı öğretim elemanlarından veri toplama sürecinin ilk aşamasında, 2022-2023 akademik yılında araştırma kapsamındaki devlet ve vakıf üniversitelerinin İngilizce hazırlık programlarına ait web sitelerini incelemiş ve akademik kadrolarının iletişim bilgilerine erişmiştir. Ardından öğretim elemanlarının tümüne, aydınlatma metni ile çevrimiçi oluşturulan veri toplama aracının bağlantısı eposta yoluyla gönderilmiştir. Araştırmanın öğrenci boyutundaki nicel verilerin toplanması aşamasında, araştırmacının çalışmış ve çalışmakta olduğu programlar vasıtasıyla aynı yıl İngilizce hazırlık eğitimi görmekte olan öğrencilere eposta aracılığıyla ulaşılmış ve çevrimiçi veri toplama aracı bağlantısı kendilerine gönderilmiştir. Her iki veri toplama aracı öncesinde katılımcılardan gönüllü katılım ve aydınlatma metni onayı istenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundaki yarı-yapılandırılmış görüşme kapsamında, araştırmacı maksimum çeşitlilik bağlamında araştırma doğasına uygun katılımcı kriterleri belirlemiştir. Bu kriterler, üniversite türü, üniversitenin eğitim dili, yöneticinin mesleki deneyimi, eğitim durumu ve yöneticilikteki deneyimi

değişkenlerini kapsamaktadır. Bahsedilen kriterler bağlamında uygun katılımcılar belirlenmiş ve katılımcıların kurumsal iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Araştırmacı, belirlenen program yöneticilerine eposta yoluyla ulaşmış ve görüşme formunun bağlantısını kendilerine iletmiştir.

3.6. Veri Analizi

Veri analizi kapsamında, öğrenci ve öğretim elemanı paydaşlarından toplanan nicel veriler ve İngilizce hazırlık program yöneticilerinden toplanan nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

İlk olarak elde edilen nicel verilerin analizi kapsamında, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yürütülmesi gereken Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) toplanan verilerin uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Uygunluğun sağlanması durumunda, anketteki her bir maddenin hangi diğer maddelerle birlikte çalıştığı, bu maddelerin bu gruplara nasıl bağlandığını görmek amacıyla AFA analizi sürdürülmektedir. Son olarak, her bir veri seti için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmaktadır. Tüm anket maddeleri için elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri, o anketin toplam güvenirlik derecesini göstermektedir ve bu değer genel kabul aralığı .70'ten büyük değerleri içermektedir (Kılıç, 2016). Mevcut araştırmada da bu iki durumun sağlanmasının ardından asıl veri analizi süreci başlatılmıştır. Bu bağlamda, veri setleri üzerinde betimsel istatistik analizi gerçekleştirilmiştir.

Betimleyici istatistikler, genellikle merkezi eğilim ölçüsü olarak adlandırılan puanların dağılımının orta noktasını ve dağılım veya varyans olarak bilinen puanların yayılmasını tanımlayan bir istatistik türüdür (Fisher & Marshall, 2009). Betimsel istatistik analizinin amacı toplanan verinin sunulmasını, tanımlanmasını, analiz edilmesini ve yorumlamasını bir veri seti üzerinde özetlemektir (Perez-Vicente & Ruiz, 2009). Bu şekilde bir örneklem üzerinden elde edilen bulgular vasıtasıyla daha geniş bir popülasyon üzerinde genellemeler yapmak ya da çıkarımlar yapmak mümkün hale gelebilmektedir çünkü betimleyici istatistik analizi ile veri seti üzerinden özetleyici ölçümler ve eğilimler elde edilebilmektedir. Bu araştırmada da

gerek öğrenci gerekse öğretim elemanlarından elde edilen nicel veriler betimsel istatistik analizine tabi tutulmuş ve genel özet ölçümler alınarak örneklemelerin eğilim ve tercihleri üzerinden daha geniş bir popülasyonun eğitim ve tercihleri yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda anket maddelerine verilen ortalama değerler dikkate alınmış ve her bir madde için yorumlama söz konusu olmuştur.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler üzerinde ise içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sözlü ya da yazılı metinlerdeki anlamların keşfedilmesine ve verilmek istenen iletişimsel içeriğin ortaya çıkarılmasına olanak sağlamaktadır (Toker, 2022). İçerik analizi, araştırmacının verilerin anlaşılmasını geliştirmek ve kolaylaştırmak için teorik konuları test etmesine olanak tanımaktadır. İçerik analizi yoluyla sözlü ya da yazılı metinleri içerikle ilgili daha az sayıda kategoriye ayırmak mümkün hale gelmektedir. Bu yöntemde aynı amaca hizmet eden metinlerin aynı kategorilerde sınıflandırıldığında aynı anlamı paylaştığı varsayılmaktadır. Bu analiz türünde araştırmacının araştırma amaçlarına hâkim olması ve olası kod, kategori ve temaların oluşturulabilmesi için konu alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Toker, 2022).

Bu bağlamda mevcut araştırmada, araştırmacı nitel veri analizi kapsamında konu alan bilgisini yinelemiş ve ilgili literatürdeki araştırmalarla karşılaştırmalarda bulunarak veri seti üzerinden tema, kategori ve kodlara ulaşmıştır.

3.7. Etik Süreçler

Bu araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçme araçları, İlter ve Güzeller (2005)'e ait Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi, Ekmekçi (2014) tarafından geliştirilen Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Anketi ve öğretim elemanlarından veri toplamak için kullanılan Sercu ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen Yabancı Dil öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik anketidir. Araştırma kapsamında ilk olarak ölçme araçlarının sahiplerinden ölçme araçlarının kullanımına dair eposta aracılığıyla izin alınmıştır. Daha sonra, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 01.12.2022 tarihinde 2022.12 sayılı toplantıda etik uygunlun belgesi alınmıştır.

Nicel ve nitel veri toplama aşamasında katılımcı gönüllüğünü ön planda tutulmuş ve veriler gönüllülük esasıyla toplanmıştır. Katılımcıların tamamı araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Veri toplama ve analizi kısımlarında katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuştur. Nitel veri analizinde, katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuş ve her bir katılımcıya PY1= Program Yöneticisi 1 şeklinde bir kod verilmiştir.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, İngilizce hazırlık programlarında Türk kültürüne yer verilme durumlarının incelenmesine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile hazırlık program yöneticilerinin görüşleri karma araştırma yöntemine uygun olarak nicel ve nitel olarak ele alınmıştır. Ardından elde edilen bulgular bu bağlamda iki bölüm halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Veri Analizine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinden ve bu programlarda çalışmakta olan öğretim elemanlarından toplanan nicel verilere yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin dil ve kültüre ilişkin görüşleri anketi toplam 6 sorudan oluşmaktadır. İlk soru öğrencilerin İngilizce öğrenirken hedef kültürü öğrenmek isteyip istemediklerini sorgulamaktadır. Bu bağlamda öğrencilere “İngiliz/Amerikan kültürünü öğrenmek ister misiniz?” sorusu iletilmiştir. Hedef kültürü öğrenmek isteyip istememeye yönelik elde edilen yanıtlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Hedef Kültürü Öğrenmek İsteyip İstememelerine Yönelik Bulgular

	Evet		Bazen		Hayır	
	f	n	f	n	f	n
1. İngilizce öğrenirken, İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek ister misiniz?	%66	102	%31	48	%3	5

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, katılımcı öğrencilerin %66’sı hedef dil olan İngilizce öğrenirken, İngiliz/Amerikan kültürünü öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (n=102). Katılımcıların %31’i İngiliz/Amerikan kültürünü bazen öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir (n=48). Diğer yandan, katılımcıların sadece %3’ünün hedef kültürü öğrenmek istemediği sonucu görülmektedir (n=5). Dolayısıyla, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce öğrenirken hedef kültürü öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Anket kapsamında sorulan ikinci soru, öğrencilerin hedef kültürü öğrenirken hangi yolu tercih ettiklerine ilişkindir. Bu kapsamda öğrencilere hedef kültürü nasıl öğrenmek istedikleri sorulmuş ve elde edilen yanıtlar Tablo 4.2.’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Hedef Kültürü Öğrenme Yolu Tercihleri

	Sadece hedef kültürle ilgili okuma metinlerinde.		Tıpkı kendi kültürel değerlerim gibi.		Hedef dili anlayabilmek için biraz.	
	f	n	f	n	f	n
2. İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek istiyorsanız, nasıl öğrenmek istersiniz?	%50	78	%40	62	%10	15

Tablo 4.2.’de belirtildiği üzere, katılımcı öğrencilerin %50’si hedef kültürü sadece kültürle ilgili okuma metinlerinden öğrenmek istemektedirler (n=78). Katılımcı öğrencilerin %40’ı hedef kültürü tıpkı kendi kültürel değerleri gibi öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir (n=62). Katılımcıların sadece %10’luk dilimi ise hedef kültürü sadece dili anlayabilmek amacıyla biraz öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin yarısının hedef kültürle okuma metinlerinde karşılaşmak istedikleri görülmektedir.

Öğrencilere yönlendirilen diğer soru İngilizce öğrenirken rastlanılan kültürel değerlere ilişkin anlaşılamayan kelimelerin varlığının onları öğrenme sürecinde rahatsız edip etmediği ile ilgilidir. Bu kapsamda, anlaşılamayan kelimelerin öğrencileri rahatsız edip etmediği sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Hedef Kültüre İlişkin Kelimelere Tepkisi

	Evet		Bazen		Hayır	
	f	n	f	n	f	n
3. Hedef dilin kültürü hakkında anlamadığınız kelimeler sizi rahatsız ediyor mu?	%36	56	%48	74	%16	25

Tablo 4.3. öğrencilerin hedef kültüre ait anlamadıkları kelimelerin onları rahatsız edip etmediğine ilişkin bulguları sunmaktadır. Tabloya göre, katılımcı öğrencilerin %36'sı kültürü ilgilendiren anlaşılmayan kelimelerden rahatsız olduklarını dile getirirken (n=56), %48'i bu durumdan bazen rahatsız olduklarını belirtmişlerdir (n=74). Öte yandan, katılımcıların sadece %16'sı bu durumdan rahatsız olmadıklarını belirtmiştir (n=25). Sonuç olarak, katılımcıların çoğunluğunun kültüre yönelik anlamadıkları kelimeler ile karşılaştıklarında bu durumdan rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Dördüncü soruda öğrencilere İngilizce öğrenirken farklı kültürleri de öğrenmenin onlara ve hayatlarına olacak olası katkıları sorulmuştur. Bu kapsamda alınan veriler aşağıda Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Farklı Kültürleri Öğrenmenin Katkısına Yönelik Görüşleri

	Yaşadığımız dünyaya ve hayata dair bize farklı bir bakış açısı kazandırır.		Eleştirel düşünme becerimi geliştirir.		Katkı sağladığını düşünmüyorum.	
	f	n	f	n	f	n
4. Farklı kültürel değerleri öğrenmek size ne tür katkılar sağlar?	%83	129	%17	26	%0	0

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere, katılımcı öğrencilerin %83'ü farklı kültürler öğrenmenin onlara, dünyaya ve hayata dair farklı bakış açıları kazandırdığı görüşündedir (n=129). Katılımcıların %17'si ise bu durumun onların eleştirel

düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir (n=26). Bu sorudan elde edilen önemli bir bulgu, tüm öğrencilerin farklı kültürleri öğrenmenin bir şekilde kendilerine bir katkısı olduğunu düşünüyor olmasıdır. Hiçbir katılımcı ‘katkı sağladığını düşünmüyorum’ seçeneğini seçmemiştir.

Farklı kültürleri öğrenmek ve ulusal kimliğin kaybedilmesi riski arasında bir bağ ve ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere, farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliklerini kaybedeceklerine dair bir korku geliştirip geliştirmedikleri sorulmuş ve soruya dair bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Farklı Kültürler Öğrenme ve Ulusal Kimliği Kaybetmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri

	Evet		Bazen		Hayır	
	f	n	f	n	f	n
5. Farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliğinizi kaybedeceğinizi düşünüyor musunuz?	%3	5	%14	21	%83	129

Tablo 4.5’e göre, katılımcı öğrencilerin sadece %3’ü farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliklerini kaybedeceğini düşünmektedir (n=5). Katılımcıların %14’ü bazen bu algıya kapılırken (n=21), %83’ü ise farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliklerini kaybedeceklerini düşünmemektedir (n=129). Dolayısıyla, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun farklı kültürler öğrenirken kendi ulusal kimliklerini kaybedeceklerine dair bir korkusu yoktur.

Son olarak öğrencilere İngilizce öğrenirken yaşadıkları ya da deneyimledikleri kültürel sorunlara dair bir soru sorulmuş ve programlarda yatan baskın kültür ortaya çıkarılmak istenmiştir. Katılımcıların dil öğrenirken yaşadıkları kültürel problemlere yönelik verdiği yanıtlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Kültürel Problemlere Yönelik Görüşleri

	İngiliz- Amerikan ders kitapları sadece kendi kültürlerini öğretmek istiyor.		Türk kültürüne önem verilmiyor.		Sadece İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel unsurları öğretilmeye çalışılıyor.	
	f	n	f	n	f	n
6. Yabancı dil öğrenirken genellikle ne tür kültürel sorunlarla karşılaşsınız?	%34	53	%39	60	%27	42

Tablo 4.6.'da görüleceği gibi, katılımcıların bu soruya vermiş oldukları yanıtlar birbirlerine yakın oranlar göstermektedir. Yine de öğrenciler tarafından en büyük oranda verilen yanıt, Türk kültürüne önem verilmemesi olmuştur. Katılımcı öğrencilerin %39'u Türk kültürüne önem verilememesini yabancı dil öğrenirken karşılaşılan bir kültürel problem olarak tanımlamıştır (n=60). Diğer yandan, öğrencilerin %34'ü ders kitaplarındaki baskın İngiliz-Amerikan kültürünü kültürel bir sorun olarak tanımlarken (n=53), %27'lik oran sadece İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerinin öğretilmeye çalışıldığını ve bunun kültürel bir sorun olduğunu belirtmiştir (n=42). Anlaşılabacağı üzere, öğrenciler programlarında Türk kültürüne yeterince önem verilmediğini ve baskın olarak İngiliz-Amerikan kültürüne maruz kaldıklarını düşünmektedir.

4.1.2. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri (DKKÖG) anketi 5li likert türünde toplam 18 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracındaki tüm maddelere yönelik elde edilen verilerin betimsel istatistik bulguları Tablo 4.7.'de verilmiştir. Bu kapsamda minimum ve maksimum değerler ile anketten alınan ortalama değer sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikler

	n	Min	Max.	Ortalama	Ss
DKKÖG Ölçeği	155	35	90	55.57	10.21

Kullanılan ölçme aracı 18 maddeden oluşmaktadır ve her bir madde Kesinlikle Katılmıyorum'dan Kesinlikle Katılıyorum'a olacak şekilde 1'den 5'e kadar puanlandırılmıştır. Ölçme aracından elde edilebilecek maksimum puan 90'dır ve Tablo 4.7.'de de görüldüğü üzere bu araştırmada da alınan maksimum puan 90 iken, alınan minimum puan 35'tir. Elde edilen veriler doğrultusunda 155 katılımcının ortalama puanı 55.57 olarak bulunurken standart sapma 10.21 olarak saptanmıştır.

