VYGOTSKY'NİN SOSYO-KÜLTÜREL TEORİSİ BAĞLAMINDA İLKOKUL DERS KİTAPLARI: İLKOKUL TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SOSYO-KÜLTÜREL ÖGELERİN İNCELENMESİ VE BU ÖGELERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Doktora Tezi

Anıl MANGUŞ

Eskişehir 2023

VYGOTSKY'NİN SOSYO-KÜLTÜREL TEORİSİ BAĞLAMINDA İLKOKUL DERS KİTAPLARI: İLKOKUL TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SOSYO-KÜLTÜREL ÖGELERİN İNCELENMESİ VE BU ÖGELERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ANIL MANGUŞ

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

VYGOTSKY'NİN SOSYO-KÜLTÜREL TEORİSİ BAĞLAMINDA İLKOKUL DERS KİTAPLARI: İLKOKUL TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SOSYO-KÜLTÜREL ÖGELERİN İNCELENMESİ VE BU ÖGELERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Anıl MANGUŞ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2023

Danışman: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

Bu araştırma, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında, ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile yapılmış, veri toplama araçları olarak ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitapları ve görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik ve tematik analiz yolu ile incelenmiştir.

Araştırmada, halen kullanılmakta olan ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögeler arasında benzerlik ve farklılıklara rastlanmış ayrıca bu kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini yansıtması açısından benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında ise mevcut ders kitaplarının Vygostky'nin sosyo-kültürel teorisini yansıtması açısından kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında ders kitaplarının hazırlanmasında sosyo-kültürel teorinin dikkate alınması, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, öğretimin öğrencilerin içinde bulunduğu sosyo-kültürel özellikler dikkate alınarak yapılması hususunda titiz bir çalışma gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, İlkokul Türkçe ders kitapları, İlkokul İngilizce ders kitapları, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF VYGOTSKY'S SOCIO-CULTURAL THEORY: EXPLORING THE SOCIO-CULTURAL ELEMENTS IN PRIMARY SCHOOL TURKISH AND ENGLISH TEXTBOOKS AND TEACHERS' PERSPECTIVES REGARDING THOSE ELEMENTS

Anıl MANGUŞ

Department of Primary Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2023

Supervisor: Prof. Dr. Erkan DİNÇ

The main aim of this study is to explore the socio-cultural elements in the context of Vygotsky's socio-cultural theory in primary school Turkish and English textbooks being used in grades 2, 3, and 4 and take teachers' opinions regarding those elements. It is designed as a qualitative case study. Content analysis and thematic analysis techniques are employed to examine the data obtained from textbooks and interviews.

In this study, some similarities and differences between the socio-cultural elements in textbooks have been explored in the context of Vygotsky's socio-cultural theory. In the light of data collected from teachers, it could be stated that currently used primary school textbooks reflect Vygotsky's socio-cultural theory up to a certain degree.

By all accounts of data gathered from the present study, it has been concluded that textbooks should be prepared considering the socio-cultural conditions in which students live. Additionally, the needs and interests of students should be taken into account.

Keywords: Vygotsky's socio-cultural theory, Primary school Turkish textbooks, Primary school English textbooks, Teachers' viewpoints

ÖZSÖZ

Araştırmanın her aşamasında katkılarını esirgemeyen, değerli zamanını bana ayırarak tezimin aşamalarını düzenli şekilde takip eden, akademik desteğinin yanı sıra iyi niyeti, nezaketi, sabrı ve anlayışı ile bana dünyanın en şanslı öğrencisi olduğumu hissettiren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Erkan DİNÇ'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamda ilerlememe tez danışmanımdan sonra büyük katkısı olan, aynı zamanda tez izleme komitesinde yer alan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'ya kıymetli zamanını ayırdığı ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinde yer alarak araştırma sürecinde değerli görüşleri ve önerileri ile çalışmama katkıda bulunan hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gonca SUBAŞI'ya ve tez savunma sınavımda jüri üyesi olarak yer alan Sayın Prof. Dr. Erol DURAN ve Sayın Doç. Dr. Cüneyit AKAR hocalarıma desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim sürecinde ve tüm öğrenim hayatımın her aşamasında maddi ve manevi büyük yardımları olan, özellikle Çorum-Eskişehir-Giresun yolculuklarımda uykularından feragat ederek yanımda olan annem Selma MANGUŞ ve babam Şevki MANGUŞ'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora öğrenimimin başından araştırma aşamasına kadar olan süreci kolaylıkla yürütebilmem için yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Şenol GÖKTEKİN'e çok teşekkür ederim.

Anıl MANGUŞ
Aralık 2022

09/02/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Anıl MANGUŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI ..... **i**
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **ii**
ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... **vi**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xiv**
GÖRSELLER DİZİNİ ..... **xv**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xvi**

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Amacı **8**
1.2. Araştırmanın Önemi **9**

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR **11**
2.1. Öğrenme **11**
2.2. Öğrenme Kuramları **12**
2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı **13**
2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım **14**
2.4.1. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi **18**
2.4.1.1. Vygotsky'nin zihinsel gelişime bakışı **19**
2.4.1.2. Aracılık **37**
2.5. Ders Kitaplarının Öğrenmedeki Yeri **47**
2.5.1. Amaç ve işlevleri **47**

Sayfa

2.5.2. Genel özellikleri 48
2.5.3. İçerik unsurları 49
2.6. Sosyo-kültürel Teori Bağlamında Ders Kitapları 51
2.6.1. Sosyo-kültürel teori bağlamında ana dil ders kitapları 55
2.6.2. Sosyo-kültürel teori bağlamında yabancı dil ders kitapları 58
2.7. Kültürün Bileşenleri 63
2.8. İlkokul Türkçe ve İngilizce Dersi Öğretim Programında (2-4. sınıf) Yer Alan Kültürel Ögeler 69
2.8.1. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında (2-4. sınıf) yer alan kültürel ögeler 71
2.8.2. İlkokul İngilizce dersi öğretim programında (2-4. sınıf) yer alan kültürel ögeler 72
2.9. İlgili Çalışmalar 74
2.9.1. Sosyo-kültürel teori bağlamında dil öğretimi ile ilgili ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar 74
2.9.1.1. Sosyo-kültürel teori bağlamında ilkokul dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar 74
2.9.1.2. Sosyo-kültürel teori bağlamında ortaokul dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar 75
2.9.1.3. Sosyo-kültürel teori bağlamında ortaöğretim ve yetişkin dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar 79
2.9.2. Sosyo-kültürel teori ve dil öğretimi ile ilgili çalışmalar 82
2.9.3. Sosyo-kültürel teori ile ilgili çalışmalar 83
2.9.4. İlgili çalışmalar ışığı altında bu araştırmanın önemi ve gereği 84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM 86
3.1. Araştırmanın Modeli 86

Sayfa

3.2. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları 88
3.2.1. İlkokul 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitapları 89
3.2.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu 90
3.2.3. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler 92
3.2.3.1. Katılımcıların kişisel özellikleri 92
3.3. Verilerin Analizi 94
3.3.1. Ders kitaplarının incelenmesi 94
3.3.2. Kültürel bileşenler envanteri 95
3.3.3. İçerik analizi 95
3.3.4. Tematik analiz 100
3.4. İnandırıcılık, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Aktarılabilirlik ile Etik Meseleler 101
3.4.1. İnandırıcılık 101
3.4.2. Tutarlılık 103
3.4.3. Teyit edilebilirlik 103
3.4.4. Aktarılabilirlik 103
3.4.5. Etik meseleler 104

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM105

4. BULGULAR VE YORUM 105
4.1. Ders Kitaplarındaki Sosyo-kültürel Ögeler, Bu Ögeler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular 105
4.2. Ders Kitaplarındaki Sosyo-Kültürel Ögelerin Teoriyle İlişkisi ve Buna İlişkin Öğretmen Görüşleri 112
4.2.1. Aracılık açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi 114
4.2.2. Yönlendirici destek (yetişkin, akran, veli desteği) açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi 130
4.2.3. Ders kitaplarının teori bağlamında dil gelişimine katkısı 137
4.3. Öğretmenlerin Teori Bağlamında Ders Kitaplarına İlişkin Genel Görüşleri. 149

Sayfa

4.3.1. Öğretmenlerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine dair bilgi ve farkındalıkları 150
4.3.2. Öğretmenlerin ders işleme stilleri 151
4.3.3. Öğrenci merkezli öğretim 151
4.3.4. Oyunla öğretim 152
4.3.5. Teknoloji kullanımı 153
4.3.6. Öğrencilerin farklı duyularına hitap eden yöntem ve teknikler kullanma çabası 155
4.3.7. Ders kitapları hakkındaki genel düşünceler 157
4.3.7.1. Ders kitaplarının akademik yeterliliği 157
4.3.8. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etme açısından ders kitapları . 158
4.3.9. Ders kitaplarının kullanımı 159
4.3.9.1. Ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitapları 160
4.3.9.2. Ders kitabı dışındaki kaynaklara ihtiyaç duyma 162
4.3.9.3. Ders kitaplarında ne tür değişimler gözleniyor (eski ve yeni/mevcut ders kitaplarının karşılaştırılması)? 163
4.4. Öğretmenlerin Ders Kitaplarının Teori Bağlamında Geliştirilmesine Yönelik Önerileri 165
4.4.1. İçeriğin öğrencilerin seviyeleri ile akademik gelişimlerine uygun ve bireysel farklılıkları gözeterek geliştirilmesine yönelik öneriler 166
4.4.2. İçeriğin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesine yönelik öneriler 168
4.4.3. İçeriğin (tasarım, görseller ve metinler) güncellenmesine yönelik öneriler 169
4.4.4. Aktif (yaparak yaşayarak) öğrenmeye yönelik bir kitap tasarımı ihtiyacı 171

Sayfa

4.4.5. Ders kitaplarına elektronik içeriklerin (hareketli film, animasyon vb.) eklenmesi önerisi 172
4.4.6. İçeriğin farklı bakış açılarını ve kültürel çeşitlilikleri yansıtmasına yönelik öneriler 173
4.4.7. Farklı bölgeler için farklı ders kitapları hazırlanması önerisi 175
4.4.8. Ders kitaplarının ek kaynaklardaki içerik özelliklerini (merkezi sınavlarda sorulan türden çoktan seçmeli testler) taşımasına yönelik öneri 176

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 179

5.1. Sonuç 179
5.1.1. Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögeler, bu ögeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin sonuçlar 179
5.1.2. Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin teoriyle ilişkisi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar 180
5.1.3. Öğretmenlerin teori bağlamında ders kitaplarıyla ilgili genel görüşlerine ilişkin sonuçlar 182
5.1.4. Öğretmenlerin ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin sonuçlar 183
5.2. Tartışma 184
5.3. Öneriler 192
5.3.1. Öğretmen yetiştiren/geliştiren kurumlara ilişkin öneriler 192
5.3.2. Ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler 192
5.3.3. Ders kitaplarının yayımlanması, basımı ve dağıtımını üstlenen kamu kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler 193
5.3.4. Öğretmenlere yönelik öneriler 193
5.3.5. Araştırmacılara yönelik öneriler 194

KAYNAKÇA 196

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Araştırmada kullanılan ders kitapları 89

Tablo 3. 2. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri 93

Tablo 3. 3. Tematik analizin aşamaları 101

Tablo 4. 1. Ders kitaplarındaki kültürel öğelerin frekansları 105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Üst zihinsel işlevlerin gelişim ilke ve aşamaları 25

Şekil 2. 2. Yakınsak gelişim alanı 28

Şekil 2. 3. Sosyo-kültürel teori akış şeması..... 43

Şekil 2. 4. Kültürün ögeleri 68

Şekil 3. 1. Nitel araştırma süreci..... 88

Şekil 3. 2. Araştırmacılara göre doküman analizi 94

Şekil 3. 3. İçerik analizi çerçevesi 96

Şekil 3. 4. Tümevarımsal kategori geliştirme adım modeli..... 97

Şekil 3. 5. Tümdengelimsel kategori uygulamaları adım modeli..... 98

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2. 1. Leont'ev'in "Gelişimsel Paralelogramı" 46

Görsel 2. 2. Kültürel bileşenler envanteri 64

Görsel 2. 3. Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi 65

Görsel 2. 4. Kültürel mirasın sınıflandırılması..... 67

Görsel 4. 1. En fazla yer verilen kültürel ögelere ilişkin örnekler 109

Görsel 4. 2. Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin teoriyle ilişkisi ve buna ilişkin öğretmen görüşleri 112

Görsel 4. 3. Günlük hayattan kültürel ögelere ilişkin örnekler 115

Görsel 4. 4. Aile hayatı ve ev ortamı alt temalarına ilişkin örnekler 116

Görsel 4. 5. Giyinme alışkanlıkları temasına ilişkin örnekler..... 118

Görsel 4. 6. Tarih alt temasına ilişkin örnekler..... 119

Görsel 4. 7. Kişiler arası ilişki alt temasına ilişkin örnekler 121

Görsel 4. 8. Meslek grupları ve yiyecekler alt temasına ilişkin örnekler..... 123

Görsel 4. 9. Geleneksel değerler ve inançlar alt temalarına ilişkin örnekler 125

Görsel 4. 10. Etiketler alt temasına ilişkin örnekler..... 127

Görsel 4. 11. Danslar alt temasına ilişkin örnek 128

Görsel 4. 12. Yönlendirici destek kavramına ilişkin örnekler 130

Görsel 4. 13. Öğretmenlerin teori bağlamında ders kitaplarına ilişkin genel görüşleri 149

Görsel 4. 14. Öğretmenlerin ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerileri 165

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AOBM	: Avrupa Ortak Başvuru Metni
CEFR	: Avrupa Ortak Dil Çerçevesi
DİAOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
KTB	: Kültür ve Turizm Bakanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SOKÜM	: Somut Olmayan Kültürel Miras
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günlük hayat içinde sıklıkla adı geçen kavramlardan biri olan, "Latince *cultûra*'ya dayanan ve Türkçeye Fransızcadaki sesletimi ile giren kültür sözcüğü yüzyıllardır, felsefe, insanbilim, toplumbilim, ruhbilim gibi değişik alanların bilginlerince ele alınan ve bugün çeşitli konularda terim oluşturan önemli bir kavramı anlatır" (Aksan, 2011, s. 15). Tylor'a (1920, s. 1) göre kültür, toplumun bir üyesi olan insanın elde ettiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek, diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan çok karmaşık bir bütündür. Sözlük anlamıyla kültür, "tarihsel 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, hars, ekin"dir (TDK, 2022). Kültür bir yaşam tarzı olmakla beraber, görünen ve görünmeyen olmak üzere ikiye ayrılır. Mimari, coğrafya, jest ve mimikler ve kıyafetler kültürün görünen kısmını oluştururken, toplum normları, fikirler, tercihler ve zevkler görünmeyen kısmını oluşturur (Demir, 2014, s. 54). "Kültürün başka bir mânâsı, insanın kabiliyetlerini geliştirmesi, ondan mahsuller elde etmesi demektir. Maharetli bir el, göz, ayak, kulak, hattâ burun, akıl, hayal duygu ve hafıza sahibine milyonlar kazandırır. Fakat onlar da tarla gibi işlenilmek ister" (Kaplan, 2008, s. 75). "Kültürel ögelerin öğrencilere eğitim ve öğretim yoluyla aktarılması, kültürel mirasın korunmasına önemli katkı sağlamış olur" (Selanik-Ay ve Korkmaz, 2017, s. 53).

Bu tanımlar ışığında kültür, bir topluma veya topluluğa ait karakteristik özellikleri taşıyan, kılık kıyafet, yiyecek içecek, maddi ve manevi değerler, yaşam tarzı, alışkanlıklar, düşünce, bakış açısı gibi somut ve soyut özellikleri içinde barındıran bir kavram olarak özetlenebilir. "Bir milletin yetiştirmiş olduğu büyük kahramanlar, din adamları, şairler, mimarlar, ressamlar, musikişinaslar, devlet adamları, hattâ olgun vatandaşlar, ustalar, zenaat erbabı da onun millî kültürüne dâhildir" (Kaplan, 2008, s. 77). Konuyla ilgili önemli bir diğer olgu ise insanoğlunun dil sayesinde kültürü açıklayabilmesi ve nesilden nesile aktarabilmesidir (Özkalp, 2011, s. 86). Yani, kültürün nesilden nesile aktarımı bir başka kavram olan dili karşımıza çıkarmaktadır.

Kültür denildiğinde sosyal bir varlık olan milleti birleştiren dil akla gelmektedir. Milletlerin duygu ve düşüncelerinin yazıya geçirilmesi, daha sağlam bir birliktelik ortaya koyar ve duygu ve düşünceler zaman ve mekân içinde yayılır (Kaplan, 2008, s. 25). "Dil terimi ile herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizge anlatılır. Bu dizge, anlam taşıyan belli ses birleşimlerinden, sözcük ve morfemlerden oluşur" (Aksan, 2007, s. 51). "Kültür, düşünüşlerin, davranışların ve bunlara bağlı olarak dilin göstergelik ettiği bir yaşan alanıdır" (Ünalan, 2014, s. 29). İnsanların alışkanlıkları, yaşam şekilleri, anlayışları gibi kültüre ait tüm özellikler dile yansır. "Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük ehemmiyet vermek gerekir" (Kaplan, 2008, s. 39). "Bir insan topluluğuna "millet" diyebilmek için, topluluğu oluşturan insanların aynı dili konuşmaları, aynı dilde düşünmeleri gerekir. Bir milletin değerleri ve yaşayış tarzı o milletin diline bakılarak anlaşılabilir" (Güftâ ve Kan, 2011, s. 243). Dil, duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğundan, insan topluluklarını bir kitle veya yığın olmak yerine, aralarında duygu ve düşünce bağı olan "millet" haline getirir (Kaplan, 2008, s. 39). "Hayata renk katan dil, her toplumun ruhunun aynasıdır. Bir toplumun kültür seviyesini ve dünya görüşünü tespit etmek isteyenlerin, o toplumun kullandığı dili incelemeleri yeterlidir" (Ünalan, 2014, s. 29).

Aksan'a göre (2007, s. 11) insanın dünyadaki önemini belirleyen dil, insanı insan yapan özelliklerdendir. İnsana ait özelliklerin tüm incelikleriyle açığa vurulmasını sağlar ve bu özellikler dil sayesinde kâğıda aktarılabilir. Gül ve Soysal' a göre (2009, s. 76) dil, hem kültürün oluşmasına kaynaklık eder ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar hem de bireylerin sosyalleşmesine hizmet eden bir araçtır. Varlık dünyasını yansıtması bakımından işlevsel bir önemi vardır. Dolayısıyla kültür ve dil birbirinin ayrılmaz parçasıdır. Kültür içinde var olan bütün özelliklere ait kavramların tanımı dil içinde yer alır. "Dil her yönüyle bir ulusun kültürünün aynasıdır. İnsanın ve uygarlığın en önemli belirtisi dildir" (Aksan, 2007, s. 11). "Bir toplumun geçirdiği bütün kültür değişimleri dilde yankısını bulmaktadır" (Aksan, 2011, s. 22). Bir kültürde kullanılması uygun olmayan ifadelerin bir diğer dilde kullanılmasının sakıncası olmayabilir. Örneğin, Batılı toplumların bazıları on üç sayısını kullanmaktan çekinirken, Japonca'da dört sayısı ses benzerliğinden dolayı ölümü

çağrıştırdığı için ifade edilmek istenmez. Müslüman toplumlarda sağ el ve sol elle yapılan işler arasında ayrım vardır (Condon, 1995, s. 102'den akt. Ünalan, 2014, s. 29).

Aksan (2007, s. 65) dil ve kültür arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetler:

> Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz haznesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz.

Bu bağlamda insanın birebir içinde bulunduğu ortam, alışkanlıkları, yaşam tarzı, düşünce şekli gibi insana ait özelliklerin dolayısıyla kültürün ifade şekline yansıdığı düşünüldüğünde, kültürün dil ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. İnsanlar yaşadıkları ortamdaki ihtiyaçlarını, alışkanlıklarını ifade etmek, birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla kavramları somut bir hale dönüştürmek durumundadır. Kültürün dile yansımasındaki en önemli neden budur.

Demirel (2004, s. 2) dili birkaç şekilde tanımlamış ve aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Dil, bir sistemdir.
- Dil, seslerden oluşur.
- Dil, bir düşünme aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Bu tanımların en ilgi çekici olanlarından biri dilin düşünme aracı olmasıdır. Aristoteles'e göre "insan konuşan bir hayvandır." İnsanın hayvandan ayrılmasındaki en belirgin özelliği "akıllı-düşünen canlı" olmasıdır (Gül ve Soysal, 2009, s. 67). Çoğu 19. yy. dilbilimcileri düşünme ve dilin iki ayrı işlev ve niteliklere sahip iki ruhsal eylem olduğunu düşünürken, bir kısım bilginler ikisinin birbirine sıkı sıkıya bağlı, birlikte oluşan değişik ruhsal işlevler olduğunu söyler (Aksan, 2007, s. 54). İnsanı hayvandan ayıran en önemli özelliği, düşünebilmesi ve dil ile somut bir çıktı ortaya koyabilmesidir. Bu bağlamda düşüncenin dile bağlı olması ve dilin düşünceye bağlı olması yönünde iki farklı görüş karşımıza çıkar. Kısaca ifade edilecek olursa, henüz dil yokken düşünce vardır diyen Aristoteles'e göre "dil düşüncenin elbisesidir" ve konuşma ve düşünme arasında yakın bir ilişki vardır. Düşüncenin aktarılmasında, ifade edilmesinde dil araç olarak kullanılır (Gül ve Soysal, 2009, s. 74).

Chomsky ve Pinker gibi doğuştan zihinde bir dil mekanizmasına sahip olunduğuna ilişkin görüşleri savunan doğuştancı kuramcıların fikirleri ile çatışan (John-Steiner, 2007, s. 147), Lev Vygotsky *Düşünce ve Dil* adlı eserinde düşünce ve dilin çocukların gelişim sürecine etkisi üzerine yaptığı çalışmalarda, düşünce ve dilin birbiri ile olan ilişkisi, dil aracılığı ile içinde yaşanılan kültürün özelliklerinin çocuklara aktarılması ve dil gelişiminin düşünce gelişimi üzerinde yarattığı büyük etkiden bahseder (Vygotsky, 1960; 1986). Sosyal çevre ile etkileşimin bilişsel gelişime olumlu etkilerinden söz eden Vygotsky (Kol, 2011, s. 7), dil ile düşüncenin birlikte geliştiğini, dil eğitiminin zihinsel düşünme yeteneğini etkilediğini vurgular (Dağabakan ve Dağabakan, 2008, s. 4). "Yüksek bir olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelir. İnsanın düşünmesi ancak dille mümkün olduğundan, dilde üstünlük sağlamayan bir milletin düşünceleri de kapalı, dar ve sınırlı kalır" (Ünalan, 2014, s. 30). Düşüncenin gelişimi dilin gelişimi ile mümkündür. Dil gelişimi sosyal çevredeki insanlarla iletişim kurarak kültürün çocuğa aktarılması ile düşüncenin yapılandırılması anlamına gelir.

Düşünce süreci olarak dil, kendi başına karmaşık bir sistemdir. Aslında dil, düşüncenin ispatıdır ve bir kere kazanıldığında, bilişsel gelişime yardım eder ve daha sonra üst düzey düşünsel işlevi artırır (Noormohamadi, 2008, s. 27). Vygotsky'e göre zihinsel gelişim, bir diğer deyişle düşünce gelişimi, alt ve üst düzey olmak üzere iki şekilde ele alınır. Alt düzey zihinsel aktiviteler diğer canlıların da sahip olduğu, bireyin doğuştan getirdiği biyolojik özelliklerken, üst düzey düşünme becerileri insana özgüdür ve dilin kullanımı ve diğer kültürel araçların etkisi ile oluşur. Dil insan davranışlarına şekil veren, insan zihnini ve üst düzey düşünce ve öz düzenleme süreçlerini şekillendiren öncelikli kültürel araçtır. Çocuğun kültürel gelişimi dışsal ve içsel düzeyde olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Formel eğitim ve diğer kültürel yapılar çocuğun gelişimini sağlar (Berk ve Winsler, 1995, s. 5). Vygotsky ve Luria'ya göre (1993) çocuğun karşılaştığı zorluklar onu zihinsel olarak üst seviyeye taşır. Dolayısıyla çevre dil sayesinde çocuk çevresindeki insanlarla iletişim kurabilir ve içinde yaşadığı kültürün özelliklerini ve dünyayı bu etkileşim sayesinde öğrenir. Daha önce bilmediği yeni durumlarla ve bilgilerle çevresi ile etkileşim kurarak karşılaşır ve gelişir.

Zihinsel gelişim sürecinde aracıların öneminden bahseden Vygotsky'e göre insan zihninin üst düzey işlevlere yönelik gelişimindeki en önemli araç dildir (Meshcheryakov, 2007). En önemli zihin aracı dil olmakla beraber, insan tarafından oluşturulan sembolik araçlar, yazılar, diyagramlar, haritalar, matematik sembolleri, sanat eserleridir (Berk ve Winsler, 1995, s. 21). Formel eğitimde ve sosyal hayatta bu aracıların tamamının yer aldığı söylenebilir. Vygotsky'nin teorisi bağlamında sınıf içinde kullanılan materyaller ve öğretmen-öğrenci iletişimi sınıf ortamında dilin ve diğer materyallerin öğrenci gelişimi için ne denli önemli olduğunun göstergesidir. Vygotsky'nin öğrenmeye yardımcı sembolik araçlar olarak bahsettiği yazılı materyaller arasında sınıf içinde kullanılan yazılı materyallerden biri olan ders kitapları düşünülebilir.

Bir derste bilgileri öğrenciye aktarmada kullanılan, öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyine göre öğretim programlarını esas alarak hazırlanan basılı eğitim araçları olan ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne (2012, s. 1) göre "Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap" olarak tanımlanır. Ders kitaplarının sağlanması, geliştirilmesi, yenilenmesi görevi Talim Terbiye Kuruluna aittir (Duman ve Çakmak, 2011, s. 18).

Sınıf içinde kullanılan modern ve geleneksel araçlar üzerinde yapılan araştırmalar kitabın çok önemli bir yeri olduğunu ve öğretmenin birçok etkinliği kitapla başlatıp sürdürdüğünü göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2005, s. 18). Kitaplar eğitimde kullanılan en önemli yardımcı araç gereçlerdir. Ders kitapları öğrencilere konularla ilgili bilgileri sıralı ve doğru şekilde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmış araçlardır. Öğrenmeyi kolaylaştırır, çalışma ve öğrenilenleri gözden geçirmeye fırsat tanır. Ders kitabının hem öğrenciye hem öğretmene sağladığı katkı ders kitabının önemini artırır (Duman ve Çakmak, 2011, s. 18). Ders kitapları öğrenciye ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görme ve hazırlama imkânı vermektedir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 31).

Sınıf ortamında öğretmenin kullanabileceği sınırsız materyaller vardır. Bunlardan biri yazılı materyallerdir. Küçükahmet'e (2011, s. 11) göre yazılı materyaller için "literatürde rastlanan en yaygın sınıflama şöyledir:

- Ders kitabı,

- Kaynak kitap,
- El kitapçığı,
- Kılavuz kitap”

Öğrenciler kitaplar aracılığıyla anlatılan konuyu istedikleri tempoda ve zamanda istedikleri kadar tekrar etme şansına sahiptir (Küçükahmet, 2011, s. 12). Ders kitapları, öğrenme - öğretme sürecinde özellikle planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır. Ülkemizde okul eğitiminde ders kitapları her zaman önemli bir yere sahip olmuştur (Tertemiz vd., 2011, s. 34).

Okullarda çeşitli öğretim araçları kullanılırken, özellikle günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar, video, televizyon, slayt gibi eğitim araçları da etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu teknolojik araçlar, ülkemizdeki bütün okullarda yaygın olarak kullanılmadığı için kitap hâlen birinci derecede önemli olan temel öğretim aracıdır. İçerisinde yer alan fotoğraf, grafik, şekil, harita, şema gibi görseller ile teknolojik araçların rolünü bir boyuta kadar üstlenmektedir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 33). Gelişen teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımının yaygınlaşmasına rağmen, ders kitapları özellikle teknolojiye yeterli düzeyde ulaşamayan okullar için hâlen birincil kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. İçeriğindeki görseller, metinler ve şekiller öğretimin desteklenmesinde önemli rol oynar. Bu açıdan ders kitaplarının öğrenmeye aracılık eden başlıca materyaller olduğu söylenebilir.

Sosyo-kültürel teori üzerinde çalışmalar yapan Vygotsky (1981, s.137) dil, farklı işaret sistemleri, yazılar, şemalar, grafikler, haritalar, matematik sembolleri, sanat eserleri gibi araçların bireylerin zihinsel süreçler üzerinde etkili olduğunu, sosyal çevreye, kültüre ve tarihe ait özellikler taşıdığını böylelikle insan zihnini geliştirdiği ve dönüştürdüğü görüşünü ortaya atmıştır. Vygotsky’nin bu görüşü ışığında, ders kitapları, yazılı materyaller arasında yer alan ve formel eğitimde kullanılan aracılar olarak değerlendirilebilir.

Ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik yapılan araştırmalar, her toplumun kendi kültürel ihtiyaçlarına ve eğitim anlayışına göre içeriğin belirlenmesi gerektiği düşüncesiyle, belirli bir kriterin ve bir metodolojinin olmadığını göstermiştir (Duman ve Çakmak, 2011, s. 19). “Her toplumun öncelikli amacı; sahip olduğu değerlere göre insan modeli yetiştirmek olmuştur” (Şenkaloğlu, 2021, s. 24). Türkiye’de 1973 yılında çıkarılan Millî

Eğitim Temel Kanunu ile Millî Eğitim Sisteminin amaç ve ilkeleri açıkça belirtilmiştir. Buna ek olarak, "MEB 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm eğitim kademelerinde yapılandırmacı anlayışı temel alan kapsamlı bir reform programı başlatmıştır" (Turan, 2021, s. 157). "Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması ve uygulamaya konulmasına önem vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin bilgileriyle yeni bilgilerini karşılaştırması, bilgilerini yenilemesi, değiştirmesi ve bilgilerine yeni bilgiler eklemesiyle gerçekleşen bir süreçtir" (Yeşilyurt, 2011, s. 866). Öğrenenlerin süreç içerisinde aktif olmaları, zihinsel süreçlerinin öğrenmeye hazır olması gerekir. Bu nedenle geçmiş deneyimlerinden kazandıkları sözel, görsel ve duyuşsal şemalar öğrenme etkinlikleri ile harekete geçirilir (Karadüz, 2010, s. 139). Yaşar'a (2010, s. 15) göre birey bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine, öğrenme sürecine aktif katılarak, bilgiyi sorgular, yorumlar ve yapılandırır. Dolayısıyla sınıf içinde kullanılan kaynaklar arasında olan ders kitaplarında yer alan içeriğin öğrencilerin önceki deneyimlerinden gelen bilgilerle ilişkilendirilmiş sosyo-kültürel çevresinden örnekler taşıması, öğrenciyi aktif öğrenmeye yönlendirmesi ve öğrenci ihtiyacına yönelik olması beklenmektedir.

Vygotsky için dil merkezdedir. İnsanların faaliyetlerini yönlendirmekte kullanıldıkları birincil kültürel araç olan dil, zihnin yeniden yapılandırılmasında ve üst düzey ve öz düzenlemeli düşünme süreçlerinin şekillenmesinde kullanılan bir araçtır (Berk ve Winsler, 1995, s. 5). Bu bağlamda hâlihazırda ana dil edinimi ve yabancı dil öğreniminin önemi üzerine eğilmek gerekmektedir. Düşüncenin gelişimine aracılık eden dilin yanı sıra, yine zihin gelişimi üzerinde etkisi olan materyallerin de beraberinde incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bugüne kadar ana dil ve yabancı dil öğretiminde Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin bakış açısına dayanarak yapılan araştırmaların çoğunlukla sadece ana dil veya sadece yabancı dil öğretimi üzerine (Behroozizad vd., 2014; Memiş, 2016; Panhwar, Ansari ve Ansari, 2016; Pathan vd., 2018; Şahin, 2015; Yildiz ve Celik, 2020) veya sadece ortaokul düzeyindeki yabancı dil veya ana dil ders kitapları üzerine (Alan ve Duruhan, 2020; Baki, 2019; Baykara, 2010; Çelik ve Erbay, 2013; Kan, 2010; Kırmızı Ayyıldız, 2021; Ulum ve Bada, 2016; Ünveren Kapanadze, 2019) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca dil öğretimi için kullanılan ders kitaplarında sosyo-kültürel teorinin yerine ilişkin yapılan

çalışmalar birkaç araştırma ile sınırlı kalmış, bunların çoğunlukla yetişkin öğrenmesi veya lise düzeyinde (Fakazlı ve Baytar, 2021; Ma, 2020) yapıldığı anlaşılmıştır. Sosyo-kültürel teoriyle ilgili bir kavram olan *yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development)* ve *yönlendirici destek (scaffolding)* ise araştırmalarda çoğunlukla öğretmen-öğrenci iletişimi boyutu ile ilişkilendirilmiş, aracıların (ders kitapları, yazılı materyaller vb.) yönlendirici destek olarak kullanılması ve yakınsak gelişim alanını etkilemesi üzerine yapılan araştırmalar (Puntambekar, 2022; Tabak, 2004) kısıtlı kalmıştır.

Bu araştırmada, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında, zihin gelişimi, öğrenme ve düşünme kapasitesinin artırılmasında yönlendirici bir araç olarak sosyal etkileşimde kullanılan dilin ve yine dil yoluyla öğrenmede aracı görevi gören yazılı materyallerin önemine dayanan ifadelerinden yola çıkılarak, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda kullanılan (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi hedeflenmiştir. Alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye'deki ilkokullarda kullanılan (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin, öğrencilerin etkileşimde olduğu sosyal çevrenin ve sosyo-kültürel çevreye ait özelliklerin içerik unsurlarında kullanımına ilişkin henüz yeterli bilginin olmaması, sosyo-kültürel teori bağlamında yapılan incelemelerin sınırlı kalmış olması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve bu ögelere ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ve ilkokul İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögeler ile bu ögeler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?

- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögeler Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini nasıl ve hangi kapsamda yansıtmaktadır?
- 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögeler ile bu ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine uygunluğu konusunda sınıf öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri hangi görüş ve düşüncelere sahiptir?
- Öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimleri ve dil edinimlerinin daha etkili olarak desteklenmesi bağlamında ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarının geliştirilip güncellenmesi konusunda İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Ders kitapları, gelişen teknolojiye rağmen Türkiye'deki okullarda hâlen büyük ölçüde kullanılan öncelikli materyaller olarak önemini korumaktadır. Özellikle teknolojik materyallere ulaşmakta yeterli imkâna sahip olmayan okullarda ilk olarak başvurulan, öğrenci ve öğretmene rehbelik eden önemli materyallerdir. Dil gelişiminin, zihin gelişimi, öğrenme ve kültürel aktarım üzerine etkisine vurgu yapan Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ders kitaplarının yeri değerlendirildiğinde özellikle ana dil ve yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının kültür ve sosyal etkileşimle ilişkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ilkokul 2-4. sınıflarda kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenerek, elde edilen verilerin ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin teori bağlamında görüşleri ve önerilerinden elde edilen verilerle karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, özellikle ilkokul düzeyinde kullanılan ders kitapları üzerine sosyo-kültürel teori bağlamında yeterli çalışmanın yapılmamış olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın, sınıf içinde hâlen yoğun olarak kullanılan ders kitaplarında dil öğretimi ve yer verilen kültürel ögelerin kullanımının öğrenmeye aracılık etmesi açısından incelenmesi, eksikliklerin tespiti ve ders kitaplarının geliştirilebilmesi bakımlarından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyo-kültürel etkileşim ve dil denildiğinde akla ilk gelen konuşma dili ve konuşma dili ile etkileşimin ötesinde yazılı materyaller aracılığı ile sosyo-kültürel etkileşimin sağlanabileceği ve aynı zamanda bu aracıların öğrenmeyi destekleyici rol oynadığı göz önünde bulundurulmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, önemli ders materyallerinden olan ders kitaplarının öğretmenler tarafından ne düzeyde kullanıldığı ve öğrenme sürecinde etkin rol oynayan sosyo-kültürel etkileşimin yazılı materyaller aracılığı ile nasıl ve ne düzeyde kullanılabileceği konusunda yapılan incelemenin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın ders kitaplarının bilgi aktarımının ötesinde sınıf içinde daha etkin kullanımına yönelik sunacağı sonuçlar açısından araştırmacıya fikir vermesi ve yapılacak olan sonraki araştırmalara ışık tutması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada elde edilecek sonuçların özellikle ders kitapları yazarları için sosyo-kültürel teori bağlamında ders kitaplarının eksikliklerin fark edilmesi ve geliştirilmesine yönelik farkındalık oluşturacağı, öğretmenler açısından ise sosyo-kültürel teori bağlamında ders kitaplarını daha etkin kullanabilme, ders kitapları aracılığı ile öğretimin desteklenmesine yönelik farklı öğretim yöntemlerine başvurma ve farklı bakış açıları sunmak adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal çerçeve ve araştırma ile ilgili alanyazın taraması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Öğrenme

Öğrenme, "bir yaşantı sonucunda zihinsel simge veya bağlantılarımızda gerçekleşen uzun süreli değişiklik"tir (Ormrod, 2013, s. 4). Kişi, dünyaya gelmesi itibariyle ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğrenmeye yönelir. Senemoğlu (2009, s. 4) öğrenmeyi "bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesi" olarak tanımlar. Davranışlar üzerinde oluşan kalıcı etkiler öğrenmenin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. "İnsanlar, çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur" (Özden, 2009, s. 14)."Öğrenmeyi nasıl tanımladığımıza bakmaksızın, sadece gerçekten de kişinin davranışlarına yansıdığını gördüğümüzde öğrenmenin gerçekleştiğini biliriz" (Ormrod, 2013, s. 4). Seven ve Engin'e (2010, s. 190) göre organizmada doğrudan veya dolaylı olarak gözlemlenen hareketlerin hepsine davranış denir. Konuşma, elini oynatma, düşünme, bağırma vs. birer davranıştır. Bazı davranışlar ise doğrudan gözlenemez. Örneğin bir teste cevap veren öğrenci, doğru olarak düşündüğü cevabı daire içine alarak bir davranış gerçekleştirmiş olur. Bu şekilde davranışın gözlenebilir ve sonucunda ürün ortaya çıktığı bir hareket olduğu sonucuna ulaşılır.

Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği konusunda farklı kuramcılar tarafından farklı fikirler ortaya atılmıştır. Davranışçı ve bilişsel kuramcılar öğrenmeye farklı bakış açılarıyla yaklaşmıştır. Keleş ve Çepni'ye (2006, s. 66) göre "bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkileşimde bulundukları yaşantılar neticesinde öğrenmenin meydana geldiği ve öğrenme sonucunda bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimlerin ortaya çıktığı bilinmektedir." Davranışçı yaklaşım, gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışları yok sayma derecesinde, insan davranışının ölçülebilir ve gözlemlenebilir olduğunu iddia etmiştir. Davranışçı yaklaşımda, uyarıcı ile tepkinin eşleştirilmesi, tepkinin pekiştirilmesi

söz konusudur. Davranışçı yaklaşıma göre klasik ve edimsel koşullanma yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bunlardan klasik koşullanmada, nötr bir uyaran ile koşulsuz bir uyarıcı eşleşir. Edimsel koşullanmada ise davranış pekiştirilerek tekrar edilmesi sağlanır (Bacanlı, 2002, s. 162-177). İnsan öğrenmesini sadece davranışla açıklanamayacağını savunan, gelişimi "bireyin dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişim" (Senemoğlu, 2009, s. 32) olarak gören bilişsel kuramcılar öğrenmeye farklı bir boyuttan yaklaşmıştır. Bilişsel yaklaşımda, öğrenen dikkatini kontrol eder, uyarıcıları seçer ve anlamlı şekilde kodlar ve böylece öğrenme sürecine etkin şekilde katılır (Erden ve Akman, 1998). Bilişsel kuramcılar için öğrenme, sadece davranışlarla gözlemlenen bir değişim olmanın ötesinde, zihinsel bir süreç olup bireyde bilişsel yapının çevreden gelen uyaranlarla değişmesi anlamına gelmektedir.

2.2. Öğrenme Kuramları

Başlıca öğrenme kuramları; davranışçı öğrenme kuramı, Gestalt psikolojisi ve bilişsel öğrenme kuramı olarak ele alınabilir. Davranışçı kuramlar, öğrenmeyi "her insanın özünde aynı olduğu, insanın çevrenin etkileriyle şekillendiği, eğer iyi bir biçimde yön verilirse insanın neredeyse kusursuz ve sorunsuz olacağı" (Türkçapar ve Sargın, 2011, s. 7) şeklinde açıklamıştır. Öğrenme, uyarıcı-tepki arasındaki bağlantıya dayanır. Ölçülebilir ve gözlemlenebilir olaylarla incelenebilir ve organizmanın gözlenen davranışlarında bir değişiklik meydana gelmişse gerçekleşir, aksi halde öğrenme gerçekleşmemiş sayılır (Ormrod, 1990, s. 16-17). Köklerini Husserl'nin olgusalcılığı ve Kant'ın psikolojisinden alan Gestalt psikoloji ise parçaların bütünden daha az değerli olduğu, uyarıcının bütüncül yorumlanması üzerine yapılandırılmış, birleşmiş algı parçalarından oluşan karşılıklı bir birleşme olan algı sürecini kabul etmiştir. Bu teoriye göre, bireyin dış dünyadan gelen uyarıcıyı parçalayarak almak yerine "gestalt" olarak değerlendirir. Kişi bir portreye bakarak onu, burun, gözler, dudaklar ve saç olarak ayrı ayrı değil, bir portre olarak görür. Müzik bir konserdeki her müzisyenin tek tek katkısından ziyade tüm müzisyenlerin katkısıyla oluşur (Çeliköz vd., 2019, s. 25). Gestalt psikolojisinin en önemli yönü davranışçı kuramların ötesine geçerek, öğrenmenin zihinle bir bağlantısı olduğu yönünde açıklamalar getirmiş olmasıdır. Öğrenmede zihinsel süreçlerin varlığından bahseden bilişsel öğrenme

kuramından araştırmanın merkezinde yer alması sebebiyle detaylı bir şekilde bahsedilmiştir.

2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramcıları Tolman, Bandura, Piaget, Koffka, Wertheimer, Köhler, Vygotsky, Bruner, Bertalanffy, Chomsky, Hebb ve Miller gibi isimlerdir. 20. yüzyılın başlarında Gestalt akımının ortaya çıkmasıyla başlayan bilişselcilik, davranışçı akımın öğrenme üzerine bulgularını reddetmiştir. Bu yaklaşıma göre doğrudan gözlemek mümkün olmasa da zihin vardır. Öğrenme zihinsel yapıda gerçekleşen değişimle meydana gelir ve birey isterse öğrendiğini gösteren davranışı sergiler (Schultz ve Schultz, 2007 akt. Fer, 2011, s. 122). Bilişsel kuramcıların bazılarının görüşleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Bandura geleneksel öğrenme kuramlarına katkıda bulunarak, öğrenmede olumlu pekiştirmenin gerekli olmadığını, bireyin başkasının davranışlarını izleyerek gözlem yoluyla öğrenebildiğini savunmuştur. Model alma yoluyla çocuk, tutum, değer, problem çözme ve kendini değerlendirme becerilerini öğrenebilir (Bee ve Boyd, 2009, s. 69).

Dil öğrenme ve öğretimi üzerine çalışmaları olan Chomsky, dilin taklit yoluyla kazanıldığını kabul etmez (Chomsky, 1964, s. 37). Yaklaşık elli yıl önce birçok felsefeci ve psikolog tarafından iddia edilen dil öğrenmenin koşullanmadan ibaret olduğu, bazı belirsiz genellemelerle tümevarım sonucu oluştuğu gibi görüşlere karşı çıkarak, dilin doğuştan zihinde var olan evrensel dilbilgisi yapısının prensiplerine dayanan bir sistem olduğunu dile getirmiştir. Dil kapasitesi tüm insanlarda aynıdır. Bireysel farklılıklar olabilir ancak belirli gruplar arasında bilinen farklılık yoktur. Bu binlerce yıl önceki atalarımızdan bu yana böyledir. Çocukların (kısmen doğum öncesinden başlayarak) hızlıca kendi dillerine ait genel yapıları edinmeleri bu evrensel dil bilgisi yapısına bağlıdır (Chomsky, 2011, s. 264-269).

Bir diğer bilişsel kuramcı Bruner, bilişsel alanda algı ve öğrenme, hafıza ve öğretim üzerine çalışmalar yapmış, buluş yoluyla öğrenme stratejisini ortaya atmıştır. Konuların tekrar edilmesine dayalı sarmal program yaklaşımını geliştirmiştir. Geçmiş öğrenmelerin yeni öğrenmeler üzerindeki önemli etkisini vurgulamıştır. Sınıf ortamının probleme dayalı olarak organize edilmesine ilişkin John Dewey'den etkilenmiştir (Gardner, 2003'ten akt. Fer, 2011, s. 129-130).

Bilişsel öğrenme kuramları arasında ayrıca bilgi işleme modeli olarak bilinen Gagne'nin öğretim modeli yer almaktadır. Gagne'ye (1985) göre öğretimin gerçekleştiği tüm süreçler birbirleriyle dinamik bir etkileşim içindedir. Ders içinde vurgulanan resim, müzik, metinler ve yazı, punto, renklendirme gibi özellikler dışardan müdahale ile öğrenme sürecini belirleyen etkenlerdir.

Özellikle üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin var olan bilgi ile yeni bilgileri yapılandırıp, zihinsel süreçlerden geçirerek kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesi, farklı durumlarla karşılaştığında var olan bilgileri ışığında yeni çözüm yollarına ve sonuçlara ulaşmasını sağlamak amacıyla bilişsel öğrenme kuramlarının ışığında hareket edilmesi gereklidir. Ezberlenmiş, standart kalıplarla ilerletilen, farklı durum ve şartlara yönelik öğrencilerin uyum sağlamasına, kendi çözümünü bulmasına fırsat vermeyen, zihinsel süreçleri öğrenme ortamına yansıtmayan bir öğretim şekli işlevsel değildir. Davranışçı öğrenme kuramları ve geleneksel öğretim yöntemlerini odağa alan öğretim yöntemleri ile öğrenci, zihindeki bilgileri yapılandıramaması nedeniyle farklı ortamlarda zihinsel üretim yapmakta zorluk çekmekte ve ezberlenen yapının dışına çıkamamaktadır. Bilginin aynen alınması yerine kişi tarafından yapılandırılması süreci yapılandırmacı yaklaşım ile açıklanmıştır.

2.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Geleneksel eğitim, öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci alır. Bu nedenle geleneksel anlayışta öğrenci bilginin oluşmasında aktif role sahip değildir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dikkat çeken yapılandırmacı paradigma, bilginin kişi tarafından oluşturulduğu ve yorumlandığını savunur. Yapılandırmacı paradigma, bireyin bilgiyi aynen almak yerine bireysel ve sosyal yollarla oluşturduğunu kabul eder. Vurgu, öğretici yerine öğrenci üzerindedir (Özden, 2009, s. 54). "Yapılandırmacılıkta birey kendi öğrenmesini aynı bir bina inşa eder gibi, tuğlaları birbiri üzerine kurarak oluşturur" (Altun ve Çolak, 2014, s. 56). Yapılandırmacılıkta bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık olmak üzere üç farklı ekol bulunmaktadır.

Bilişsel yapılandırmacılık Piaget'nin, öğrenenin dünyaya ilişkin bilgiyi özümseme ve uyum yoluyla oluşturduğu görüşüne dayanan; öğrenmeyi, bilgi, özümseme, uyum ve denge

kavramlarıyla açıklayan zihinsel gelişim kuramı üzerine kurulmuştur. Birey yeni bir bilgiyle karşılaştığında var olan denge bozulur. Bu bilgi bilişsel yapıyla çelişmiyorsa özümsenir ve yeniden denge oluşur; ancak çelişiyorsa dengesizlik durumu oluşur ve birey bilgiyi özümsemek için yeni bir düzenleme yapmak durumunda kalır (Kutluca, 2019, s. 544-545).

Piaget, çalışmalarını iki çocuğunun gelişimini gözlemleyerek gerçekleştirmiştir. Birçok kuramcının aksine çocuğun çevre tarafından şekillendirildiğine değil, çocuğun nesneleri, insanları keşfederek, onları anlamaya çalışarak öğrendiğini savunmuştur. Öğrenmeyi, özümleme, uyum kurma ve dengeleme aşamalarıyla tanımlamıştır (Piaget, 1962). Çocuklar özümseme ve uyumsama yoluyla çevreyle iletişim kurar. Zihinde oluşturulan bir şema ile var olan durum yorumlanır. Ancak bazen var olan şema her duruma uymayabilir ve çocuk bu durum için yeni şema oluşturur. Piaget'nin kuramına göre çocukların bilişsel gelişimi, dünyayı anlamlandırma çabaları sonucu meydana gelir. Öğrenmeyi kendi deneyimlerinden edindikleri bilgi ile organize ederler. Piaget'ye göre öğrenme mutlak yapılandırma sürecidir ve çocuklar kendi bilgilerini kendileri oluşturur. Çocuklar zihinlerinde, öğrendiklerini organize eden şemalar oluşturur. Yeni öğrendikleri şemaları hem alışık oldukları hem de olmadıkları durumlarda kullanırlar. Çevreyle etkileşim içinde olmak çocuğun öğrenme ve bilişsel gelişimine katkı sağlar. Çocuk çevresindeki dünyayı keşfederek, nesne ve maddelerle küçük deneyler yürüterek neden-sonuç ilişkisi kurar. İnsanlarla etkileşim, öğrenme ve gelişim için aynı derece önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar dünyayı kendi gözlerinden görür ve başkalarının açısından görmekte zorluk yaşar. Sosyal etkileşimle çocuklar, diğer insanların durumları farklı gördüklerini, kendi görüşlerinin tamamen doğru veya mantıklı olmadığını fark eder. Çocuklar yaşları ilerledikçe sahip oldukları bilgilerin yetersiz olduğu durumlarla karşılaşır, bu durumda dengesizlik yaşar. Bu durum için çocuk güncel şemasını yenilemek için motive edilebilir. Piaget'ye göre çocuk, duyu motor evresi (0-2 yaş), işlem öncesi evre (2-6 yaş), somut işlemler evresi (6-12 yaş) ve soyut işlemler evresi (12 yaş ve sonrası) gibi farklı yaş düzeylerinde farklı yollarla düşünür (Ormrod, 2013, s. 291-299).

Bilişselci yaklaşımın bir diğer ekolü sosyal yapılandırmacılık ise Vygotsky'nin görüşlerini temel alır. "Sosyal yapılandırmacı modeller beceri ve bilgilerin ediniminde

sosyal etkileşimin önemini vurgulamaktadır" (Schunk, 2009, s. 236). Piaget'nin görüşlerinden etkilenen Vygotsky'nin farklı bir bakış açıyla ele aldığı yapılandırmacılığın temelinde dil vardır. Piaget'e göre öğrenmede, çocuklar bilgiyi kendi eylemleri ile yapılandırırken; Vygotsky'e göre çocuk bilgiyi toplum ile etkileşim yoluyla yapılandırmaktadır. Öğrenme, sadece bilginin bireyin zihinde yapılandırılması değil, sosyal çevre ile etkileşim aracılığı ile gerçekleşir. Zihin gelişimi ve öğrenme, sosyal çevreyle etkileşim kurulmasına aracı olan dil ve kültür ile şekillenir (Vygotsky, 1998). Sosyal yapılandırmacılıkta, klasik yöntemler yerine öğrencilere grup çalışmaları yaptırmanın, iş birliğine yönlendirmenin öğrenmede etkili olacağı ortaya konulmaktadır (Kutluca, 2019, s. 546). Sosyal yapılandırmacılar bireylerin yaşadıkları dünyada bir anlam arayışı içinde olduğuna inanır (Creswell, 2014, s. 8).

Bilişselci bakış açısına dayanan bir diğer ekol radikal yapılandırmacılık ise Ernst Von Glasersfeld tarafından ortaya konulmuştur. Radikal yapılandırmacılığın bakış açısına göre "her tür yaşantı esas olarak özneldir ve bir kişinin yaşantısının, bir başkasının yaşantısına benzemeyeceği, bu nedenle bir kişinin bilme (knowing) yolunun bir başkasının bilme yoluyla aynı olamayacağına ilişkin birçok kanıt gösterilebilir" (Senemoğlu, 2009, s. 586). Bireyler farklı deneyim ve algılamalara sahip olduğu için deneyimler aracılığı ile bilgi yapılandırılmaktadır. Nesnel gerçekliğin olmadığı bilgiye anlam bireyler tarafından verilir (Kutluca, 2019, s. 550). Radikal yapılandırmacılıkta kavramlar ya da kavramsal ilişkiler her bir öğrenci için bireyseldir ve öğretmenin görevi öğrencilerin yapılandırma sürecini yönlendirmektir. Öğretmenler kadar, çocuğun etkileşimde olduğu ebeveynler, yetişkinler, akranlar, materyaller çocuğun kavramları yapılandırmasında önemli yere sahiptir (Senemoğlu, 2009, s. 615).

Yapılandırmacı kuramlar, buna yönelik program tasarıları ve öğretim uygulamaları, öğretmen ve öğrencinin özelliklerine bağlıdır. Bilginin deneyimlerle oluşan anlamlara dayandığı, öğrenmenin anlamlı ve bireylerin nesneler ve özneler arasındaki etkileşimlerinin sonucu olarak ortaya çıktığı kabul edilmelidir (Yurdakul, 2011, s. 58). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansıtılmasına ilişkin öğretmen "öğrencilerin soru sormalarına, karşılıklı konuşmalarına, fikirlerini paylaşmalarına, tartışmalarına, kendilerini yansıtmalarına fırsat yaratmasına özen göstermelidir" (Senemoğlu, 2009, s. 626) Böylece

öğrecilerin bilgiyi zihinde yapılandırmaları, öğrenme sürecine aktif katılımları, sosyal çevreden, gerçek yaşamdan ve geçmiş deneyimlerden örneklerle ilişkilendirerek öğrenmeleri sağlanır.

"Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme süreçlerine odaklandığından ilgili süreçlerin, yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün (otantik) olması gerekmektedir" (Yurdakul, 2011, s. 53). Yapılandırmacı bakış açısına göre değerlendirildiğinde, sınıf içinde kullanılan öğretim materyallerinin gerçek hayattan örnekler, öğrencilerin deneyimlerine dayanan etkinlikler sunması, öğrencileri birbirleriyle ve çevreyle etkileşim kurarak anlamlı öğrenmeye ve bilgiyi kullanmaya teşvik etmesi beklenmektedir. Öğretim materyalleri arasında, Türkiye'de MEB tarafından ücretsiz olarak tüm ülkedeki okullara dağıtılan ders kitapları öncelikli ders materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sosyal yapılandırmacılığın öğrenme süreçlerine yansıtılması bakış açısına dayanarak ders kitaplarının öğrencilerin gerçek yaşantısından deneyimlere, sosyo-kültürel çevreyle etkileşimine yer vermesi gerekmektedir. Bilişsel öğrenme kuramları ve sosyal yapılandırmacılığın odağında dil olması ve dilin çevre ile etkileşim kurmaktaki ve kültürel aktarımı sağlayarak toplum içinde yer edinmeyi sağlayan başlıca araç olması nedeniyle özellikle dil öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarının hedef kitlesi olan öğrencilerin yaşadığı çevre ve kültürden örnekler sunması gerekliliği ortaya çıkar.

Senemoğlu'na (2011, s. 94) göre öğrenme kuramlarının her biri farklı bir öğrenmeye yönelik açıklamalarda bulunduğu için hiçbiri tek başına öğrenmeye ilişkin bütün sorunları çözmede yeterli değildir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğrencinin özelliklerine göre davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının ilkelerinden yararlanılmalıdır. Bu bağlamda, davranışçı öğrenme kuramları daha çok taklit, tekrar ve ezbere dayalı olması nedeniyle öğretimin başlangıcında konunun tanıtımı ve genel çerçevesinin gösterilmesi düzeyinde etkili olabilir. Özellikle öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, olumlu davranışın pekiştirilmesi veya istenilmeyen davranışlarını terk etmesi amacıyla davranışçı yaklaşımın kullanımı etkili olabilir. Ancak öğretimde zihinsel düzeyde etkinliğin artırılması, konunun içselleştirilmesi ve öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir anlayışı sürdürebilmek adına bilişsel öğrenme kuramlarının ilkelerine başvurmak gereklidir. Saban'a (2005, s. 168) göre

bireyin bilgi sahibi olması için çevresine ait veriler toplaması ve bu verilere zihninde anlam yüklemesi gerekir. Bu ise bireyin öğrenme sürecinde aktif olmasıyla, öğrenme etkinliklerinde tecrübe ve yaşantılarının ilişkilendirilmesiyle olur. Bireyin yeni öğrendiklerini önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi gerekir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal yapılandırmacılığın merkezinde bulunan dil aracılığı ile çevresiyle etkileşim kurması, kendinden daha yetkin kişilerden yeni bilgiler öğrenmesi bu sayede zihin ve dil gelişiminin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Bu araştırmada ilkokul 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında incelenmiş olmasının temel nedeni sosyal yapılandırmacılığın bakış açısıyla ortaya çıkan bir kuram olarak dili öğrenmede ve zihin gelişiminde en önemli araç olarak görmesi ve öğrenmede sosyo-kültürel çevreyle etkileşime öncelik vermesine yöneliktir.

2.4.1. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi

Sosyal çevre ve kültürel unsurların tüm yönleriyle çocuk gelişimi üzerine etkisinden bahsettiği çalışmaları ile bilinen ve 1896-1934 yılları arasında yaşayan Lev Semenovich Vygotsky (1929; 1962; 1966; 1972; 1978; 1981; 1987) Belarus'un Minsk şehri yakınındaki Orsha kasabasında, orta sınıfa ait bir Yahudi ailede doğmuştur. Üniversite yıllarındaki çalışmaları ve kariyer yolu, bireyin davranışını ve zihin gelişimini kültürel ve sosyal şartların nasıl değiştirdiğine iyi bir örnektir. Edebiyat, felsefe, sanat ve psikoloji üzerine çalışmış, Gomel'de edebiyat ve psikoloji dersleri vermiştir. Gomel Öğretmen Lisesi laboratuvarında verdiği dersler, temel eseri olan *Pediatrik Psikoloji*'nin 1926 yılı sayısını oluşturmuştur. Rusça, Almanca, İngilizce, İbranice, Fransızca, Latince, Yunanca ve Esperanto dilleri olmak üzere sekiz dil bilen Vygotsky, Avrupa ve Amerika'da yayınlanan psikoloji, pedagoji, felsefe, tiyatro ve edebiyata ait temel eserleri okuyabilmiştir (Wertsch, 1985, s. 3-7; Berk ve Winsler, 1995, s. 1-2).

Hayatının son on yılında sıra dışı şekilde üretici olan Vygotsky, ülkedeki psikoloji alanındaki problemleri çözmeyi ve insanlara rehberlik etmeyi, başta eğitim psikolojisi ve gelişim olmak üzere Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmeyi amaçlamıştır. Hiçbir destek görmeyen ve aksi halde yeni bir toplum

içine katılamayacak olan zihinsel engelli (işitme öğrenme güçlüğü olan) çocuklar üzerine çalışmıştır. 1931 yılında, psikolojide yeni bir yaklaşım oluşturmak için Ukrayna Psikonöroloji Enstitüsü'nü kurmuş, Luria, Leont'ev, L. I. Bozhovich ve A. V. Zaporozhets, P. Ya. Gal'perin ve P. I Zinchenko'yla çalışmıştır (Wertsch, 1985, s. 9-10).

20. yüzyılda, özellikle 1917 yılında yaşanan Rus Devrimi'ne rastlayan yetişkinlik döneminde ülkesinde yaşanan büyük sosyal çalkantılara şahitlik eden Vygotsky için yaklaşık yirmi yıllık bu dönem, onun düşünsel ve kültürel yapıya ait yaratıcı fikirlerinin oluşumunu sağlamıştır. Devrimin, insanların üzerinde büyük değişimlere sebep olduğu sayısız kişisel ve tarihi kayıtlarla belgelenmiş ve Vygotsky de şüphesiz bundan etkilenmiştir. 1924-1934 yılları arasında Vygotsky, ölümünden sonra da düşüncelerinin gelişimini sağlayan öğrencileri ve aynı zamanda meslektaşları Aleksandr Romanovich Luria ve Aleksei Nikolaevich Leont'ev ile çalışmıştır. 1920'lerin başında tüberküloz hastalığına tutulması, zaman zaman tekrarlayan ataklar sonrası sanatoryuma yatırılmasının ardından, sınırlı zamanı kaldığını anlaması üzerine çalışmalarına daha fazla zaman ayırmış ve en önemli eserlerinden biri olan Düşünce ve Dil'in (1986) son bölümlerini ölüm döşeğindeyken bir stenografa yazdırarak ortaya çıkarmıştır. 1934 yılı Temmuz ayında tüberküloz nedeniyle vefat etmiş ve Moskova'da defnedilmiştir (Wertsch, 1985; Berk ve Winsler, 1995).

Berk ve Winsler'a (1995, s. 6-7) göre psikoloji ve eğitim alanında bu derece dikkat çeken çalışmaları olan Vygotsky ile Amerika ve Batı dünyasının geç tanışmış olmasının nedeni ve teorisinin yayılmasının önündeki ilk engel, Vygotsky'nin kısa süren hayatıdır. Yaklaşımını geliştirmek, teorinin yapısını tam olarak oluşturmak için yeterli zamanı olmamıştır. Diğer engel ise, Sovyetler Birliği'nin geçirdiği devrim, iç savaş, 1. Dünya Savaşı, kıtlık, ekonomik ve sosyal sıkıntıların ve büyük toplumsal değişimlerin yaşandığı bir döneme denk gelmesidir. Bu şartlar altında, kâğıdın da aralarında olduğu temel yaşam ihtiyaçlarının eksikliği bilimsel araştırmaların yayılmasına engel olmuştur.

2.4.1.1. *Vygotsky'nin zihinsel gelişime bakışı*

Bireyler tarafından etkileşim yoluyla ve paylaşılarak aktarılan bilgiyi merkeze alan sosyal yapılandırmacı paradigmaya dayanan sosyo-kültürel teori (Bryman, 2001), ilk olarak

Vygotsky ve meslektaşları tarafından 1920 ve 1930'lu yıllarda ortaya atılmıştır. Vygotsky'nin erken yaştaki ölümünün ardından *Mind in Society* (1978) ve *Thought and Language* (1986) gibi çalışmaları başka dillere çevrilmiş ve sosyo-kültürel teori farklı kuramcılar tarafından günümüze kadar farklı açılardan değerlendirilmiştir (Bakhtin, 1981; Bakhurst, 1995; Cole, 1996; Engeström, 1987; John-Steiner, 2007; Lave, 1988, 1991; Lave ve Wenger, 1991; Lemke, 1990; Leontiev, 1981; Luria, 1973, 1976, 1979; Moll ve diğ., 1992; Puntambekar ve Hübscher, 2005; Puntambekar vd., 2007; Puntambekar, 2022; Rogoff, 1990, 1993, 1995, 2003; Scribner ve Cole, 1981; Valsiner, 1984; Wells, 1999; Wertsch, 1991b).

Sosyo-kültürel teoriler, insan zihninin sosyal aktivitelerle meşgul edilerek, bireyin diğer insanlar, nesneler ve durumlarla etkileşimi ile gelişim gösterdiğini açıklar. Bu nedenle insan zihnini sosyal, kültürel ve geçmişe dayanan bağlamdan ayrı tutmak mümkün değildir (Johnson, 2009).

Vygotsky, Marx ve Engels'in ekonomi ve politika üzerine fikirlerini psikolojiye uyarlamıştır. Ona göre, insanlar kendilerini doğa, iş gücü ve araçların kullanımı ile dönüştürebilir. Sosyalist, kapitalist veya feodal üretim şekilleri insanların çalışma koşullarını ve sosyal iletişimlerini belirler. Bu deneyimler bilişlerini, yaklaşımlarını, gerçeği algılayış ve inançlarını şekillendirir. Vygotsky bu sistemin oluşturduğu, insan düşüncesinin ve doğasının temeli olan sosyal yapıyı çocuklara uyarlamıştır. Çocukların sosyal ortamda diğerleri ile kurduğu iletişim ve kültür, dil gibi iletişim için kullanılan "psikolojik araçlar" çocukların düşüncesini şekillendirir. İkinci olarak, Vygotsky ekonominin kolektivist görüşteki malların paylaşımına paralel olarak sosyal paylaşımlı bilinç üzerine tartışmıştır. Yetişkinler, çocuklar ve toplumun diğer az gelişmiş üyelerinin zihinsel gelişimi için bilgilerini onlarla paylaşmaktan sorumludur. Üçüncü olarak ise Vygotsky, Marx'ın prensibi *diyalektik değişimi* ileriye taşımıştır. Buna göre tüm olaylar değişim geçirir ve çatışan durumlar bir sentez oluşturur. Vygotsky'e göre bu süreç gelişim sağlar. İnsan düşüncesinin geçmişi de diğer durumlar gibi araştırılarak anlaşılabilir. Var olanla yeni, çocuk ve çevresi, yaradılış ve yetiştirme gibi gelişen psikolojik yapılar arasında çatışma meydana gelebilir. Çatışmalar sonucu oluşan bilişsel gelişim Piaget'nin dengeleme görüşüyle benzerlik gösterir. Piaget ve Vygotsky zihinsel gelişimi yönlendiren nesneler ve

materyaller ile iletişim üzerinde durmuş ancak Vygotsky, sosyal etkileşime daha fazla odaklanmış, makineler ve oyuncaklar gibi fiziksel nesnelerin kültürel temellerine işaret etmiştir (Miller, 2011, s.168-169).

Vygotsky, *Düşünce ve Konuşma* adlı kitabında Kohler'in problem çözme ve iletişimsel ifadeleri üzerine araştırmaları, Jean Piaget'nin bilişin gelişimsel teorisi ve William Stern'ün çocuklarda konuşma gelişimi üzerine çalışmalarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak kendi fikirlerini geliştirmiştir. Vygotsky, düşünme ve konuşmanın kelime haline gelmeden önce, çocukların kendi dünyalarını sözcükler olmadan keşfederek öğrendikleri *dil öncesi dönem* olarak adlandırdığı bir aşamadan bahseder. Hayatlarının ilk iki yılında, çocuklar, duygularını ağlama, gülme, sosyal etkileşim ve karşılık verme şeklinde ifade ederler. Bu dönem konuşma gelişiminin zihin öncesi aşamasını oluşturur (John-Steiner, 2007).

Vygotsky 1925 ve 1930 yılları arasında, "araçsal davranış" adını verdiği, davranışın kontrol edilmesinde araç olarak kullanılan işaretler aracılığı ile yönlendirilen bir dizi faaliyete odaklanmıştır. Hem insan hem de hayvan davranışlarını ve öğrenmesini oluşturan uyaran ve tepki ilişkisine dayanan tahminleri Vygotsky'nin teorisinin temelini oluşturmuştur. Konuşma ve diğer geçmişe dayanan işaret sistemleri insanlara kendi davranışlarını etkilemelerini veya kontrol etmelerini sağlayan bir uyaran oluşturur. İşaretlerin ilk görevinin iletişim olduğuna vurgu yapan Vygotsky, davranışın evrimsel, geçmiş ve ontogenetik (doğal yollarla oluşan) gelişimini, aracıların dâhil edildiği sosyal iletişim içinde açıklamaya çalışmıştır. Vygotsky, birçok meslektaşı gibi insanların bilinç ve düşünce özelliklerine sahip olmaları nedeniyle hayvanlardan ayrıldığını kabul eder. Ancak bunu sadece insanlara özgü bir psikolojik süreç olarak tanımlamaktan öteye geçerek, insanın biyolojik yapıdan veya bireyin yalnız başına öğrenmesinden değil geçmişe dayanan gelişim gösteren sosyo-kültürel deneyim ile kazandığını vurgular. Vygotsky, bireyin sosyal ve kültürel deneyime katılımı ile psikolojik süreçlerinin gelişimini sağlayan bir mekanizmadan söz eder. Konuşma, insanlara özgü sosyal davranış ve psikolojik süreçlerin içinde yer alan mekanizmadır (Minick, 1996, s. 28-31).

Vygotsky, üst düzey zihinsel işlevlerin ontogenetik aşamalarını oluşturan ilkeleri tanımlamış, bu aşamaları tanımlarken "kültürel gelişimin genel genetik ilkeleri", "üst düzey

davranışların sosyojenez ilkeleri", "üst zihinsel işlevlerin yapılanmasındaki genel ilkeler" ve "genetik ilkelerin en önemlisi ve temeli" gibi farklı ifadeler kullanmıştır. Teorisini açıklamada en sık kullandığı ifade ise "üst zihinsel işlevlerin geçmişi"dir (Meshcheryakov, 2007). Buna göre, herhangi bir zihinsel işlev içsel olarak gerçekleşmeden önce dışsal sosyalleşme süreci gösterir. Çocukların kültürel gelişimindeki herhangi bir işlev iki düzeyde gerçekleşir. İlk olarak, insanlar arası sürecin gerçekleştiği aşamada, ardından çocuğun içsel süreçlerinin gerçekleştiği aşamada oluşur (Vygotsky, 1960, s. 197-198).

Doğal gelişim temel düzeyde işlevler gerçekleştirirken, kültürel gelişim temel düzeydeki işlevleri üst zihinsel süreçlere dönüştürür. Gelişimin doğasını anlatırken Vygotsky'nin aklındaki şey, temelden üst düzey işlevlere dönüşümdür. Vygotsky, temel düzey ve üst zihinsel işlevler arasındaki farkı dört kriterle açıklar: 1) Kontrolün değişimi çevreden bireye doğrudur ki bu gönüllü düzenlemenin ortaya çıkışıdır. 2) Zihinsel süreçlerin bilinçli farkındalığının ortaya çıkışı, 3) Üst zihinsel işlevlerin sosyal temelleri ve sosyal doğası, 4) Üst zihinsel işlevlerin düzenlenmesinde işaretlerin kullanımı (Wertsch, 1985, s. 24).

"İnsan gelişiminde sosyal deneyimin baskın rolü"nden bahseden Vygotsky'e göre (1978, s. 22) gerçek zihin gelişimi bireyden topluma değil, toplumdan bireye doğrudur (1986, s. 36). Kişilerarası süreç içsel bir sürece dönüştürülür. Çocuğun kültürel gelişiminin her bir işlevi ilk olarak sosyal, ardından bireysel düzeyde kendini gösterir (1978, s. 57).

Vygotsky (1929) üst zihinsel işlevlerin oluşmasının sosyal temellerini dört aşamada açıklamıştır. Bu aşamalar, doğal işlevler (natural functions), zihinlerarası işlevler (intermental functions), zihindışı işlevler (extramental functions) ve zihiniçi işlevler (intramental functions) olarak adlandırılmıştır. Bu dört aşamanın ilk ikisi daha önce bahsettiği çevre ile etkileşimi içine alan sosyal süreçler, diğer ikisi ise sosyal süreçler sonunda zihinde gerçekleşen içsel süreçleri kapsamaktadır. Vygotsky'e göre bu aşamalar çocuğun kültürel gelişiminde geçirdiği bütün süreçlerin tamamını oluşturur. Çocuk, dışsal süreçlerdeki yetkinliği kazandıktan sonra, aynı türden içsel süreçleri yapılandırır. Daha önce edindiği bilgi ile hatırladıklarını işaret olarak kullanarak içsel şemalarını kullanır. Vygotsky, bu süreci benzer geçişlere sahip olan Köhler'in (Vygotsky, 1929, s. 60) maymunlar üzerinde yaptığı araştırmaya benzetir. Ancak insanın hayvanlardan ayrılan

temel farklılıklarının olduğunu, hayvanların davranışlarının tamamen genetik mirasa dayandığını, buna rağmen insanın kültürün ürünlerini aktarabildiği ve yönetebildiğini, böylece kültürden gelen bilgiyi yönlendirebildiğini ifade eder. Özellikle insan davranışları, diğer insanlarla sosyal iletişim aracılığı ile kültürün kazandırdığı bilgide ustalaşma sonucu oluşur. Bu aşamada temelde var olan biyolojik etkiler ve genetik geçmişin sınırlı etkisinin olduğunu iddia eden Vygotsky, insanın üst düzey gelişiminde sosyal etkileşimin önemine vurgu yapar (Van der Veer ve Valsiner, 1991, s. 193).

Vygotsky, çocuğun geçirdiği dört aşamanın ana hatlarını çocuğun aritmetik becerisi üzerinden örnekleyerek açıklar. İlk aşama, çocuğun saymayı bilmeden miktarı bilmesi gibi doğal aritmetik yeteneği ile şekillenir. Miktar kavramı, bazı niceliksel grupların tanınması, büyük ve küçük grupların karşılaştırılması, tek bir parçanın bölünmesi gibi. Vygotsky ve Luria'ya (1993) göre ilk aşama ilkel davranış veya ilkel psikoloji olarak tanımlanır. Çocuk ilgisini çektiği boyutta ilkel veya doğal araçlar ile sağlanan bilgiyi hatırlamaya çalışır. Çocuğun dikkati ölçüsünde veya konuya olan ilgisi ölçüsünde hatırlama gerçekleşir. Çocuğun birinci aşamada karşılaştığı zorluklar çocuğu ikinci aşamaya taşır.

İkinci aşama, çocuğun en ilkel halini açıklamak üzere Köhler, Lipmann ve Bogen'in (Vygotsky, 1982, s. 157'den akt. Meshcheryakov, 2007, s. 175) "*saf psikoloji*" olarak adlandırdığı, çocuğun yetişkinleri taklit ve tekrar ederek sayı sayabildiği ancak işaretler aracılığı ile saymanın nasıl olduğunu, tam olarak amacın ne olduğunu anlayamadığı, saymanın dışsal metotlarını kullandığı aşamadır. Vygotsky ve Luria'ya (1993) göre ikinci aşamada çocuk ya uzun süren bir araştırmayla kendi kendine hafızasına dayanan yöntemler keşfeder ya da kendi doğal hafızasının görevi tamamlamaya yetmediği durumda yetişkin yardımı alır. Örneğin, çocuğun önüne bir resim yerleştirilir. Bu resimle doğal yollarla ilişkili ezberlenecek kelimeler seçilir. Kelimeleri duyan çocuk resme baktığında tüm kelimeleri tekrar söyleyebilir çünkü bilinci hesaba katılmadan bu resimler ona duyduğu tüm kelimeleri hatırlatacaktır. İkinci sefer çocuğun önüne yeni kelimeler ve yeni resimler konulur ve çocuk bu resimler ile kelimeler arasında doğrudan bir bağlantı olmadığı için kelimeleri ezberlerken resimleri nasıl kullanacağını bilemez, aksine resmin önerdiği başka bir kelimeyi söyler. "Saf psikoloji" sürecinde araçlar kullanılırken maymunlar ve çocukların davranışları gözlemlenir. Çocuğun basit araçları kullanımı basit fiziksel

deneyimler gerektirir ve bu araçlar çocuğa tanıdık olmalıdır. Bu durumda deneyim yetersizdir. Çocuk işaretler yardımı ile problemi çözebilir ama işaretlerin nasıl yardımcı olduğunu anlamaz.

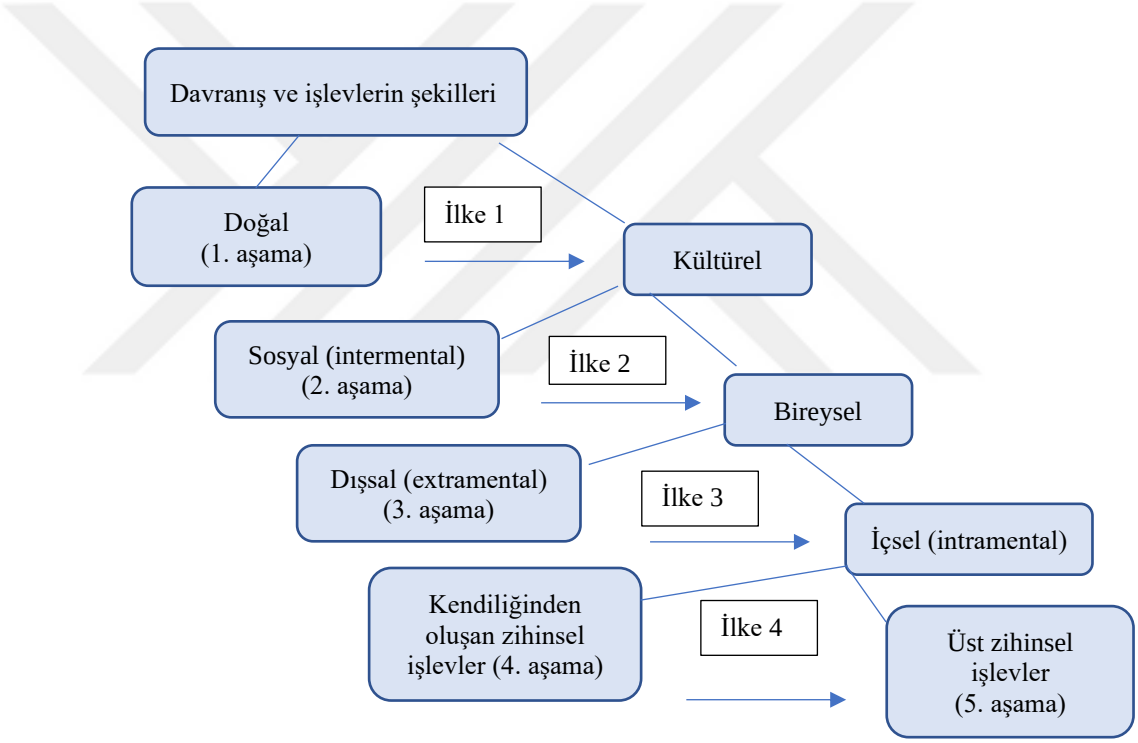
İkinci aşama olarak belirtilen, ilkel sosyal işlev sözel olmayan işaretler ile yürütülür. Henüz konuşmayı bilmeyen bir bebeğin veya bir hayvanın davranışlarının yönlendirilmesi amacıyla yöneltilen sözlü ifadelerin kullanıldığı (Meshcheryakov, 2007, s. 169) aşamada, diğer insanların kelimeleri çocuğun dikkatini görsel alandaki bir nesneden diğerine veya içsel düşünme süreçlerine doğru çekmek amacıyla kullanılır ancak bu tür bir işlemde çocuk dikkatini vermekte gönülsüz olan taraftır (Vygotsky ve Luria, 1993, s. 139'dan akt. Meshcheryakov, 2007, s. 169). Bir diğer açıklamaya göre, çocuk başlangıçta çevreyi dağınık algılar ancak anne çocuğun dikkatini belirli bir nesneye çeker ve onun ismini söylerse çocuk bu nesneye dikkatini verir. Başlangıçta dikkat etme süreci kültürel bir etkinliktir, buna rağmen tamamıyla kültürel bir etkinlik denmesi için çocuğun kendisinin benzer bir uyaran oluşturması gerekir (Wertsch, 1991, s. 178'den akt. Meshcheryakov, 2007, s. 169).

İlkel sosyal (intermental) işlev sadece insana özgü olmayan, hayvanlarda da bulunan bir özelliktir. Temel fark, hayvanların üst zihinsel gelişim göstermemesidir. Dilden mahrum olma hayvanlardaki en temel engeldir. İnsanlarda devamında gelen zihinsel gelişim, konuşmanın gelişimi ile yakından ilişkilidir. Dil, davranış ve zihinsel işlevleri düzenleyen ana ve evrensel araçtır. Dil sayesinde farklı araçsal yönlendirmeler – grafikler, şekiller gibi- müdâhil olarak eylemin özümsenmesini sağlar. Vygotsky eylemi üst zihinsel işlevlerin sınıflandırılmasına dâhil eder ancak eylemin sadece dil ile düzenlendiği durumlarda bu geçerlidir. Bu durumda araçlar, üst zihinsel işlevi çalıştırarak eylemin gerçekleşmesini sağlamaz, bunun yerine, eylemsel düşünme işlevlerini düzenleyerek üst düzey işlevlerin eyleme dönüşmesini sağlar (Meshcheryakov, 2007, s. 170).

Sayı sayma örneğinden devam edilecek olursa, üçüncü aşamada sayma işleminin parmaklar yardımıyla yapılmasıdır (Vygotsky, 1929). Dışsal zihinsel işlevler olarak adlandırılan bu aşamada çocuk bazı içsel psikolojik görevleri dışsal araçlar kullanarak çözer. Örneğin, çocuğun aritmetik gelişiminde parmaklarıyla sayı sayması, hatırlama

sürecinde dışsal hatırlatıcı bir işaret olarak kullandığını gösterir (Vygotsky, 1982, s. 109'dan akt. Meshcheryakov, 2007, s. 175).

Dördüncü aşamada sayma işlemi zihin ile yapılır ve parmaklar kullanılmaz. Zihinden hesap yapma "içsel büyüme"nin göstergesidir (Vygotsky, 1929, s. 67). İçsel süreç olarak tanımlanan bu aşamada sosyal ve dışsal süreçte kazanılan işlevler, içe döner ve zihinde yapılandırılarak yeni durumlarda kullanılmak üzere üst zihinsel işlevlerin gelişiminin son aşaması olarak karşımıza çıkar. Vygotsky'nin üst zihinsel işlevlerin gelişimine yönelik sıraladığı bu aşamaların görseli aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. 1. *Üst zihinsel işlevlerin gelişim ilke ve aşamaları (Meshcheryakov, 2007, s. 163)*

Piaget vb. diğer teoristler gibi, Vygotsky de içselleştirmeyi dış dünyada gerçekleşen belirli davranışların, iç dünyaya uygulanması olarak görür. Vygotsky'e göre içsel işleyişin ortaya çıkışının anlaşılabilmesi için, yönlendirilmiş sosyal süreçlerin özelliklerinin tanımlanması gereklidir. Üst zihinsel işlevler öncelikle dış dünyada başlar çünkü onlar sosyal süreçlerdir. Vygotsky'nin düşüncesine göre içselleştirme, sadece üst zihinsel işlevlerin gelişimine ve bu yüzden sosyal ve kültürel gelişime uygulanabilir. Bu durumda içselleştirme sosyal durumların psikolojik durumlara dönüşüm sürecidir. Sonuç olarak,

Vygotsky sosyal gerçeklerin, içsel psikolojik işlevlerin doğasını belirlemede öncelikli rol oynadığı görüşündedir (Wertsch, 1985, s. 62-63). Bu süreci inceleyen Leont'ev'e göre bilinç doğal olarak doğumda verilmez. Bilinç toplum ürünüdür ve üretilir, psikolojik bir durum değildir. Dolayısıyla içselleştirme süreci, dışsal davranışın, var olana transfer edilmesi değildir (1981, s. 56-57'den akt. Wertsch, 1985, s. 64).

Vygotsky, içselleştirme süreciyle ilgili olarak bir çocuğun bir nesneye ulaşma örneğini vermiştir. Çocuk nesneyi kavramak amacıyla hareket eder ve nesne uzak olduğu için bunda başarısız olur. Çocuğun davranışı, nesneye ulaşma çabası, elleri vs. annesi için bir işarettir. Bu işaretle birlikte anne yardıma gelir. Çocuğun belirleyici işareti diğer insanlara yapılmış bir işarete dönüşür. Çocuğun başarısız kavrama hareketine karşılık olarak, karşılık nesneden değil insandan gelir. Böylece diğer insanlar, bu başarısız harekete dair çocukta bir fikir oluşturur. Çocuk bundan sonra bu hareketi belirleyici olarak kullanır. Burada eylem değişir ve nesne yerine insana yöneltilir. Böylece çocukta hareketin bilinci gelişmiş olur. Tüm üst zihinsel işlevler içselleştirilmiş sosyal ilişkilerdir. Zihinsel süreçlerde doğuştan gelen özellikler yarı sosyaldir (1981, s. 160-164'ten akt. Wertsch, 1985, s. 64.). Çocuğun davranışı ve yetişkinin cevabının bir araya gelmesi iletişim olmayan davranışı dışsal düzeyde bir işarete dönüştürür. Daha sonra çocuk önceden sadece sosyal iletişim ile oluşan durum üzerine, gönüllü kontrolü içsel düzeyde elde eder. Çocuk yetişkinin dikkatini nesneye çekmek amacıyla işaret etmek gibi bir hareketi öğrendiğinde, çocukta bilincin dışsal aşamalarının gelişimi başlar. Çocuğun bu başarısı hâlen ilkeldir ve içsel psikolojik işlevlerin dışsal açıdan başlangıcıdır. Dışsal psikolojik aşamadaki sonraki süreç, içsel psikolojik aşamanın daha fazla gelişimi olarak yansır. Dışsal işlevlerdeki değişimler, doğal olarak, içsel işlevlerdeki değişikliklerle bağlantılıdır. İçsel süreçlerin ortaya çıkmasını sağlayan dışsal süreçler sosyal olması sebebiyle, içsel süreçler sosyal yapılanmanın belirli özelliklerini yansıtır (Wertsch, 1985, s. 65).

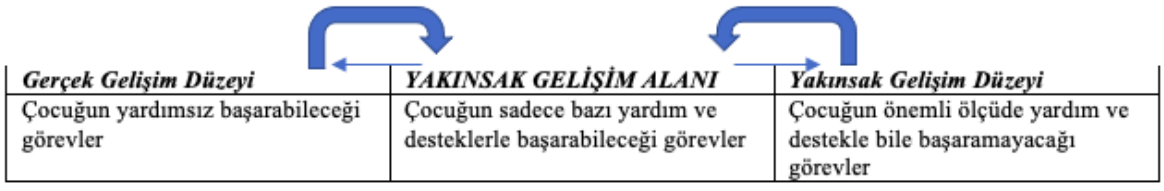
Vygotsky'nin içselleştirme kavramı dört temel aşamada özetlenebilir. 1) İçselleştirme içeride daha önceden var olanın üzerine dışsal gerçekliğin kopyalanması süreci değildir. Aksine, bilincin içsel düzeyde şekillenmesidir. 2) Dışsal gerçeklik sosyal iletişimdir. 3) Söz konusu özel mekanizma dışsal işaret biçimlerinin kavranmasıdır. 4) Bilincin içsel düzeyi doğası gereği yarı-sosyaldir (Wertsch, 1985, s. 65).

Vygotsky, çocuğun iki yaşındayken, doğal ve sosyal anlamda gelişiminin bir araya geldiği ve kaynaşıp değişen tek bir yapı olarak ortaya çıktığına inanır. Psikolojik gelişim, alt düzeyde doğal olarak ortaya çıkan algı, hafıza, dikkat ve öğrenme süreçlerinin, işaretler, dil veya diğer kültürel araçlarla yönlendirilerek üst zihinsel süreçlere dönüşmesi olarak görülür. Vygotsky için, üst zihinsel işlevler, insan biyolojisinde doğuştan var olan temel işlevler ile direkt bağlantı kurmak değildir. Bunun yerine, sosyal hayattaki hareketler, semboller ve özellikle anlamlı sosyal bağlam içinde davranışların yönlendirilmesini sağlayan dil tarafından şekillenen yeni bir yapılanma oluştururlar (Berk ve Winsler, 1995, s. 22).

Üst zihinsel işlevlerin oluşumundaki en önemli unsur insanlar arasında karşılıklı işaretlerin içselleştirilmesi sürecidir. Vygotsky'e göre sosyal davranışta ilk olarak dışsal araç olarak görünen şey, daha sonra içsel psikolojik süreç haline gelir. Vygotsky'nin görüşüne göre, "zihnin aracı" olarak konuşma, zihinsel süreçlerin kalitesi üzerine önemli etkileri olan dilin iletişime dayalı öncelikli işlevinin gelişerek ortaya çıkışıdır. Bilinç, sonrasında bireyde psikolojik düzeyde var olan ve içselleştirilen sosyo-kültürel ortamdan doğan işaretler ve iletişimsel özelliklerle devam eder. Böylece ilk olarak insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olması, daha sonra kişinin kendiyle iletişiminin merkezindeki araç olması itibariyle Vygotsky'nin teorisinde dilin asıl rolü, bizi başlangıç noktasına döndürür, yani Vygotsky'nin zihin üzerine sosyo-kültürel yaklaşımının merkezinde olan sosyal paylaşımlı ve oluşumlu bilincin doğasına getirir. Vygotsky, zihinsel işlevleri, içselleştirilen sosyal süreçler olarak görse de onların çocukların sosyal iletişimin özelliklerini basitçe taklit etmesi sonucu olmadığına dikkat çeker. Onun bakış açısı, direkt dış kaynaklarca şekillendirilen veya dış kaynakların kopyalanması ile oluşan model alma sonucu gelişimi destekleyen geleneksel davranışçıların ve sosyal öğrenme bakış açılarından çok farklıdır. Bunun yerine Vygotsky, çocukları, anlamlı kültürel eylemler içinde diğer insanlarla iş birliği yaparak içsel zihinsel süreçlerinin gelişiminde ve oluşumunda katkısı olan aktif bireyler olarak görür. Çocukların ve birlikte çalışılan daha deneyimli kişilerin davranışlarının bir araya gelmesi, onlar arasında işaretlerin oluşmasını sağlar. Çocuklar etkin ve yapılandırmacı şekilde bu işaretleri devralır. İşaretler, içselleştirildiğinde yapı ve

işlev değişikliği geçirir. Dilin işlevi ise diğerlerine yönelik olmaktan, çocuğun kendine yönelik olması şeklinde değişim gösterir (Berk ve Winsler, 1995, s. 23).