Katılımcı öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri anketindeki ifadelerle verdikleri yanıtların ortalama puanları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri Ölçeğine Verilen Yanıtların Ortalama Değeri

İfade	Ortalama $\bar{x}$
1. Ders kitaplarında kullanılan ifadeler günlük hayatta kullanabileceğimiz ifadelerdir.	3.71
2. Kitaplardaki konular ve içerikler dünya görüşümle uyumlu.	3.61
3. Kitaplardaki İngiliz kültürüne ait özel günler ve isimler dil gelişimime katkı sağlıyor.	3.76
4. Kitaplardaki İngiliz kültürüne ait öğeler kültürel kaynaşmalara neden oluyor.	3.73
5. Kitaplardaki İngiliz kültürünü yansıtan bölümler dil öğrenimimde olumsuz sonuçlar yaratıyor.	2.20
6. Kitaplardaki kültürel öğeler yabancı dil öğrenen bir birey olarak gereksinimlerimi karşılıyor.	3.60
7. Kitaplardaki kültürel öğeler genellikle gerçekçi.	3.59

8. Kitaplardaki kültürel öğeler ilginç ve motive edici.	3.54
9. Kitaplardaki kültürel öğeler hedef kültürle ilgili önyargılarımı yeniden düşünmemi sağlıyor.	3.58
10. Kitaplardaki kültürel öğeler kendi kültürümle hedef kültür arasında gözlem, analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yapmamı sağlıyor.	3.85
11. Kitaplardaki okuma parçaları hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.	2.71
12. Kitaplardaki dinleme bölümleri hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.	2.72
13. Kitaplardaki diyaloglar hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.	2.73
14. Kitaplardaki diyalog bölümlerinde Türk kültürü ve İngiliz kültürü arasında büyük fark var.	3.43
15. Kitaplarda sadece Türk kültürüne ait öğeler kullanılmalı.	1.97
16. Kitaplarda sadece İngiliz kültürüne ait öğeler kullanılmalı.	2.06
17. Kitaplarda kültüre ait öğeler bulunmamalı, sadece dilbilgisi bölümleri bulunmalı.	2.06
18. Kitaplardaki diyaloglarda geçen ifadeler Türk kültüründe de aynen kullanılıyor.	2.65

Tablo 4.8.'e göre, katılımcı öğrenciler ders kitaplarındaki ifadelerin günlük hayatta kullanılabilecek ifadeler olduğunu düşünmektedir ($\bar{x}$ =3.71). Öğrenciler yüksek bir ortalama ile İngilizce ders kitaplarındaki konuların ve içeriklerin kendilerinin dünya görüşleri ile uyumlu olduğu görüşündedir ($\bar{x}$ =3.61). Bir başka yüksek ortalaması olan ifade “3.Kitaplardaki İngiliz kültürüne ait özel günler ve isimler dil gelişimime katkı sağlıyor” ifadesidir ($\bar{x}$ =3.76). Katılımcılar ders kitaplarındaki hedef kültüre ait özel gün ve isimlerin kendilerinin dil gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu durumda, öğrenciler hedef kültüre ait öğelerin kendilerinin yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı inancındadır.

Bir diğer yüksek ortalamalı ifade kitaplardaki hedef kültüre ait öğelerin kültürel kaynaşmalara olanak sağlamasıdır ($\bar{x}$ =3.73). Öğrenciler İngilizce ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerin varlığının kültürel bir kaynaşmaya sebep olduğunu düşünmektedir. Ortalamanın altında kalan ifadelerden biri ise ders kitaplarındaki hedef kültürün dil öğrenimi açısından olumsuz olduğu ile ilgili olan ifadedir

($\bar{x}=2.20$). Demek o ki, öğrenciler hedef kültürün ders kitaplarında bulunmasından memnunar ve de bu durumun dil öğrenimleri açısından olumlu olduğu kanaatindelerdir.

Benzer şekilde, öğrenciler ders kitaplarında bulunan kültürel öğelerin varlığının bireysel ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedirler ($\bar{x}=3.60$). Var olan kültürel öğeler göz önüne alındığında, öğrencilerin bu öğeleri gerçekçi ($\bar{x}=3.59$) ve motive edici ($\bar{x}=3.54$) bulduğu gözlemlenmektedir. Bunlara ek olarak, kitaplardaki hedef kültüre ilişkin öğelerin varlığı öğrencilerin hedef kültüre karşı olan önyargılarını şekillendirmede onlara yardımcı olmaktadır ($\bar{x}=3.58$). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin İngilizce hazırlık programlarında kullanılan ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerden memnunar oldukları ve hatta kendilerinin önyargılarını yeniden düşünmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmektedir. O halde, hedef kültürün (İngiliz-Amerikan) programın içerik boyutunda yer alması öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir durumdur.

Ölçek içerisindeki en yüksek ortalama “Kitaplardaki kültürel öğeler kendi kültürümle hedef kültür arasında gözlem, analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yapmamı sağlıyor” ifadesindedir ($\bar{x}=3.85$). Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hedef kültür ile Türk kültürü arasında gözlem, analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yaptığını dile getirmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin ulusal kimlikleri ve değerleri konusunda farkındalığının yüksek olduğu ve farklı bir kültür ile kıyaslama yapabildiği düşünülmektedir.

Her ne kadar ders kitaplarındaki hedef kültüre ait öğelerin varlığından memnunar olsa da öğrenciler ders kitaplarını Türk kültürüne yer vermesi açısından yetersiz bulmaktadır. “Kitaplardaki okuma parçaları hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor” ifadesinin ortalaması ($\bar{x}=2.71$), “Kitaplardaki dinleme bölümleri hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor” ifadesinin ortalaması ($\bar{x}=2.72$) ve son olarak “Kitaplardaki diyaloglar hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor” ifadesinin ortalaması ($\bar{x}=2.73$)’tür. Dolayısıyla, öğrenciler kullanılan ders kitaplarının özellikle okuma metinlerinin, dinleme bölümlerinin ve diyaloglarının Türk kültürü açısından zayıf kaldığı düşüncesindedir.

Özellikle de hedef kültürdeki diyalogların Türk kültüründen büyük farklılık gösterdiği öğrenciler tarafından yüksek bir ortalama ile belirtilmiştir ($\bar{x}=3.43$).

Anketteki son ifadede de belirtildiği üzere, kitaplardaki diyaloglarda geçen ifadeler Türk kültüründe aynı şekilde kullanılmamaktadır.

Hedef kültürü barındırması açısından tatmin edici olan fakat Türk kültürünü içermesi açısından yetersiz bulunan ders kitaplarının sadece Türk kültürüne ait öğeler barındırıp barındırmamasına yönelik ifadeye verilen yanıtlar göstermektedir ki öğrenciler sadece Türk kültürüne ait öğeleri görmek istememektedir ($\bar{x}=1.97$). Benzer şekilde, yine düşük bir ortalama ile öğrenciler ders kitaplarında sadece hedef kültürü de görmek istememektedir ($\bar{x}=2.06$). “Kitaplarda kültüre ait öğeler bulunmamalı, sadece dilbilgisi bölümleri bulunmalı” ifadesi de benzer şekilde düşük bir ortalama göstermektedir ($\bar{x}=2.06$). Bu durum öğrencilerin sadece hedef kültür değil, aynı zamanda kendi ulusal kültürlerine ait öğeleri de görmek istediğini, yani hem hedef kültür hem de yerel kültüre ait izleri aradıklarını göstermektedir.

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Yabancı Dil Öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik Anket Bulguları

Yabancı Dil öğretmenleri ve Kültürlerarası Yeterlik anketi 3 bölümden ve toplam 28 sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde öğretim elemanlarının demografik bilgileri toplanmış, ikinci bölümde kültür öğretimi teması işlenmiş ve son bölümde ise öğretim elemanlarının kültürlerarası yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Öğretim elemanlarına ilk olarak kültür öğretiminden ne anladıkları sorulmuş ve kendilerine verilen 9 ifadeyi 1-çok önemli ve 9-en az önemli olacak şekilde derecelendirmeleri istenmiştir. Tablo 4.9, öğretim elemanlarının kültür öğretimi kavramına yönelik derecelendirdikleri maddeleri ve bu maddelere ait minimum ve maksimum değerler ile ortalama puanlarını yansıtmaktadır.

Tablo 4.9. Öğretim Elemanlarının Kültür Öğretiminin Neleri Kapsadığına Yönelik Görüşleri

İfade	Maks.	Min.	Ort. $\bar{x}$
A. Yabancı kültür(ler)in tarihi, coğrafyası ve siyasi koşulları hakkında bilgi vermek.	1	9	4.15
B. Günlük yaşam ve rutinler hakkında bilgi vermek.	1	9	2.83
C. Paylaşılan değerler ve inançlar hakkında bilgi vermek.	1	9	2.76

D. Zengin çeşitlilikteki kültürel etkinliklerle (edebiyat, müzik, tiyatro, film vb.) deneyimler sağlamak.	1	9	2.96
E. Diğer insanlara ve kültürlere karşı açıklık ve hoşgörü geliştirmek	1	9	2.20
F. Kültürel farklılıklar üzerine düşünmeyi teşvik etmek.	1	9	2.64
G. Öğrencilerin kendi kültürüne dair anlayışlarının artmasını teşvik etmek.	1	9	3.06
H. Diğer kültürlerle sahip insanlarla empati kurma yeteneğini geliştirmek.	1	9	2.83
I. Kültürlerarası temas becerisini teşvik etmek.	1	9	2.84

Tablo 4.9.'a göre, öğretim elemanları kültür öğretimi başlığı altında yukarıda bulunan 9 ifadenin her birini 1 ile 9 arasında derecelendirmiş ve belirtilen ortalama puanlar elde edilmiştir. Anketin orijinalindeki gibi uygulanan ankette 1 çok önemli ifadeleri temsil ederken, 9 en az önemli ifadeleri temsil etmektedir. Bu sebeple, ortalamanın yükselmesi o ifadenin az önemli olduğunu göstermekte, ortalamanın düşmesi ise o ifadenin çok daha önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretim elemanları tarafından kültür öğretimi kapsamında en önemli bulunan ifadenin “Diğer insanlara ve kültürlere karşı açıklık ve hoşgörü geliştirmek” olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.20$). Onu ($\bar{x}=2.64$)lük ortalama ile “Kültürel farklılıklar üzerine düşünmeyi teşvik etmek” ifadesi takip etmektedir. O halde, öğretim elemanlarının kültür öğretimi denildiğinde akıllarına ilk gelenin farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirmek ve öğrencileri farklı kültürler üzerine düşünmeye teşvik etmek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının en az önemli olarak belirlediği ifadeler “Yabancı kültür(ler)in tarihi, coğrafyası ve siyasi koşulları hakkında bilgi vermek” ($\bar{x}=4.15$) ile “Öğrencilerin kendi kültürüne dair anlayışlarının artmasını teşvik etmek” ($\bar{x}=3.06$) ifadeleridir. Öğretim elemanları kültür öğretimi kapsamında, hedef kültürün tarihi, coğrafyası ve siyasi koşulları hakkında bilgi vermeyi daha az önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, öğretim elemanları en az önemli ifadeler arasında öğrencileri kendi ulusal kültürlerine dair anlayış geliştirmesine teşvik etmek ifadesini seçmişlerdir. Bu durumda, öğretim elemanlarının kültür öğretimi çerçevesinde öğrencileri kendi kültürlerine yönelik düşünmeye sevk etme konusunda kendilerini daha az sorumlu hissetmekte oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarına yöneltilen ikinci soru, ders verme sürelerinin kültür öğretimi ve dil öğretimi arasında nasıl bir dağılım gösterdiğini sorgulamaktadır. Buradan elde edilen bulgu, ders süresinin ne kadarının kültür aktarımına ayrıldığını göstermesi açısından, eğitim programının eğitim durumları temel boyutunu açıklamada yardımcı olacak bir bulgudur. Öğretim elemanlarının ders süresinin kültür öğretimi ve dil öğretimi arasındaki dağılımına verdikleri yanıtlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Ders Süresinin Dil ve Kültür Öğretimine Dağılımı

Dağılım	n	f %
%100 dil öğretimi, %0 kültür öğretimi.	10	5
%80 dil öğretimi, %20 kültür öğretimi.	119	62
%60 dil öğretimi, %40 kültür öğretimi.	50	26
%40 dil öğretimi, %60 kültür öğretimi.	5	3
%20 dil öğretimi, %80 kültür öğretimi.	2	1
Dil ve kültür öğretiminin %100 entegrasyonu.	5	3
Toplam	191	100

Öğretim elemanlarının %62 ile büyük bir çoğunluğu ders verme sürelerinde %80 dil öğretimine odaklandıklarını ve ancak %20 oranında kültür öğretimine odaklandıklarını belirtmişlerdir (n=119). Bu yanıtı en yakın izleyen yanıt, %26 oranıyla “%60 dil öğretimi, %40 kültür öğretimi” seçeneğine verilmiştir (n=50). Tablo 4.10’dan anlaşılabacağı üzere, kültür öğretimi hiçbir zaman dil öğretiminin önüne geçmemekte ve öğretim elemanları dil ve kültür öğretimini her zaman ayrı düşünmektedir. Öğretim elemanlarının sadece %3’ünün (n=5) dil ve kültür öğretimini iç içe geçmiş olarak tanımladığı görülmektedir.

Bir diğer soruda, öğretim elemanlarına ders sürelerinde kültür öğretimine daha fazla yer vermek isteyip ancak buna vakit ayıramadıklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu kültür öğretimine daha

fazla vakit ayırmak istediğini fakat bunu bir türlü başaramadığını belirtmiştir. Soruya verilen yanıtlar aşağıda Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Kültür Öğretimine Daha Fazla Vakıt Ayırmaya Yönelik Görüşleri

	n	f %
Evet, kesinlikle.	35	18
Belli bir dereceye kadar evet.	110	58
Hayır, pek değil.	38	20
Hayır, hiç değil.	8	4
Fikrim yok.	0	0
Toplam	191	100

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının %18’i kültür öğretimine kesinlikle daha fazla vakit ayırmak istediğini fakat bunu başaramadığını düşünmektedir (n=35). Benzer şekilde, katılımcı öğretim elemanlarının %58’i kültür öğretimine belli bir dereceye kadar daha fazla vakit ayırmak istediğini belirtmiştir (n=110). Bu yanıtların aksine, katılımcıların sadece %20’si bu durumu pek düşünmediğini (n=38), %4’ü ise kesinlikle böyle düşünmediğini ifade etmiştir (n=4). Sonuç olarak, İngilizce öğretim elemanları aslında kültür öğretimine daha fazla vakit ayırmak istemekte fakat bunu başaramadığını düşünmektedir.

Kullanılan İngilizce ders kitaplarının kültürel içerikleri konusunda öğretim elemanlarına kültürel içeriklerin kendilerinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığıyla ilgili bir soru sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğretim Elemanlarının Kitapların Kültürel İçeriğinin Beklentilerini Karşılamasına İlişkin Görüşleri

	n	f %
Evet, fazlasıyla.	13	6
Belli bir derece kadar evet.	96	51
Hayır, pek değil.	72	38
Hayır, hiç değil.	10	5
Fikrim yok.	0	0
Toplam	191	100

Tablo 4.12'ye göre, öğretim elemanlarının %51'i kullandıkları ders kitaplarının kültürel içeriklerinden belli bir dereceye kadar memnun olduğunu belirtirken (n=96), %38'i ise ders kitaplarının kültürel içeriklerinin beklentilerini pek karşılamadığını dile getirmiştir (n=72). Katılımcıların %10'unun ders kitaplarının kültürel içeriklerinden hiç memnun olmadığı anlaşılrken (n=10), %13'ünün ise kitapların kültürel içerik bölümlerinden çok memnun olduğu görülmektedir. Olumlu ve olumsuz yanıtlar gruplandığı zaman, katılımcı öğretim elemanlarının %57'si büyük çoğunlukla kullandıkları ders kitaplarının kültürel içerik bölümlerinin beklentilerini karşıladığını belirtmektedir.