Yakınsak gelişim alanı ile ilgili olarak, Vygotsky içsel ve dışsal psikolojik işlevler arasındaki ilişki hakkındaki fikirlerini somut bir şekilde ana hatlarıyla çizmiştir (Wertsch, 1985, s. 67). Yakınsak gelişim alanı, öğrenme ve bilişsel gelişimin meydana geldiği dinamik bir duyarlılık alanıdır. Çocukların bireysel olarak yapamayacakları ancak diğer insanların yardımı ile yapabilecekleri görevler, henüz olgunlaşmamış ancak gelişim sürecinde olan zihinsel işlevleri harekete geçirir (Berk ve Winsler, 1995, s. 26). Potansiyel gelişim düzeyinin var olan gelişim düzeyinden farklı olabileceği vurgusu yapan Vygotsky, her ikisi de yedi yaşında olan iki çocuk hayal etmemizi ister. Her ikisinin de yedi yaşa uygun görevleri tamamlayabileceğinin düşünülmesine rağmen, yönlendirici soruların yardımı, örnekler, gösterimler ile çocuklardan biri yaşının iki yaş üzerindeki testi kolaylıkla çözebilirken, diğer, yaşının sadece altı ay üzerindeki testi çözebilir (1956, s. 146-447'den akt. Wertsch, 1985, s. 68). Vygotsky'e (1978, s. 86) göre öğrenme için zihinsel gelişimleri eşit düzeyde olan çocukların becerileri öğretmen rehberliğinde yüksek derecede farklılık gösterdiği ilk olarak anlaşıldığında, bu çocukların zihinsel olarak aynı yaşta olmadıkları ortaya çıkmıştır ve sonraki öğrenmeleri farklı olacaktır. On iki veya sekiz yaş veya dokuz ve sekiz yaş arasındaki farkı yakınsak gelişim alanı olarak adlandırır. Yakınsak gelişim alanı, bağımsız problem çözme ile belirlenen, var olan gelişim düzeyi ile bir yetişkin rehberliği altında veya yetkin kişilerle yapılan iş birliği içinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafedir. Yakınsak gelişim alanı ve gerçek gelişim düzeyi arasındaki ilişki Şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2. *Yakınsak gelişim alanı (Ormrod, 2013, s. 317)*

Çocuğun yardım almadan başarabileceği görevler gerçek gelişim düzeyini gösterirken, yakınsak gelişim alanı yetişkin veya rehber desteği ile başarabileceği görevleri içerir. Buna göre çocuk kendi başına yapabileceklerinden daha fazlasını yardım alarak başarabilir ve böylece gelişim gösterebilir. Çocuğun yardım almasına rağmen başaramayacağı görevler ise yakınsak gelişim düzeyi olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda, çocuğun yapabileceklerinin çok üzerinde olan görevler rehberlik sağlansa dahi çocuk tarafından başarılamaz.

Farklı gelişim modelleri ve eğitim, kültürel sistem tarafından verilen ideal gelişim modeli ve çocuk arasında oluşan farklı yakınsak gelişim alanı şartlarının şekillenmesini sağlar (Elkonin, 1994'ten akt. Rio ve Alvarez, 2007, s. 280). Bu alan içinde çocuk korunmasız değildir veya çok fazla şeye maruz bırakılmaz. Yakınsak gelişim alanındadır ve bu alanda kültür ve toplum tarafından ulaşacağı yere ait kendisine yeni olan şeyler öğrenir (Rio ve Alvarez, 2007, s. 280).

Hedegaard'a (2007, s. 191) göre yakınsak gelişim alanı ile ilgili olarak öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerinin farkında olup, belirli amaçlara yönelik olarak öğretimde niteliksel farklılıkları buna göre planlaması gerekmektedir. Her öğrenci eşsiz olmasına rağmen, çocuklar genel olarak birbirleriyle benzer özellikleri paylaşmaktadır. Aynı gelenekten gelen çocuklar birçok benzer özelliğe sahiptir. Okul öncesi ve okulda benzer geleneklere, bilgi ve davranış şekillerine sahip olmaları paylaşımlı aktivitelerde iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlar. Öğretim genel bilgi ve becerilerin gelişimine yönelik olmalıdır. Bu nedenle, yakınsak gelişim alanı, sınıf öğretiminde grup çalışması, diyalog, problem çözme aktivitelerinde aktif olarak kullanılmalıdır.

Çocuk aktif olarak kendisini yapılandırırken sosyal çevre gerekli desteği vererek çocuğun ilerlemesini ve yeni beceriler kazanmasını sağlar. *Yönlendirici destek (scaffolding)* aslen Vygotsky tarafından belirlenen bir kavram olmamasına rağmen, öğretimde önemli bir nokta olarak eğitmenler tarafından ortaya atılmıştır (Wood, Bruner ve Ross, 1976; Wood, 1989'dan akt. Berk ve Winsler, 1995, s. 26; Wood ve Middleton, 1975;).

Problem çözme ve beceri kazanma konusunda öğrencinin yalnız ve destek almadığı varsayımına dayanan tartışmalar bulunmaktadır. Söz konusu sosyal çevre olduğunda taklit ve model alarak öğrenme anlaşılabilir, ancak öğretmen müdahalesi bundan daha fazlasıdır.

Çoğunlukla yönlendirici destek (scaffolding) süreci çocuğun destek almadan yapabildiklerinin ötesindeki bir problemi çözme, bir görevi yerine getirme konusunda ona yardım eder. Yönlendirici destek, başlangıçta öğrenenin kapasitesinin üzerinde olan bir görevin unsurlarının yetişkin tarafından kontrol edilmesi, böylece öğrenenin göreve odaklanması ve tamamlamasına fırsat tanır. Görev, bu şekilde başarıyla sonuçlanır. Yine de süreç bir görevin yardımla tamamlanmasından çok, öğrenci için çok daha fazla başarılı sonuçlar ortaya çıkarır. Öğrencinin yardımsız yapabileceklerini çok geride bırakarak beceri gelişiminin ilerlemesi ile sonuçlanabilir (Wood, Bruner ve Ross, 1976, s. 90).

Van de Pol'a (2010, s. 272) göre yönlendirici destek, öğrencinin devam eden süreciyle uyumlu olan dinamik bir süreç olduğu için, öğretmen tarafından verilen destek, görevin durumu, özellikleri ve çocuğun cevaplarına bağlıdır. Bu nedenle farklı durumlarda aynı şekilde uygulanabilecek bir teknik değildir. Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar (Brophy, 1999; Clark ve Graves, 2005; Pea, 2004; Smith, 2006; Turner ve Berkowitz, 2005) ise yönlendirici desteğin okuduğunu anlama, teknoloji, ahlak gelişimi ve karakter eğitimi, öğrenmede motivasyon oluşturma gibi farklı alanlarda kullanımına dikkat çekmiştir.

Farklı alanlarda kullanımının yanı sıra, yönlendirici desteğin farklı aşamalarından bahseden çalışmalar, yönlendirici desteğin dinamik bir süreç olduğu dolayısıyla anlık ve öğrencinin durumuna göre düzenlendiği (Lajoie, 2005; Pea, 2004), öğrencinin gelişim düzeyinde artış olmasıyla desteğin azaltıldığı ve sorumluluğun öğretmenden öğrenciye transfer edildiği (Van de Pol vd., 2010) üç özelliğine dikkat çeker.

Çocuğun sosyal çevrenin içinde yer aldığına işaret eden önemli bir unsur oyundur. Vygotsky, oyunun boş vakit geçirme aktivitesi olduğuna ilişkin genel görüşlerin aksine, çocuğun insanların sosyal ilişkilerine olan büyük ilgisini gösterdiği yer olarak görür. Sosyo-dramatik oyun içinde çocuk bir yetişkin gibi davranır. Oyunda yetişkinler çocuğu yönlendirerek sosyal rolleri öğretebilir. Örneğin, yetişkin, bir tren istasyonunda, bilet alan yolcular, biletleri kontrol eden görevli gibi farklı insanların rollerini açıklayabilir (Elkonin, 1978). Çocuk gerçek hayatı ve yetişkinleri taklit ederek, o kültüre ait davranışları güvenli oyun ortamında deneyimler. Örnekten yola çıkarak, informel eğitim ortamında bir yetişkinin yönlendirici desteği gibi, formal ortam içerisinde de öğretmen yönlendirici

olabilir. Dolayısıyla sınıf içinde kullanılan her çeşit etkinlikte olduğu gibi, ders kitaplarında bulunan etkinliklerde çocuğun ilgisini çekecek, işlenilen konuyla ilişkilendirilmiş, çocuğun sosyal çevresi, sosyal hayatı, insan ilişkilerine vurgu yapan, içeriğinde sosyal hayatında karşılaşacağı sosyo-kültürel ögelerin bulunduğu oyun ve etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin gerekli durumlarda öğretmen rehberliği ile desteklenmesi beklenmektedir.

Sosyal yapılandırmacı teoriye göre, çocuklar bulundukları çevre ile iletişimlerinde kendi hızları doğrultusunda gelişim gösterir ve yetişkinler çocuklarla iletişim kurarak zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Beard vd., 2015'ten akt. Ertit, 2020, s. 23). Çocukların çevrelerindeki durumlara dâhil olması ve katkıda bulunması yönünde yapılan araştırmalar, çocukların gelişiminin, iletişimde katılımın yaratıcı bir süreci ve toplumun geleneklerinden ve eylemlerinden doğan ve düzenlenen çabanın paylaşımı olduğunu göstermektedir (Rogoff vd., 1993).

Sosyo-kültürel teori, bireylerin yetişkin desteği ve akran iletişimi aracılığı ile öğrendiğine dikkat çeker. Kültürel özellikler ve davranışlar öğrenme ve öğretme sürecine etki eder. Vygotsky, çocukların ait oldukları kültürün içindeki araçların varlığının onların bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp kolaylaştırdığını belirtir. Kültür ve sosyal iletişim bireyin zihin gelişiminin kaynağıdır. Her kültür çocuklara yaşadıkları kültüre uyarlanabilen doğuştan gelen temel zihinsel becerilerini kullanmalarını sağlayan araçlar sunar (Ertit, 2020, s. 23).

Berk ve Winsler (1995, s. 5) Vygotsky'nin düşüncelerinden oluşan temel başlıkları şu şekilde özetler:

- Kültürlerarası çeşitlilik: Kültürlerin faaliyetleri ve kullandıkları araçlarda farklılıklar olması nedeniyle insanların, üst zihinsel işlevlerinde kültürlerarası farklılık bulunur.
- Gelişimsel, bir diğer deyişle genetik metod: İnsan davranışı, davranışın gelişiminin veya tarihinin incelenmesi ile anlaşılabilir. Bir şeyin varlığının anlaşılabilmesi için gelişimsel olarak nasıl şekillendiğinin görülmesi mecburidir.
- Gelişimin iki yönü: Çocuk gelişiminin doğal ve kültürel olmak üzere iki farklı çizgisi vardır. Doğal çizgi biyolojik büyüme, fiziksel ve zihinsel yapıların

olgunlaşması anlamına gelirken, kültürel çizgi, kültürel aracıları kullanmayı öğrenme ve kültürel etkinliklere katılım ile ortaya çıkan insan bilinci anlamına gelmektedir.

- Alt ve üst zihinsel işlevler: Biyolojik ve kültürel gelişime benzer olarak, insan zihninin faaliyetleri alt ve üst zihinsel işlevler olarak ayrılabilir. Alt zihinsel faaliyetler diğer memeli türlerindeki ile aynıdır. Aksine, üst zihinsel faaliyetler insana özgüdür. İnsanlar zihinsel faaliyetlerine rehberlik ve aracılık etmesi için dili ve diğer kültürel araçları kullanır. Üst zihinsel işlevlerin sistematik gelişimi sırasında alt zihinsel işlevler tekrar düzenlenir.
- Kültürel gelişimin genel genetik yasası: Çocuğun kültürel gelişimindeki herhangi bir işlev iki yönlü görülür. İlk olarak sosyal (kişilerarası) düzlemde ve ardından, bireysel (psikolojik) düzlemde. Tüm üst düzey işlevlerin temeli sonuç olarak içselleştirilen sosyal düzleme dayanır.
- Dil merkezdedir: İnsanların faaliyetlerini yönlendirmekte kullanıldıkları birincil kültürel araç olan dil, zihnin yeniden yapılandırılmasında ve üst düzey ve öz düzenlemeli düşünme süreçlerinin şekillenmesinde kullanılan bir araçtır.
- Eğitim gelişime öncülük eder: Formel eğitim ve sosyalleşmenin farklı kültürel şekilleri çocuğun yetişkinliğe uzanan gelişim yolunda kilit rol oynar.
- Yakınsak gelişim alanı: Yakınsak gelişim alanı öğrenme ve gelişimin oluştuğu kuramsal, dinamik bir bölgedir. Çocuğun bağımsız problem çözme sırasında başarabileceği ile bir yetişkin veya o kültürün içinden gelen daha yetkin bir bireyin yardımı ile başarabilecekleri arasındaki mesafe olarak tanımlanır.

İnsan gelişimi çocukla ilgilenen kişiyle başlar. Bireysel gelişimi diğer insanların deneyimlerinin aktarıldığı geniş bir birikime dayanır. Vygotsky insan gelişiminde sosyal iletişimin öncelik sahibi olduğunu çalışmalarında vurgular (John-Steiner ve Mahn, 1996, s. 192). Ancak bu gelişimin sosyal etkileşimle sınırlı olmadığı düşüncesine sahip olan kuramcılar Vygotsky'nin teorisi üzerine farklı görüşler bildirmiştir. Lave ve Wenger (1991) bir eyleme başlandığında, öğrenenin daha deneyimli insanlarla etkileşim sayesinde gerçekleştiğini ve ardından öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak o eyleme katılım sağladığını dile getirir. Benzer şekilde Rogoff (1990, s. 351) bu süreci "rehberli

katılım" olarak değerlendirmiştir. Farklı kültürlerde çocukların yetişkinler tarafından sözlü ve sözsüz olarak yönlendirildiği üzerine araştırmalarda yer almıştır. Buna dayanarak çocuklar ve onlarla ilgilenen bakıcıların veya onlara eşlik eden yetişkinler arasındaki iletişim ve günlük rutine dayanan davranışların çocuklara kültürel içerikli birçok deneyimi gözlemleme ve bunlara katılım fırsatı vermektedir. "Katılımlı eylem (joint activity)" olarak adlandırdığı günlük rutine dayanan ve zorlu durumları da içeren tekrarlı ve çeşitli deneyimler çocuğa o topluma özgü bilişsel eylemleri deneyimleme becerisi kazandırır. Tudge'e (2008, s. 264) göre bu katılımın gerçekleştiği bağlam, sadece belirli bir yerdeki (ev, çocuk bakımı, çalışma ortamı gibi) iletişim ve eylemleri değil, gelişen bireylerin zaman geçirdiği daha geniş bir bağlamla (mekânsal, sosyal ve zamansal) iletişimi kapsar. Gelişimin gerçekleşmesinde bunlardan herhangi biri tek başına belirleyici değil, karşılıklı etkileşimleri asıldır.

Çağdaş araştırmalar bireyler arasındaki iletişimin bilişsel ve dil gelişiminin şekillenmesinin temelini oluşturduğu yönünde sosyo-kültürel bakış açısını destekler niteliktedir. Bu süreç sınıf içi veya herhangi bir ortamdaki devam eden karmaşık bir karşılıklı etkileşimdeki aktarım, yapılanma, işlem ve dönüşümü içerir (John-Steiner ve Mahn, 1996, s. 193). Sosyal iletişimin var olduğu herhangi bir ortam, karşılıklı etkileşim yoluyla bilginin karşılıklı aktarımı ve yapılanmasını sağlamaktadır.

Wertsch (1991b, s. 19) Vygotsky'nin çalışmalarındaki üç noktaya dikkat çeker: 1) bireysel gelişim, üst düzey işlevler de dâhil olmak üzere temelini sosyal kaynaklardan alır. 2) İnsan davranışı sosyal ve bireysel düzeyde araçlar ve işaretler tarafından yönlendirilir. 3) İlk iki durum, genetik ve gelişimsel analizler ile en iyi şekilde incelenir.

Sosyo-kültürel teori bağlamında, dilin "sosyal bir deneyim" olduğu görüşünü savunan çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Dil, bilişsel psikoloji açısından incelendiği gibi (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985) dil bilimi açısından da (Gee, 1996; Firth ve Wagner, 1997; Halliday, 1985, 1993; Lantolf, 2000) incelenmiştir. Vygotsky (1978) dili psikolojik bir araç olarak tanımlarken, insanlarla iletişim kurarak deneyimleri paylaşmayı sağlayan kültürel bir araç olarak görür. Vygotsky ve onu takip eden diğer kuramcılar öğrenmenin sosyal iletişim içerisinde gerçekleşen sosyal ve kültürel deneyimler ile

oluştuğunu dile getirmiştir (Lave ve Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Scollon, 1998; Wertsch, 1991a).

Halliday (1989) dilin sosyal bir deneyim olarak işleyişi üzerinde durur. Herhangi bir yazılı ve sözlü metin, içerik, bağlam, katılımcı kişilerin rolleri ve dilin o bağlamdaki görevine ait bilgi verir. Farklı metinler, dil bilgisi kuralları vb. açısından dilin bu işlevleri benzerlik gösterir ancak kişi belirli sosyal bağlamlara göre kullanacağı dili seçer.

Vygotsky içselleştirme sürecinin, öğrenmenin sosyal özelliğine dayanarak açık şekilde gerçekleştiğinin üzerinde durur. Yakınsak gelişim alanı kavramı ve içselleştirme süreci bazı araştırmacılar tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Temel bakış açıyla, öğrenenin yalnız başına çalışırken gösterdiği problem çözme becerisi ile daha deneyimli insanlar tarafından desteklenerek veya iş birliği ile öğrenenin problem çözme becerisi arasındaki mesafe olarak tanımlanır. Bu "yönlendirici destek" tanımı pedagojik yaklaşımlardan esinlenilmiştir (Greenfield, 1984; Vygotsky, 1978; Wood vd., 1976;). Bir kısım araştırmacılar ise yakınsak gelişim alanını "kültürel" bakış açısıyla ele alarak, bireylerin günlük deneyimleri ile sosyo-kültürel bağlamdan gelen kültürel bilgi arasındaki mesafe olarak tanımlar (Davydov ve Markova, 1983). Çağdaş yaklaşımcılar ise "activity theory" ve eleştirel psikoloji kapsamında yakınsak gelişim alanını "kolektivist" ve "toplumsal" açıdan değerlendirerek sosyal dönüşüme odaklanmıştır. Bu bakış açısına göre, öğrenme pedagojik yapının ötesinde, sosyal dünyanın yapısına ve sosyal deneyimin merkezindeki çelişkili yapıya dayanır (Engeström, 1987).

Çocuğun bakım sağlayan kişi ile duygusal bir ilişkinin olması çocuğun gelişiminde kritik bir role sahiptir. Çocuğun dile olan ilk ilgisi, nesneleri yönetmesi, dış dünya üzerine genel bir bakış açısı kazanması kendisi ile ilgilenen kişiyle kurduğu duygusal ilişki ile gerçekleşir (Elkonin, 1989). Çocuğa veya bebeğe bakım sağlayan kişiler nadiren kendilerini açık bir öğretici olarak görmelerine rağmen, rutin olarak iletişimlerini ve çocuğun çevresi ve eylemlerinin yapısını öğrenmeyi destek sağlayacak şekilde düzenler. Kişi, aktivitelere katılım sırasında görevlerin zorluğunu ayarlar ve eylem sırasında daha üst düzey bir performans modeli sunar. Çocuklar kendilerinden yaşça büyük kişilerin kültürel aktivitelerine katılır. Yetişkinler, çocuklara ortamında gerektirdiği belirli beceriler hakkında rehberlik sağlar. Örneğin, Hindistan'da erken yaşlarda çocuk sağ elinin temiz olduğunu ve

yemek yerken sağ elini kullanması gerektiğini gözlem yoluyla değil, bakımını üstlenen kişinin yönlendirmesi ile öğrenir. Anne-babanın bazı zorluklar nedeniyle veya zaman bulamadığı için çocukla ilgilenemediği durumlarda, diğer sosyal ilişkiler, büyükanne ve büyükbaba, kardeşler, sınıf arkadaşları, öğretmenler, komşular rehberlik edebilir. Buna benzer bir sosyal çeşitlilik, farklı rollere katılım sayesinde çocuğun gelişimine fırsat sağlamasının yanı sıra tek bir sosyal partnerden gelebilecek sorunlara karşı tampon görevi görebilir (Rogoff, 1990). Çocuk için sosyal çevredeki her bir birey, çocuğun sosyal dünya ile iletişim kurarak gelişim göstermesini sağlayan, içinde bulunulan kültüre ait yapıları çocuğa öğreten bir araçtır. Bu sebeplerle çocuğun herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerinin ilk kaynağı onu yetiştiren veya en yakınındaki kişiler, anne, baba, büyükanne, büyükbaba ve sosyal çevresindeki diğer insanlardır.

Çocuk, sosyal çevresindeki informel öğrenmelerine ek olarak, kasıtlı öğrenmelerin gerçekleştiği okula başladığında sınırları ve amaçları belirli olan bir öğrenme ortamında yer alır. Okul çocuğun öğretmen ve diğer akranları ile iletişime geçtiği formal bir öğrenme ortamı sağlar. Kasıtlı öğrenmelerle yeni zihinsel süreçler geçiren çocuk, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında, kendi kendine başarabileceği görevlerin bir adım ötesindeki görevleri öğretmen desteği ile başarabilir. Çocuğun ulaştığı bu alan *yakınsak gelişim alanı*dır öğretmen tarafından sağlanan bu destek ise *yönlendirici destek*tir.

Oldukça karışık üst formlara sahip olan insan bilincini açıklayabilmek için insan organizmasının ötesine giderek insanın bilinçli davranışlarının çıkış noktasına, dış dünyadaki yaşam şartlarına bakmak gerekir. İnsan bilinci dış dünyadaki sosyal yaşama dayanır (Luria, 1981, s. 25). Sosyo-kültürel bakış açısına göre değerlendirildiğinde, birey ve çevre arasındaki ilişki, aktiviteye katılan kişi o aktivitenin bir parçasıdır, ondan ayrı düşünülemez (Rogoff, 1995, s. 153). Sosyal ve psikolojik süreçler karşılıklı olarak birbirini yapılandırır ve birbirinden ayrılmazdır (Matusov, 1998, s. 329). Rogoff (2003, s. 80-81) kültürü sosyal sınıf veya etnik grup olarak ele almak yerine, insanların katılımda bulunduğu topluluklar olarak ele alır. Bu topluluklar, ortak ve süregelen değerler, anlayış, geçmiş ve eylemlere sahiptir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini farklı açılardan değerlendiren araştırmacılar tarafından farklı kültürlere ve sosyal gruplara ait gelişim süreçleri üzerinde incelemeler

yapılmıştır. Bu bağlamda profesyonel işle meşgul aileler çocuklarıyla refah düzeyi yüksek ailelerin kurduğu iletişimden iki kat daha fazla iletişim kurmaktadır. Aynı zamanda profesyonel işle meşgul aileler çocuklarıyla konuştuklarında işçi sınıfından ailelerin verdiği olumlu geri bildirimin iki katını verirken, refah durumu iyi olan ailelere oranla beş katı geri bildirim vermektedir. Profesyonel işle meşgul ailelerin çocuklarının kelime dağarcığı ise diğer iki profildeki ailelerin çocuklarının kelime dağarcığından çok daha ileridedir (Tudge, 2008, s. 38). Çocuğun zihinsel ve dil gelişiminin iletişim halinde olduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevreden ne derece etkilendiğini, aile bireylerinin sosyal yaşamının çocuğun gelişimi üzerine önemli derecede etkilendiğini gözler önüne sermektedir.

Ebeveynlerin çocukla zihinsel aktivitelere katılımı (evde kitap okuma, müzeye gitme, ödevlere yardım etme gibi) doğrudan okulla ilgili olmamasına rağmen, çocuğun akademik gelişimini teşvik etmektedir. Çocuğun ebeveynleri tarafından akademik olarak desteklenmesi, öğrenme odaklı ve çocuğa yol gösterici ve rehberlik edici bir tutum ile yaklaşıldığında olumlu etkiye sahiptir. Böyle bir yaklaşım çocuğun sadece akademik değil, duygusal ve sosyal gelişimine de katkı sağlar (Pomerantz ve Moorman, 2010).

Grolnick ve Slowiaczek (1994) çocukla gazete okumak, çocuğu kütüphaneye götürmek gibi ebeveyn katılımının çocukların motivasyonunda ve akademik başarıları üzerinde olumlu etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuğun akademik hayatına katılımı, çocuğun içsel motivasyona olumlu etki ederek okulun değerli olduğu düşüncesi uyandırır. Böylece çocukta akademik başarıyı olumlu etkileyecek şekilde okula karşı içsel bir motivasyon oluşur.

Vygotsky'nin ortaya attığı ve devamında farklı kuramcılar tarafından ele alınan sosyo-kültürel teori çocuğun yaşadığı çevreyle etkileşimi ve çevreye ait kültürün zihinsel gelişim üzerine etkisine vurgu yapmaktadır. Sosyo-kültürel teori bağlamında çevre ile etkileşimde kullanılan dil, davranış ve düşüncenin yapılanmasına yardımcı olur. Dil gelişimi ile birlikte sosyal etkileşimde artış zihin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Dil gelişimi zihin gelişiminin yolunu açar. Aile, sosyal çevre ve okul ortamında kurulan sosyal iletişim aracılığı ile çocuk yaşadığı kültüre ait özellikleri öğrenir, daha yetkin kişilerin deneyimleri çocuk için öğretici rol oynar. Dil aracılığı ile bir topluma ait olan, geçmişten gelen deneyim ve kültür çocuğa aktarılır. Yetişkinler çocuk için zor olan

görevleri dil ile aktararak çocuğun kendi başına başaramadığı görevlerde başarılı sonuçlara ulaşmasına yardımcı olur. Bu bağlamda, özellikle dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde sosyal çevreye ait kültürel unsurların kullanılmasının, öğrenme ve zihinsel gelişim süreçlerini destekleyici olduğu düşünülmektedir. Çocuğun yaşadığı çevreye ait kültürel ögelerin öğretim ortamı ve öğretim materyallerine yerleştirilmiş olması zihinsel gelişime katkı sağlamakla birlikte öğrenmeye olan motivasyonu artırmaktadır. Türkiye'de formel eğitim ortamında kullanılan öncelikli materyal ders kitaplarıdır. Teknolojinin gelişimi ile farklı materyaller kullanılabilmesine rağmen ders kitapları halen sınıf içi öğrenme ortamında kullanılan, kolay ulaşılabilir ve maliyeti düşük başlıca materyal olarak yerini korumaktadır. Ders kitapları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartlar gözetilmeksizin Türkiye'nin her ilinde tüm öğrencilerin öğretim materyaline ulaşabilmesi amacıyla MEB tarafından tüm okullara ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Yapılandırmacı bakış açısı ile hazırlanan öğretim programlarında, ders kitaplarının da aynı bakış açısıyla hazırlanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı paradigmaya dayanan sosyo-kültürel teorinin öngördüğü, çocuğun sosyal çevresi ile etkileşimi, yaşadığı çevrenin sosyo-kültürel yapısına ilişkin özelliklerin ders kitaplarını oluşturan unsurlar arasında bulunması beklenmektedir. Bu çerçevede, ilkokul Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının amacına yönelik olarak, ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. Sınıf) ders kitaplarının yapılandırmacı paradigmaya dayanan sosyo-kültürel teoriye uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu çerçevede, araştırmada, ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. Sınıf) ders kitaplarının içerik, metin ve görsellerinde sosyo-kültürel teori bakış açısına uygun olarak çocuğun sosyal çevresine ait kültürel özelliklere ait unsurlara yer verilmesi beklenmektedir.

2.4.1.2. *Aracılık*

Vygotsky (1987, s. 137) "dil, çeşitli hesaplama sistemleri, hatırlatıcı teknikler, matematik sembolleri, sanat eserleri, yazı, şema, diyagram, harita ve mekanik çizimler ve her çeşit işaretler, bilinen işaretler" gibi tüm işaret sistemlerini aracı olarak değerlendirir.