Ölçme aracının bir sonraki bölümü, öğretim elemanlarının kültürlerarası yabancı dil öğretimi yeterliği konusudur. Bu bölümde öğretim elemanlarına 24 tane 5li likert tipinde ifade verilmiş ve 'kesinlikle katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum' ve 'kesinlikle katılmıyorum' şeklinde işaretlemeleri beklenmiştir. Kültürlerarası yeterliğe verilen yanıtların ortalama değerleri Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Kültürlerarası Yeterliğe Verdiği Yanıtların Ortalama Değeri

İfade	Ortalama $\bar{x}$
1. Yabancı dil sınıflarında yabancı dil öğretimi kadar kültür öğretimi de önemlidir.	4.18
2. Kültürlerarası eğitim en iyi şekilde programlar arası gerçekleştirilir.	4.07
3. Bir yabancı dil öğretmeni, yabancı kültür ve topluma ilişkin olumlu bir imaj sunmalıdır.	3.90
4. Kültür öğretebilmeniz veya yabancı dil öğretiminin kültürlerarası boyutu hakkında herhangi bir şey yapabilmeniz için, öğrencilerin yabancı dilde yeterince yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olmaları gerekir.	2.60
5. Kültürlerarası beceriler okulda kazanılamaz.	1.95
6. Yabancı dil ile yabancı kültürün bütünleşik bir şekilde öğretilmesi mümkün değildir.	1.85
7. Öğretimim yoluyla kültürlerarası becerilerin kazanılmasını teşvik etmek isterim.	4.25
8. Kültürlerarası eğitimin öğrencilerin tutumları üzerinde hiçbir etkisi yoktur.	1.77
9. Öğrenciler yabancı kültür hakkında ne kadar çok şey bilirlerse o kadar hoşgörülü olurlar.	4.27

10. Uluslararası temaslarda yanlış anlamalar, kültürel farklılıklardan olduğu kadar dilsel farklılıklardan da eşit derecede sık olarak kaynaklanmaktadır.	3.90
11. Yabancı dil öğretimi öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini anlamalarını geliştirmelidir.	3.98
12. Yalnızca etnik azınlık topluluğundan çocukların bulunduğu sınıflardaki öğrenciler değil, tüm öğrenciler kültürlerarası yeterlilik kazanmalıdır.	4.37
13. Yalnızca sınırlı öğretim süreniz olduğunda, kültür öğretiminin yerini dil öğretimine bırakması gerekir.	3.41
14. Sadece yabancı dil öğretimi değil, her ders kültürlerarası becerilerin kazanılmasını teşvik etmelidir.	3.80
15. Yabancı dil öğretmeni yabancı bir kültürün gerçekçi imajını sunmalı, dolayısıyla yabancı kültür ve toplumun olumsuz yönlerine de değinmelidir.	4.07
16. Kültürlerarası anlayış konusunda bir şeyler başarmak istiyorsak, anadilde yazılmış metinleri kullanmalı ve bu metinleri yabancı dil sınıflarında bile anadilde tartışmalıyız.	2.70
17. Yabancı dil sınıfında öğrenciler yalnızca ek kültürel bilgi edinebilirler. Kültürlerarası beceriler kazanamazlar.	2.22
18. Yalnızca sınıflarınızda etnik azınlık topluluğu öğrencileri olduğunda kültürlerarası yeterliliği öğretmeniz gerekir.	1.86
19. Dil ve kültür bütünlük olarak öğretilemez. İkisini ayırmak gereklidir.	1.53
20. Yabancı dil öğretirken kültürlerarası yeterliliği öğretmek istiyorum.	4.42
21. Kültürlerarası eğitim, öğrencilerin diğer halklara ve kültürlerle ilişkin halihazırda var olan klişe yargılarını güçlendirir.	2.53
22. Ek kültürel bilgi sağlamak, öğrencileri diğer kültürlerle ve insanlara karşı daha hoşgörülü hale getirir.	4.45
23. Uluslararası ilişkilerdeki yanlış anlaşılmanın temelinde kültürel farklılıklar değil, dil sorunları yatmaktadır.	2.92
24. Yabancı dil öğretimi sadece yabancı kültürlerle değinmemelidir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin anlayışlarını da derinleştirmelidir.	4.19

Tablo 4.13, öğretim elemanlarının kültürlerarası yeterliğe ilişkin görüşlerini yansıtan ortalama değerleri sunmaktadır. Tabloya göre, İngilizce öğretim elemanları yabancı dil öğretimi kadar kültür öğretimini de önemli görmektedirler ($\bar{x}$ =4.18) ve kültür öğretiminin programlar arası öğretilmesinin en iyi yol olduğunu düşünmektedirler ($\bar{x}$ =4.07).

Bu ortalama değerleri takip edecek şekilde, İngilizce hazırlık programlarında görevli öğretim elemanları kendilerini öğrettikleri dilin kültürüne ve toplumuna ilişkin olumlu bir imaj çizmek zorunda hissetmektedirler ($\bar{x}$ =3.90). Dördüncü ifadeyle

alakalı olarak, öğretim elemanları kültür öğretimini yüksek İngilizce yeterlik seviyesi ile ilişkilendirmemiş aksine düşük seviye İngilizce gruplarında da kültür öğretiminin gerçekleşebileceğini savunmuştur. “Kültürlerarası beceriler okulda kazanılmaz” ifadesi en düşük ortalamalardan birini almıştır ($\bar{x}=1.95$). Benzer bir ifade 17. maddede de karşımıza çıkmaktadır. “Yabancı dil sınıfında öğrenciler yalnızca ek kültürel bilgi edinebilirler. Kültürlerarası beceriler kazanamazlar” ifadesi düşük bir ortalama ile ($\bar{x}=2.22$), öğretim elemanlarının bu konuda kültürlerarası becerilerin okulda öğretilebileceğini düşündüğünü göstermektedir.

Bölümdeki en düşük ortalamalardan biri yabancı dil ve kültürün bütünleşik öğretilmeyeceğini öneren ifadede ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=1.85$). Aynı anlamdaki ifade 19.madde de “Dil ve kültür bütünleşik olarak öğretilemez. İkisini ayırmak gereklidir” şeklinde sorulmuş ve öğretim elemanlarının bu ifadedeki ortalaması en düşük ortalama olarak kaydedilmiştir ($\bar{x}=1.53$). Dolayısıyla, öğretim elemanları dil ve kültür öğretiminin bütünleşik öğretilebileceğini düşünmekte ve kendi öğretim yöntemleri doğrultusunda kültürlerarası becerileri öğretmek istediklerini belirtmektedirler ($\bar{x}=4.25$). Benzer bir ifade 20.maddede ele alınmış ve öğretim elemanları kültürlerarası becerileri öğretmek istediklerini bir kez daha yüksek bir ortalama puan ile belirtmişlerdir ($\bar{x}=4.42$).

“Kültürlerarası eğitimin öğrencilerin tutumları üzerinde hiçbir etkisi yoktur.” ifadesi, $\bar{x}=1.77$ ile düşük bir ortalamaya sahiptir. Öğretim elemanları kültürlerarası becerilerin öğretiminin öğrencilerin tutumları üzerinde etki yaratacağını düşünmektedirler ($\bar{x}=4.27$). Kültürlerarası beceri ve hoşgörü arasındaki bağa ilişkin, öğretim elemanları öğrencilerin yabancı kültür hakkında ne kadar çok şey bilirlerse o kadar hoşgörülü olacağı kanaatindedirler. Ayrıca, uluslararası temaslardaki olası yanlış anlamaların kültürel farklılıklardan kaynaklandığı kadar dilsel farklılıklardan da eşit derecede kaynaklanmakta olduğu görüşündedirler ($\bar{x}=3.90$). Benzer şekilde, 23. madde olan “Uluslararası ilişkilerdeki yanlış anlaşılmanın temelinde kültürel farklılıklar değil, dil sorunları yatmaktadır” ifadesi düşük bir ortalama almıştır ($\bar{x}=2.92$). Bu durum, öğretim elemanlarının dil öğretimi ve kültür öğretimine verdiği önemi göstermektedir.

Ek olarak, yabancı dil öğretiminin öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini anlamalarını teşvik etmesi gerektiğini öğretim elemanları tarafından önemsenmektedir ($\bar{x}=3.98$). Bu madde ile alakalı olacak şekilde, 24.maddede ele

alınan “Yabancı dil öğretimi sadece yabancı kültürlerle değinmemelidir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürlerine ilişkin anlayışlarını da derinleştirmelidir” ifadesi de yüksek bir ortalama göstermektedir ($\bar{x}=4.19$). Sonuç olarak, ulusal kültürel kimlik algısının yabancı dil öğretimi ile geliştirilebileceği algısının öğretim elemanları arasında yaygın olduğu görülmektedir. Birbiri ile ilişki olduğu görülen, 12. ve 18. maddelerden çıkacak sonuca göre, öğretim elemanları kültürlerarası becerilerin öğretimini sadece azınlık grup öğrencilerin var olduğu sınıflarla sınırlandırmamakta, tüm öğrencilerin bu konuda eğitim alması gerektiğini düşünmektedir.

Kültür öğretimine ayrılan süreye ilişkin, program dahilindeki sınırlı ve kısıtlı sürenin öğretim elemanlarını kültür öğretimini bırakmaya ve dil öğretimine yoğunlaşmaya yönlendirdiği görülmektedir ($\bar{x}=3.41$). Hedef kültür hakkında olumlu bir imaj çizmeyi önemseyen öğretim elemanları aynı zamanda yabancı dil öğretmenlerinin yabancı bir kültürün gerçekçi imajını sunması gerektiğini, dolayısıyla yabancı kültür ve toplumun olumsuz yönlerine de değinmesi gerektiğini de savunmaktadır ($\bar{x}=4.07$). Son olarak, kültürlerarası becerilerin öğretimi için anadilde yazılan metinlerin kullanımı ve anadilde tartışmaların yapılması İngilizce öğretim elemanları tarafından düşük ortalama alan ifadelerden biri olmuştur ($\bar{x}=2.70$).

4.2. Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmekte olan dört köklü üniversitenin İngilizce hazırlık programlarında yönetici olarak çalışmakta olan yönetici öğretim elemanlarından toplanan nitel verilere yönelik bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Program Yöneticileri Görüşme Formu Bulguları

Program yöneticilerinden toplanan görüşme formları bulguları içerik analizine tabi tutulmuş ve ilgili tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, “İngilizce hazırlık programlarında Türk kültürü ve farklı kültürler” başlığı tema olarak belirlenmiş, ardından yedi kategoriye ulaşılmıştır. Yedi kategori altında ise toplam on kod oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucu elde edilen kategoriler ve kodlar Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Tema, Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kod
İngilizce Hazırlık Programlarında Türk Kültürü ve Farklı Kültürler	Programın Genel Amaçları	Hedef Kültür Baskınlığı
	Programın Hedef Boyutu	Hedef Dil Becerileri
	Programın İçerik Boyutu	Materyallerde Türk Kültürü
	Programın Eğitim Durumları Boyutu	Öğretmen Otonomu
		Uluslararası Kültür
	Programın Ölçme Değerlendirme Boyutu	Sınav İçeriği
	Baskın Kültür Algısı	İngiliz-Amerikan Kültürü
		Uluslararası Kültür
	Kültürün Program Boyutlarındaki Yeri	İçerik

4.2.1.1. Kategori 1. Programın Genel Amaçları

Birinci kategori olan Programın Genel Amaçları başlığında, program yöneticilerinin eğitim programının felsefesinde, yaklaşımında ve genel amaçlarında Türk kültürüne yer verilip verilmediğine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Bu kategori altında Hedef Kültür Baskınlığı adında bir adet koda ulaşılmıştır.

Kod 1. Hedef Kültür Baskınlığı

Katılımcı program yöneticilerinin tamamı İngilizce hazırlık eğitim programlarının yaklaşımında ve genel amaçlarında Türk kültürüne yer verilmediği fakat bu boyutta hedef dilin kültürünün var olduğunu dile getirmişlerdir. İngilizce hazırlık programlarında 11 yıllık öğretme deneyimine sahip olan ve şu an hem %100 İngilizce hem de %30 İngilizce eğitim dili olan fakültelere öğrenci yetiştirilen bir devlet üniversitesinde program yöneticisi olan PY3 bu konuda şu sözleri dile getirmiştir: “*Yani genel amaçlarda Türk kültürüne yer verilmiyor çünkü genel amaçlarda da spesifik amaçlarda da öğretilen dillere odaklanılıyor*”. Benzer şekilde, 10 yıllık deneyimli ve şu an hem %100 İngilizce hem de %30 İngilizce eğitim dili olan fakültelere öğrenci yetiştirilen bir devlet üniversitesinde program yöneticisi olan PY4 de şu ifadeleri kullanmıştır: “*Hayır Türk kültürüne yer verilmiyor. Amaç hedef*

kültürü vurgulamak çünkü. Türk kültürü değil". Eğitim dili %100 İngilizce olan bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık program yöneticisi olan 27 yıllık deneyimli PY2 ise durumu karşılaştırma yaparak ele almış ve şu sözleri sarf etmiştir: *"Hayır, programın temel amacı İngilizce öğretmek. Türkçe değil ki Türk kültürü olsun"*. Bu sözlerden anlaşılacağı ölçüde, programın genel amaçları ve yaklaşımı başlığında hedef kültürün baskınlığı göz önüne serilmektedir. Ayrıca, programın genel amaçları, yaklaşımı ve felsefesinde Türk kültürüne hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.1.2.Kategori 2. Programın Hedef Boyutu

Program yöneticisi olan öğretim elemanlarına yönetmekte oldukları programın hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilip verilmediği sorulmuş ve yanıtlar Hedef Dil Becerileri kodu altında toplanmıştır.

Kod 1. Hedef Dil Becerileri

Program yöneticileri, programın hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmediğini açık bir şekilde belirtmişler ve programın hedeflerinin genel olarak İngilizce dil becerilerine odaklandığını vurgulamışlardır. Programın hedefleri kapsamında, İngiliz kültürünün etkisi ve dil becerilerinin varlığı ön plana çıkmıştır. PY2 *"Hayır, hedeflerde Türk kültürü bulunmuyor. Aslında hedef boyutunda sadece İngiliz kültürüne yönelik maddelerimiz var"* demiştir. Bu konuda PY3 hedef dil becerilerinin altını çizmiş ve Türk kültürünün hedeflere nasıl ekleneceği konusundaki şaşkınlığını şu sözlerle dile getirmiştir: *"Hayır hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmiyor, İngilizce kazanımlar ve beceriler ön planda. Türk kültürü burada nasıl yansıtılabilir ki..."*. Bu bulgulara paralel şekilde, PY4 de programlarının hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmediği sadece İngilizce dil becerilerinin vurgulandığını şu sözlerle aktarmıştır: *"Hayır, hedeflerimiz İngilizce becerilerine yönelik hazırlanıyor. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ön planda"*. Sonuç olarak, programın hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmediği, aslında hedeflerden anlaşılanın dil becerileri olduğu ve sadece hedef dil becerilerine odaklanıldığı gözlemlenmiştir.

4.2.1.3.Kategori 3. Programın İçerik Boyutu

Program yöneticilerine bu sefer programın içerik boyutunda Türk kültürüne yer verilip verilmediği, bu konuda neler yapıldığı sorusu iletilmiş ve kasıtlı ya da kasıtsız

kullanılan ders kitapları ve materyallerinde Türk kültürüne rastlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alınan yanıtlar Materyallerde Türk Kültürü adlı kodda birleştirilmiştir.

Kod 1. Materyallerde Türk Kültürü

Program yöneticilerinden alınan veriler doğrultusunda, İngilizce hazırlık programlarının içerik boyutunda Türk kültürüne rastlanıldığı görülmektedir. Türk kültürü, kurum içi hazırlanan materyallerde ve kurum içinde kullanılan ders kitaplarında varlığını göstermektedir. Ancak program yöneticilerinden alınan bilgiler, hazırlanan ders materyallerinde kasıtlı olarak Türk kültürüne yer verildiğini gösterirken, kullanılan ders kitaplarında zaman zaman Türk kültürüne yer verildiğini göstermektedir.

PY2 içerik boyutunda Türk kültürüne yer verilmesine yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Evet – *programımızda hazırlanan materyallerde öğrencilerin kendi hayatlarıyla kolay bağlantı kurmaları açısından Türk kültürünü yansıtan içeriğe yer verilmekte*”. Bu durumda, kurum içinde hazırlanan materyallerde materyal hazırlayan öğretim elemanlarının Türk kültürüne kasıtlı yer verdiği söylenebilmektedir çünkü ifadede de yer verildiği üzere materyallerde Türk kültürüne yer verilmesi öğrencilerin kendi hayatlarıyla kolay bağlantı kurmaları açısından önem arz etmektedir. Benzer şekilde PY4 de materyallerde ve ders kitaplarında Türk kültürüne yer verildiğini fakat bu durumun kısıtlı olduğunu şu sözlerle ima etmiştir: “Evet evet *hazırlanan materyallerde ve bazı ders kitaplarında Türk kültürüne ait unsurlar bulunabiliyor. Ama bu kadar*”. Öte yandan, PY3 programın içerik boyutunda Türk kültürüne yer verildiği fakat bunun sadece ders kitabının ilgili bölümleriyle kısıtlı olduğunu dile getirmiştir. PY3 ifadesinde şunlara değinmiştir: “*Eğer kitapta kendi kültürünüz hakkında bilgi verin, konuşun yazın gibi etkinlikler varsa evet Türk kültürüne yer veriliyor ama başka yok*”. Bu ifadeden, ders kitaplarında kimi zaman Türk kültürüne yer verildiği fakat bunun kasıtlı olarak yapılmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.1.4.Kategori 4. Programın Eğitim Durumları Boyutu

Programın eğitim durumları boyutunda Türk kültürüne yer verilip verilmediği program yöneticilerine sorulmuş ve yöneticilerden eğitim durumları boyutunda Türk kültürüne yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilen yanıtlar doğrultusunda, Öğretmen Otonomu ve Uluslararası Kültür başlıklarında iki kod oluşturulmuştur.

Kod 1. Öğretmen Otonomu

Program yöneticileri İngilizce hazırlık programının eğitim durumları boyutunda Türk kültürüne kesinlikle yer verildiğini dile getirmişlerdir. Bu konuda özellikle öğretmen otonomunun altını çizmişler ve sınıf içi etkinliklerde öğretim elemanlarının özgür olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim elemanlarının sınıf içi etkinliklerine Türk kültürünü istekleri doğrultusunda dahil ettiklerini belirtmiştir. PY4 tam olarak bu durumu şu sözlerle desteklemiştir: *“Hocalarımız sınıf içinde kullandığı materyaller konusunda otonomdur. İstedikleri gibi kültürel materyaller kullanabilirler. Mesela bayramlar ünitesinde kültürümüzdeki bayramlardan da bahsedilir. Veya başarılı bilim insanları arasında kendi kültürümüzden çıkan bilim insanlarından bahsedilebilir”*. PY3 de benzer şekilde bu durumun öğretim elemanlarına bağlı olduğunu dile getirmiş ve şu ifadelerde bulunmuştur: *“Bu tamamen eğitmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve tercihlerine bağlı aslında. Eğer bir eğitmen bunun önemli olduğuna inanıyorsa, kitaptaki aktiviteleri kullanarak Türk kültürüne atıfta bulunuyor olabilir”*. Sonuç olarak, eğitim programlarının eğitim durumları boyutunda Türk kültürüne yer verildiği ve bunun öğretim elemanının farkındalığına bağlı olduğu görüşmelerden anlaşılmıştır.