Vygotsky insan zihninin belirleyicilerinin özellikle "psikolojik araçlar" ve "işaretler" olmak üzere araçların kullanımı olarak görür. Sosyal ve fiziksel dünya ile iletişim dolaylıdır ve işaretlerle yönlendirilir. Üst zihinsel süreçlerin ortaya çıkışını ve tanımı anlayabilmek

için aracılık mantığının anlaşılması gerekmektedir. Aracı, Vygotsky'nin, bir taraftan sosyal ve geçmişe dayanan süreçler arasındaki ilişkinin, diğer taraftan ise bireylerin zihinsel süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik teorik hedeflerinin oluşmasını sağlar. İnsanlar kültürel, geçmişe dayanan ve kurumsal yollarla aracıları içselleştirir ve böylece kendi zihinsel işlevleri toplumsal ve geçmişle ilişkili olarak oluşur. Vygotsky'nin ana temalarından biri olan "aracı" farklı metinlerde farklı anlamlara gelmekte ve tek bir tanıma sığmamaktadır. Ancak temel olarak "açık" ve "örtülü" olmak üzere iki şekilde bahsedilebilir. "Açık aracı" ilk olarak, bireye başka bir bireyin devam eden bir eylemde bir "uyarıcı araç" yönlendirmesi, ikinci olarak ise açık ve kalıcı materyaller, işaretler gibi uyarıcı araçların dâhil olmasıdır. "Örtülü aracı" ise çok açık olmayan, belirlenmesi zor aracıdır. Vygotsky'nin tartışmalarındaki, sosyal ve içsel konuşmanın insan zihnini yönlendirmesidir. Genellikle dışarıdan gözlemleyen için belirgin değildir. Örtülü aracı, devam eden eyleme kasıtlı ve yapay şekilde müdahale etmez. Bunun yerine halihazırda devam eden iletişim akışının bir parçasıdır. Özellikle ilk işlevi iletişim olan doğal dilin içindeki işaretler örtük aracı özelliği göstermektedir. Buna karşılık, açık aracı insan eylemine kasten dâhil edilir ve başlangıçta eylemi düzenlemek için bulunmaz. Özetlenecek olursa, açık aracı eylemin akışına kasten dâhil olan malzemelerden oluşan işaretlerdir ve bunlar genellikle bir öğretmen gibi dışsal bir araç tarafından düzenlenir ve ortama dâhil edilir. Bunlar kartlar, görseller olabilir. Örtük aracı ise iletişime hizmet eden ve diğer eylemlerin şekillenmesinde yararlanılan doğal dil içindeki işaretlerden oluşur. Bunlar konuşma dilindeki geçici ve kısa ömürlü malzemeden oluşan, bilinçli ve kasten problem çözme ve bir görevi hatırlamada aracı olarak kullanılmayan işaretlerdir (Wertsch, 2007, s. 178-192).

Vygotsky ve sosyo-kültürelcilere göre kültür, çocukların kazanmaları gereken beceri ve bilgileri tanımlar ve onlara, o kültürde işlevi olan dil, teknoloji ve stratejileri verir. (Miller, 2011, s. 166). Kültür ve insan gelişimi arasındaki bağlantının anlaşılması üzerine, ontolojik, epistemolojik, metodolojik birçok dünya görüşü ve paradigma mevcuttur. Bunlardan bazıları kültür ve bireylerin ayrı ayrı birbirini etkilediğini savunurken, bazıları bu iki unsurun birbirinden ayrılmaz olduğunu savunur (Tudge, 2008, s. 259).

Vygotsky'i takip eden araştırmacılara göre, çocuklar sosyal aktiviteler, bağlantılar ve aktif konuşma ortamlarına katılım için çaba gösterdiklerinde gelişimlerinde sıçrama yaşarlar. Katıldıkları deneyimler, sadece kültürel açıdan değerli deneyimler sağlamaz, aynı zamanda bu deneyimlerin dönüştürülmesi ve aktarılmasını da sağlar (Rogoff, 2003).

Kültür genel olarak doğa tarafından verilenin üzerinde yeni bir şey oluşturmaz ancak insanın amacına göre doğada var olanı dönüştürür (Vygotsky, 1928, s. 61). İnsanoğlu, tarih içinde bir grup kültürel aracılar oluşturur. Bu aracılar, insanın psikolojik süreçlerini yönlendirir ve gelişimini sağlar. Bu aracıların içsel psikolojik süreçlerin yönetilmesi sürecinde kullanımı, insanın hem doğayı hem kendisini yönlendirdiği anlamına gelir (Van der Veer ve Valsiner, 1991, s. 220).

Psikolojik araçlar - işaretler, semboller, metinler, formüller, grafikler- bireylerin algı, hafıza, dikkat gibi "doğal" psikolojik işlevlerinin gelişimine yardımcı olan araçlardır. Psikolojik araçlar, bireylerin bilişsel davranışları ile bu davranışların sembolik sosyo-kültürel ön koşulları arasında bir köprü oluşmasına hizmet eder. Psikolojik araçlar kavramı, karşılaştırmalı bilişsel gelişim, sınıf içi öğrenme, bilişteki kültürlerarası farklılıklara yeni bir bakış açısı ve eğitimi, düşünme ve yaratıcı problem çözmenin öğretilmesindeki ihtiyaçlara daha uyumlu hale getiren muhtemel yollar sunar. Vygotsky'nin psikolojik teorisi, insan bilişinin sosyo-kültürel özelliği üzerine güçlü vurgu yapar. Vygotsky'e göre psikolojik işlevler "doğal" ve "kültürel" olmak üzere iki ana sınıfa ayrılır. Gelişim ve olgunlaşma sürecinde çocuğun bilişsel işlevlerinin gelişimdeki "doğal" dinamik gözlemlenebilir haldedir. Ancak bu süreçteki radikal değişimler geçiren insanda "doğal" işlevler "kültürel" işlevlere dönüşür. Bu değişim toplumdaki diğer kişilerarası iletişim şekillerinin değişimi aracılığı ile olduğu kadar, materyaller ve sembolik araçların etkisi ile de oluşur. İnsan kendi "doğal" psikolojik işlevlerini dışarıdan gelen ve daha sonra içselleştirilen etkilerle düzenleme yeteneğiyle donatılır. Böyle bir yaklaşım insan bilişi üzerine birçok yeni bakış açısı sağlar. Bunlardan biri psikolojik araçların, insan bilişinin geçmişi ve kültürel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalardır. Vygotsky ve Luria'nın 1930'ların başlarında bu çizgide yaptıkları çalışmalar Michale Cole ve Peter Tulviste tarafından devam ettirilmiştir. En temel psikolojik araç olan, okuma yazma ve daha karmaşık sembolleştirmeler sonucunda değişen bir psikolojik işleve sahip olan dilin özel bir

rolü vardır. Sonuç olarak öğrenmenin genel mantığından farklı olarak örgün eğitim içindeki özel öğrenmelerin önemi ortaya çıkar. Teorik açıdan bu farklılık, "doğal" gelişim ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişki aşamasını oluşturur. Uygulamada bu durum, günlük hayattan farklı olarak, okuldaki öğrenme aktivitelerindeki düzenlemeler gerektirmektedir. Vygotsky'nin bakış açısını ileri götüren Elkonin ve Davydov tarafından geliştirilen bu yeni bakış açısına göre okul programlarında çocukların öğrenmesinde ve bilişsel öğrenmede "yapılandırmacılık" konusuna dikkat çekmektedir. Psikolojik araçlar, insanların aracısız iletişimini, aracılı iletişime dönüştürür. Algı, hafıza ve dikkat gibi "doğal" psikolojik işlevler, psikolojik işlevlere yeni kültürel şekiller kazandıran psikolojik araçların etkisi ile dönüşür. Bu değişim, içinde bulunduğu kültüre ve şartlara bağlıdır (Kozulin, 1998, s. 1-2). Vygotsky'e göre insan davranışı, biyolojik eylemlerden çok amaca yönelik ve kültürel anlam içeren eylemler olarak düşünülmelidir. İnsan deneyimi ve dolayısıyla psikolojik deneyim sadece soyut uyaranlar değil, kültürel anlam içeren nesneler, süreçler ve olaylardır (Kozulin, 1998, s. 13).

Vygotsky'nin teorisinin iki odak noktası, kültürel-geçmişe dayanan araçlar çocuğun dünya ile ilişkisini belirlemesi ve bu gibi araçları kullanma yeteneği ile diğer insanlar tarafından sosyal ortamda sağlanan rehberlikle kazanılmasıdır (Vygotsky, 1987, 1998'den akt. Hedegaard, 2007, s. 246). Küçük çocuklar günlük aktivitelere evde katılırken, okul çağındakiler, çocuğun gelişimini sağlayan bilimsel kavramları kazanması için gerekli olan okuldaki akademik ortamda karşılaşır. Vygotsky'nin teorisinde, günlük kavramlar çocukların başkaları ile günlük aktiviteler aracılığı ile kurduğu kendiliğinden oluşan ilişkiler ile gelişir. Çocuk için günlük kavramlar aile ve toplum hayatı ile ilişkilidir ve bir bilgi sistemine dâhil edilmiş çocuğun deneyimlediği nesnelerle uyumlu hale gelir. Çocuğun bir bilgi sistemi içine dâhil edilen kavramlara uyum sağlaması, çocuğa bilinçli ve kasıtlı olarak bu kavramları kullanma fırsatı verir. Okuldaki çeşitli dersler çocuğun kavramlarla bilinçli ve kasıtlı hareket edebileceği sistemlerdir (Hedegaard, 2007, s. 246-248).

Vygotsky, psikolojik gelişimi, krizleri ve iniş çıkışları olan, yapısal değişikliklerin gerçekleştiği bir süreç olarak görür. Bu gelişim süreçleri mikro ve makro genetik açından değerlendirilebilir. Mikro genetik gelişim çocuğun yeni psikolojik araçlar ile düşünce ve davranışlarındaki yapılanmayken, makro genetik gelişim ise kültür tarafından verilen

sembolik anlamların tüm sisteme etki ederek, psikolojik işlevlerin şekillenmesinin tüm hayat boyunca sürmesini sağlar. Eğitim, makro genetik gelişimin bir parçasıdır. Eğitim psikolojik işlevlerin radikal değişim süreci olarak düşünülebilir (Vygotsky, 1978'den akt. Kozulin, 1998, s. 16).

Vygotsky'nin fikirleri, genetik veya gelişimsel analiz, bireyin sosyal hayattan kazandığı üst bilişsel işlevler ve hem bireysel hem sosyal boyutta araçlar ve işaretlerle yönlendirilen insan davranışı olarak üç ana temada açıklanabilir. Genetik metod üzerindeki ısrarı, 1920'lerin Marksizm-Leninizm anlayışı ile uyumlu bir bilimsel psikoloji oluşturma amacıyla ortaya çıkmıştır. Marksist teoriden etkilenen bu anlayışa göre bireyi anlamak için bireyin içinde bulunduğu sosyal ilişkileri anlamak gerekir. Genetik yasa, bireyin zihinsel işlevlerinin sosyal hayata katılımı sonucunda ortaya çıkmasından daha fazlasıdır. Bireyin üst zihinsel işlevleri, direkt ve basitçe sosyal süreçlerin kopyası değildir. Bu gibi bir görüşe karşılık olarak Vygotsky, kültürel gelişim yasasındaki dönüşümlerle ilgili olarak içselleştirmenin var olduğuna dair uyarıda bulunur. Dışsal psikolojik işlevler, içsel psikolojik işlevlerin bağlantılı olarak şekillenmesinde rol oynar. Buna ek olarak, düşünme, gönüllü katılım ve mantıksal hafıza gibi üst zihinsel işlevlerin kültürel gelişim ile ilgisi bulunmaktadır. Vygotsky'nin üst zihinsel işlevlerin sosyal kaynağı hakkındaki yazılarında, yakınsak gelişim alanı ile bağlantı kurulmuştur. Yakınsak gelişim alanının yansımalarını zekânın belirlenmesi üzerine değerlendiren Vygotsky, potansiyel gelişim düzeyinin, var olan gelişim düzeyi kadar önemli olduğunu vurgular. Var olan ve ulaşılabilecek gelişim düzeyi arasındaki ilişki Vygotsky'nin zihinsel işlevlerde içsel ve dışsal psikolojik süreçlerdeki kültürel gelişimin genetik yasasının çerçevesini çizer. Vygotsky, zihne sosyo-kültürel açıdan baktığı yaklaşımına göre, üst zihinsel işlevler araçlar ile yönlendirilmektedir. Burada tekrar Marx ve Engels'in etkisi ile iş kavramından ortaya çıkan teknik araçların kullanımı ile bağlantı kurmuştur. Psikolojik araçlar ve işaretler olarak, özellikle dil gibi işaret sistemleri üzerine yoğunlaşır. Bu nedenle "göstergebilimsel" (örn: işaret temelli) araçlara önem verir. Vygotsky'nin tüm fikirleri ele alındığında "aracılar" analitik olarak öncelik sahibidir. Vygotsky'nin yaklaşımında aracıların zihnin işleyişi üzerine etkisi sadece Vygotsky tarafından vurgulanmamış, birçok çağdaş teorist tarafından da bilişsel gelişimi sağladığı düşünülmüştür. Ancak Vygotsky'i diğerlerinden

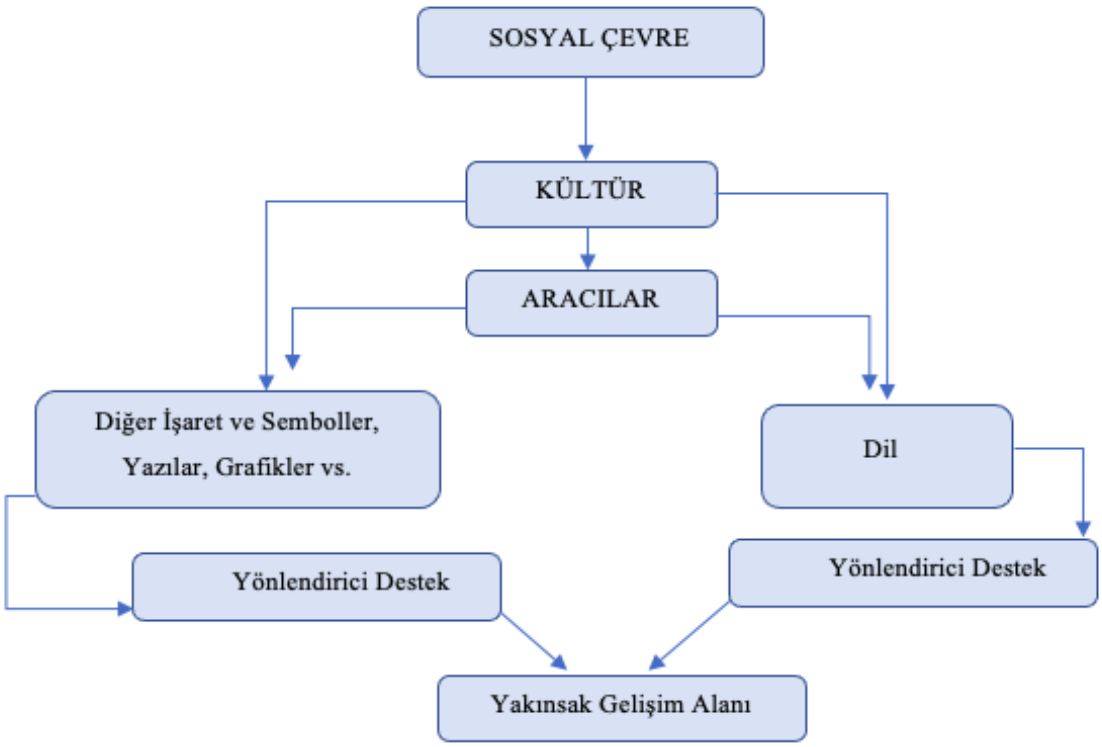
ayıran yaklaşımına göre, psikolojik araçlar sosyaldir, sosyo-kültürel evrimin ürünleridir ve bu nedenle sosyal çevrede oluşur (Wertsch, 1991a, s. 87-92).

"İnsanın varlığı dil ile mümkün olduğu gibi toplumların varlığı da ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplum yoktur. Dil, bir toplumun kültür kimliğidir. Dil bir toplumu sarıp sarmalar; ona biçim verdiği gibi, onun biçiminden de etkilenir" (Ünalan, 2014, s. 14). Her kültür ona kimliğini kazandıran kendine özgü bir dile sahiptir. Kültüre ait tüm özellikler, tarihi ve toplumsal birikimler dilin içinde bulunur (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 225). Çocuğun zihninin yapılanmasında başlıca araç olan dil, hem ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini barındırır hem de o kültür içerisinde yaşayan insanların bu özellikleri başkalarına aktarmasını sağlar. Dolayısıyla henüz sosyal çevresiyle iletişim kurarak dünyayı anlamlandırmaya çalışan çocuk, kendisini yetiştiren en yakınındaki kişi, anne, baba veya sosyal çevresindeki diğer insanların deneyimlerinden, kültürel anlayışından, alışkanlıklarından yola çıkarak dünyayı tanır. Kendisinden daha yetkin olan bu kişilerin sağladığı bilgi çocuğun yeni karşılaştığı bilgiler olarak zihni zorlayan yeni öğrenmeler olması nedeniyle zihinsel kapasiteyi zorlayarak gelişim sağlar.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi çocuğun yapabileceklerinden daha iyisini yapmasını sağlayan yönlendirici desteğin sadece öğretmen/yetişkin/akran desteği ile değil farklı araçlarla da sağlanabileceğini savunmaktadır. Bu durumda aracılar ortaya çıkmaktadır. Bunlardan en öncelikli olan aracı sözlü ve yazılı sembollerden oluşan dildir. Zihinsel gelişimin gerçekleşmesinde dilin en önemli araç olmasının yanı sıra kültürel özellik taşıyan yazılı, görsel materyaller, nesneler, grafik ve şekiller de aracılar arasında yerini alır. Öğrenmeyi sağlayan her türlü araç "aracı" olabilir. Sınıf içinde dil öğrenme ortamında anlamsal aracılarla bağlamın önemini vurgulayan Donato (2000, s. 45) bu aracıları basılı materyal, jest ve mimikler, fiziksel ortam ve sınıf içi söylem olarak sıralamıştır. Bu aracılar kullanıldığı kültürlerin özelliklerini taşır ve çocuğa ait olduğu kültüre ilişkin örnekler sunar. Kültürün aktarımında önemli role sahip olan dil, sosyal çevre ile etkileşim sayesinde çevreden gelecek olan yeni bilgilerin aktarımında etkendir. Sosyo-kültürel teorinin önemli bir parçası olan aracılar, informel eğitimde çocuğun çevresinde var olan anne baba, yetişkinler, akranlar, kültürel işaretler, materyaller gibi örneklendirilebilirken, formal eğitimde her türlü iletişim, sembol, yazı, işaret ve yazılı,

sözlü ve görsel materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf ortamında kullanılan en önemli aracılardan biri de yazılı materyaller arasında yer alan ders kitaplarıdır.

Bu bağlamda, araştırmanın odak noktasını oluşturan ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitapları birer yazılı aracıdır. Her biri dil öğretim amacıyla kullanılan ders kitapları başlıca aracı olan dilin gelişimine yönelik hazırlanırlar. Dil bir araç olmakla birlikte zihinsel gelişimi destekleyici özelliğe sahiptir. Teori bağlamında incelendiğinde, dil öğretimine dayanan ders kitaplarının yazılı aracılar olarak çocuğun sosyo-kültürel çevresinden örneklere yer vermesi beklenmektedir. Ders kitaplarının içerik, metin ve görseller açısından sosyo-kültürel teori bağlamında kullanıldığı toplumun maddi ve manevi kültürüne dayanan özellikleri yansıtması, çocuğun yaşadığı toplumun kültürüne ait öğeler aracılığıyla öğrenme sürecini destekleyici etki göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ilkokul 2-4. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında sosyo-kültürel unsurların neler olduğu, öğrenme ve öğretme sürecinde nasıl ve ne düzeyde kullanıldığına yönelik inceleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. 3. *Sosyo-kültürel teori akış şeması*

Bodrova ve Leong (2007) Zihnin Araçları isimli kitaplarında, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini aşamaları ile anlatmış ve Vygotsky için öğrenmede "aracı"ların önemini çeşitli örneklerle açıklamıştır. Vygotsky çalışmalarında, "aracı" ifadesini çevreden gelen uyaran ile uyarana verilen bireysel tepki arasında duran araç olarak tanımlar. Aracılar, özel sosyal davranışlar olduğu kadar, -algı, dikkat, hafıza- gibi bir dizi zihinsel süreçlere yardımcı olurlar (Bodrova ve Leong, 2007, s. 51).

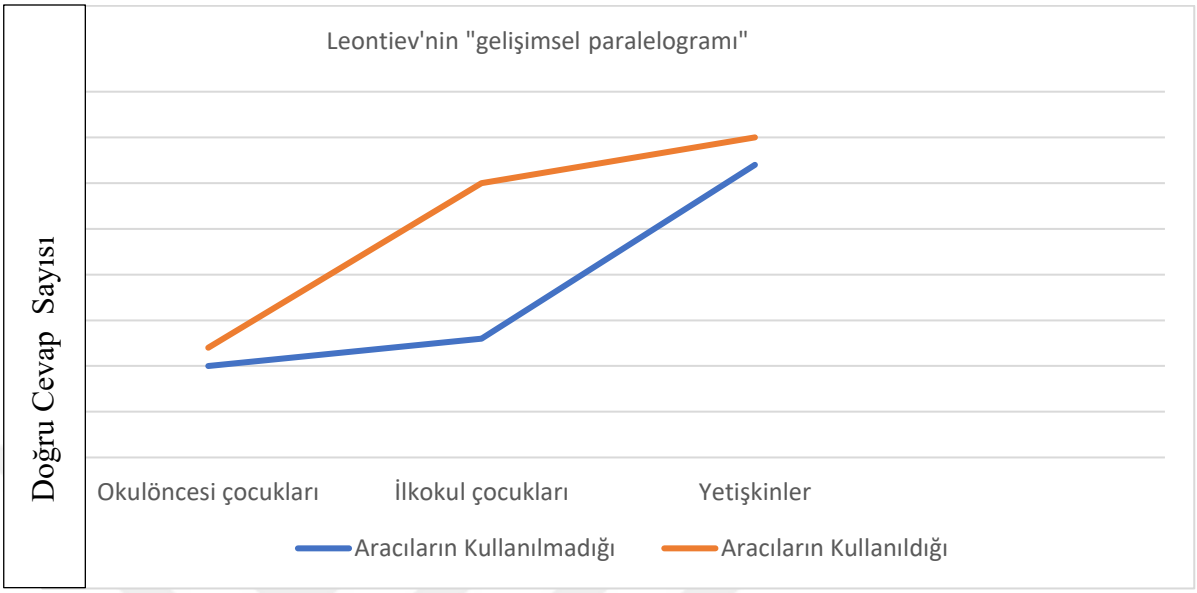
Eğitimde aracılığa (mediation) ihtiyaç vardır. Öğrenciye ilk olarak toplum kültürünü ve bilimsel bilgileri aktaran bir aracı, sonra ise sağlam kavram ve anlamların birey tarafından benimsenmesi, içselleştirilmesi (internalization) gerekir. Öğrenci kendi düşünce sistemine alır ve onunla bütünleşir (entegrasyon). Dışarıdan gelen bilgiler öğrencinin bilgi tabanına uyumlu hale gelir. Öncelikle kültürel/entellektüel aracılar çocuğa çevre tarafından öğretilir ve kullandırılır sonra da çocuk bunları içselleştirir (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 285). Çocuğun zihninin yapılanması süreci sosyo-kültürel özellikler taşıyan aracıların sağladığı bilginin içselleştirilmesi ve ardından yeni durumlara uyarlanabilmesi sürecidir. Bu süreçle birlikte çocuğun üst zihinsel becerileri gelişir.

Lantolf'a (2000'den akt. Turuk, 2008, s. 245) göre sosyo-kültürel teorinin temel anlayışlarından biri insan zihninin yönlendirilmesidir. Vygotsky "insanlardaki araçlar" olarak ifade ettiği şeyin, insanların kendilerini ve dünyayı anlamalarında büyük bir rolü olduğunu düşünür. Ona göre, insanlar aracılık eden araçlar olmadan fiziksel dünyada direkt hareket etmezler. İster sembolik ister işaretler şeklinde olsun, Vygotsky'e göre araçlar, özel kültürel ve tarihsel şartlar altında insanlar tarafından oluşturulan yapılardır ve kültürün karakteristik özelliklerini beraberlerinde taşırlar. Eksikliklerinde aynı şekilde çözülemeyen sorunların çözülmesinde yardımcı olarak kullanılırlar. Karşılığında, onları kullanan bireyler üzerinde etki gösterir, böylece dünyadaki önceden bilinmeyen etkinlikler ve daha önce bilinmeyen kavramsallaştırma yollarının ortaya çıkmasını sağlar. Bu nedenle, bir nesilden sonraki nesile geçtikçe değişime öncü olur ve her nesil kendi birey ve topluluklarının ihtiyaçları ve isteklerini karşılamakta tekrar kullanır. Vygotsky, psikologların insanın sosyal ve zihinsel etkinliklerini kültürle oluşturulan yapılar aracılığı ile nasıl organize ettiğini anlaması gerektiğini savunur.

Vygotsky'nin bakış açısına göre aracılar, çocuk onları kendi eylemlerine dâhil ettiğinde zihinsel araçlar haline gelirler. Vygotsky (1994'ten akt. Bodrova ve Leong, 2007, s. 52-53) aracıların, çocukların öğrenmesinde kullanılmasını dört aşamada açıklamıştır. İlk aşamada, çocukların davranışları, alt düzey zihinsel işlevler tarafından yönetilir ve herhangi bir aracı, bir yetişkin tarafından oluşturulsa bile davranış üzerine etkisi yoktur. İkinci aşamada, çocuklar aracıları kullanabilir ama sadece yetişkinlerin yardımı ile ve aracının başlangıçta gösterildiği şekildekine benzer durumlarda kullanır. Üçüncü aşamada, çocuklar aracıları bağımsız olarak kullanmaya başlar. Yine de bu aşamada aracı bir önceki aşamada olduğu gibi dışsal aracı olarak kalır ve bu da kullanımı kısıtlar. Dördüncü ve son aşamada, aracı içselleştirilir. Bu noktada, dışsal araçlara artık ihtiyaç yoktur ve daha sofistike bir zihinsel araçla oluşturulan yeni davranış niteliksel olarak yeni bir düzeye ulaşır (Vygotsky, 1994'ten akt. Bodrova ve Leong, 2007, s. 53)

Gallimore ve Tharp (1990) yakınsak gelişim alanı içinde yer alan bu dört aşamayı benzer şekilde açıklamaktadır. Birinci aşama bir uzman, öğretmen, akrandan gelen destek; ikinci aşama, öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu daha fazla aldığı süreç, üçüncü aşama, öğrencinin becerileri veya öğrenme süreçlerini içselleştirerek dışarıdan gelen bir desteğe ihtiyaç duymaması ve dördüncü aşama ise öğrenilen bilgilerin yeni durumlar üzerine uyarlanabilmesi şeklindedir.

Leont'ev (1981, 1994'ten akt, Bodrova ve Leong, 2007, s. 53) araştırmalarında, dikkat, hafıza ve diğer zihinsel işlevlerin gelişimi üzerine yaptığı çalışmada, bu aşamaları deneysel olarak gösterebilmiştir ve aracı kullanımında niteliksel değişimlerin olduğu yaş gruplarını belirleyebilmiştir. Bir deneyinde, kişilere aracı olarak kartlar vermiş, oyun oynarken bu kartlardan yardım alabileceklerini söylemiştir. 4 yaşındaki çocuklar dışsal araç olarak bu kartları kullanmamışlardır. 6 ve 7 yaşındaki çocuklar kartları kullanmış ancak sistematik bir şekilde renklerin isimleri ile kartları eşleştirmede kullanamamışlardır. 8 ve 10 yaşlarındaki çocuklar kartları kullanarak oyunda iyi sonuç almışlardır. Şaşırtıcı şekilde, yaşı daha büyük olan çocuklar ve yetişkinler bu kartlara ihtiyaç duymamıştır. Yukarıdaki grafikte aracı kullanılan ve kullanılmayan zihinsel davranışlar iki gruba işaret eder: birincisi, aracı kullanmaya başlamayan okul öncesi çocuklar ve daha gelişmiş içsel stratejileri sayesinde dışsal aracıların kullanımından uzak duran yetişkinlerdir.



Görsel 2. 1. *Leont'ev'in "Gelişimsel Paralelogramı" (Bodrova ve Leong, 2007, s. 54)*

Aracılar, bilişsel gelişimi desteklemek amacıyla Rusya ve Amerika'da çeşitli sınıflarda kullanılmaktadır. Erken çocukluk dönemi eğitiminde; aracılar, algı, dikkat, hafıza ve düşünme alanlarında yakınsak gelişim alanlarında çocuklara yardımcı olmak amacıyla oldukça kullanışlıdır. Eylemsel aracılar çocuğun yaşı ve görevin doğasına bağlı olarak dikkatin yoğunlaşmasına yardımcı olabilir. Birinci sınıftaki bir çocuk okumayı öğrenirken kelimeleri parmağıyla takip ederek parmağını aracı olarak kullanır. Parmağıyla takip etmek o anda kelimeye odaklanmayı, diğer kelimelerin ve renkli resimlerin dikkatini dağıtmasını engellemiş olur. Sınava hazırlanan bir lise öğrencisi ders kitabı üzerindeki önemli yerlerin altını çizerek daha sonra önemli bilgileri bir bakışta görebilir ve detaylı örnekler içinde zaman kaybetmeden tekrar edebilir (Bodrova ve Leong, 2007).

Yukarıda sunulan grafik ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi çocuğun çevreyle her ne şekilde olursa olsun etkileşimi sonucu bilişsel gelişim ve dil gelişiminin gerçekleşeceği yönündedir. Çocuğun dili kullanarak etkileşim içinde olduğu şey ister bir yetişkin ister bir akran, isterse kitap, dergi, sembol, işaret, görsel vs. olsun öğrenmeyle aradaki bağlantıyı sağlayacak bir "aracı" kullandığı sürece zihinsel gelişim ve kültürel aktarım oluşmaktadır. Bu süreç bilişsel gelişime katkı sağlayarak çocuğun bir üst düzey zihinsel becerilere yönlendirilmesine yardımcı olur. Bu

bağlamda, ilkokul 2-4. sınıflarda kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitapları çocuk için bir aracı görevi görmektedir. Özellikle dil öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının çocuğun içinde yaşadığı kültüre ilişkin unsurlar barındırması gerekmektedir. Ders kitabındaki tasarım, görseller ve metinler gibi içerik unsurları çocuğun sosyal çevresi ve yaşadığı kültüre ait ögelere yer verdiği takdirde zihinsel gelişimine katkı ve kültürel aktarım sağlanabilir.