Kod 2. Uluslararası Kültür

Program yöneticilerinden alınan veriler doğrultusunda, eğitim durumları boyutunda Türk kültürünün yer etmesi uluslararası kültür boyutunda da ele alınmıştır. Özellikle Türk kültürü diye belirtilmese bile, farklı kültürlerin bu boyutta etkin olduğu, Türk kültürünün de bunlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürleri ile karşılaştırma yaptığı, kendi kültürleri hakkında münazaralar yaptığı durumlar belirtilerek, özellikle sınıflardaki yabancı öğrencilerin varlığı vurgulanmış ve uluslararası kültürün bu boyutta etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PY1 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Evet Türk kültürü bu boyutta var. Metodolojik olarak aslında sadece Türk kültürü değil, öğrencilerin (yabancı öğrenciler dahil) kendi kültürlerine dair personalization (kişiselleştirme), discussion (münazara), webquests (ağ araştırması) vb. yöntem ve teknikler kullanılıyor. Sınıf içerisinde materyale göre dünya kültürlerinin tümüne değinilebilir. Örneğin kendi okulumuza ait akademik ders kitaplarımızda Culture (Kültür) ile ilgili bölümler var. Bunlardan birisinde "being" and "doing" cultures ile ilgili bir okuma ve dinleme var. Diğer bir örnek iletişim teknikleri, benzerlik ve farklılıklar konuşulurken keza değişik kültürlerle*

değiniyor”. PY1 bu konuşması kapsamında sadece Türk kültürü değil, farklı kültürlerin de eğitim durumları başlığı altında kendisine yer bulduğunu ve yabancı öğrencilerin de kendi kültürleri ile ilgili paylaşımlarda bulunduğunu anlatmak istemiştir. PY3 de öğretmen otonomundan bahsettikten sonra bu konuda uluslararası kültür etkisine değinmiş ve şu sözleri sarf etmiştir: “...Ama öğretmenler çoğunlukla kitapta yer alan konulara odaklanıyorlardır diye düşünüyorum. Bu da yoğun olarak İngiliz Amerikan ve bazen de farklı Avrupa ülkelerinin kültürleri olabiliyor”. Görüldüğü üzere, programın eğitim durumları boyutunda hedef kültür yanı sıra uluslararası kültür kapsamında farklı kültürler de kendilerine yer bulmaktadır.

4.2.1.5.Kategori 5. Programın Ölçme Değerlendirme Boyutu

İngilizce hazırlık program yöneticilerine programın ölçme değerlendirme boyutunda Türk kültürüne yer verilip verilmediği sorulmuş ve verilen yanıtlar Sınav İçeriği kodu altında toplanmıştır. Program yöneticileri Türk kültürüne ölçme boyutunda açık bir şekilde yer verilmediğini ancak ölçme araçlarının içeriğindeki metinlerde Türk kültürüne yönelik parçaların bulunabileceğini belirtmişlerdir.

Kod 1. Sınav İçeriği

Ölçme değerlendirme bir eğitim programının son boyutudur. Öğrencilerin başta belirlenen kazanımlara ne derece ulaştığı ve programın amaçlarına ulaşp ulaşmadığı hakkında bilgi vermektedir. Ne programın genel amaçlarında ne de programın hedef boyutunda Türk kültürüne yer verildiği göz önünde bulundurulduğunda, programın ölçme değerlendirme boyutunda da Türk kültürüne özellikle yer verilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Program yöneticileri bu durumu belirtmiş ancak yine de öğretilen ve ölçmesi gerçekleştirilen olgu bir dil olduğu için, ölçme aracında kullanılan gerek okuma gerek yazma gerek dinleme metinlerinde Türk kültürüne yönelik içeriğin kullanılabildiğini belirtmişlerdir.

PY1 bu durumu şu şekilde açıklamış ve örneklendirmiştir: “Direkt olarak hayır. Ama aslında şöyle bir durum da var, sınavdaki okuma metninde Türk kültürü geçebiliyor mesela”. PY2 de aynı fikri paylaşarak şu sözleri sarf etmiştir: “Ölçme değerlendirme araçlarının içeriğinde yer verilebiliyor ancak sistemik olarak Türk kültürünün dahili söz konusu değil”. Dolayısıyla, hedeflerde yer verilmeyen bir durumun ölçülmesi mümkün olmayacaktır ancak kültür olgusu sınav sorularının içeriğinde

karşılaşılabilmektedir. PY4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Sınav sorularımızda akademik makalelerden ve otantik metinlerden örnekler alınıyor. Bu otantik materyaller İngilizce olduğu için Türk kültürüyle ilgili akademik ... çalışmalar kısıtlı olabiliyor. Mühendislik okulu olduğumuz için -bu tamamen tahminim- daha çok onların ilgisini çekebilecek parçalar olabiliyor”. PY4’ün ifadesi bağlamında Türk kültürüne sınav içeriğinde kısıtlı da olsa yer verildiği anlaşılmaktadır.

4.2.1.6.Kategori 6. Baskın Kültür Algısı

Program yöneticilerinden kendi programlarını ve program boyutlarını kendi gözlerinden değerlendirmeleri istenmiş ve baskın bir kültür olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak, program yöneticileri hedef kültürü ve uluslararası kültürü baskın olarak göstermişlerdir. Bu kategori altında İngiliz-Amerikan Kültürü ve Uluslararası Kültür kodlarına ulaşılmıştır.

Kod 1. İngiliz-Amerikan Kültürü

Program yöneticilerinden baskın kültür sorusuna yönelik hedef kültürün öne çıktığına dair veriler toplanmıştır. Hedef kültür olarak öne çıkan İngiliz ve Amerikan kültürünün öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünen program yöneticileri mevcuttur. Bu durumu destekler nitelikte, PY3 hedef kültürün baskın olduğunu dile getirmiş ve şu şekilde açıklamasını yapmıştır: “Baskın kültürün İngiliz ve Amerikan kültürü olduğunu düşünüyorum İngilizce hazırlık programında. Arapça ve Rusca hazırlık programlarında bu durum tabii ki farklıdır. Onlara da kendi öğrettikleri dilin kültürünü daha çok veriyorlardır dil öğrenimini kolaylaştırmak için. Bu sebeple bizim grubumuzda da İngiliz ve Amerikan kültürü baskın diyebiliriz”. PY3, hedef kültürün baskın olmasını öğrencilerin dil öğrenme sürecini kolaylaştırması açısından savunmuştur. PY3 ile benzer düşüncelere sahip olan PY1 durumu şu şekilde özetlemiştir: “Baskın bir kültür olduğunu sanmıyorum. İngiliz ve Amerikan kültürü zaman zaman bir parça öne çıkıyor olabilir o da onların dilini öğrettiğimiz için. Eğer bu öne çıkma olmasa öğrenciler dili öğrenirken zorlanacaklardır”. PY1 de İngiliz-Amerikan kültürünün baskınlığını dil öğrenme sürecini kolaylaştırması açısından yararlı bulduğunu belirtmiştir.

O halde, programlarda hedef kültür olan İngiliz-Amerikan kültürünün baskın olarak karşılaşılmakta olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun açıklaması olarak dil öğrenme sürecini kolaylaştırması özelliği program yöneticilerince belirtilmektedir.

Kod 2. Uluslararası Kültür

Hedef kültürün yanı sıra programlarda çokkültürlülük ve uluslararası kültürün baskın olduğunu düşünen program yöneticileri de bulunmaktadır. Bu yöneticiler, programda baskın bir kültür olduğunu düşünmemekte, aksine program üzerinde farklı kültürlerin etkisinin bulunduğunu dile getirmektedirler. Çokkültürlülük kavramı görüşmelerde vurgulanmıştır. PY4 bu durumu açıklarken kullanılan ders kitaplarından yola çıkmış ve kültür konusunun bir tartışma konusu olmadığını dile getiren ifadelerini şöyle sıralamıştır: *“Biz standart uluslararası yayınevlerinin kitaplarını kullanıyoruz. Onların içerikleri de biraz daha multicultural (çokkültürlü) olmaya başlamış gözlemlediğim kadarıyla. Kendi okulumuzda kültür meselesi veya hangi kültürün baskın olması gerektiği meselesi tartışılan bir konu değil. Bu kitaplarda birçok kültürle ilgili elementler görüyoruz. Özellikle vurguladığımız bir kültür veya aksan söz konusu değil”*. PY4 programları dahilinde baskın bir kültür olmadığını ancak farklı kültürlerin programda etkili olduğunu belirtmiştir. PY1 bu konuda daha kısa bir açıklama yapmış ve hedef kültür baskınlığına ek olarak şuna değinmiştir: *“...Ancak yaklaşımlarımız, materyallerimiz, discussionlarımız (münazaralarımız) hep çok boyutlu ve çok kültürlü”*. Benzer şekilde, PY2 de programlarının farklı kültürlerden ve uluslararası kültürlerden etkilendiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Hayır baskın bir kültür söz konusu değil. Programımız tüm kültürlerle açık”*.

Sonuç olarak program yöneticilerince yönetmekte oldukları programlarda baskın bir kültür yerine, uluslararası kültürlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2.1.7.Kategori 7. Kültürün Program Boyutlarındaki Yeri

İngilizce hazırlık program yöneticilerine hedef, ulusal ya da uluslararası kültürün programlarının özellikle hangi boyutlarında etkili olduğu ve öne çıktığı sorulmuştur. Toplanan yanıtlar kültürün en çok programın içerik boyutunda etkili olduğunu gözler önüne sermiştir. Dolayısıyla, bu kategoride İçerik kodu oluşturulmuştur.

Kod 1. İçerik

Mevcut eğitim programındaki farklı kültürlerin etkisi, programın dört temel boyutu ve genel amaçlar bünyesinde ele alındığında, hangi boyutta farklı kültürlerin etkili olduğu sorusu sorulmuş ve program yöneticilerinin cevapları içerik boyutunu işaret etmiştir. Program yöneticileri farklı kültürlerin kendilerine en çok programın içerik boyutunda yer bulduğunu ifade etmiştir. PY1 bu durumu açıklarken genel yaklaşımlarından bahsetmiş ve şu açıklamayı sarf etmiştir: *“Bizler tabii ki sadece İngilizce öğretmiyoruz; içerik temelli bir metodolojimiz olduğu için farklı kültürler konuya göre gündeme geliyor ve kanımca etkili oluyor”*. Ancak içerikte var olan farklı kültürler kendilerine öğretim aşamasında yer bulabilmektedir.

PY2 de içerik boyutuna dikkati çekmiş ve açıklamasını şu şekilde sürdürmüştür: *“Programımızda içerik açısından farklı kültürlere yer verilmektedir. Ders kitapları ve materyallerimiz farklı kültürlere dokunuyor”*. PY2’nin belirttiği üzere materyaller ve ders kitapları farklı kültürlere yer vermektedir. PY1 ve PY2’yi destekler nitelikte, PY4 de kültürün en çok içerik boyutunda etkili olduğunu düşünmüş ve şu sözleri iletmıştır: *“Kültürün en etkili olduğu yer sanırım içerik olabilir. Bazı konular bir bağlam dahilinde verildiği için burada kullanılan içerik kültürle alakalı her şey olabilmektedir”*.

Sonuç olarak, farklı kültürler programın en çok içerik boyutunda etkilidir ve kendisini ders kitaplarındaki etkinliklerde ve sınıf içi kullanılan materyallerde göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda paydaşların İngilizce Hazırlık Programını kültür açısından değerlendirmesine ilişkin görüşleri ve görüşme formları ile elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar literatürde yer alan ilgili çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak tartışılarak, programlardaki ulusal kültür ve farklı kültürlerin yerine ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Sonuçlar

5.2.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Öğrenci anketlerinden elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngilizce hazırlık programlarındaki öğrenciler İngilizce öğrenirken hedef kültüre maruz kalmak ve hedef kültür hakkında detayları öğrenmek istemektedirler.
- Öğrenciler farklı kültürleri öğrenmeye açık ve bunun öneminin farkındalar. Farklı kültürleri öğrenmenin onlara hayata ve dünyaya karşı farklı bakış açıları kazandıracağına inanmaktadırlar.
- Öğrenciler hedef kültürü öğrenirken, kültüre ait bilgilerin İngilizce okuma metinlerinde kendilerine sunulmasını tercih etmektedirler.
- Program dahilinde karşılaştıkları ve anlayamadıkları hedef kültüre ilişkin kelimeler onları rahatsız etmekte ve bu sebeple de hedef kültürle ilgili bilinmeyen kelimeleri öğrenmek istemektedirler.
- Öğrenciler farklı kültürleri öğrenirken kendi ulusal kimliklerini kaybetme endişesi ve korkusu duymamaktadırlar.
- Öğrenciler, program dahilindeki kültürel sorunların başında Türk kültürüne önem verilmemesini ve ders kitaplarının sadece İngiliz-Amerikan kültürüne odaklanmasını görmektedirler. Farklı kültürler ve özellikle hedef kültürü öğrenmeye

açık olan öğrenciler, Türk kültürüne programda ve ders kitaplarında yeterince yer verilmemesini bir kültürel sorun olarak işaret etmektedirler.

- Ancak ders kitaplarının hedef kültüre ait sunduğu bilgileri dil gelişimleri için olumlu bulmakta ve bu kültürel öğelerin onların dil gelişimini desteklediği inancındadırlar.
- Öğrenciler, ders kitaplarının hedef kültüre ilişkin öğelerinin bulunmasının kültürel kaynaşmalara imkân sağladığını düşünmektedirler.
- Ders kitaplarında ve materyallerde hedef kültüre ait sunulan öğeleri motive edici ve ilginç bulmaktadırlar.
- Öğrenciler, hedef kültüre ait öğeleri gördükçe kendi kültürü ile hedef kültür arasında karşılaştırma ve kıyaslama yapma imkânı bulmaktadırlar.
- Ders kitaplarının özellikle okuma ve dinleme metinleri ile kitaplardaki diyalog kısımlarında Türk kültürüne yeterince yer verilmediği düşüncesindeler.
- Öğrenciler ne sadece Türk kültürü baskın ne de sadece İngiliz kültürü baskın bir program istemekte, ikisinin karma olarak kendisine yer bulabildiği bir programın daha etkili olduğuna inanmaktadırlar.

Öğretim elemanlarından toplanan anket bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- Öğretim elemanlarının kültür öğretimi konusunda en önemli bulduğu olgular diğer insanlara ve kültürlerle karşı açıklık ve hoşgörü geliştirmek ile kültürel farklılıklar üzerine düşünmeyi teşvik etmektir.
- Kültür öğretimi konusunda daha az önemli bulduğu olgular ise yabancı kültürlerin tarihi, coğrafyası ve siyasi koşulları hakkında bilgi vermek ile öğrencilerin kendi kültürüne dair anlayışlarının artmasını teşvik etmektir. Bu bağlamda, öğretim elemanları hedef kültürün tarihi, coğrafyası ve siyasi koşullarının öğretilmesi ile öğrencileri kendi kültürlerine yönelik anlayışlarını geliştirmesi konusunda kendilerini daha az sorumlu görmektedirler.
- Öğretim elemanları ders sürelerinin %80'ini dil öğretimine ve %20'sini kültür öğretimine ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Ancak her ne kadar kültür öğretimine daha fazla yer vermek isteseler de bunu bir türlü başaramadıklarını dile getirmişlerdir.

- Öğretim elemanları genel olarak kullandıkları İngilizce ders kitaplarının kültürel içeriğinden memnuniyetlerini belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları kültür öğretimi en az dil öğretimi kadar önemli bulmakta ve dolayısıyla kültürlerarası yeterlikleri yüksek çıkmaktadır.
- Öğretim elemanları kültür ve dilin bütünleşik öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrı bir kültür öğretiminden ziyade, disiplinler arası bir kültür öğretimi önermektedirler.
- Bir yabancı dil öğretmeni olarak öğretim elemanları sınıf içerisinde kendilerini kültürün olumlu bir imajını çizmek sorumluluğunda hissetmekte ancak program dahilinde hedef kültürün tüm hatlarıyla olumsuz özelliklerinin de dahil olduğu şekilde verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.
- Kültür öğretimi ile öğrencilerin tutumlarının değişebileceğini ve öğrencilerin daha hoşgörülü bireyler olabileceklerini düşünmektedirler.
- Öğretim elemanları İngilizce hazırlık programında sadece hedef kültüre odaklanılmaması gerektiğini, öğrencilerin kendi ulusal kimliklerine yönelik anlayışlarının da geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.
- Kültürlerarası öğretimin sadece farklı etnik grupların bulunduğu sınıflarda değil, tüm öğrenciler için yapılması gerektiği inancındadırlar.
- Kültür öğretimi için hedef yabancı dilde yüksek yeterliğe gerek olmadığını, düşük seviyelerdeki öğrencilere de kültür öğretimi gerçekleştirilebileceğine inanmaktadırlar.

5.2.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuçlar

Program yöneticileri görüşme formundan elde edilen nitel bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- İngilizce hazırlık eğitim programı yöneticileri genel anlamda Türk kültürünün programa dahili konusunda olumsuz bir yargıya sahiptirler.
- Programın felsefesi, yaklaşımı ve genel amaçları boyutunda Türk kültürüne yer verilmediği açık bir şekilde gözlemlenmektedir. Ayrıca program yöneticilerinin programın bu evresinde Türk kültürüne neden yer verilmesi gerektiğine dair soru

işaretleri mevcuttur. Bu durum, ulusal kültürün yabancı dil öğretimindeki önemi konusunda farkındalığın düşük olduğunu göstermektedir.

- Programın hedef boyutunda da Türk kültürüne yer verilmediği gözlemlenmiş ve hedeflerin öğretilen yabancı dildeki dil becerilerini geliştirmeye yönelik maddelerden oluştuğu vurgulanmıştır.
- Programın içerik boyutunda, ders kitapları ve kurum içi hazırlanan materyallerde Türk kültürüne yer verildiği söylenmektedir. Ders kitaplarının uluslararası kültür yaklaşımını benimsediği; bu sebeple ara ara Türk kültürüne rastlandığı belirtilirken, üniteler için hazırlanan materyallerde öğrencilerin kendi hayatlarıyla bağlantı kurabilmeleri açısından Türk kültürüne yer verildiği dile getirilmiştir.
- Programın eğitim durumları boyutunda uluslararası kültüre ve dolayısıyla Türk kültürüne yer verildiği görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının otonomisiyle, kendi istekleri, farkındalıkları ve bu duruma verdikleri önem ile bağlatılmış durumdadır.
- Genel amaçlarda ve hedeflerde kendisine yer bulmayan Türk kültürü dolayısıyla kendisine programın ölçme ve değerlendirme boyutunda da yer bulamamaktadır. Ancak yabancı dildeki becerilerin ölçülmesi durumunda, ölçme araçlarının içerik bağlamında ara ara Türk kültürüne ait metinlerden yararlanıldığı belirtilmiştir. Bunun da öğrencilerin dikkatlerini çekmek için yapıldığı belirtilmiştir.
- Program yöneticileri program dahilinde hedef kültür olan İngiliz ve Amerikan kültürünün baskın olduğunu belirtmektedirler çünkü bunun dil öğrenim sürecini kolaylaştıracağını düşünmektedirler. Ancak program dahilinde hedef kültürün yanı sıra uluslararası kültürden de etkilendiği gözlemlenmektedir.
- Program yöneticileri farklı kültürlerin programın özellikle içerik boyutunda kendisine yer bulabildiğini, ders kitaplarının ve materyallerin kültüre vurgu yaptığını belirtmiştir. Farklı kültürel olguların bir bağlam dahilinde sunulmasının ancak programın içerik boyutunda mümkün olduğunu vurgulamışlardır.

5.3. Tartışma

İngilizce hazırlık eğitim programlarının Türk kültürüne yer verme durumlarını inceleyen bu araştırmada, programın temel boyutları kapsamında bir durum değerlendirme çalışması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, programın paydaşları olan öğrencilerden, öğretim elemanlarından ve program yöneticilerinden nicel ve nitel veriler toplanıp, analiz edilmiştir. Bulgular incelendiğinde genel olarak İngilizce hazırlık programlarının yaklaşımında ve temel öğelerinde Türk kültürüne yer verilmediği, baskın olarak hedef kültüre yoğunlaştığı ancak uluslararası kültürün de programlarda yer aldığı gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde ilgili araştırmaların benzer problem sahalarını ve sonuçlarını işaret ettiği gözlemlenmektedir.

Mevcut çalışma kapsamında, paydaş görüşleri doğrultusunda İngilizce hazırlık programları programın genel amaçları, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarında Türk kültürüne yer verilip verilmediği ile farklı kültürlerin programdaki yeri ortaya konulmuştur. Eğitim programının genel amaçları, felsefesi ve yaklaşımında Türk kültürüne yer verilmediği, bu boyutta hedef dil olan İngiliz/Amerikan kültürünün etkili olduğu sonucuna gerek nicel gerekse nitel veriler vasıtasıyla ulaşılmıştır. Halbuki bir ülkedeki ulusal eğitim sistemi göz önüne alındığında, eğitimin amacının kişinin kendisi, toplumu, milleti ve devleti için ihtiyaç duyulan kişilik, zekâ, beceri ve karaktere sahip olması olduğu söylenmektedir. Sudartini (2012) gelecekte bir ülkenin dini, milli ve kültürel değerlerini yaşatabilen ve aynı zamanda çağa ayak uydurarak varlığını sürdürebilen daha iyi bir nesil yetiştirebilmesi adına o ülkenin eğitim uygulamalarının eleştirel bir şekilde incelenmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Türkiye'deki üniversitelerin bağlı olduğu Yükseköğretim Kanununun (1981) 4. Maddesinde belirtilen yükseköğretimin amaçları arasında aşağıdaki madde bulunmaktadır:

Öğrencilerini;

- 1) ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,
- 2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

- 3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- 4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- 5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- 6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- 7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Ulusal eğitim ve Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde, Türkiye’deki üniversitelerin genel amaçlarından birinin Türk kültürel değerlerini taşıyan ve Türk olmaktan şeref duyan bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Yükseköğretim Kanunu (1981) öğretimin planlandığı ve düzenlendiği ana ilkelerden birinin “Milli kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı, kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır” olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, üniversitelerin bir parçası olan İngilizce hazırlık programlarının bu genel amaçlarla ve genel ilkelerle uyumlu olması beklenmektedir. Ancak araştırma kapsamında İngilizce hazırlık programlarının genel amaç, felsefe ve yaklaşımlarında Türk kültürüne yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, program incelemesi bağlamında programın yaklaşım ve genel amaçlar boyutunda hedef kültüre özellikle yer verildiği vurgulanmıştır. Hedef kültürün programın bu boyutunda yer alması desteklenebilir bir durumdur. Umarova (2021) araştırması sonucunda yabancı dil öğrenme sürecinin bir öğrencinin sadece dil yapılarını öğrenmesini değil, aynı zamanda hedef kültürün farkında olmasını da gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum programlardaki hedef kültürün varlığını destekler niteliktedir. Ancak programın genel yaklaşımında ve amaçlarında yerel kültüre rastlanmaması kültürel anlamda bir dengenin oluşmadığını işaret etmektedir. Keza, Alshenqeeti (2019) İngilizce öğretim programlarındaki yerel, hedef ve uluslararası kültür öğelerini analiz ettiği çalışmasında, programlarda kültürel temsil dengesinin sağlanmadığını ve

program amaçlarının hedef kültür temsiline doğru kaydırıldığını öne sürmüştür. Sonuç olarak, programın genel amaçları, felsefesi ve yaklaşımında yerel kültür olan Türk kültürüne yer verilmemesi sonucu alan yazındaki diğer bulgular ile paralellik göstermektedir.

İngilizce hazırlık programının hedef boyutu Türk kültürüne yer verilmesi açısından incelenmiş ve programın hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, programın hedefleri arasında sadece hedef dil becerilerine yer verildiği Türk kültürüne yönelik bir öğenin bulunmadığı anlaşılmıştır. Ağçam ve Babanoğlu (2020) İngilizce öğretim programını değerlendirdikleri araştırmalarında İngilizce ders kazanımlarının %86'sının konuşma ve dinleme becerilerine odaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, İngilizce hazırlık program değerlendirmesi araştırmasında Durak (2019) da programın hedeflerinin dört temel beceriye dayandığını ve öğretmenler ile öğrencilerin bu durumu yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Baysal, Kara ve Bümen (2022) İngilizce dersi öğretim programlarının hedef ve kazanımlar bölümünde kültürel öğelere hiç yer verilmediği ya da kısıtlı yer verildiği sonucuna ulaşmış ve bu boyutta kültürel öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun literatürle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. İngilizce öğretim programlarının hedef boyutunda çoğunlukla hedef dil becerilerine odaklanıldığı, kültürel öğelere bu boyutta yer verilmediği ve bunun bir sonucu olarak Türk kültürüne de bu boyutta rastlanılmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir başka bulgusu ise İngilizce hazırlık programlarının içerik boyutunda Türk kültüründen izler bulunmasıdır. Bu bulgu gerek nicel gerekse nitel verilerle desteklenmiştir. İçerik bağlamında programda kullanılan ders kitapları ve materyallerinin kısıtlı da olsa Türk kültürüne yer verdiği belirtilmiş, hatta bu durumun kasıtlı olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun yetersiz olduğu gerek öğrenciler gerekse de öğretim elemanları tarafından onaylanmıştır. Şimşek (2017) İngilizce ders kitaplarını kültürel açıdan incelediği ve karşılaştırdığı araştırmasında İngilizce ders kitaplarında hedef kültürün baskın yerel kültürün ise yetersiz olduğu; ayrıca Amerikan kültürüne bağımlılık durumunun uluslararası ders kitaplarında kronikleştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgi literatürde de benzer sonuçlarla desteklenmektedir (Demirbaş, 2013; Ke, 2012). Bu araştırmada İngilizce hazırlık programlarında eğitim gören öğrenciler de hedef kültürü öğrenmeye açık

olduklarını fakat ders kitaplarının çoğunlukla İngiliz-Amerikan kültürüne yoğunlaştığını ve kitaplarda Türk kültürüne yeterince yer ayrılmadığını, bunun da kültürel bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Üniversite öğrencilerinin ders kitaplarındaki kültürel elementlere yönelik görüşlerini inceleyen Ekmekçi (2014), araştırması sonucunda, yabancı dil ders kitaplarında kültürel dengenin sağlanıp hem hedef kültüre hem yerel kültüre yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Diğer yandan, ders kitaplarının uluslararası kültürü ve çokkültürlülüğü temel aldığını dile getiren öğretim elemanları, kullandıkları ders kitaplarının kültürel kısımlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Hamiloğlu (2013) da yabancı dil öğretmenlerinin ders kitaplarında sadece hedef kültür ya da sadece yerel kültürden ziyade uluslararası kültüre odaklanılmasını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Programın içerik boyutunda Türk kültürüne yer verildiği sonucuna ulaşılması, ders kitaplarının uluslararası bir yaklaşım taşımasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca ulaşılan bulgular doğrultusunda ders kitaplarının dışında hazırlanan ders materyallerinde de Türk kültürüne yer verildiği program yöneticilerince dile getirilmiştir. Program yöneticileri bu durumu açıklarken, yabancı dil öğrenmekte olan öğrencilerin o dil ile kendi hayatları arasında bağlantı kurmalarını kolaylaştırmak amacıyla Türk kültürüne içerik boyutunda yer verdiklerini açıklamışlardır. Alptekin (1983) bu durumu destekler şekilde, yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin aşına olmadığı ya da hayatlarıyla alakasız olan bağlamlardan ziyade aşına olunan bağlamların kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bu durumda, içerik boyutunda karşılaşılan Türk kültüründen izler öğrenciler için öğrenme sürecinde aşına oldukları bir bağlam yaratmaktadır. Girma'nın (2008) araştırmasına göre, yabancı dil öğrencileri konuyla aşına olmanın dili daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve İngilizce konuşurken kendi kültürünü anlatmanın kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. O halde gerek ders kitaplarındaki gerekse materyallerdeki Türk kültürü unsuru öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler ayrıca ders materyallerinde hedef kültürün varlığını olumsuz algılamamakta ve hatta bu durumun onlara hedef kültürü kendi kültürleri ile kıyaslama ve karşılaştırma imkânı sağladığını düşünmektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin hedef kültüre maruz kalmasının avantajlı olduğu görülmektedir. Eğer öğrenciler hedef kültürü tanımaz ise, Ekşi'ye (2009) göre, bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler kendi kültürlerine karşı eleştirel bir tavır sergileyemeyeceklerdir. Programın içerik boyutundaki Türk kültürüne yönelik öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenciler kültür

aktarımına özellikle okuma metinleri vasıtasıyla maruz kalmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu da literatürle desteklenmektedir. Ekiz ve Şire Kaya (2016) İngilizce hazırlık sınıflarında yerel kültürün okuma becerisi içerisinde sunulması temalı deneysel araştırması sonucunda, yerel kültürü içeren okuma metinlerinin öğrencilere daha çok hitap ettiğini, kelime tahminini kolaylaştırdığını ve kendi kültürleri hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, okuma metinlerinde kültürel öğelere ve özellikle Türk kültürüne yer verilmesinin dil öğrenimi konusunda faydalı olduğu anlaşılmaktadır.

Programın eğitim durumları boyutu Türk kültürüne yer verilmesi açısından ele alınmış ve sonuç olarak eğitim durumları boyutunda öğretim elemanının tercihin ve tutumuna bağlı olacak şekilde Türk kültürüne ve farklı kültürlerle odaklanıldığı görülmüştür. Estaji ve Savarabadi'nin (2020) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kültür öğretimini nasıl algıladıkları sınıf içindeki yöntemlerini ve kararlarını etkilemektedir. Benzer şekilde, Bayyurt (2006) da öğretmenlerin geçmişinin ve kültürün dil öğretimine dahil edilmesine yönelik tutumlarının yabancı dil derslerinin tasarımını etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmen eğitim durumları boyutundaki kültür aktarımı konusunda anahtar bir göreve sahiptir. Onların bu konudaki farkındalığı, tercihleri ve konuya verdikleri önem eğitim durumlarını kültürel açıdan şekillendirmekte ve Türk kültürüne yer verilme durumunu güçlendirmektedir. Şenel (2013) Türkiye'deki yabancı dil öğretmeni eğitimcilerinin ve yabancı dil öğretmenlerinin gerek yerel gerekse hedef ve uluslararası kültür sınıflarına entegre etmeye daha fazla dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki otonomisinin güçlendirilmesi gerektiği aşıkardır. Ancak yerel kültürün yabancı dil öğretimindeki önemini ve rolünü anlayabilen ve bu konuda olumlu tutum geliştirebilen öğretmenler derslerini bu şekilde tasarlamaktadırlar. Öğretmenlerdeki bu farkındalığın yaratılması ve güçlendirilmesi konusunda da yine Şenel (2013) dil öğretmenliği bölümlerinin geleceğin dil öğretmenlerinin kültürlerarası yetkinliğe sahip olmalarına yardımcı olacak derslere kendi programları içerisinde yer vermesi gerektiğini önermiştir. Öte yandan öğrencilerin gözünden de programın eğitim durumları boyutundaki kültürel denge sağlanabilmiş değildir. Öğrenciler her ne kadar farklı kültürleri öğrenmeye açık olduklarını ifade etseler de program dahilinde Türk kültürüne daha fazla yer verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Program yöneticileri, eğitim öğretim