2.5. Ders Kitaplarının Öğrenmedeki Yeri

2.5.1. Amaç ve işlevleri

Bilgi insan için her zaman önemli olmuştur. Bilginin kaydedilmesi, yeni kuşaklara aktarılması amacıyla kitap ortaya çıkmıştır. Kitabın öğretim materyali olarak kullanılması ise ders kitaplarını ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar teknolojinin ders kitabının öğretim içindeki önemini azalttığı düşünülse de geleneksel toplumlarda ders kitabı temel kaynak olma özelliğini sürdürür. Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı programlı şekilde yürütülmesinde ders kitabı önemini korur (Özkan, 2010, s. 1126). Öğretmenin çalışmalarını planlamasında önemli göreve sahiptir (Küçükahmet, 2011, s. 29). Ders kitapları öğrencilerin derste başarılı olmalarında ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemlidir (Mazlum ve Mazlum, 2016). Ayrıca çeşitli sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilere devlet tarafından ücretsiz şekilde sağlanması nedeniyle tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağlamaktadır (Karasu Avcı ve Faiz, 2018, s. 3).

Öğretim sürecini planlamada kullanılan vazgeçilmez tamamlayıcı öğretim materyalleri olmaları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli şekilde açıklayıp öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren temel bir ortam oluşturmaları (Ünsal ve Güneş, 2002, s. 110) ders kitaplarının önemini artırmaktadır. Ders kitapları, herkesin anlayabileceği bir ortak bilgi kaynağı oluşturarak, çok fazla bilgiyi etkili şekilde sunabilir. Öğretimi yapısallaştırarak, konuları belirli bir mantık sırasında, belirli bir düzen halinde ilerleyen ünitelerden oluşturarak öğretimini kolaylaştırır (Ceyhan ve Yiğit, 2005, s. 19).

Çelikpazu ve Aktaş'a göre (2011, s. 417) millî ve evrensel değerler, ders kitaplarında yer alan edebi eserler aracılığı ile ana dilin imkânları ve söz varlığından yararlanılarak

öğrencilere kazandırılır. Bu değerlerin kazandırılmasında öncü olan öğretmenler ders kitaplarından büyük oranda faydalanır. Öğrenciler, sosyal roller, millî ve evrensel değerlerin sezdirilmesi/iletilmesi yoluyla iyiyi ve kötüyü, doğru düşünce ve davranışın nasıl olduğunu öğrenirler. Ders kitapları "içerik ve söylemleriyle, çocuklara ve gençlere, sistemli bilgi veriyorsa ve bu bilgilerle birlikte ya da onların yanı sıra, içinde yaşadıkları toplumda meşru kabul edilen ortak değerleri, davranış biçimlerini ve zihniyet kalıplarını aktarıyorsa" (Tanrıöver, 2003, s. 110) önemli bir etkiye sahip oldukları söylenebilir. Toplum içerisinde ortak kültürün oluşmasına, geçmiş, bugün ve gelecek arasında bağlantı kurulmasına ve ortak anlayış geliştirilmesine katkıda bulunur (Özkan, 2010, s. 1126).

İlköğretim, okumayı sevme ve okuma alışkanlığı kazanmada ilk adım olduğundan çocuklar için hazırlanacak kitapların niteliğine özen gösterilmelidir (Kılıç vd., 2001). Henüz okumaya başlayan çocuklar için temel materyal olan ders kitaplarının okumayı sevdirmeye yönelik hazırlanması gereklidir.

Ders kitaplarında bulunması gereken yeterlilikler arasında derse ilgiyi artırmak, konuların amaçlarını ortaya koymak, öğrencinin ilgisini önemli bölüme yönlendirmek, dersle ilgili önemli bilgileri sunmak, bilginin depolanmasını sağlamak, yeterli örnek ve uygulamaya yer vermek, öğrenciyi bilgi ve becerilerini geliştirmeye teşvik etmek, problemi anlamayı ve çözmeyi öğretmek, kendini değerlendirme seçenekleri sunmak, öğrenciyi benlik, iç kontrol, çalışma açısından gelişmeye teşvik etmek gibi faydaları vardır (Tertemiz vd., 2011, s. 34).

2.5.2. Genel özellikleri

"Bir yazılı materyalin (ders kitabı, ders notları, kılavuz kitaplar, okul gazetesi, bildiriler, vs.) öğretimsel etkililiği özellikle üç temel değişkene bağlıdır: 1) materyalin okunabilirlik düzeyi, 2) materyalin içeriği ve 3) materyalin tasarımı (düzenlenmesi, dış görünümü)" (Yalın, 2020, s. 150). Ders kitaplarının fiziksel standardı, Türk Standartları Enstitüsünün 1992 yılında TS 10220 standardı ile belirlenmiştir (Ünsal ve Güneş, 2002, s. 111).

Küçükahmet (2011, s. 36-37) ders kitaplarının özelliklerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar:

1. Ders Kitaplarının Fiziksel Özellikleri: Görünüş, Renk, Ders Kitabında Bulunması Gereken Bilgiler, Boyut, Yazı Büyüklüğü
2. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım: Kazanımlar (amaçlar) Açısından, Muhteva (İçerik) Açısından, Öğrenme-Öğretme Açısından, Ölçme ve Değerlendirme Açısından
3. Ders Kitabında Görsel Tasarım
4. Ders Kitabında Dil ve Anlatım

2.5.3. İçerik unsurları

Öğretim sürecinde kullanılacak ders kitabı, öğretim programında belirlenen davranışları, bilgi, beceri ve özellikleri öğrencilere kazandıracak faaliyetleri içermeli ve bu faaliyetlere rehberlik eder nitelikte olmalıdır. Öğrencileri mümkün olduğu kadar çok ve değişik etkinliklere yönelterek öğrenciye çeşitli öğrenme yaşantıları sunabilmelidir. Ders kitapları konu ve ünite başlangıcında öğrencilerin dikkatini ve ilgisini konuya çekmeli, öğrenciyi istekli kılarak konuya hazırlamalı, ünite devamında davranışların kazandırılması aşamasında öğrenme yaşantıları sunmalı ve ünite sonunda kontrol sağlamak, pekiştirmek amacıyla öğrencinin gözlem, deney ve araştırma yapmasına ve sonuçlara kendisinin ulaşmasına fırsat tanımalıdır (Kaptan, 1999). Öğretmenler dersleriyle ilgili, öğrencilere bir ya da birden fazla kitap önerebilir ancak öğrencilere önerilecek kitaplar, kolay bulunabilir, satın alınabilir ve ilgi çekici olmalıdır (Küçükahmet, 2000).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2021) ders kitabı değerlendirme kriterleri arasında içeriğin anlaşılır olması ölçütü bulunmaktadır. Tanımlar, açıklamalar, görseller, içerikte yer alan metinler anlam belirsizliği olmadan, net ve konuyla ilişkili, öğrencinin okuyarak anlayabileceği ve öğrenebileceği ayrıntı ve yapıda olmalıdır. İçerik ekonomik olmalı, alıştırma, uygulama ve değerlendirme soruları, etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin uygulayabileceği nitelikte olmalı, öğretim programında öngörülenden daha fazla zaman alacak ve daha fazla araç gerece ihtiyaç duymaya neden olacak nitelikte olmamalıdır. Gereksiz tekrarlardan kaçınılmalı, destekleyici materyallerin öğrencilerce kolaylıkla erişilebilir olmasına dikkat edilmelidir. İçerikte genel geçer ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim birim ve semboller kullanılmalı ve doğru, geçerli ve güvenilir kaynaklara dayandırılmalıdır. İçerik, yazarın kişisel düşüncelerini ve reklam ürünü içermemelidir. Tartışmalı konular genel geçer bilgi gibi sunulmamalı, görüş niteliğinde

olan bilgilerin kaynağı belirtilmelidir. Geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan, kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmemelidir.

Eğitim – öğretim programının kapsamı ve kazanımları bağlamında incelendiğinde içeriğin kazanımları karşılaması, konu alanının özelliğine uygun şekilde ön koşulluluk ilkesine dikkat edilerek düzenlenmesi, konu alanının özelliğine uygun olarak bütünsel bir yapıda oluşturulması, konu, ünite, tema veya bölümler arasında tutarlılık olması, üslup farkı olmaması, kendi içinde ve disiplinler arası boyutta ilişkilendirilebilir nitelikte olması, günlük hayatla ilişkili olması, etkinlik, kavram, terim, örnek, formül, anlatım dili görsel ögeler gibi içeriğin ilgili yaş ve sınıf seviyesine uygun olması, aşamalılık ilkesine bağlı kalınarak düzenlenmesi, hem bağımsız hem de iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemesi, öğrencinin dikkatini çekip merak uyandıracak nitelikte olması, içeriğin ünitelere dengeli dağıtılmış olması, haftalık ders saati göz önünde bulundurularak hedeflenen süre ile tutarlı olması, içerikte gelen kavram, terim gibi ögelerin takım halinde kullanılan çalışma ve ders kitaplarında tutarlı olması, kazanım dışı gereksiz ayrıntı barındırmaması, olumsuz örnek oluşturacak içeriğin bulunmaması gibi birçok özelliğin ders kitaplarında bulunması gerekmektedir (TTKB, 2022).

"Ders kitapları, hangi yaş grubundaki öğrenciye yönelik hazırlanmışsa içerik de ona göre düzenlenir" (Kılıç ve Seven, 2006, s. 30). Ders kitabına bakıldığında en önemli bölüm içeriktir. İçerik düzenlenirken, basitten karmaşığa, ön koşullu bilgilerin öne alınmasına, bütünden parçaya, kronolojik sıraya uygun şekilde, geçmişten günümüze, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa gidilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler ise öğrencinin bilgi ve biliş yapısına uygun, bireysel farklılıkları dikkate alan, gelişim, öğrenme ve öğretme kuramlarını dikkate alan, öğrencinin hazırbulunuşluk (zekâ, ilgi, tutum, önkoşul öğrenmeler gibi) gelişim düzeyine uygun ve ihtiyaçlarını karşılar nitelikte, günlük hayatla ilişkili olan bilimsel, doğal, estetik, ekonomik, sosyo-kültürel boyutlara yer veren, öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta uygulama imkânı sağlayan, kazandırılması gereken davranış, bilgi ve becerilerin güncel örneklerden seçilmiş olması şeklinde sıralanabilir (Tertemiz vd., 2011, s. 44-46).

2.6. Sosyo-kültürel Teori Bağlamında Ders Kitapları

Kuramsal çerçevede yapılan detaylı açıklamalardan anlaşılacağı üzere Vygotsky'nin temelini attığı sosyo-kültürel teori bireyin öğrenme ve zihinsel gelişim süreçlerinde sosyal etkileşimin önemine vurgu yapmaktadır. Vygotsky'ye (1998, s. 293-295) göre insanın bulunduğu çevre sosyal bir çevredir ve çocuk bu canlı çevrenin bir parçasıdır. Çocuk asla bu çevrenin dışında kalmaz. Sosyal çevre önemli bir derecede çocuğun kendi içine transfer edilir. Vygotsky, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin bir parçası olması ve çevrenin çocuğun zihnine transfer edilmesi fikrini, çocuğun zihinsel gelişim sürecinin iki aşamasını oluşturan içsel ve dışsal psikolojik aşamayla açıklar. Teoriye göre, zihinsel gelişim ancak bireyin yaşadığı çevreyle sosyal ve kültürel etkileşimi sayesinde gerçekleşmektedir. Sosyo-kültürel etkileşim sosyal çevrede birebir iletişim kurulan anne, baba, büyükanne, büyükbaba, arkadaşlar, öğretmenler vs. ile gerçekleşen iletişimdir. Bu iletişimdeki temel araç ise dildir. Çocuk dil sayesinde dış dünya ile iletişim kurabilir. Diğer insanlarla kurulan iletişim ile çocuk bilgiye ulaşır. Dış dünya ile iletişim sonucu ulaşılan bilgi, çocuğun zihninde içsel süreçlere dönüşerek bilginin yapılanmasını ve zihin gelişimini sağlar.

Gelişen teknolojiye rağmen, ders kitaplarının eğitim öğretimde önemli rolü olduğu söylenebilir (Kılıç ve Seven, 2006, s. 34). Ders kitapları, teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanıldığı günümüz şartlarında halen temel öğrenme aracı olarak önemini korumaktadır. Dursun ve diğerleri (2020) dezavantajlı okulların sorunlarının belirlenmesi ve bunlara çözüm bulunması üzerine yaptığı çalışmada, devlet okullarında halen teknolojik donanımın yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle özellikle Türkiye şartlarında farklı bölgelerde yaşayan ve sosyo-ekonomik şartlar nedeniyle modern öğretim materyallerine ulaşmakta zorluk çeken öğrenciler için ders kitapları oldukça önemli yere sahiptir. Buna yönelik olarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla ders kitapları MEB tarafından okullara ücretsiz dağıtılmaktadır.

"Rehberli veya rehbersiz eğitimde kitap kullanılmaktadır. Kültür aktarımının en etkin şekilde yapılacağı ders materyali kitaptır" (Kılıç, 2019, s. 2). Wertsch'e (1998, s. 119) göre ders kitapları, görsel yardımcılar, hesaplama araçları, bilimsel materyaller, sınıfın fiziksel durumu vb. yönlendirici aracılar olarak değerlendirilebilir. Ders kitapları, yazılı materyaller olarak Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinde öğrenmeyi destekleyen araçlar arasındadır.

Sosyo-kültürel teorinin bakış açısına göre aracılar, içinde bulundukları sosyal çevrenin özelliklerini yansıtır. Daha önce de ifade edildiği gibi, sosyo-kültürel teoride, çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimi elzemdir. Bu bağlamda başlıca öğretim materyali olan ders kitaplarında çocuğun zihinsel gelişiminde öncelikli etkiye sahip olan, içinde yaşadığı çevrenin sosyal ve kültürel özelliklerinin, sosyal çevre ve gerçek hayattan örneklerin yer almasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, yapılandırmacı bakış açısıyla zihinsel gelişim sürecinde sosyal çevreyle etkileşim ve aktif öğrenmeyi merkezine almaktadır. 2005 yılı itibariyle MEB tarafından yapılandırmacı bir bakış açısı benimsenmiş, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına yönelik öğretmen eğitimi ve öğretim programı hazırlanması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Hâlihazırda kullanılmakta olan öğretim programlarında, ders kitaplarının yapılandırmacı bir bakış açısıyla çocuğun sosyal çevresiyle, yaşadığı toplumun millî ve manevi değerleriyle ilişkili kültürel ögelerin yer aldığı, iletişim odaklı, yaparak yaşayarak öğrenmeye ve öğrenmeyi öğrenmeye teşvik edici olması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu bakış açısına dayanarak, ders kitapları genel olarak fizikî özellikler, eğitsel tasarım, görsel tasarım ve dil ve anlatım (Küçükahmet, 2011, s. 36-37) olarak alt başlıklar halinde ele alındığında, her bir alt başlığın sosyo-kültürel teori dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ilkokul (2-4. Sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının sosyo-kültürel teorinin temel noktasını oluşturan dile yönelik birer öğretim aracı olması nedeniyle yapılandırmacı bir bakış açısıyla hazırlanmış olması ve sosyo-kültürel teorinin benimsediği özellikleri taşıması beklenmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın odak noktasında bulunan ilkokul (2-4. Sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki görseller, metinler ve etkinlikler gibi içerik unsurlarının Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini ve yapılandırmacı bakış açısını nasıl ve ne düzeyde yansıttığı yönünde inceleme gereği duyulmuştur.

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinde yer alan ve özetle çocuğun zihinsel kapasitesinin içinde yaşadığı kültürel ortam, günlük hayat ve çevresindeki yetişkin insanlar ve akranlarıyla etkileşimi aracılığı ile şekillendiği, bu etkileşimde kullanılan birincil aracın dil olduğu, dil gelişimi ile düşüncenin, dolayısıyla üst zihinsel becerilerin gelişiminin gerçekleştiği yaklaşımı göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul düzeyinde Türkçe ve

İngilizce derslerinin üst zihinsel kapasitenin gelişimine büyük katkısı olduğu söylenebilir. Çocuğun ana dil ve yabancı dil kapasitesinin gelişimi, zihinsel becerilerinin de gelişimi anlamına gelmektedir. Ana dili en iyi şekilde kullanmak yaşadığı topluma uyum sağlamak, kültürü anlamak ve toplumun içinde yer edinebilmek için gereklidir. "Küresel dünya tek tip bir anlayış üzerine dayanmamaktadır. Zira dünya artık çokkültürlülük ve çokdillilik kavramlarını tartışmaktadır. Küreselleşme, farklı dil ve kültüre sahip farklı ırklardan insanları bir araya getirmiş, bu birliktelik insanları, ırkçı yaklaşımlar yerine karşılıklı hoşgörü anlayışını benimsemeye yöneltmiştir" (Ateş ve Aytekin, 2020, s. 4567). Yabancı dili iyi derecede öğrenmek ise yine kültürel farklılıkları anlama, küreselleşen dünyada olup bitenlere kolayca ulaşma ve bunlara uyum sağlayabilme fırsatı tanır. Sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde her iki dilde gelişimin sağlanması, çocuğun içinde yaşadığı sosyo-kültürel ortamla, kendinden yetkin bireylerle ve onların yaşam alışkanlıkları ile etkileşimde olmasının yanı sıra bahsedilen sosyal çevreye ait sosyo-kültürel özellikler taşıyan çeşitli aracıların kullanılması ile mümkündür. Türk eğitim sisteminde, MEB tarafından ülkenin her bölgesine ücretsiz olarak dağıtılması ve öğretilecek konuların öğretmen ve öğrenciler tarafından takibinde rehber olarak birincil öğretim materyali olarak kullanılması nedeniyle, öğretim ortamında kullanılan ders kitapları sosyo-kültürel teori bakış açısıyla öğrenmeye aracılık eden materyaller arasındadır. Ders kitaplarının sosyo-kültürel teoriyi tam anlamıyla yansıtması ise çocuğun gerçek yaşantısından, yaşadığı kültürel çevreden, alışkın olduğu insan profillerinden örneklere yer vermesi ile mümkündür. Bu araştırma ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögelerin sosyo-kültürel teori bağlamında kullanımı ve diğer içerik unsurları ile ilişkisinin incelenmesi üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ve araştırmanın odağı çerçevesinde İlkokul (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının tasarım, içerik, görseller ve metinlerde yer verilen sosyo-kültürel ögelerin sosyo-kültürel teoriyi yansıtması beklenmektedir.

Araştırmada incelenmiş olan ders kitapları Türkiye'de öğrenim gören Türk öğrenciler için hazırlandığı ve ders kitaplarını kullanan öğrencilerin yaşadığı sosyal çevre ve karşılaştığı kültüre ait olması göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarının Türkiye'de yaşayan bir öğrencinin karşılaşacağı sosyo-kültürel unsurları içermesi beklenmektedir.

Yapılandırmacı bakış açısıyla hazırlanan öğretim programlarında da belirtildiği gibi ders kitaplarının içeriğinde yer alan görseller, metinler ve etkinlikler gibi içerik unsurlarında kültüre ait millî ve manevi değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler, sanat, edebiyat, müzik ve tarihe ilişkin sosyo-kültürel ögelerin yanı sıra; adalet, doğruluk, dürüstlük, sevgi, saygı, dostluk, sorumluluk, öz denetim, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerler bulunmalıdır. Sosyo-kültürel teori bağlamında hazırlanan eğitsel tasarıma ait içerik, öğrencinin sosyal çevresinde gözlemlediği, yaşadığı kültürün özelliklerini taşıyan, çevresindeki insanların davranışları ve kendi hayatıyla ilişkilendirebileceği örneklere yer vermelidir.

Vygotsky, yakınsak gelişim alanını, öğretmen desteği ve aracılar ile çocuğun kendi kendine yapabileceklerinin bir adım ötesine geçebilmesi olarak tanımlarken, destekle dahi başaramayacağı görevlerin bulunduğu alana da değinmiştir. Çocuğun destek alarak başaramadığı görevler, çocuğun seviyesi ve hazırbulunuşluğu üzerindeki görevlerdir. Dolayısıyla bu alana ait görevler çocuğun ilgi ve motivasyonunu düşürebilir. Bu çerçevede, araştırmanın odak noktasında bulunan ilkokul ders kitaplarında yer verilecek olan kültürel unsurların ilkokul düzeyindeki öğrencilerin seviyesi ve hazırbulunuşluğuna uygun olması gerekliliğini doğurmaktadır. İçeriğin hazırlanmasında öğrenci seviyesi ve hazırbulunuşluğunun gözetilmesi Vygotsky'nin de üzerinde durduğu şekilde öğrenmeye yönelik motivasyonu artırarak öğrenme isteği oluşturur. Dolayısıyla öncelikle ders kitaplarındaki kültürel ögelerin ilkokul öğrencilerinin seviyesine uygun hazırlanması beklenmektedir.

Okullarda kullanılan ders kitaplarında millî kültüre ait ögelere yer verilerek, çocukların bu değerlerle küçük yaştan itibaren tanışması önemlidir. Küçük yaşlarda bu değerlerle karşılaşan bireyler bu değerleri kolayca içselleştirir ve sonraki kuşaklara aktarımına aracılık eder. Bu nedenle ders kitaplarındaki metinler dil ve kültür ögelerine uygun olmalıdır ve kitaplarda bu metinlere yeterli düzeyde yer verilmelidir (Güven, 2013, s. 4). Erken yaşlarda millî kültür ve değerlere ilişkin ögelerin öğrenilmesi, ders kitaplarının buna aracılık etmesi, içinde yaşanılan toplumun kültürüne dâhil olabilmeyi sağlayan önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenilen kültür yetişkinden çocuğa devam eden silsile ile sonraki nesillere aktarılır.

Kendisi tarafından ve sosyo-kültürel teoriye ilişkin açıklamalarda belirtildiği gibi Vygotsky, sosyo-kültürel teorini dil üzerine kurmuştur. Dil, tüm öğrenmelerin, zihinsel gelişim ve kültürel aktarımın dolayısıyla topluma katılımın en önemli aracıdır. Çocuk, dil ile dünyayı anlar ve anlamlandırır. Sosyal çevresinde birlikte yaşadığı insanların deneyimlerinden gelen bilgiyi dil aracılığı ile öğrenir. Sosyal çevre ile iletişim kurmada ve yaşadığı toplumun kültürünü tanımada bu denli önemli olan dil, formal eğitim sürecinde ana dil ve yabancı dil öğretimi ile desteklenmektedir. Çocuğun zihinsel gelişim ve öğrenmelerinin ancak dil gelişimi ile mümkün olduğuna işaret eden sosyo-kültürel teori, öğrenmede dilin başlıca aracı olduğunu vurgularken, öğretimin çeşitli aracılarla sağlandığı vurgusunu da yapmaktadır.

Türkiye'de dil öğretimi etkinliklerine bakıldığında ana dil ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi göze çarpmaktadır. Türkiye'deki okullarda ana dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi için kullanılan ders kitaplarının Türkçe ve İngilizce öğretim programları ışığında yapılandırmacı paradigma bakış açısı ile hazırlanması uygun görülmektedir. Bu ders kitapları MEB tarafından tüm okullara ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının 2005 yılından itibaren yapılandırmacı bakış açısıyla düzenlenmesini ardından İlkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. Sınıf) ders kitaplarında sosyo-kültürel teoriye uygun olarak çocuğun sosyal çevresi, ailesi, içinde yaşadığı topluma ait kültürel özellikler taşıyan içerik, görsel ve metinlere yer verilmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik edici etkinliklerin yer alması hedeflenmiştir.

2.6.1. Sosyo-kültürel teori bağlamında ana dil ders kitapları

İnsan, ana dili ile konuşur, bilgi alır, duygu ve görüşlerini yazar. Bu nedenle ana dil insan yaşamında önemli yere sahiptir (Göğüş, 1993, s. 6). Vygotsky (1978, 1981) çalışmalarında bebeklikten itibaren çocuğun çeşitli işaretlerle çevresiyle iletişim halinde olduğunu belirtir. Çocuk içinde yaşadığı kültürün dile yansıyan sembolleriyle tanışır ve böylece zihin gelişimi başlar.

Çocuğun dil gelişimi, onun çevresi, aile üyelerinin tutumları, değerleri, tavırları, çocukla ilişkileri çocuğun duygusal ve sosyal ilişkilerine bağlıdır. Çocuğun doğumundan on ikinci aya doğru çıkardığı gırtlak sesleri ana dilindeki seslerle benzerlik gösterir.

Çevresinde kullanılan mama, anne, baba gibi kendi başına çıkardığı seslere yakın kelimelerin pekiştirilmesi ile heceleri ayırt eder (Tutkun, 2019, s. 225).

Davranışçı bakış açısıyla "çocuğun ana dili kazanımındaki temel etken, sosyal çevresindeki uyarıcıların yaptığı sürekli tekrarlar ve bu tekrarların yanındaki insanlar tarafından pekiştirilmesidir" (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 180). Ana dil edinimine farklı bir boyuttan yaklaşan bilişsel kuramcıların görüşleri çerçevesinde ana dil edinimi tekrar ve pekiştirmeden daha fazlasıdır. Çocuklar sosyal, kültürel ve aile değerlerini ana dil aracılığı ile edinir. Dili sosyal iletişim sırasında duygularını ifade etmek ve diğerleriyle iletişim kurmak amacıyla kullanır (Mussen vd., 1990'dan akt. Yazıcı vd., 2010, s. 259). Noormohamadi'ye göre (2008, s. 27) aileler çocuklarıyla zaman geçirdiğinde ve ana dildeki kelimelerin ve yapıların gelişmesi yönünde hikâyeler anlattığı ve meseleler üzerine tartıştığında, çocuklar okula ve eğitim yönünden başarmaya ve öğrenmeye iyi şekilde hazırlanmış olarak gelir. Bu çerçevede ana dilin sosyal çevreyle etkileşim sayesinde edinimi, sosyal çevrede konuşulan dile ait özelliklerin çocuğun zihni tarafından içselleştirilmesi söz konusudur.

Ana dil edinimi evde, okulda ve ev dışındaki sosyal ortamlarda gerçekleşir. Aileler, çoğu okul öncesi çocuk için bir dil modeli sağlar. Başlangıçta çocuk anne ve babadan, yakın akrabalardan ve zamanla diğer insanlardan öğrenir. Konuşulan dil her ne olursa olsun, çocuklar dili aynı oran, aynı yol ve gelişim periyodlarına göre öğrenir (Meece, 1997'den akt. Yazıcı vd., 2010, s. 259). İlk olarak evde, sosyal çevre ve anne baba ile başlayan iletişim sayesinde gerçekleşen ana dil edinimi, ilkokula başlayan çocuk için okul ortamındaki sosyal ilişkiler ve öğretmenle kurulan etkileşim ile devam eder. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine göre yetişkinler çocuk için ana dili kullanan ve kültürel özellikleri de dille beraber çocuğa aktaran yetkin kişilerdir. Bu açıdan bakıldığında ana dil, çocuğun doğrudan maruz kaldığı ve çevre tarafından şekillendirilen, çocuğun zihninde yapılandırarak ve kendi belirlediği bir sistem oluşturarak öğrendiği dildir. Ana dil aynı zamanda okuldaki diğer dersler gibi planlanmış, kasıtlı öğretim sunmak amacıyla "ana dil eğitimi" olarak karşımıza çıkar.

Sadece iletişim aracı olarak tanımlanamayacak ana dil eğitimi bireyin, yaşadığı aile ve toplumun dilini anlamasını ve onu geliştirmeyi amaçlar (Çelebi, 2006, s. 299). Ana dil

eğitiminin başlıca amaçlarını Göğüş (1993, s. 5) okuma-yazmayı öğretmek; okuduğunu, dinlediğini, doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek; kendi düşüncelerini sözle ve yazıyla doğru anlatma yeteneği kazandırmak; dilinin kurallarını öğretmek; edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak şeklinde sıralar.

Türkçe dersi, öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra kültür ve değerleri gelecek nesillere aktarma misyonuna sahiptir (Akyol, 2010, s. 61). Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığı ile değer eğitimi gerçekleştirilir. Millî değerlerle donanmış olmakla beraber, seçkin edebi metinlerin kullanılması eğitim için zorunluluktur (Öz, 2012; Yurt ve Arslan, 2014). Bu metinler, Türk edebiyatının seçkin ögelerini içeren, millî, manevi ve evrensel değerleri yansıtan, estetik zevk ve dil bilinci kazandırmaya yönelik hazırlanması gerekliliğinin yanı sıra, öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen değerlerin varlığı ve değer aktarımı açısından katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır (Bulut ve Orhan, 2012; Kemiksiz, 2018; Padem ve Aktan, 2014'ten akt. Baki, 2019, s.112). "Öğretim programları doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında değerlere yer verilme durumunu belirlemek, öğrencilere değerlerin kazandırılması için düzenlenecek etkinliklere yön vermek bakımından önemli görülmektedir" (Belet ve Deveci, 2008, s. 4). Ders kitaplarında kültürel ögelere yer verilmesinin değer aktarımına yardımcı olmasına ek olarak kültürel ögelerin çocuğun yaşadığı çevreye ait özellikler taşıması sosyo-kültürel teori bağlamında öğrenme sürecini anlamlı hale getirmekte ve zihinsel kapasitenin desteklenmesine olanak sağlamaktadır.

Sosyo-kültürel teori bakış açısıyla değerlendirildiğinde okullarda ders olarak yer alan ana dil öğretimi ve bu amaçla kullanılan ders kitapları çocuğun sosyal çevresiyle ilişkili olmak durumundadır. Ders kitapları Türk eğitim sisteminde öğrenme sürecinde kullanılan başlıca öğretim materyalleri arasında ilk sıralarda olması nedeniyle öğrenmeye aracılık eden başlıca ders materyallerindendir. Çocuk, doğduğu andan itibaren yaşadığı çevrenin sosyal ve kültürel özelliklerini taşıyan dile maruz kaldığı düşünüldüğünde, formel eğitim öncesinde çevresinde tanıklık ettiği tüm durumları bu dille deneyimlemiş ve o dilin kültürünü dil sayesinde kavramıştır. Dolayısıyla formel eğitim sürecinde çocuğun gerçek

hayatta karşılaştığı, yaşadığı topluma ait sosyo-kültürel örneklerin öğretimde kullanılan ders kitaplarında yer alması gerekmektedir.

2.6.2. Sosyo-kültürel teori bağlamında yabancı dil ders kitapları

Vygotsky'nin önemli uğraşılarından biri çocuğun rastlantısal gelişiminin üstünde ve ötesinde formel eğitimin zihinsel gelişimi üzerindeki etkisini tanımlamak olmuştur. Yine de uzun vadede, deneysel metotlar ve bilimsel otoritelerin etkisi yabancı dil öğrenme ve dil becerilerinin önemi konusunda şüphe duyanları ikna etmek için önemlidir. Vygotsky deneysel bağlamda yabancı dil öğrenmeyi değerlendirmesi ve zihin gelişimi üzerine ilişkilendirmesi ile eşsiz bir katkı sağlamıştır (Fredericks, 1974).

Lantolf, Thorne ve Poehner'in (2015, s. 211) Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında yabancı dil öğrenimi üzerine yaptıkları çalışmalarında ifade ettiğine göre, planlama, kategorize etme, yorumlama stratejilerini içeren üst düzey bilişsel işlevler başlangıçta sosyal, ardından içselleştirilmiş ve son olarak bilişsel kaynaklar olarak ortaya çıkar. Bu yaratıcı uyumlanma süreci, diller, yazılı metinler, (ve dijitaller), numaralandırma, matematik ve diğer tarihsel kültürel birikimi olan uygulamalar gibi göstergebilimsel sistemlere maruz kalınması ve kullanılması ile ortaya çıkar.

Lantolf, Thorne ve Poehner (2015, s. 218) Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bakış açısıyla yapılan gözlemlerden ikisini şu şekilde sıralamıştır:

Gözlem 1: İkinci dil öğretimi için gerekli olan girdiye maruz kalmaktır. Sosyo-kültürel öğrenmelerde sosyal ortam öğrenmenin tüm kaynağı olduğu için, öğrenmenin gerçekleşmesi için kültürel içerikli etkinliklere katılım esastır. Bu sadece diğer insanlarla iletişim kurma durumunu değil, başkalarının ürettiği yazılı metin gibi ürünleri de kapsar. Kasıtlı çaba, öğrenenin acil ihtiyaçları için iletişimi gerektirdiğinde gelişim en uygun bu şekilde yönlendirilebilir.

Gözlem 2: İkinci dil öğrenmenin büyük kısmı rastlantısal olarak gerçekleşir. Bir kelimenin anlamına sözlükten bakmak, kelimenin anlamını metinden çıkarım yaparak tahmin etmek veya araştırma yazısı yazmak, bir testi geçmek veya kişinin bilmediği bir şehirde yolunu bulması gibi alt amaçlar üst düzey amaçlara hizmet eder. Dil öğrenmek özel

somut hedeflere ulaşmayı gerektirir. Rastlantısal öğrenme gerçekte rastlantısal değildir. Bir düzeye kadar amaç odaklı anlamlı aktivite kasıtlıdır.

Bu bağlamda kasıtlı öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda kullanılan ve temel materyal olan ders kitaplarının dil öğrenme üzerine önemli etkisinden söz edilebilir. Ders kitaplarının yapılandırmacı bakış açısına uygun olarak anlamlı aktivite içermesi ve çocuğun yaşantısıyla bağlantılı olması gerekir. Yapılan gözlemlerde alt amaçların üst amaçlara hizmet ettiğinin ifade edilmesi nedeniyle, Bloom'un Taksonomisi'ne (Birgin, 2016) göre hazırlanan, alt düzey zihinsel becerilerden üst düzey zihinsel becerilere doğru bir yükselişin olduğu ve bu şekilde Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı bağlamında öğrenciyi bir üst düzey zihinsel beceriye yönlendirmeyi amaçlayan etkinliklere ve sosyo-kültürel içeriğe yer verilmesi beklenen ders kitaplarının yabancı dil öğrenmeye hizmet eden önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Fredericks (1974) Vygotsky'nin Düşünce ve Dil adlı kitabı üzerine yazdığı makalesinde, Vygotsky'nin yabancı dil öğrenme ile zihinsel gelişim arasında kurduğu ilişkiye yönelik bakış açısını açıklamaya çalışmıştır. Buna göre Vygotsky düşünce ve dili aynı zihinsel olayın sadece "dışsal" ve "içsel" ortaya çıkışı olarak görmez, aynı zamanda eşsiz şekilde insanda beraber gelişen iki farklı bilişsel işleyişin olduğu genetik psikoloji alanlarına ait konular üzerinde de durur. Bunlar düşünce ve dil, çocuğun dışsal konuşmayı içselleştirmesi, çocuklarda kavram oluşturmanın gelişmesi ve bilimsel kavramların gelişimi arasındaki hem ontogenetik hem de filogenetik ilişkileri içerir. Vygotsky bunu açığa kavuşturmak için "Vygotsky Testi" (Bamberg, 1921'den akt. Fredericks, 1974, s. 284) olarak bilinen kavramsal düşünme gelişimini gözlemlemek amacıyla hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde bir test uygulamıştır. Prosedür, şu dört deneysel amaç için yapılmıştır:

1. Çocukluk yıllarında kelimelerin anlamlarındaki değişimin gözlemlenmesi ve değişimdeki temel adımları belirlemek,
2. Çocuğun gelişimini oluşturan şartların formüle edilmesi rastlantısal kavramlarla karşılaştırıldığında, bilimsel kavramlarının gelişmesinin olağandışı yolunun açığa kavuşması. (Burada rastlantısal kavramlar, çocuğun kendi gelişimi yoluyla öğrendikleri; bilimsel kavramlar ise çocuğun yetişkinler aracılığı ile öğrendikleri anlamına gelmektedir).

3. Düşünceyle bağlantılı olarak yazılı ifadenin psikolojik doğa ve bilimsel işlevlerini göstermek,

4. İçsel konuşmanın doğasını ve onun düşünceyle bağlantısını deneyler aracılığıyla ortaya koymak.

Vygotsky testte, düşünmede mantıksal ve analitik araç olarak dilin kullanımının çocuğun yapıları sınıflandırmasını sağladığını gözlemlemiştir. Disipline edilen düşüncedeki daha sert yapılar ise çocuğun zihinsel gelişimine ve değişimine yeni bir yön vermek üzerine etkiye sahiptir. Vygotsky sonuç olarak yabancı dil öğrenmenin değerinden bahseder.

Çocuğun bilimsel kavramlarının zihinsel gelişimi üzerine etkisi, en başından sonuna kesin ve bilinçli bir süreç olarak yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisiyle benzerlik gösterir. Bireyin ana dilinde, daha karmaşık olanlardan önce dilin en temel yönleri edinilir. Daha sonra fonetik, gramer ve dizilim formlarının bazılarının kazanıldığı varsayılır (Vygotsky, 1962'den akt. Fredericks, 1974, s. 285).

Türkiye, dil öğretim etkinlikleri üzerine yapılabilecek uygulamalarda Avrupa Konseyi'nin hazırladığı Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)'ni rehber almaktadır (TELC, 2013, s. 11). Buna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

> *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi,* Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. *Öneriler Çerçevesi* aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar.

AOÖÇ'ye (TELC, 2013) göre, bireyler sosyal bir ağ kurarak birbirlerinin kimliğini etkiler. Kültürlerarası bir yaklaşım sunan çerçeve, yabancı dil eğitiminin temel amacı olan dil ve kültür farklılıklarının sağladığı zenginleşme sonucu öğrenenin kişilik ve kimlik gelişiminin oluşmasını sağlamaktadır. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin eğitim alanında zenginleştirici bir hale getirilmesi, farklı diller arasındaki önyargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak amacıyla modern Avrupa dillerinin öğrenilmesi ve bu yönde üye ülkelerin modern dil öğretimindeki ulusal ilkelerini belirleyip buna uygun politik önlemler alınması gibi hedefler benimsenmiştir. Çerçeve'nin temelini sosyo-kültürel bağlam

oluşturur. Buna göre "dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil, kültürel olgu ve ürünlere ulaşmanın da yoludur" (TELC, 2013, s. 15).

AB'ye uyum sürecinde 1997 öğretim programı 2005 yılında gözden geçirilmiş ve yabancı dil öğretim programı AB standartlarına uyum amacıyla iletişim tabanlı ve bir önceki programa göre daha kapsamlı ve kolay anlaşılır hale getirilmiştir (Kırkgöz, 2009, s. 676). AOÖÇ'de vurgulandığı üzere yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlara öğretim ortamı ve materyallerinde yer verilmesi, MEB tarafından 2005 sonrası yapılandırmacı paradigmanın bakış açısı ile hazırlanan öğretim programlarına yansıtılmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yapılandırmacı paradigmaya dayanan sosyo-kültürel teorinin bakış açısına uygun olarak öğrenenin sosyal çevresindeki deneyimler ve kültürel özelliklere yer vermesi gerekmektedir.

Sancak'a (1999, s. 53) göre yabancı dil öğrenmek, daha ileri seviyede bilgi edinmek, o dilin mensuplarının ilim, kültür ve birikimine ulaşmak, o dili konuşanlarla anlaşmayı sağlamaktadır. Bu sayede milletlerarası ilişkilerin gelişmesi mümkündür. "Bir yandan yabancı dil öğretimine yönelik yeni yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler geliştirilmeye çalışılırken diğer yandan da son zamanlarda yabancı dil öğretiminde dil-kültür bağıntısı üzerinde önemle durulmaktadır" (Günday, 2013, s. 314). Bu bağlamda Türkiye'de birincil düzeyde öğretim etkinlikleri gerçekleştirilen İngilizce dersi, öğrencilerin farklı bir kültürü yakından tanımak, İngilizce konuşan bireylerle iletişim kurmak, bilimsel ve sosyal gelişmeleri takip etmek için öğrencilerin dil öğrenmelerine fırsat tanımaktadır.

"Yabancı dil bilmek başka uluslarla iletişim kurmada kuşkusuz önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarında daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyaç vardır" (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 206). Türkiye'de diğer dillere kıyasla İngilizce öğretiminin yaygın olarak uygulanmasının başlıca nedenleri arasında İngilizce'nin "dünyada en yaygın olarak konuşulan ve öğretilen yabancı dil" olması gelmektedir (Tatar, 2010, s. 2). Oral'a (2010, s. 61) göre dünyada en çok talep gören ve eğitimi yaygın şekilde yapılan İngilizce "küresel ölçekte medya, teknoloji, turizm, ticaret, bilim ve benzeri birçok alanın ortak iletişim dili haline gelmiştir." "Bu küresel iletişimin ortak dili İngilizcedir" (Tok ve Arıbaş, 2008, s. 206). Dünya üzerinde 53 bağımsız ülkenin ve 25 bağımsız olmayan ülkenin resmî dili

İngilizcedir (http-1). Bu bağlamda, Türkiye'nin dünyayla iletişim kurabilmesi, gelişmelere hızlı ayak uydurabilmesi, diğer ülkelerle ilişkilerin sıkılaştırılması ve çağdaşlaşma sürecinin hızlanması, teknoloji ve gelişmeler konusunda karşılıklı olarak etkileşim sağlayabilmesi adına İngilizce öğretimine önem verilmesi gerekmektedir. Hızla küreselleşen dünyada en çok kullanılan yabancı dilin İngilizce olması, Türkiye'de de en çok öğretim etkinliği sağlanan yabancı dil olarak İngilizcenin birinci sırada olmasının nedenleri arasındadır.

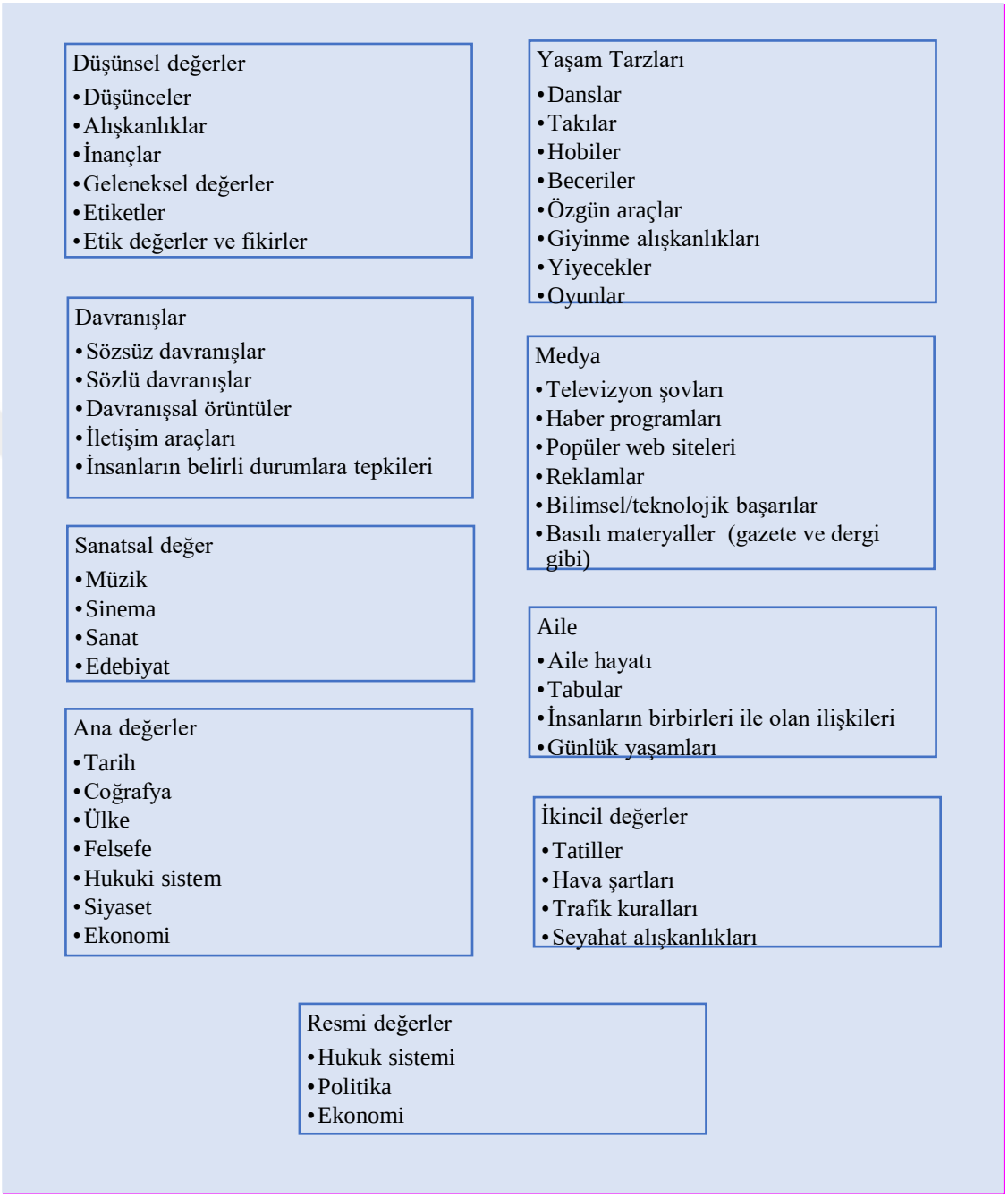
Vygotsky, yabancı dil öğrenme becerisi ve bu becerinin gelişimini yine sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisine bağlamaktadır. Bilimsel kavramlar olarak bahsettiği yapılar sosyal çevreden öğrenilen yapılardır. Çocuğun kendisinin sahip olduğu rastlantısal yapılar olarak adlandırdığı yapılar, yetişkinler aracılığı ile yeniden oluşturularak bilimsel yapılar haline dönüşür ve zihinsel gelişime aracılık eder. Bu bağlamda Vygotsky, bilinçli süreçlerin zihinde yabancı dil öğrenme kapasitesini artırdığı kanısındadır. Dolayısıyla, kasıtlı öğretim sağlanan okul ortamında yetişkin desteği ile yabancı dil öğrenme kapasitesinin artacağı ve aynı zamanda zihinsel gelişime olumlu etki sağladığı düşünülebilir. Ancak yine Vygotsky'nin de üzerinde önemle durduğu konu şudur ki, yabancı dil öğrenme öncelikle ana dildeki temel yapıların kazanılması ile mümkündür. Çocuk ilk maruz kaldığı yapılar ile yeni olan diğer yapıları edinebilir. Buna sosyal çevreden ilk ve temel olarak konuşmaya yönelik yapıları edinmiş ve ilkokula başladığında dilin grameri, fonetiği ve cümlenin yazımının öğrenilmesi aşamasına gelmiş öğrenciler örnek verilebilir.

Ana dil ve yabancı dil ders kitapları, sınıf içi dil öğretim süreçlerinde kullanılan önemli araçlar arasındır. Dil öğretiminin sistematik ve kurallı şekilde öğrenilmesine aracılık ederken, dilin en önemli işlevlerinden olan kültür aktarımına da aracılık etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğrultusunda, ilkokul (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel ögelerin kapsamı oluşturulan kültürel öge sınıflandırması ile incelenmiştir.

2.7. Kültürün Bileşenleri

Araştırmanın amacı, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması üzerinedir. Bu bağlamda ders kitaplarında bulunması beklenen kültürel ögelere ilişkin net bir çerçevenin oluşturulabilmesi için öncelikle ilgili alanyazından kültürün bileşenleri olarak nitelendirilen birkaç sınıflandırmaya yer verme gerekliliği doğmuştur. Bu çerçevede, araştırmanın amacına en uygun kapsama sahip olan, Razı (2012) tarafından oluşturulan Kültürel Bileşenler Envanteri esas alınmış, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) (TELC, 2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427) ve Tomalin ve Stempleski (1993) tarafından belirlenen diğer sınıflandırmalardan eklemeler yapılarak araştırmanın amacına uygun bir sınıflama listesi elde edilmiştir. Bu örneklerin seçilmesinin amacı eğitim ve dil öğreniminde kültürün odağa alınmış olmasıdır.

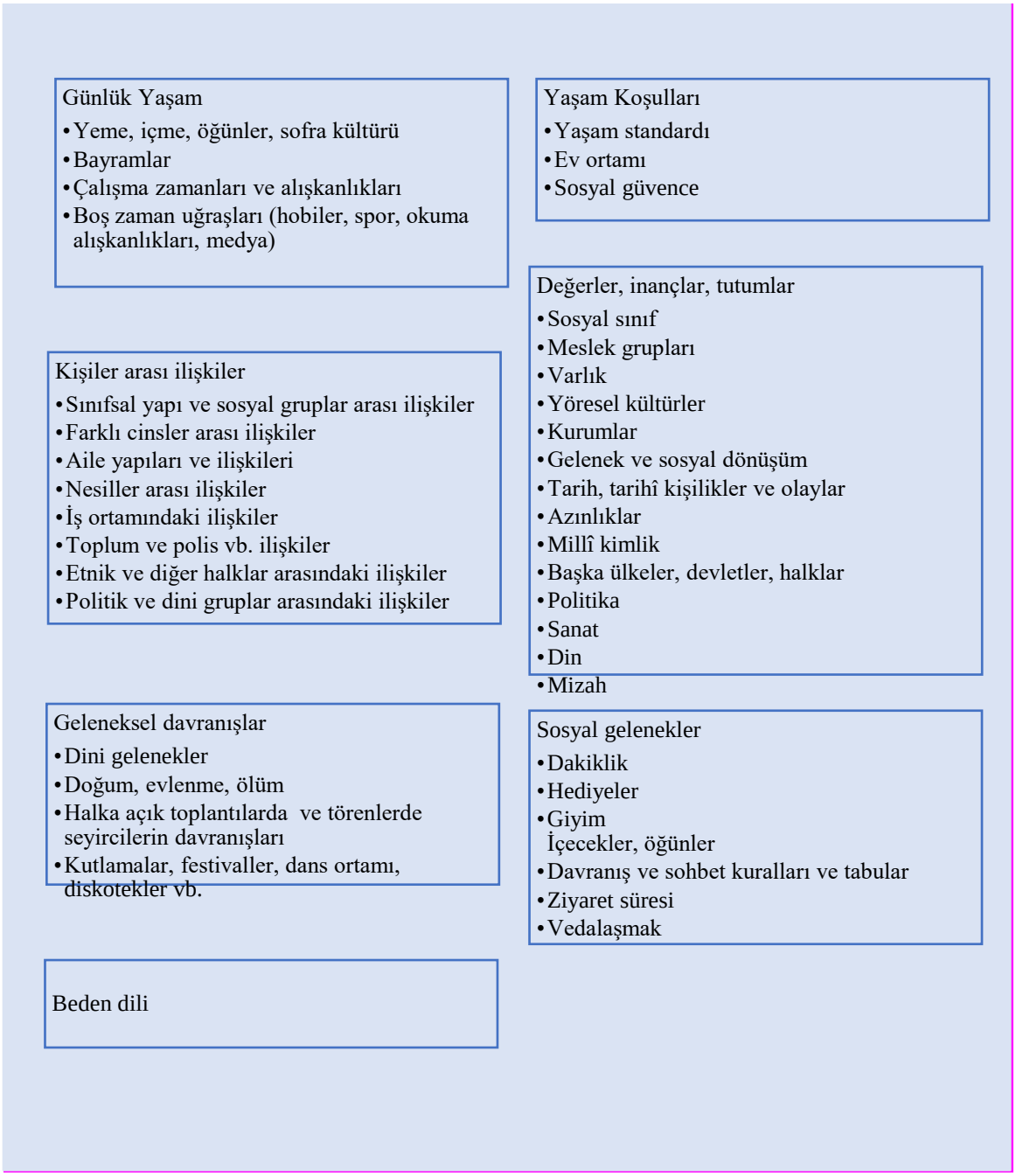
Razı (2012) tarafından kültür ve dil öğretiminin birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğuna vurgu yapılarak, dil öğretiminde kültürel bileşenlerin belirlenmesi üzerine "Kültürel Bileşenler Envanteri" oluşturulmuştur. Böylece kültürel ögelerin öğretim programına ne düzeyde yansıtılacağı konusunda yararlı olması hedeflenmiştir. Envanterin içeriği aşağıdaki gibidir:



Görsel 2. 2. *Kültürel bileşenler envanteri (Razı, 2012)*

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) ise "Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitapların vb. hazırlanması için temel oluşturur" (TELC, 2013, s. 11). Kültürlerarası bir

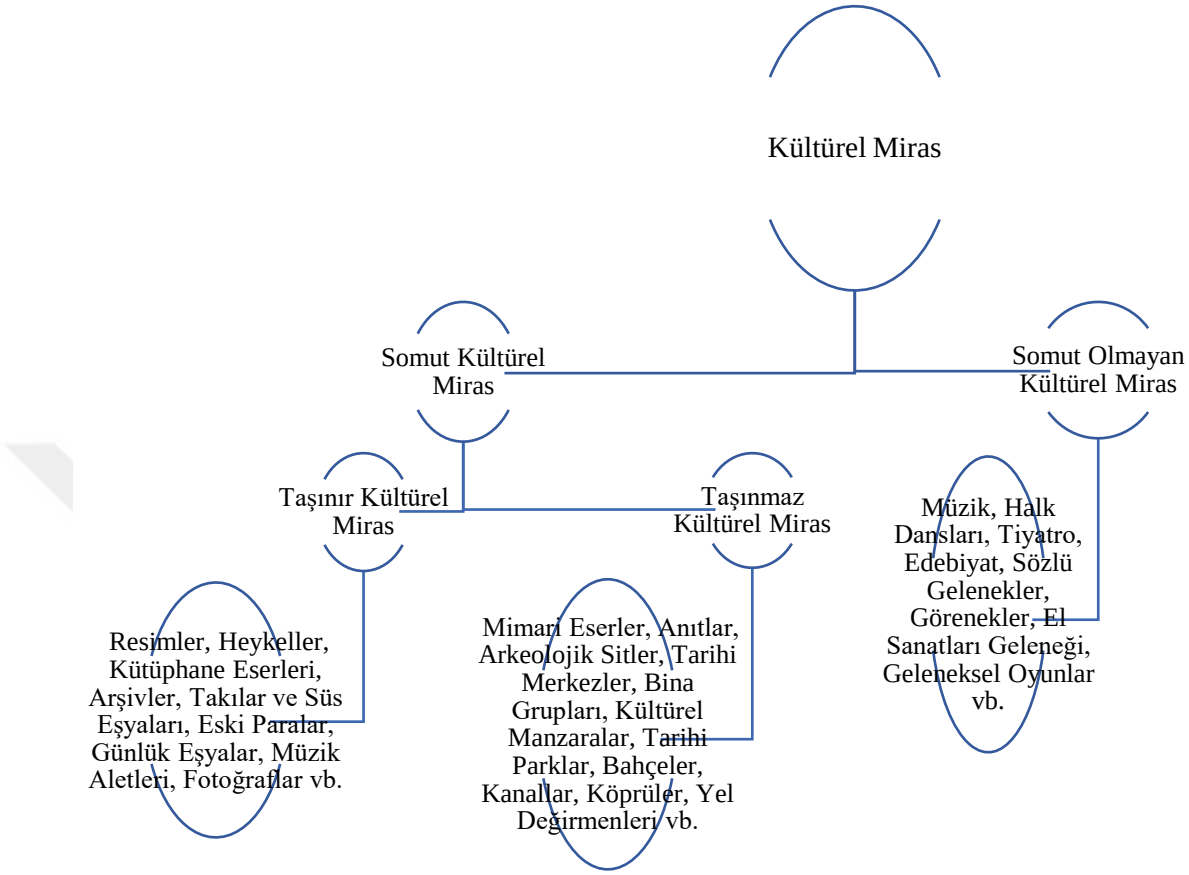
yaklaşım, ulusal ve yöresel dillerin bilinmesi ve Avrupa'daki kültürel yaşamın zenginliği ve çeşitliliği sağlama amacı bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyo-kültürel ögelerin çerçevesi aşağıdaki şekilde kategoriler halinde gösterilmiştir:



Görsel 2. 3. *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi (TELC, 2013, s. 103)*

DİAOÖÇ'de, kültürün bileşenleri günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, geleneksel davranışlar; değerler, inançlar ve tutumlar; sosyal gelenekler ve beden dili olmak üzere yedi başlık altında tanımlanmış ve her bir başlığa ait alt başlıklara yer verilmiştir. Bu başlıklar incelendiğinde Çerçeve'de Türkçe ve İngilizce öğretim programlarında belirtilen ve ders kitaplarında bulunması tavsiye edilen unsurlara yer verildiği görülmektedir.

Kültürel miras kavramı, başlangıçta sadece sanatsal ve tarihi değeri olan anıtların korunmasına yönelik kullanılırken, günümüzde insanlar için anlam ifade eden kültürel unsurlar için kullanılmaktadır. Yirminci yüzyıl sonunda ise kültürel mirasın kapsamı, somut ve somut olmayan kültürel miras olarak uluslararası alanda değer görmüştür. Aşağıda kültürel miras sınıflandırılmasında gösterilmiştir (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427). Bu sınıflandırmaya göre kültürel miras, somut ve somut olmayan kültürel miras olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Somut kültürel miras, taşınır kültürel miras (resimler, heykeller, kütüphane eserleri, arşiveler, takılar ve süs eşyaları, eski paralar, günlük eşyalar, müzik aletleri, fotoğraflar vb.) ve taşınmaz kültürel miras (mimari eserler, anıtlar, arkeolojik sitler, tarihi merkezler, bina grupları, kültürel manzaralar, tarihi parklar ve bahçeler, kanallar, köprüler, yel değirmenleri vb.) olarak kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Somut Olmayan Kültürel Miras [SOKÜM] başlığı altında ise müzik, halk dansları, tiyatro edebiyat, sözlü gelenekler, törenler, şölenler, gelenekler, görenekler, el sanatları geleneği, geleneksel oyunlar vb. sıralanmıştır.