sürecinde öğretim elemanlarının otonom olduğunu, zaman zaman konuları Türk kültürü ile ilişkilendirdiklerini, bunun öğrencilerin bilgiyi edinmesini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Bu durum öğretim ilkeleri kapsamında ele alındığında, Demirel (2007) öğretimin coğrafya ve günlük hayat bakımından öğrenciye yakın olandan başlayıp uzağa doğru ilerlediği durumda öğretimin etkinliğinin arttığını belirtmiştir. Keza Alptekin (1983) de yabancı dil öğretimi materyallerinde öğrenciler için tanıdık şemalardan tanınmayan şemalara doğru yumuşak geçişler olması gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla program dahilindeki öğretim elemanlarının Türk kültürünü öğretim süreci içerisine dahil etmelerinin öğretimi etkinleştireceği düşüncesi desteklenmektedir. Mevcut araştırmada da öğretim elemanları bu durumun farkın olup programlarda sadece hedef kültüre odaklanılmaması gerektiği, öğrencilerin kendi kültürlerine yönelik anlayışının da geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Genç ve Bada'nın (2005) araştırma sonuçlarına göre kültür öğrenmek İngilizce öğrenen öğrencilerin hem kendi kültürlerine ve toplumlarına hem de hedef kültüre yönelik farkındalıklarını artırmaktadır. Benzer şekilde, Önalın (2005) da araştırması sonucunda kültür ve dil öğretiminin iç içe geçmiş olduğunu ancak kültür öğretiminin tek bir kültüre odaklanarak ve onu överek değil öğrencilerde farkındalık yaratması amacıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu açıklamaya paralel olacak şekilde, bu çalışmadaki öğretim elemanları program dahilinde sunulan hedef kültürün olumlu ve olumsuz tüm yanlarının aktarılması gerektiğini iletmiş, ancak yabancı dil öğretmeni olarak kendilerini hedef kültürün olumlu imajını ders içerisinde sunmak zorunda hissettiklerini belirtmişlerdir. Abdumutaljonovna ve Gulamovna (2023) İngilizce sınıflarında öğretmen elemanlarının önemini ele aldıkları araştırmalarında yabancı dil öğretmenlerinin kültürel farkındalığı artırma açısından birer kültür elçisi olduklarını ifade etmiştir. Ancak bu durum öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının olumlu imaj çizmelerini gerektirmemektedir. Keza, Byram ve Esarte-Sarries'e (1991: s.180) göre yabancı dil öğretimi esnasında öğreniciye hedef kültürün sadece olumlu yanlarını yansıtmaktan ziyade o kültürün, inandırıcı ve gerçekçi bir şekilde o millet tarafından yaşandığı hâliyle sunulması gerekmektedir. Eğitim durumları boyutunda elde edilen bir diğer bulgu da öğretim elemanlarının ders sürelerinin çok az bir kısmını kültür öğretimine ayırabildikleri bulgusudur. Lafayette (1988) yıllar önce yabancı dil öğretmenlerinin zamanlarının çok büyük bir kısmını dil yapılarını öğretmeye ayırdığını ve kültür boyutunu eğitim programlarının en zayıf elemanı

olarak bıraktıklarını vurgulamıştır. Bu durum uzun yıllar sonucunda yabancı dil öğretimindeki kültür öğretimi ve dil öğretimi sürelerinin değişmediğini göstermektedir. Aynı konuda, Gönen ve Sağlam (2012) da yabancı dil öğretmenlerinin yaşadığı problemlerden birinin aşırı yoğun müfredatlar olduğunu ve bu sebeple zaman isteyen kültür öğretimine yeterince vakit ayıramadıklarını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Tomak ve Karaman (2019) da öğretim elemanlarının kültür öğretimine yönelik görüşlerini topladıkları araştırmalarında, ders kitapları üzerindeki yüksek odak ve müfredat içeriğinin yoğunluğu nedeniyle öğretim elemanlarının kültürel tartışmalara veya kültürle ilgili ek materyallere yeterli zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, öğretim elemanları yerel ya da hedef kültürün öğretime olan katkısının farkında olsa dahi izlenen programlardaki zaman kısıtlamasının kendilerine kültür öğretimi konusunda yer açmadığı görülmektedir.

Programın ölçme değerlendirme boyutu kültür kapsamında ele alındığında, İngilizce hazırlık programlarının sınama boyutunda Türk kültürüne yer verilmediği ancak ölçme değerlendirme kapsamındaki içerikte zaman zaman Türk kültürüne yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dinçel ve Ungan (2022) eğitim programında sağlıklı yürütülen bir ölçme değerlendirme sürecinin birçok faydasının olduğunu söylemiş ve öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşma düzeyleri hakkında bilgi verdiğini dile getirmiştir. Mademki ölçme değerlendirme hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını göstermekte ise bu araştırma bünyesinde İngilizce hazırlık programının hedef boyutunda Türk kültürüne yer verilmemiş olması ölçme değerlendirme boyutunda da yer verilmemesini açıklar niteliktedir. Nitekim, hedeflerde belirtilmeyen Türk kültürü boyutunun programın değerlendirme boyutunda ele alınması ve öğrencilerin bu konuda sınanması beklenen bir durum değildir. Azkiyah ve Setiono (2017), Endonezya'nın ulusal merkezi sınavının İngilizce bölümündeki hedef, yerel ve uluslararası kültür öğelerini inceledikleri araştırmalarında sınavların %46 oranında hedef kültüre, %20 oranında uluslararası kültüre ve %17 oranında yerel kültüre yer verdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu da İngilizce öğretiminin ölçme değerlendirme boyutunda kültürel dengenin sağlanamadığını göstermektedir. Ölçme değerlendirme boyutunda zaman zaman dil becerilerinin ölçülmesinde kullanılan metinlerde Türk kültürüne yer verilmesi, sınavları hazırlayanların öğretim elemanları olması sebebiyle yine öğretmen

otonomisi ve tercihleri ile açıklanabilir. Bu durum, İngilizce öğretim elemanlarının ölçme değerlendirilmede kültür olgusuna yönelik farkındalıklarının artırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Semiz ve Odabaş (2016) Türk İngilizce öğretmenlerinin yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı konusundaki ihtiyaçlarını araştırmış ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ölçme değerlendirme kapsamına kültürün dahil edilmesi konularında eğitim almaları gerektiğini dile getirmiştir. Benzer konudaki araştırmaları ile Ballıdağ ve İnancıkara (2021) de kültür boyutlarını test etme ve değerlendirmenin İngilizce öğretmenlerinin en zayıf hissettikleri alan olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, İngilizce öğretim elemanlarının kültürü ölçme ve değerlendirme boyutuna dahil etme konusunda bir farkındalığa ve eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yanıt arama amacıyla, İngilizce hazırlık eğitim programları farklı kültürler açısından ele alınmış ve programlardaki etkin kültürün İngiliz ve Amerikan kültürü olduğu gerek öğrenci gerek öğretim elemanı gerekse program yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Bu durum ilgili alan yazın ile de desteklenmektedir. Türkiye'deki yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kültürel tartışmaların sıklıkla baskın hedef kültür çerçevesinde gerçekleştiği belirtilmiştir (Taşdemir & Gürbüz, 2021). Programı hazırlayanlar, uygulayanlar ve yönetenler açısından hedef kültürün baskın oluşu dil öğretimini kolaylaştıracağı inancına dayandırılmıştır. Gönen ve Sağlam (2012) da araştırması sonucunda kültür öğretiminin amaçtan ziyade dil öğretimini kolaylaştıran bir araç olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum programlardaki baskın hedef kültürü açıklamada yardımcı olmaktadır. Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin sadece İngiliz/Amerikan ya da sadece Türk kültürüne odaklanmak istemedikleri görülmektedir. Tomak ve Karaman (2019) da benzer şekilde yabancı dil öğretiminin sadece hedef ya da sadece yerel kültürü öğretmekten ziyade, kültürlerarası bir boyut kazanması ve farklı kültürlerle değinmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla, programdaki hedef kültür etkililiğinin değişerek kültürel bir dengeye varılması amaçlanmalıdır.

Öte yandan yabancı dil sınıflarındaki baskın hedef kültürün öğrencilerin ulusal kimliklerine ve kendi kültür algılarına zarar verebileceği inancı da taraftar toplamaktadır. Sudartini (2012) öğrencilerin bu şekilde hedef kültüre daha fazla maruz kalması sonucu, hedef kültüre yönelik sempati geliştireceklerini, onu daha

fazla içselleştireceklerini ve kendi kültürel değerlerini unutabileceklerini ileri sürmüştür. Ancak, bu görüşe karşı olarak bu araştırma çerçevesinde hazırlık programı öğrencilerinin farklı kültürler öğrenmeye açık oldukları ve bunun kendi ulusal kimlikleri ve değerleri için bir risk unsuru oluşturmadığını düşünmektedir. Bu sonuç öğrencilerin kültürel farkındalığının yüksekliği ile açıklanabilir.

Sonuç olarak, İngilizce hazırlık eğitim programları öğrenci, öğretim elemanı ve program yöneticileri görüşleri ile incelenmiş ve programların sadece içerik ile eğitim durumları boyutlarında kısıtlı da olsa Türk kültürüne rastlanıldığı, bunun öğretim elemanı otonomisi ve tercihleriyle açıklandığı ile programlarda baskın olarak İngiliz ve Amerikan kültürlerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin farklı kültürler öğrenmeye açık oldukları, fakat program dahilinde kendi ulusal kültürlerinden de izler görmek istedikleri gözlemlenmiştir. Öğretim elemanlarının da kültürlerarası yeterliklerinin yüksek olduğu ancak kendilerini öğrencilerin yerel kültürüne yönelik düşünmeye teşvik konusunda sorumlu hissetmedikleri görülmüştür. Öte yandan program yöneticileri, programın temel boyutlarında Türk kültürüne yer verilmesini sorgulamış, bu durumun ancak içerikte kullanılan ders materyalleri ile desteklendiğini ve öğretim elemanının otonomisi ile açıklanabildiğini belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar, ilgili literatür için önemli katkılar sağlamakta ve mevcut yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Türk kültürüne yer verilme durumunu ortaya koymaktadır.

5.4. Öneriler

Araştırma kapsamında İngilizce hazırlık programları Türk kültürü ve farklı kültürler açısından öğrenci, öğretim elemanı ve program yöneticilerinden alınan veriler doğrultusunda incelenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, İngilizce hazırlık program geliştiricileriyle yöneticilerine ve gelecekte eğitim programları ve kültür arasındaki ilişkiyi inceleyecek çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.4.1. İngilizce Hazırlık Program Geliştiricilerine ve Yöneticilerine Öneriler

1. İngilizce hazırlık eğitim programlarında hedef, yerel ve uluslararası kültür unsurları arasında denge kurulması gerekmektedir. Program sadece hedef kültüre odaklanmamalı, dengeli bir şekilde yerel kültüre ve farklı kültürlerle yer vermelidir.

2. Programın genel amaçlarında, yaklaşımında ve felsefesinde Yükseköğretim kanununda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda Türk kültürüne yer verilmeli ve Türk kültüründen kopmayan, Türk kültürünü tanıyan ve koruyan bireyler yetiştirme amacı uygulanmalıdır.
3. Programın hedef boyutunda sadece hedef dildeki becerilere odaklanılmamalı, kültür öğretimi vasıtasıyla kültürlerarası bir anlayış benimsenerek hedef, yerel ve uluslararası kültür ile ilgili hedefler de belirlenmeli ve programlara yerleştirilmelidir.
4. Programın içerik boyutunda ele alınan ders kitapları ve materyallerinde öğrenci motivasyonunu artırmak ve öğrenimi kolaylaştırmak için Türk kültürüne yer vermelidir. Programın içeriğinin seçiminde ve hazırlanmasında görevli olanların bu konuda ekstra dikkat etmeleri gerekmektedir. Özellikle yabancı dile en çok maruz kalınan ve bilgi girişinin yaşandığı okuma ve dinleme metinlerinde yerel kültüre yer verilmesi teşvik edilmelidir.
5. Programın eğitim durumları aşamasında Türk kültürünün yabancı dil öğrenimindeki önemi göz önünde bulundurularak gerekli kontroller sağlanmalıdır. Gerekirse üniversitelerin yabancı dil hazırlık programlarında çalışmakta olan öğretim elemanlarına yabancı dil öğretiminde yerel kültürün önemine yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir. Böylece eğitim durumları boyutunda kültür öğretiminin anahtar rolünü üstlenen öğretim elemanlarının konuyla ilgili farkındalıkları artırılmalıdır.
6. Programın hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen ölçme değerlendirme etkinliklerinde kültür boyutu unutulmamalı, ölçme araçlarının içeriğinde öğrenci aşinalığının sağlanması için Türk kültürüne yönelik içerikler kullanılmalıdır.
7. Program tasarlanırken yoğun bir program hazırlanmamalı, öğretim elemanlarına kültür öğretimi ve kültür entegrasyonu için yeterli zaman bırakılmalıdır.

5.4.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında eğitim programı öğrenci, öğretim elemanı ve program yöneticisi görüşleri çerçevesinde incelenmiş olup, gelecek çalışmalarda belge inceleme yöntemiyle ders kitapları ve materyalleri kültür açısından incelenebilir.

2. Gelecek araştırmalarda deneysel yöntemler kullanılarak içeriğinde Türk kültürüne yer verilen programla geleneksel program arasındaki farklar çalışılabilir.
3. Eēitim programı ve kültür arasındaki ilişkinin ortaya konması kapsamına ders gözlemleri ve araştırmacı günlükleri eklenerek, programdaki asıl süreç gözlemlenerek bulgular desteklenebilir.
4. Bu araştırmada ulaşılan çalışma grubu büyütülerek daha geniş gruplar üzerinde çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca, bu çalışma sadece İngilizce hazırlık programlarındaki durumu ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Gelecek araştırmalar aynı olguyu lise ve diēer farklı seviyelerde ele alarak geliştirebilir.
5. Yabancı dil eēitim programları ve Türk kültürüne yer verilmesine yönelik bir kontrol listesi geliştirme çalışması gerçekleştirilebilir.
6. Araştırmanın nitel kısmında ulaşılan İngilizce hazırlık program yöneticileri Türkiye'deki köklü devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmaktadırlar. Bu durumda toplanan veriler, bu üniversitelerdeki duruma daha fazla ışık tutmaktadır. İlerideki araştırmalar, Türkiye'deki başka üniversitelerin program yöneticilerini,  ērencilerini ve  ēretim elemanlarını kapsayacak şekilde planlanabilir ve sonuçlar üzerinde karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2014). Yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(9), 39-58.
- Ağcam, R., & Babanoğlu, M. P. (2020). Türkiye’de İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi: Beceri ve ödev önerileri üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 431-441.
- Akkol, M. L. (2021). Kültür ve eğitim “sanat eğitimi üzerinden bir değerlendirme”. Sağlam, M., Çelik, E. (Ed.). *Eğitim Sosyolojisi* içinde (149-163). Vizetek.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Data Yayınları.
- Akyüz, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Alan, İ. N. & Duruhan K. (2020). Türkiye’de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 66-81.
- Alptekin, C. (1983). Target language acquisition through acculturation: EFL learners in the English-speaking environment. *Canadian Modern Language Review*, 39(4), 818-826.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*, 47, 136-143.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34(4), 494-508. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2006.05.003>
- Alshenqeeti, H. (2019). Representation of culture in EFL textbooks and learners’ preference. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 7(2), 127-135.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altunal, B. (2015). *İlkokul 4. sınıf İngilizce ders kitaplarının Türk kültürüne ait değerler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ariffin, S. (2006). Culture in EFL teaching: Issues and solutions. *TESL Working Paper Series* 4(1), 75-78. http://web1.hpu.edu/images/GraduateStudies/TESL_WPS/10Ariffin_culture_a16631.pdf
- Arslan, M. M., Mirici, İ. H., & Yaman, M. (2001). *Milli eğitimin yasal dayanağı mevzuat*. Anıtepe Yayıncılık, (s. 633).
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 41, 64-77.

- Aslanargun, E., & Süngü, H. (2006). Yabancı dil ğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-15.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslıoğlu, . (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123–135.
- Avinç, F. (2012). *The place of culture in foreign language education: An analysis of teachers' and students' views, and of New Bridge to Success series* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ayaş, A. (2013). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Haluk zmen & Durmuş Ekiz (Eds). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 2-12). Pegem Akademi.
- Aydemir, E., & Mede, E. (2014). Yabancı dil olarak ingilizce sınıfında hedef kültürü entegre etme. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 13-38.
- Ayvacı, H. ř., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Ayu, M. (2020). Evaluation cultural content on English textbook used by EFL students in Indonesia. *Journal of English Teaching*, 6(3), 183-192.
- Ayumi, (2009). Cultures hiding in languages. www.lexiophiles.com/english/cultures-hiding-in-languages sitesinden alınmıştır.
- Azkiyah, S. N., & Setiono, D. P. (2017, Ekim). *The representation of culture in english reading passages of senior high school national examination in Indonesia*. International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS 2017) içerisinde sunulan bildiri. (s. 66-71). Atlantis Press.
- Ballıdağ, S., & İnan-Karagl, B. (2021). Exploring the language assessment literacy of Turkish in-service EFL teachers. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 73-92.
- Baltacı, H. ř., & Tanış, S. (2018). The place of culture in EFL Classes: Perceptions and challenges of pre-service and in-service English teachers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 260-272.
- Bakıner ekin, A., & alışkan, H. (2020). Dil ve kültür zerine. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 163-175.
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye'de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Basalama, N. (2018). Motivating EFL learners to speak by embracing local culture and tradition. *The Asian EFL Journal*, 20(1), 65-76.
- Başal, P. (2015). *Ortaokul İngilizce ders kitaplarında kültür öğelerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Başbay, A., Dimici, K., & Yıldız, B. (2018). Hazırlık sınıfı İngilizce ders kitabının okkltrllk açısından incelenmesi: "English File" rneği. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 175-200.

- Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & Bümen, N. T. (2022). İngilizce dersi öğretim programlarında kaynaşıklık: Temel eğitimden ortaöğretime sistematik bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 47 (209), 381-412.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and Practice* (7. Baskı). Pearson Allyn and Bacon.
- Bilgin, G. P., & Rahimi, A. (2013). EFL teachers' attitude toward code switching: A Turkish setting. *International Journal of Linguistics*, 5(5), 1-13.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss. 839-860). Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- British Council. (2015). *Türkiye’de yüksek öğretim kurumlarında İngilizce eğitimi bir durum analizi*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy* (3. Baskı). Pearson Education ESL.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson.
- Bulut, M., & Arıkan, A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex and disability. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 10(39), 13-20.
- Büyükduman, F. İ. (2012). *Eğitimde sistem ve sistem yaklaşımı*. https://www.academia.edu/4120931/E%C4%9Fitimde_Sistem_ve_Sistem_Yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, 24. Baskı.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8–13.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, 17, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). *Languages and identities*. Council of Europe.
- Byram, M., & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers* (No. 62). Multilingual Matters.
- Byram, M., & Fleming, M. (2010). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.

- Cantekin, Ö., & Selvi, B. (2018). Dil Emperyalizmi Bağlamında Türkiye’de İngilizce Öğretimi. *Türk Yurdu*, 107(365).
- Choudhury, M. H. (2013). Teaching culture in EFL: Implications, challenges and strategies. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 13(1), 20-24.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2. Baskı). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2014). VL (2011). *Designing and conducting mixed methods research*, (2. Baskı), Sage Publications.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15700/201503070754>
- Couper, G., & Watkins, A. (2016). Teaching the sociocultural norms of an undergraduate community of practice. *Tesol Journal*, 7(1), 4-39. <https://doi.org/10.1002/tesj.187>
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çakır, M. & İnal, E. (2024). Yabancı dil derslerinde erek dil üzerinden yapılan kültürlerarası etkileşimler. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 7(1), s. 33-44. <https://doi.org/10.37999/udekad.1390496>
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. [The Mother Tongue and Foreign Language Education in Turkey]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: do standardized teaching texts incorporate intercultural features?. *Education and Science*, 38(167), 336-351.
- Çepni, S. & Ayvaci, H.Ş. (2007). Fen ve Teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya Fen ve Teknoloji öğretimi*. Pegem Akademi.
- Çetin, S. (2019). *Teachers and learners’ attitudes towards cultural integration in EFL textbooks* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Çetin, Y. (2012). Coursebook culture: what turkish students think. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), 59-74.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Danacı, S. (2009) *High school ninth grade students' awareness of and preferences for the cultural content of the EFL textbooks: A case in Turkey* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Darong, H. C., & Menggo, S. (2021). Repositioning culture in teaching target language: local culture or target culture?. *Journal of English Education and Applied Linguistics*, 10(2), 250-266.

- Demirbaş, M. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 291-304.
- Demirel, Ö. (2007). *Principles and Methods Of Teaching, Teaching Art*, Pegem Publishing.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. On beşinci baskı. Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2018). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Demirel, Ö ve Kaya, Z. (Ed.), *Eğitime giriş içinde* (ss. 1-22). Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. SETA.
- Demiryürek, A., & Bada, E. (2022). İngiliz dili öğreniminde Türk kültürüne ait olmayan kısa hikayeler ile Türk kültürünü ihtiva eden kısa hikayelerin karşılaştırılması: öğrenci algıları. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 54-72.
- Dinçel, Ö., & Urgan, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1584-1612.
- Durak, D. (2019). Yükseköğretim hazırlık okulu temel İngilizce dersi programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri açısından değerlendirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- English First, (2023). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>
- Ekiz, T., & Şire Kaya, E. (2016). Integrating native culture into reading skill in Turkish ELT prep classes. *International Journal of Language Academy*, 4(3), 146-163.
- Ekmekçi, E. (2014). Analysing students' reactions to English course books in terms of cultural elements. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 189-205.
- Elmes, D. (2013). The relationship between language and culture. *Annals of Fitness and Sports Sciences*, 46(3), 11-18.
- Emiroğlu, S. (2012). Türkçe sözlükteki akrabalık adlarının tasnifi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1691-1710.
- Er, K. O. (2006). The effects of culture in foreign language curriculum. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 39(1), 1-14.
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve eğitim 5.0, Deniz Akçay ve Eren Efe (Eds.) *Dijital Dönüşüm ve Süreçler* içinde (ss. 169–206), İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınevi.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 5(9), 109-122.

- Erten, I., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21, 60-77. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2009/articles/erten.pdf>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6.baskı). Edge Akademi Yayınları.
- Estaji, M., & Savarabadi, M. F. (2020). English as an International Language: Reconstructing EFL Teachers' Cultural Awareness and Perception of Teaching Culture. *Journal of English as an International Language*, 15(1), 82-99.
- Eşkan, N., & Bacanak, K. D. (2022). Cultural Presentation in Turkish secondary EFL coursebooks. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 58-69.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Fink, C. (2003). Culturel awareness. Hanak, M & Newby, H.,D. (Eds) *Second language acquisition: The interface between theory and practise* içinde (s. 65-69).
- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian critical care*, 22(2), 93-97.
- Frank, J. (2013). Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 4.
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The reading matrix*, 5(1), 73-84.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323- 348.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Göksoy, S. (2020). Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1-10.
- Gönen, S. I. K., & Sağlam, S. (2012). Teaching culture in the fl classroom: teachers' perspectives. *International Journal of Global Education (IJGE)*, 1(3), 26-46. ISSN: 2146-9296.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (s. 1-18), Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim*, 160, 44-61.
- Gray, R. (2000). Culture, literacy, and learning English: Voices from the Chinese classroom. *Culture*, 4(4).
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207 – 211.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics* (3. Basım). Multilingual Matters.
- Gül, S., & Maviş Sevim, F. Ö. (2021). 5. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan değerler ve İngilizce öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Journal of Values Education*, 19(42), 187-226.
- Gündüz, N. (2016). Sociopragmatic Elements and Possible Failure in EFL Teaching. *Dil Dergisi*, 167(1), 49-66.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA Analiz.
- Hamiloglu, K. (2013). Pre-service teachers' views on the presentation of culture in EFL coursebooks. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 8(1), 38-55.
- Harman, N. F. (2015). *The effects of the local culture and the target language integration on students' reading and writing skills in an EFL context* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hasol, D. (2015). Üniversitelerde yabancı dille öğretim!. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 68, 26-28.
- Haznedar, B. (2010, Kasım). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 747-755), Antalya.
- Hedge, M.,N. (2004). *A coursebook on language disorders in children*. Singular Publishing Group Inc.
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning*, 15, 29-53.
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi atasözlerinde akrabalık bildiren kelimeler ve duygu değerleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1726-1746.
- Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classroom: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- Hürmüzlü, A. (2020). EFL learners' perceptions of culture in foreign language learning [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- İlter, B. G., & Güzeller, C. O. (2005). Cultural problems of Turkish students while learning English as a foreign language. *Dil Dergisi*, (127), 54-63.

- İnal, B., & Aksoy, E. (2014). Çankaya Üniversitesi hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 85-98. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.inal.pdf>
- İnci, D. (2011). A study on the evaluation of target culture in EFL coursebooks and related teacher perceptions [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İşcan, A., & Baskin, S. (2021). Comparison the course books used in teaching Turkish and English as a foreign language in terms of culture transmission. *Education Quarterly Reviews*, 4.
- Jalilifar, A., & Assi, R. (2008). The role of cultural nativization in comprehension of short stories in EFL reading contexts. *Language, Society and Culture Journal*, 26, 62-79. <http://www.aaref.com.au/en/publications/journal/journal-articles/issue-26-2008/>
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.
- Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (s.11-30). Cambridge University Press.
- Kadarisman, A. E. (2015). Linguistic relativity, cultural relativity, and foreign language teaching. *TEFLIN Journal*, 16(1), 1-25.
- Kahraman, A. (2016). Teachers' and learners' attitudes towards culture and culture learning in a Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 1-12.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi -Journal of Educational Sciences Research*, 7(2), 257-268. <http://ebad-jesr.com/>
- Kartal, E. (2010). Dil, Kültür ve Eğitim İlişkisi. *Humanities Sciences*, 5(3), 447-454.
- Kapur, R. (2018). *Impact of culture on education*. https://www.researchgate.net/publication/323794724_Impact_of_Culture_on_Education
- Kasap, S. (2020). Dil, Kimlik ve Kültür Etkileşimi. Gün, M. & Dağıstanlıoğlu, B.E. (Eds.). *Güncel Dil ve Edebiyat Araştırmaları* içinde (s.97-104). Akademisyen Kitabevi.
- Ke, I (2012). From EFL to English as an International and Scientific Language: Analysing Taiwan's High-School English Textbooks in the Period 1952-2009. *Language, Culture and Curriculum* 25(2). 173-187.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.

- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 217-244.
- Kızılaslan, I. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 185, 81-89.
- Koç Aydın, A., & Çıtak, E. (2017). 2009 Felsefe Öğretim Programının Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (11), 67-90.
- Kostikova, L., Prishvina, V., Ilyushina, A., Fedotova, O., & Belogurov, A. (2018, March). Culture in teaching English as a foreign language. In 2nd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society (ICCESE 2018) (s. 13-17). Atlantis Press.
- Kottak, C.P, & Kozaitis, K. A. (2012). *On Being Different: Diversity and Multiculturalism in the North American Mainstream*. McGraw-Hill.
- Kozikoglu, I. (2018). The Examination of Alignment between National Assessment and English Curriculum Objectives Using Revised Bloom's Taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford university press.
- Kramsch, C. (2005). Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, 26, 545-567.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13(1-2), 79-88.
- Krasniqi, K. (2019). The relation between language and culture (Case study Albanian Language). *Linguistics and Literature studies*, 7(2), 71-74.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University
- Küçüktepe, C. (2013). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama- İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri. Şeker, H. (Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme* içinde (s. 89-126). Anı Yayıncılık.
- Kūkea Shultz, P., & Englert, K. (2021). Cultural validity as foundational to assessment development: An indigenous example. In *Frontiers in Education* 6, 701973). Frontiers Media SA.
- Lafayette, R. C. (1988). Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In A. J. Singerman (Ed.), *Toward a new integration of language and culture* (s. 47-62). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Lawson, A. J. (2008). The role of English as an international language: neutral, imperialist or democratic? [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. The University of Birmingham.

- Local culture | society. (t.y.). Encyclopedia Britannica.
<https://www.britannica.com/topic/local-culture>
- Mahiroğullari, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1276-1288.
- McCoach, D. B., Gable, R. K., & Madura, J. P. (2013). *Instrument development in the affective domain*. Springer.
- McKay, S. L. (2003). EIL curriculum development. *RELC Journal*, 34(1), 31-47.
- MEB. (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Mercer, S. (2008). Learner self-beliefs. *ELT Journal*, 62(2), 182-183.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.
- Mede, E., & Gunes, G. (2019). Integration of intercultural communicative competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of students and teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 352-363.
- Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 7(40), 38-41.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, culture and curriculum*, 19(3), 314-328.
- Nguyen, T. T. T. (2017). Integrating culture into language teaching and learning: Learner outcomes. The Reading Matrix. *An International Online Journal*, 17(1), 145-155.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-19.
- Offorma, G. C. (2016). Integrating components of culture in curriculum planning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), 1-8.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2015). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (Çev. A. Arı). Eğitim Yayınevi.
- Osmancık, G. (2021). English Teachers' Perceptions of Teaching Culture in the EFL Classroom [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Önalın, O. (2005). EFL teachers' perceptions of the place of Culture in ELT: A survey study at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 215-235.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Özen, D., & Dağyar, M. (2020). Çokkültürlülük Bağlamında Ortaöğretim İngilizce Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 601-636.

- Özen, E. N., Alpaslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O., ... & Vale, D. (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. British Council & TEPAV, ArkaikArt Media Design.
- Özkan, H. H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *Education Sciences*, 3(2), 332-344.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Özkan, F., & Musa, B. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 95-139.
- Özkan, R. (2003). Cumhuriyet ve dil/toplumsal birlik açısından dilin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 260-271.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Padilla, A. M., & Borsato, G. N. (2008). "Issues in Culturally Appropriate Psychoeducational Assessment," in *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications*. L. A. Suzuki, & J. G. Ponterotto. (Eds.). (s. 5-21). Jossey-Bass.
- Parker, W. C., & Lo, J. C. (2016). Content selection in advanced courses. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 196-219.
- Peacock, M. (2001). Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. *Research perspectives on English for academic purposes*, 268-285.
- Perez-Vicente, S., & Ruiz, M. E. (2009). Descriptive statistics. *Allergologia et Immunopathologia*, 37(6), 314-320.
- Phyak, P. B. (2011). Beyond the façade of language planning for Nepalese primary education: Monolingual hangover, elitism and displacement of local languages. *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 265-287. <https://doi.org/10.1080/14664208.2011.584203>
- Pınar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?*. Lawrence Erlbaum.
- Pulido, D. (2004). The effect of cultural familiarity on incidental vocabulary acquisition through reading. *The Reading Matrix*, 4(2), 20-53.
- Polat, Ç., & Adaçay, F. R. (2021). Kültürlerarası iletişim ve uzaktan eğitim perspektifinde dilin önemi: Türkçe için olası tehditler. *Uluborlu Mesleki Bilimler Dergisi*, 4(2), 99-120.
- Rabiah, S. (2012). Language as a tool for communication and cultural reality disclosure. *International Conference on Media, Communication and Culture "Rethinking Multiculturalism: Media in Multicultural Society"*, (s. 1-5). <https://doi.org/https://doi.org/10.31227/osf.io/nw94m>
- RamRichards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249-258.

- Rehman, M., & Umar, H. (2019). Source culture and target culture in English language teaching: A study of intercultural pragmatics and students' learning outcomes. *Pakistan Journal of Education*, 36(1), 119-138.
- Resmi Gazete, (23.03.2016), Sayı: 29662. *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*, Ankara.
- Rzayeva, S. (2020). Küreselleşmenin kültürel akışları ve somut olmayan kültürel miras üzerindeki etkiler. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 33-52.
- Sabatin, I., & Ibrahim, M. S. (2013). The effect of cultural background knowledge on learning English language. *International Journal of Sport Culture and Science*, 1(4), 22-32.
- Sağlam, D., & Akdemir, E. (2018). İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 401-409.
- Saleem, T., Anjum, U., & Tahir, S. (2021). The Sociopragmatic and Pragmalinguistic Strategies in L2 Pragmatic Competence: A Case of Pakistani ESL Learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 50(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1877176>
- Saracaloğlu, A. S. (2015). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Saracaloğlu, A.S. & Küçükoğlu, A. (Eds.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 23-78), Pegem Yayınları.
- Saral Çalışkan, K. (2022). Evaluation of a local EFL coursebook in terms of intercultural communicative competence components [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Schneiderhan, J., Guetterman, T. C., & Dobson, M. L. (2019). Curriculum development: a how to primer. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), 1-6.
- Semiz, Ö., & Odabaş, K. (2016). Turkish EFL teachers' familiarity of and perceived needs for language testing and assessment literacy. In *Proceedings of the Third International Linguistics and Language Studies Conference* (s. 66-72).
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M., & Ryan, P. (2005). Foreign language teachers and Intercultural Competence: An international investigation. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 10. Multilingual Matters.
- Shah, R. K. (2019). Philosophical Foundation for Curriculum Development in Nepal. *International Educational Scientific Research Journal*, 5(3), 53-66.
- Sheridan, R., Tanaka, K. M., & Hogg, N. (2019). Foreign language, local culture: how familiar contexts impact learning and engagement. *Tesl-Ej*, 23(1), 1-27.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 4.baskı, Anı yayıncılık.
- Spicer-Escalante, M. L. & Jonge-Kannan, K. (2014). Cultural mismatch in pedagogy workshops: training non-native teachers in communicative language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2437-2444.
- Stake, R. E. (2003). Responsive evaluation. In *International Handbook of Educational Evaluation* (63-68). Kluwer Academic Publishers.

- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Lippincott Williams ve Wilkins.
- Sudartini, S. (2012). Inserting local culture in English language teaching to promote character education. *Jurnal pendidikan karakter*, 3(1), 45-54.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466.
- Şenel, M. (2013). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürel farkındalığın önemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-28.
- Şimşek, A. (2011). Geçmişin nesnesini arayan bilim arkeoloji: türkiye'de tarih öğretimindeki durumu. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 919-934.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, (84), 301-327.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Nobel Yayınları.
- Taş, S. (2010). A critical evaluation of New English File series in terms of culture teaching. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 168-177.
- Taşdemir, H., & Gürbüz, N. (2021). An investigation into the cultural dimension in EFL classes: Turkish instructors' views and practices. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 54-74.
- Taşpınar, M., (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İkinci Baskı. Üniversite yayınları.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. İkinci Baskı. Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- TDK (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 20. Baskı. Yargı Yayınları.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 319-345.
- Tomak, B., & Karaman, A. C. (2019). Yabancı dil müfredatındaki kültürler: bir devlet üniversitesinde öğretmenlerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 136-151. DOI: 10.17679/inuefd.420407
- Tomalin, B. (2008). *Culture: The fifth language skill*, <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/culture-fifth-language-skill>
- Tosuncuoğlu, İ. (2014). Başarılı bir üniversite dil programına doğru. *Humanities Sciences*, 9(1), 1-10.
- Turan Oluk, N., & Ekmekçi, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile klasik değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-199.

- Turkan, S., & Çelik, S. (2007). Integrating culture into EFL texts and classrooms: Suggested lesson plans. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 1(1), 18-33.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ). (2023). <http://tyyc.yok.gov.tr/>
- Umarova, M. (2021). The role of culture in the learning environment. *Frontline Social Sciences and History Journal*, 1(08), 90-99.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Uysal, D. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme sürecindeki duyuşsal engelleri ve öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim programı tasarısı* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Alkım Yayınevi.
- Villages, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.
- Wardekker, W. (2019). Education, competition, and cultural development. *Culture in Education and Education in Culture: Tensioned Dialogues and Creative Constructions*, 3-13.
- Yaman, I. (2017). The Role of Culture in English Language Teaching. *The Ninth International Congress of Educational Research*, 1344–1348.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175.
- Yesilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilissel farkındalık düzeyine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 316-342.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin Pusulası: Genel Öğretim İlkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 263-288.
- Yıldırım, Y. (2022). Values and Values Education in Turkish National Culture. *Sakarya Üniversitesi Türk Akademi Dergisi*, 1(1), 15-27.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., Akdağ, M., & Durmuş, M. A. (2016). Türk ve yabancı öğrencilere Türkiye’de yükseköğretim fırsatları YÇS, UİP ve TCS. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 40-57.

- Young, P. A. (2009). *Instructional design frameworks and intercultural models*. University of Maryland, Baltimore, Information Science Reference.
- Young, T. J., Sachdev, I., & Seedhouse, P. (2009). Teaching and learning culture on English language programmes: A critical review of the recent empirical literature. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 149-169.
- Yu, R. (2020). Culture in second or foreign language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(6), 943-947.
- Yüce, S. (2014). A study on the assessment of service quality in foreign language education service. *Business & Management Studies: An International Journal*, 1(3), 325-364.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YKB). (2016). *Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik*.
<http://www.yok.gov.tr/web/guest/mevzuat;jsessionid=96D6A84635A442D8EB18B495A6175E7D>
- Yükseköğretim Kanunu, Resmî Gazete 17506 (6 Kasım 1981), Kanun No. 2547.
Erişim: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2024). *2022-2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim Birim İstatistikleri Yabancı Diller Yüksekokulu Sayıları*.
<https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Zengin, E. (2017). Türkçenin diğer dillerle etkileşimi ve sonuçları. *Journal of International Social Research*, 10(52), 293-299.
- Zijderveld, A. C. (2009). *Kültür Sosyolojisi*. (Çev. Kadir Canatan), Açılım kitap Pınar Yayınları.
- Zohrabi, M. (2011). An Investigation of Curriculum Elements for the Enhancement of the Teaching-Learning Process. *Higher Education Studies*, 1(1), 67-78.

EKLER

Ek 1. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ VE AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi “İngilizce Hazırlık Programlarında Türk Kültürüne Yer Verilme Durumlarının İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyorum. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bana aşağıdaki eposta adresinden ulaşabilirsiniz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahibsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formdaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formdan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı:** İngilizce hazırlık eğitim programlarının Türk kültürü açısından incelenip, programdaki Türk kültürünün yerini ortaya çıkarmak
- Araştırmanın İçeriği:** İngilizce hazırlık eğitimindeki kültür olgusuna ilişkin anket ve ölçek formlarının doldurulması
- Araştırmanın Nedeni:** Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi:** 6 ay
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):** Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin İngilizce hazırlık programları

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı

Adı-Soyadı:

Onayı: Evet / Hayır

İmza:

Araştırmacı: Begüm CEYLAN

Eposta:

Ek 2. Öğrencilere Uygulanan Anket ve Ölçek

Değerli öğrenciler,

Ben Öğr. Gör. Begüm CEYLAN. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi doktora öğrencisiyim. İngilizce Hazırlık Programlarında Türk Kültürüne Yer Verilme Durumlarının İncelenmesi başlıklı doktora tezimi yürütmekteyim.

Bu anket, İngilizce Hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil ve kültüre ilişkin görüşlerini toplamayı hedeflemektedir. Anketi doldurmak ortalama 10 dakika sürecektir ve katkılarınız verilerin doğruluğu açısından çok değerlidir. Vereceğiniz bilgiler sadece ilgili bilimsel araştırmanın amaçları dahilinde kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz özel ve gizli tutulacaktır.

Sürece dair herhangi bir bilgiye ihtiyacınız olursa aşağıdaki eposta adresinden bana ulaşabilirsiniz.

Çalışmaya katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Begüm CEYLAN
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Yabancı Diller Yüksekokulu

Bilgilendirme metnini okudum ve ankete katılmayı kabul ediyorum.

EVET / HAYIR

I. Demografik Bilgi

Cinsiyet:

Kadın / Erkek

Yaş:

≤ 17 / 18-20 / 21-23 / >24

İngilizce Hazırlık eğitimi aldığınız üniversite türü:

Devlet / Vakıf

II. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri

Bu anket İlter ve Güzeller tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Lütfen ifadeleri okuyup sizin için doğru olan şıkkı işaretleyiniz.

1. İngilizce öğrenirken, İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek ister misiniz?
 - a. Evet
 - b. Bazen
 - c. Hayır
2. İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek istiyorsanız, nasıl öğrenmek istersiniz?
 - a. Sadece hedef kültürle ilgili okuma metinlerinde.
 - b. Tıpkı kendi kültürel değerlerim gibi.
 - c. Hedef dili anlayabilmek için biraz.
3. Hedef dilin kültürü hakkında anlamadığınız kelimeler sizi rahatsız ediyor mu?
 - a. Evet
 - b. Bazen
 - c. Hayır
4. Farklı kültürel değerleri öğrenmek size ne tür katkılar sağlar?
 - a. Yaşadığımız dünyaya ve hayata dair bize farklı bir bakış açısı kazandırır.
 - b. Eleştirel düşünme becerimi geliştirir.
 - c. Katkı sağladığını düşünmüyorum.
5. Farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliğinizi kaybedeceğinizi düşünüyor musunuz?
 - a. Evet
 - b. Bazen
 - c. Hayır
6. Yabancı dil öğrenirken genellikle ne tür kültürel sorunlarla karşılaşsınız?
 - a. İngiliz-Amerikan ders kitapları sadece kendi kültürlerini öğretmek istiyor.
 - b. Türk kültürüne önem verilmiyor.
 - c. Sadece İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel unsurları öğretilmeye çalışılıyor.

III. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere İlişkin Görüşleri

Bu anket Emrah Ekmekçi tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Lütfen verilen ifadeleri kendinize en uygun şekilde değerlendiriniz.

İfade	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Ders kitaplarında kullanılan ifadeler günlük hayatta kullanabileceğimiz ifadelerdir.					
2. Kitaplardaki konular ve içerikler dünya görüşümle uyumlu.					
3. Kitaplardaki İngiliz kültürüne ait özel günler ve isimler dil gelişimime katkı					

sağlıyor.					
4. Kitaplardaki İngiliz kültürüne ait öğeler kültürel kaynaşmalara neden oluyor.					
5. Kitaplardaki İngiliz kültürünü yansıtan bölümler dil öğrenimimde olumsuz sonuçlar yaratıyor.					
6. Kitaplardaki kültürel öğeler yabancı dil öğrenen bir birey olarak gereksinimlerimi karşılıyor.					
7. Kitaplardaki kültürel öğeler genellikle gerçekçi.					
8. Kitaplardaki kültürel öğeler ilginç ve motive edici.					
9. Kitaplardaki kültürel öğeler hedef kültürle ilgili önyargılarımı yeniden düşünmemi sağlıyor.					
10. Kitaplardaki kültürel öğeler kendi kültürümle hedef kültür arasında gözlem, analiz, karşılaştırma ve değerlendirme yapmamı sağlıyor.					
11. Kitaplardaki okuma parçaları hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
12. Kitaplardaki dinleme bölümleri hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
13. Kitaplardaki diyaloglar hem Türk kültürünü hem de İngiliz kültürünü yansıtıyor.					
14. Kitaplardaki diyalog bölümlerinde Türk kültürü ve İngiliz kültürü arasında büyük fark var.					
15. Kitaplarda sadece Türk kültürüne ait öğeler kullanılmalı.					
16. Kitaplarda sadece İngiliz kültürüne ait öğeler kullanılmalı.					
17. Kitaplarda kültüre ait öğeler bulunmamalı, sadece dilbilgisi bölümleri bulunmalı.					
18. Kitaplardaki diyaloglarda geçen ifadeler Türk kültüründe de aynen kullanılıyor.					

Ek 3. Öğretim Elemanı Anketi

Foreign Language Teachers and Intercultural Competence Teaching

Dear foreign language instructors,

This survey constitutes the implementation part of the Ph.D dissertation titled "Investigation of English Preparatory Programs in Terms of Turkish National Culture and Other Cultures" that is conducted in the Curriculum and Instruction department at Yıldız Technical University under the supervision of Prof. Dr. Bülent ALCI. The aim of this survey is to collect data regarding the foreign language instructors' attitudes towards culture teaching. The ethical approval has been obtained from Yıldız Technical University.

It is voluntary to complete the survey and the survey will take approximately 10 minutes to complete. You can leave whenever you want. Please answer the questions in the way that suits you best. In terms of the validity, your answers to the survey questions must be complete and correct. Your names will be anonymous.

If you have any questions, you can contact me via the email below.

Ins. Begüm CEYLAN
İstanbul University Cerrahpaşa
School of Foreign Languages

I have read the clarification text and agree to complete the survey. Yes / No

I. Demographic Information

Gender:

Male / Female

Years of experience in teaching:

0-1 years / 2-5 years / 6-9 years / ≥ 10 years

Highest Level of Degree Earned:

B.A. / M.A. / Ph.D.

Type of University you work at

State / Foundation

II. Culture Teaching

1. What do you understand by ‘culture teaching’ in a foreign language teaching context?

Below, nine possible objectives of culture teaching have been listed. Please rank them in order of importance through assigning each objective a number between 1 and 9. You assign the number '1' to the objective which you consider most important, '2' to the objective which you consider second in importance, and so on. You have to assign a number to each objective, and you can only assign each number once.

(1) Provide information about the history, geography and political conditions of the foreign culture(s).

1.....9

(2) Provide information about daily life and routines.

1.....9

(3) Provide information about shared values and beliefs.

1.....9

(4) Provide experiences with a rich variety of cultural expressions (literature, music, theatre, film, etc.).

1.....9

(5) Develop attitudes of openness and tolerance towards other peoples and cultures.

1.....9

(6) Promote reflection on cultural differences.

1.....9

(7) Promote increased understanding of students' own culture.

1.....9

(8) Promote the ability to empathise with people living in other cultures.

1.....9

(9) Promote the ability to handle intercultural contact situations.

1.....9

2. How is your teaching time distributed over ‘language teaching’ and ‘culture teaching’?

Please tick the option that best corresponds with the average distribution of teaching time over ‘language teaching’ and ‘culture teaching’.

- a) 100% language teaching–0% culture teaching
- b) 80% language teaching–20% culture teaching
- c) 60% language teaching–40% culture teaching
- d) 40% language teaching–60% culture teaching
- e) 20% language teaching–80% culture teaching
- f) 100% integration of language-and-culture teaching

3. **Do you have the feeling that you would like to devote more time to ‘culture teaching’ during your foreign language teaching classes, but that somehow you never get round to it?**
- Yes, very much so
 - Yes, up to a certain extent
 - No, not particularly
 - No, not at all
 - No opinion
4. **Do the cultural contents of the textbook(s) you use meet your expectations?**
- Yes, very much so
 - Yes, up to a certain extent
 - No, not particularly
 - No, not at all
 - No opinion

III. Intercultural Foreign Language Teaching

In this section, we would like you to score a number of statements on a five-point-scale, ranging from 'agree completely' to 'disagree completely'. The statements concern intercultural foreign language teaching. Each time select the option that best matches your opinion.

İfade	Completely Agree	Agree to a certain extent	Nor Sure	Disagree to a certain extent	Completely Disagree
1. In a foreign language classroom, teaching culture is as important as teaching the foreign language.					
2. Intercultural education is best undertaken cross-curricularly.					
3. A foreign language teacher should present a positive image of the foreign culture and society.					
4. Before you can teach culture or do anything about the intercultural dimension of foreign language teaching, pupils have to possess a sufficiently high level of proficiency in the foreign language.					
5. Intercultural skills cannot be acquired at school.					
6. It is impossible to teach the foreign language and the foreign culture in an integrated way.					

7. I would like to promote the acquisition of intercultural skills through my teaching.					
8. Intercultural education has no effect whatsoever on pupils' attitudes.					
9. The more pupils know about the foreign culture, the more tolerant they are.					
10. In international contacts misunderstandings arise equally often from linguistic as from cultural differences.					
11. Foreign language teaching should enhance pupils' understanding of their own cultural identity.					
12. All pupils should acquire intercultural competence, not only pupils in classrooms with ethnic minority community children.					
13. When you only have a limited number of teaching periods, culture teaching has to give way to language teaching.					
14. Every subject, not just foreign language teaching, should promote the acquisition of intercultural skills.					
15. A foreign language teacher should present a realistic image of a foreign culture, and therefore should also touch upon negative sides of the foreign culture and society.					
16. If one wants to be able to achieve anything at all as regards intercultural understanding one should use texts written in the mother tongue and discuss these texts in the mother tongue, even when in a foreign language classroom.					
17. In the foreign language classroom pupils can only acquire additional cultural knowledge. They cannot acquire intercultural skills.					
18. Only when there are ethnic minority community pupils in your classes do you have to teach intercultural competence.					

19. Language and culture cannot be taught in an integrated way. You have to separate the two.					
20. I would like to teach intercultural competence through my foreign language teaching.					
21. Intercultural education reinforces pupils' already existing stereotypes of other peoples and cultures.					
22. Providing additional cultural information makes pupils more tolerant towards other cultures and peoples.					
23. Language problems lie at the heart of misunderstandings in international contacts, not cultural differences.					
24. Foreign language teaching should not only touch upon foreign cultures. It should also deepen pupils' understanding of their own culture.					

Ek 4. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Hocam,

Ben Begüm CEYLAN. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde doktora öğrencisiyim. Bu görüşme formu, Prof. Dr. Bülent ALCI danışmanlığında ‘İngilizce Hazırlık Programlarında Türk Kültürüne Yer Verilme Durumlarının İncelenmesi’ başlıklı doktora tezime veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşmeden elde edilecek veriler ile program yöneticilerinin gözünden hazırlık eğitim programlarındaki Türk kültürünün yeri ve öneminin ortaya çıkarılması ve programın farklı kültürler ile olan ilişkisinin saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme formu vasıtasıyla vereceğiniz tüm bilgiler bu araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacaktır. Kimliğiniz ve verdiğiniz bilgiler başka şahıslarla paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır. Araştırma rahatsız edici bir durum veya herhangi bir risk barındırmamaktadır. İstedığınız an çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Sorunuz olduğu takdirde, aşağıdaki e-posta adresinden benimle iletişime geçebilirsiniz. Şimdiden teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Öğr. Gör. Begüm CEYLAN

1. Mevcut eğitim programınızın felsefesinde, yaklaşımında ve genel amaçlarında Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?
2. Mevcut eğitim programınızın hedef boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?
3. Mevcut eğitim programınızın içerik (ders kitapları, materyaller vb.) boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Açıklayabilir misiniz?
4. Mevcut eğitim programınızın eğitim durumları (sınıf içi öğretme-öğrenme süreçleri) boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Neden veriliyor/verilmiyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Mevcut eğitim programınızın ölçme değerlendirme boyutunda Türk kültürüne yer veriliyor mu? Nasıl? Örneklendirebilir misiniz?
6. Mevcut eğitim programınızda etkin bir kültür olduğunu düşünüyor musunuz? Varsa bu hangi kültürdür? Örneklendirebilir misiniz?
7. Mevcut eğitim programınızda farklı kültürler programın hangi boyutlarında etkilidir? Genel amaçlar, hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme başlıklarını lütfen düşününüz.