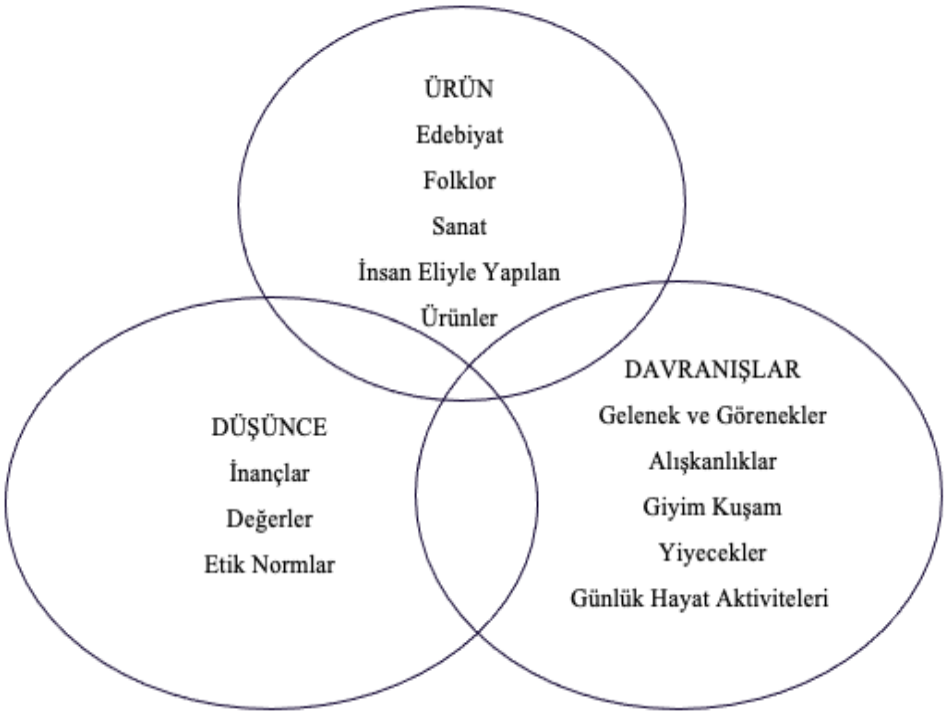


Görsel 2. 4. *Kültürel mirasın sınıflandırılması (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427)*

SOKÜM, UNESCO tarafından hazırlanan Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde kabul edilmiştir (Oğuz, 2013). "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, bir toplumun kendi kültürel kimliğinin bir parçası olarak gördüğü ve kuşaktan kuşağa aktarmak suretiyle günümüze kadar getirdiği somut olmayan kültürel mirasların korunmasına ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlayacak yol, yöntem ve imkânları tanımlamaktadır" (Oğuz, 2009, s. 102). Kültür ve Turizm Bakanlığı'na [KTB] (2022) göre ise "Somut Olmayan Kültürel Miras UNESCO tarafından; toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar biçiminde tanımlanmaktadır." Bu bağlamda kültürel mirasın sınıflandırılmasında yer verilen kültürel unsurların, ilkokul Türkçe ve İngilizce

öğretim programlarında ifade edilen, ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının içeriğinde kullanılabilecek kültürel unsurları kapsadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde yer verebilecekleri kültürel ögeler konusunda net bir kültürel ögeler çerçevesi oluşturulması amacıyla yapılmış bir diğer çalışma ise Tomalin ve Stempleski'nin (1993, s. 7) kültürün ögeleri diyagramıdır.



Şekil 2. 4. *Kültürün ögeleri (Tomalin ve Stempleski, 1993, s. 7)*

Tomalin ve Stempleski (1993, s. 8) kültür ögelerinin ders kitapları, ses kasetleri radyo ve televizyon yayınları, gazete ve dergilerden alınan örnekler vb. materyaller ile sınıfta kullanılabileceğini ifade eder. Öğretmen ve öğrencilerin bu materyallerde kültürel bilgiye ulaşabileceklerini ancak öğretmenin, kullanılan materyalden kültürün ögelerine yönelik bilgiyi çıkarmak üzere öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda dikkatli bir planlama yapması gerekliliğine vurgu yapar.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ders kitaplarında kullanılan kültürel unsurların incelenmesinde envanterde yer alan sınıflamanın ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerle benzerlik göstermesi, güncel olması, sınıflamanın detaylı şekilde yapılmış olması ve

sunulan diğer örneklerdeki sınıflamaları genel olarak kapsaması nedeniyle bu araştırmada Razı'nın (2012) "Kültürel Bileşenler Envanteri"nin kullanılması daha uygun görülmüştür. Razı'nın (2012) sınıflamasında yer almayan bazı kültürel ögeler Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) (TELC, 2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427) ve Tomalin ve Stempleski'den (1993) yararlanılarak sınıflamaya dâhil edilmiş, böylece kapsam zenginleştirilmiş ve ölçütler listesi araştırmanın amacına uygun hale getirilmeye çalışılmıştır.

2.8. İlkokul Türkçe ve İngilizce Dersi Öğretim Programında (2-4. sınıf) Yer Alan Kültürel Ögeler

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının hazırlanmasında 1739 sayılı Türk Millî Eğitiminin Temel Kanunu esas alınmıştır. Buna göre öğretim programlarının perspektifi, değerlerimiz ve yetkinlikler bölümlerinde yer alan kültüre ait unsurlar tüm öğretim programlarını kapsamaktadır. Öğretim programlarının genel amaçları arasında yer alan ilk iki madde Türk fertlerini;

> Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan , insan haklarına ve Anayasa'nın 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 yetiştirmeyi ve beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir.

Genel amaçların yanı sıra, ilköğretim düzeyinde ilkokul ve ortaokul olarak belirlenen öğretim programlarının bu ilkelere dayanılarak hazırlandığı hususlar ise ilkokul kademesi için şu şekildedir:

> Millî ahlâk ve millî kültürümüzün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir; millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır

> ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

Benzer şekilde tüm öğretim programlarında kültürel ögelerin öğretim ortamında kullanılmasına ilişkin ifadelere rastlanmış ancak bunlar liste halinde veya bir arada ifade edilmek yerine programın içerisine dağınık halde yerleştirilmiştir. Buna göre;

"İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlakî bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı … bunları etkin şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak…" (s. 3) öğretim programlarının amaçlarından biridir.

Ayrıca "…Değerlerimiz, toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır" (s. 4) ve "…Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir: yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir" (s. 4) ifadelerinden anlaşılacağı gibi öğretim programları temel değerlere özenle vurgu yapmaktadır. Değerler eğitimine sıklıkla vurgu yapan öğretim programlarına göre öğretim ortamında yer alması gereken "kök değerler" şu şekildedir: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır" (s. 4).

Yetkinlikler başlığı altında yer alan "ana dilde iletişim" alt başlığında ise ifade edilen "…eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır" (s. 4) ifadesi ile "yabancı dillerde iletişim" (s. 4) alt başlığı altında kültürel ögelerin öğretim sürecindeki önemine vurgu yapılmaktadır.

> …eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.

Yetkinlikler başlığı altında yer alan bir diğer madde ise "kültürel farkındalık ve ifade" maddesidir. "Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir" (s. 4) ifadesi kültürel ögelerin öğretim sürecinde etkin şekilde vurgulanmasının amaçlandığının göstergesidir.

"Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönlendirme açısından da kendini belli eder" (s. 7) ifadesinden yola çıkarak öğretiminin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, sosyal çevresi ve kültürel özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesinin gerekliliğine vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretim programlarının genel olarak değerler eğitimi, sosyal çevre, sosyo-kültürel çevrenin özellikleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, dört temel beceri ve zihinsel beceriler gibi unsurları odağına aldığı anlaşılmaktadır.

2.8.1. İlkokul Türkçe dersi öğretim programında (2-4. sınıf) yer alan kültürel ögeler

Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarına gelindiğinde öğrencilerin "millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi" ve "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır" (s. 8) ifadeleri yine kültürel ögelerin öğretim sürecinde etkin şekilde yer almasının amaçlandığına işaret etmektedir. Ayrıca Türkçe öğretim programında ders kitaplarında yer verilmesi zorunlu olduğu belirtilen erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk temaları da kültürle ilişkili temalardır.

Öğrenme öğretme yaklaşımı açısından ise "öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyo-kültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabilecekleri etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır" (s. 8) ifadesinden hem sosyo-kültürel ögelerin öğretim sürecine yansıması hem de öğrencilerin etkin şekilde hayatın içinden örneklerle öğrenmelerine fırsat tanınmasına yönelik yapılandırmacı bakış açısının bu

araştırmanın odağını oluşturan Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin bakış açısıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Öğretim programı içerisinde yer alan sınıflara göre düzenlenen kazanımlar arasında ise "nezaket kurallarına uygun dinlemenin önemi hatırlatılır" (s. 23), "kısa şiir ve İstiklal Marşı'nın ilk iki satırını okuma ve ezberleme" (s. 24), "büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.)" (s. 25), "…deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanılır" (s. 27), "yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır" (s. 27) gibi ifadelerden kültürel ögelerin öğretim sürecinde etkin şekilde kullanılmasının amaçlandığı söylenebilir.

Öğretim programında yer alan ve yukarıda ifade edilen kısımlardan da anlaşılacağı üzere, kültürel ögeler Türkçe öğretim programında kültürel ögeler tam bir liste halinde yer almamasına karşın, öğretim programının geneline dağıtılmış halde programa yerleştirilmiştir.

2.8.2. İlkokul İngilizce dersi öğretim programında (2-4. sınıf) yer alan kültürel ögeler

İlkokul İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018) diğer öğretim programları gibi genel amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Beceri temelli, değerler eğitimine önem veren, hedef dile yönelik beceri, yeterlilik ve farkındalığın gelişmesini amaçlayan iletişime dayalı bir bakış açısı taşımaktadır. Yerel kültürün önemine vurgularken hem hedef dilin hem de diğer uluslararası dillerin olumlu bir şekilde yansıtılmasına da vurgu yapar. Öğrenmeyi öğrenme, öz değerlendirme ve kültürel farklılıklara karşı anlayış geliştirmeye odaklanır. Program, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nin (CEFR) temel prensip ve tanımlarını takip ederek, akıcı konuşma, yeterlilik kazanma ve hatırlamayı desteklemek amacıyla öğrenmenin gerçek hayatla ilişkili olması gerekliliğini ifade eder. Öğrencilerin İngilizceyi bir ders olarak görmek yerine, bir iletişim aracı olarak deneyimlemelerine fırsat tanıyacak öğrenmeyi destekleyen, özgün iletişimsel bir ortama ve sınıf içi etkileşime vurgu yapar. Öğrencilere İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu bir yaklaşım, inanç ve istek oluşturacak görevlerin verilmesi gerekliliğini dile getirir. Öğrencilerin anlamlı öğrenebilmesi için konu alanlarının ve ders materyallerinin öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkili olması gereklidir.

Ayrıca öğretim programı, değerler eğitimine yönelik olarak temalara yerleştirilmiş kök değerlerin öğrenme çıktıları arasında olması gerekliliğinin üzerinde durur.

İngilizce öğretim programı, dil öğrenme ortamında öğretmenin destekleyici ve rehber olduğu, iletişim odaklı, öğrencinin önceki bilgilerinin kullanıldığı, motivasyonunu destekleyen, zor ama başarılabilir etkinliklerin yapıldığı, değerler ve kilit becerilerin, öğrencinin gerçek hayatından örneklerin yer aldığı ders materyali ve ders kitaplarının kullanıldığı bir öğretim ortamı oluşturulmasını hedeflemiştir. Bu bağlamda öğrencilere, İngilizce öğrenmenin kolay ve eğlenceli olduğu hatırlatılmalıdır. Öğrenciye tanıdık gelen konudan, daha uzak konuya geçiş şeklinde öğretim yapılmalı, öğrencinin mümkün olduğu kadar ilgisini canlı tutacak iletişim araçları, kültürel materyaller ve bağlamla ilişkili kişiler kullanılmalıdır. Daha çok dinleme ve konuşma üzerine odaklı olan öğretim, şarkı, şiir, drama etkinlikleri ile yaş düzeyine uygun hale getirilmelidir. Yerli ve hedef kültür arasındaki farklılıklara dikkat çekerken çocuklarda olumsuz bir anlayış oluşturmamaya dikkat edilmelidir (MEB, 2018).

İngilizce öğretim programı diğer öğretim programları gibi öğrenci merkezli bir bakış açısıyla öğrencinin yerel kültürün temel alınarak hedef dilin kültürü ile diğer kültürlere olumlu bir bakış açısı geliştirmesini amaçlamaktadır. Buna yönelik olarak, öğrenme ortamında öğretmen rehberliğinin olduğu eğlenceli, sosyal çevre ile ilişkili, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa öğretimin önemine vurgu yapmaktadır. Değer öğretimi ve sosyo-kültürel unsurların öğretimde kullanılması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

İlkokul Türkçe ve İngilizce öğretim programlarında ifade edilen kültürel ögeler dikkate alındığında, ders kitaplarında yer alması beklenen içeriğin hangi kültürel ögeleri kapsadığının açıkça ortaya konulabilmesi için "Kültürün bileşenleri" bölümünde söz edilen Razı'nın (2012) "Kültürel Bileşenler Envanteri" esas alınmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) (2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427) ve Tomalin ve Stempleski (1993) tarafından belirlenen kültürel ögelerin kapsamına yönelik çalışmalar ve öğretim programlarında ders kitaplarında yer verilmesi gerekliliğine vurgu yapılan kültürel ögeler

ışığında gerekli görülen birkaç alt tema "Kültürel Bileşenler Envanteri"ne eklenerek listenin zenginleştirilmesi ve kapsamının genişletilerek amaca uygunluğu sağlanmıştır.

2.9. İlgili Çalışmalar

2.9.1. Sosyo-kültürel teori bağlamında dil öğretimi ile ilgili ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar

2.9.1.1. *Sosyo-kültürel teori bağlamında ilkokul dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar*

Kasa-Ayten ve Gültekin (2019) ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak amacıyla yaptığı durum çalışmasında 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılında Malatya il merkezinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında görev yapan öğretmen ve bu sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve bu sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabı, çalışma kitabı, yardımcı dil bilgisi kitabı ve gözlem sırasında elde edilen fotoğraflardan doküman incelemesi yoluyla veri toplamıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde ortaya çıkan temalar ışığında ilkokul dördüncü sınıfta kültürel değerlere yer verildiği, öğrencilerin buna yönelik kazanımlar elde ettiği ve öğretmenlerin bu değerleri temel dil becerileri kapsamında öğrencilere kazandırmaya çalıştığı görülmüştür.

Orhan Karsak ve Özenç (2019) tarafından, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan millî ve kültürel kavramların incelenmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında tema ve yazım türleri açısından millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumu incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler doküman analizi ile toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. 3. sınıf düzeyinde bazı kavramlara (dini ve millî bayramlar, sıla/göç gibi) yer verilmediği, bazı kavramlara ise (İstiklal Marşı, aile gibi) az yer verildiği ve bazı kavramlara (tarihî şahsiyetler, mekânlar gibi) sık yer verildiği görülmüştür. 4. sınıf düzeyinde ise bazı kavramlara (millî bayramlar, dini bayramlar, sıla gibi) az yer verildiği, bazı kavramlara (insan ilişkileri, tarihî şahsiyetler gibi) sık yer

verildiği görülmüştür. Araştırmada, her iki sınıf düzeyinde kullanılan kavramların, yazım türü ve temalara göre dengeli dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç ve Orhan Karsak (2019) 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumunu belirleme amacıyla yaptıkları çalışmada, doküman analizi yoluyla toplanan verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlemiştir. Araştırmada, Millî Mücadele ve Atatürk, bayrak kavramları gibi belirli kavramların sıklıkla yer aldığı, bazı kavramların temalara yayıldığı, ilkokul birinci sınıf birinci döneminde kavramların diğerlerine göre daha sınırlı kaldığı ve her iki sınıf düzeyinde kavramların yazım türlerine ve temalara göre dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitabında millî ve kültürel kavramların dağılımının tekrar gözden geçirilmesi, daha az yer verilen veya hiç yer verilmeyen kavramların dengeli dağıtılması ve farklı sınıf düzeylerinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların da bu bakımdan incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2015) yüksek lisans tezi araştırmasında literatür tarama ve uzman görüşü yoluyla kültürel değerler listesi oluşturarak Türkçe ders kitaplarındaki metinleri kültürel değerler listesindeki ögelere göre incelemiştir. Türkçe ders kitabında sekiz tema ve her biri altında altı metin bulunmuş ve bu metinlerde dil, din, tarih, örf ve adetler, sanat, vatan, aile ve ahlak ile ilgili değerlerin yer aldığı görülmüştür. Kültür aktarımı sağlayan metinlerde, dil ile ilgili ögeler hariç kültürel değerlerin yeterli olmadığı belirlenmiştir.

2.9.1.2. *Sosyo-kültürel teori bağlamında ortaokul dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar*

Alan ve Duruhan (2020) çalışmada, Türkiye'de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan bir İngilizce ders kitabını kültürel aktarım ögelerini bakımından incelemiştir. Upswing English 8, Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM, 2001) yer alan kültürel konular ile hedef, kaynak ve uluslararası kültür ögeleri bakımından incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma deseni olan durum çalışması ve veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Kitaptaki metinler ve resimler temel alınmıştır. Çalışma sonucunda, AOBM'nin dikkate alınarak yazıldığı, öğrencilere kültürel farkındalık kazandırma

noktasında bir amaca ve kültürlerarası bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Kültürel ögeler kitapta sayısal olarak görülse de derinlemesine bir kültür aktarımı yaklaşımı bulunmadığı anlaşılmıştır. Kaynak, hedef ve uluslararası kültüre ait ögelerin hepsini içerdiği, uluslararası kültür ögelerinin sayısal açıdan çok olduğu, devamında hedef kültür ve sonrasında da kaynak kültürün yer aldığı görülmüştür.

Baki (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul Türkçe dersi kitaplarında yaşayan ve evrensel değer aktarımının incelenmesi amaçlanmş, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5,6,7,8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve şiirlerin tümü incelenmiştir. Metinlerdeki değerlerin incelenmesinde UNESCO Değer Listesi, Yaşayan Değerler Listesi ve Rokeach'ın Değer Sınıflandırması kullanılmıştır. Betimsel analiz yoluyla veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda en çok kullanılan değerlerin, estetik, sevgi, nezaket, çalışkanlık; en az kullanılan değerlerin, barış, sadelik, alçakgönüllülük, hoşgörü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca niceliksel olarak sınıf düzeylerinde temalar ve değerlerin örtüşmediği, sınıf ve tema dağılımında bazılarına yer verilmediği, sistematik yapılanmanın olmadığı anlaşılmıştır.

Çelik ve Erbay (2013) tarafından yapılan araştırmada, İngilizcenin küresel iletişim dili haline gelmesine bağlı olarak, kültürlerarası iletişim becerisinin öneminin arttığı ifade edilmiş ve öğrencilerin bu becerileri geliştirebilmesi için öğretim materyallerinin çeşitli kültürel ögelere yer vermesinin önemine değinilmiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere devlet tarafından hazırlanan ders kitaplarının bu konuda eksikliklerinin olduğu ve küresel dünyada iletişim kurabilmenin öğrenciler için bu açıdan zorluk oluşturduğu ifade edilmiştir. Sınırlı kültürel içeriğin dil öğretim materyallerinde yer alıp almadığı üzerine yapılan araştırmada ikinci kademede İngilizce dersi için kullanılan üç ders kitabı, ürünler, uygulamalar, bakış açıları ve kişilerinden oluşan dört kültürel bileşen açısından incelenmiştir. Araştırma sonunda, bu dil eğitim serisinin öğrencilerin kültürel bakış açılarını geliştirmeye yönelik ögelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güftâ ve Kan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim 7. sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğelerine nasıl ve ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir. Çalışmada, literatürden ve uzman görüşünden yararlanılarak dil ile ilgili

kültürel ögeler listesi hazırlanmış, Türkçe kitabının içeriği çerçevesinde liste şekillendirilmiştir. Listede yer verilmeyen bir ögeye ders kitabında karşılaşılması durumunda, bu öge listeye eklenmiştir. Dil ile ilgili kültürel ögeler fişleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, deyimler, mecazi ifadeler, atasözleri, özdeyişler, ağız özellikleri, ikilemeler ve yansımaların yer aldığı ve metinler ve resimler aracılığı ile aktarılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır.

Gülden (2018) Türkçe ders kitaplarında kültür temelli olarak hazırlanan, kültürle doğrudan ilişkilendirilmemiş olan tema etkinliklerinde hangi kültürel ögelere yer verildiğine, kültürel temelli etkinliklerin ise hangi kültürel unsurlar içerdiğine ilişkin veriler elde etmek amacıyla yaptığı araştırmada, 2017-2018 yılında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabı örneklem olarak belirlenmiştir. Kültür ölçütü olarak Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi içindeki kültürel unsurlar belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmış, "Çocuk Dünyası, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Sağlık-Spor, Okuma Kültürü, Doğa ve Evren" temaların etkinlikleri incelenmiş, kazanımları kültür temelli olarak aktaran etkinlikler belirlenmiştir. Etkinliklerin kazandırmayı hedeflediği kazanımı hangi kültürel unsur üzerinden verdiği ve bu kültürel unsurdan nasıl yararlandığı incelenmiştir. Etkinliklerde Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde yer alan atasözleri, deyimler, şiirler, Nasreddin Hoca fıkrası, Karagöz, kuş evleri, sadaka taşları, çocuk oyunları ve oyuncakları, cirit, güreş, nişan alma, halk mutfağı, çömlekçilik gibi kültürel unsurlardan yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Huang (2019) İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce öğrenme ve iletişimlerinde yeterli olup olmadığı hususunu sosyo-kültürel teori çerçevesinde incelemiştir. Çin'de ortaokul düzeyinde kullanılan *Project English* adlı İngilizce ders kitapları incelenmiş, araştırma sonunda başlıklar, metinler, görevler açısından ders kitaplarının otantik öğrenme, iletişim düzeyleri, çeşitlilik ve kültürel örnekler açısından yeterli içeriğe sahip olmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra ders kitaplarının iletişim becerileri yerine gramer öğretimi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda iletişime ve kültürel içeriğe yönelik ders kitapları hazırlanması gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Kan (2010) yaptığı çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında kültür ögelerine ne derece yer verildiğinin ve bu ögelerin nasıl aktarıldığının

belirlenmeyi amaçlamıştır. Ders kitabında yer alan kültürel ögeler araştırmacı tarafından fişleme yöntemi ile belirlenmiştir. Literatür ve uzman görüşünden yararlanılarak kültür ögeleri listesi oluşturulmuş ve ders kitabı incelendikçe liste şekillendirilmiştir. Çalışma sonucunda, dil, din, tarih, örf ve adetler, aile ve akrabalık ilişkileri, giyim kuşam, sanat, spor, yiyecek, içecek ve beslenme, vatan ve evrensel değerler ile ilgili kültür ögelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu ögelerin metinler ve resimlerle öğrenciye aktarıldığı belirlenmiştir.

Kırmızı Ayyıldız (2021) Şanlıurfa'ya 145 km mesafede bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 67 sekizinci sınıf öğrencisi, öğrencilerin İngilizce dersine giren öğretmenler ve İngilizce dersi için kullanılan ders kitapları üzerinde yaptığı eylem araştırmasında, sosyo-ekonomik olarak kısıtlı imkânlara sahip olan bölgede İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarının kültürel içeriği hakkında öğrencilerin algılarını anlamayı ve İngilizce ders kitaplarındaki kültürel özellikler ve kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri arasındaki uyuşmazlıkların kitaplardaki etkinliklerle azaltılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bölgesel zorluklar, bazı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik eksiklikler nedeniyle öğrencilerin öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiği ve öğrencilerin ders kitaplarında geçen kültürel kavramlara uzak olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ve araştırmayı yürüten öğretmen, etkinliklerin çocukların ihtiyaçları, profilleri, bölgesel şartlarına uyarlanarak, gerçek hayatla ilişkili araçların kullanılmasının öğrencilerin dili içselleştirme ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Şen (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ilettiği değerlerin ve bu değerlerin kitaplara göre dağılımının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada Türkçe dersi öğretim programında yer alan kültürel değerler ışığında beş farklı yayın evine ait ders kitaplarını tarama modeliyle incelemiştir. Elde edilen veriler nicel veriler haline getirilerek SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ders kitaplarındaki metinlerin değerleri yansıtmakta yetersiz olduğu, sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin baskın olarak yer aldığı, misafirperverlik, aile birliği ve barış değerlerine sınırlı olarak yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Ünveren Kapanadze (2019) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretiminin Vygotsky'nin "Bilişsel Gelişim Kuramı" kavramlarından Yakınsal Gelişim Alanı açısından

değerlendirilmesi ve bu teorinin Türkçe öğretimine ne derecede yansıtıldığını incelemek amacıyla yapılmıştır. İnceleme Vygotsky'nin görüşleri etrafında geliştirilen yaklaşım ve stratejiler ve ile diğer bilişsel gelişim kuramları da göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Araştırmada, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kullanılan Türkçe Ders Kitapları ve Türkçe öğretim programları ele alınmış, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde yakınsal gelişim alanını destekleyen ve ilişkili olan yapılar tespit edilmiştir.

Ünveren Kapanadze (2018) tarafından yapılan araştırmada 2018-2019 öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan kültür ögeleri metinler üzerinden incelenmiş, doküman tarama yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Dil-kültür ilişkisini ortaya koyan metin içerikleri başta olmak üzere Millî Kültürümüz ünitelerinde yer alan kültürel unsurların tespiti yapılmıştır. Araştırma sonucunda kültürün nesillere aktarılmasında birçok tür içinde tarihsel ve kültürel unsura yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır ve örneklendirilmiştir. Ayrıca, anlama sorularında kültürel unsurların aktarımı için neler yapılabileceğine dair soruların ve önerilerin bulunduğu bulgulara ulaşılmıştır. Türkçe kitaplarının öğrencilere kültürel bellek ve bilinç kazandırma yolunda öğretmenlerin de bilinçli ve hassas yaklaşımı ve malzemenin bilinçli kullanılması ile verilerin farkındalık kazandıracağı öngörülmektedir. Seçilen metinlerin ve anlama sorularının başta millî kültür ve bellek olmak üzere kültürlerarası iletişim adına bilgi beceri ve yetkinlik kazandırması açısında önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.9.1.3. *Sosyo-kültürel teori bağlamında ortaöğretim ve yetişkin dil öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar*

Baykara (2010) Elâzığ Anadolu İletişim Meslek Lisesi 9. Sınıf İngilizce dersin de kullanılan *New Bridge to Success* kitabının değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilere sorular aracılığı ile kullanılan kitabı değerlendirmeleri istenmiştir. Cevaplar analiz edilerek, kültürel ögelerin yeterliliği tartışılmıştır. Kitabın kültürel ögelerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Erdal ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada Yabancılara Türkçe Öğretimi'nde A2 düzeyinde kullanılan ders kitaplarından bazılarını -İstanbul, Ankara, Yunus Emre

Enstitüsü, Gazi, Dilmer- incelemiş ve hedef dile ait kültürel ögelere ne ölçüde verildiğini sorgulamıştır. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda kitaplarda estetik, resim, fotoğraf gibi ögelerin yer alması, Türkiye'nin tarihi ve doğal güzelliklerine yer verilmesi, yerel kültür unsurlarına ve yabancı kültür unsurlarına da yer verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Fakazlı ve Baytar (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iki İngilizce ders kitabının (Headway ve English File) kültürel unsurlar açısından karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (doküman incelemesi) ile yapılmış, veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda English File ders kitabının nispeten daha fazla kültürel ögeye yer verdiği ancak her iki ders kitabında hedef dilin kültürel unsurlarının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilere dayanarak kültürlerarası yeterliliğin geliştirilmesinde sadece hedef kültürün değil, diğer kültürlerin de ders kitaplarına yerleştirilmesi gerekliliğini vurgulanmıştır.

Okur ve Keskin (2013) yaptıkları çalışmada, dil öğretiminin kültürlerarası karşılaştırma aracı olduğu düşünülen, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kültür aktarımı araçlarından olan ders kitaplarının yeri ve önemini sorgulamıştır. İstanbul yabancılar için Türkçe öğretimi seti A1, A2, B1 ve B2 ders kitapları incelenmiştir. İnceleme sonunda temel seviye ders kitaplarında bu ögelere fazla yer verilmesine rağmen kültürel ögelerden daha fazla yararlanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özturan (2022) tarafından sosyo-kültürel teorinin bir parçası olan dinamik ölçme ve değerlendirmenin üniversite düzeyinde İngilizce öğrenenlerin yazma becerisine etkisi üzerine yapılan doktora tezi araştırmasında, dinamik değerlendirmenin ve anında verilen geribildirimin iletişimsel dil kullanma ve doğru yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Öğretmenin öğrenciyle iletişimde olduğu ve yönlendirici işbirlikli etkinliklerle sağlanan dinamik değerlendirmenin öğrencinin ihtiyaçlarına hizmet ettiği düşünülmektedir. Buna yönelik olarak dinamik değerlendirmenin yazma becerileri üzerine etkisi hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Karma yöntem araştırması olarak tasarlanan araştırma, üç farklı zamanda yazma becerisinde hem dili doğru kullanma hem de iletişim yeteneği üzerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda farklı yakınsak gelişim düzeyleri olan öğrencilerin aracılar ile desteklenerek yazma becerilerinin geliştiği ve becerileri farklı görevlere transfer

edebildikleri, dinamik değerlendirmenin öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı ve öğrencilerin gelişimini sağladığı görülmüştür. Öğrenciler ise dinamik değerlendirme sürecinin motivasyon artırıcı, destekleyici, bireysel öğrenmeye teşvik edici ve kaygıyı azaltıcı yönüyle faydalı olduğu görüşündedir.

Soyşekerci (2015) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda kullanılan İngilizce ders kitabı ve Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde kullanılan Türkçe ders kitabında yer verilen kültürel ögeler incelenmiştir. Ders kitapları ile birlikte ek materyal, dinleme metni hariç, okuma metinleri, soru yönerge ve alıştırmaları araştırmaya dâhil edilmiştir. Alanyazında yer alan kültürel konu listeleri incelenmiş, araştırmanın içeriğine uygun olduğu düşünülerek Razı (2012) tarafından oluşturulan kültürel öge dökümü kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce ders kitabında yer alan kültürel öge sayısı 5325, Türkçe ders kitabında ise 1986 olarak bulunmuştur. İki ders kitabı arasında kültürel öge aktarım oranı arasında fark bulunmuştur. İngiliz ve Türk yazarlar tarafından hazırlanan ders kitaplarında farklılıkların olduğu, örn. aile bölümünde Türkçe kitabının daha fazla içerik barındırdığı, her iki ders kitabındaki kültürel ögelerin üniteler içinde yer aldığı ve düzensiz dağıldığı, İngilizce ders kitabındaki kültürel ögeler çoğunlukla evrensel özellik taşırken, Türkçe ders kitabındaki kültürel ögelerin Türk kültürüne ait özellikler taşıdığı, her iki kitabın da yeterli kültürel ögeye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulum ve Bada (2016) çalışmalarında, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türk yazarlar tarafından yazılan, lise düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki İngilizce dilini iç daire ve dış daire kültürel sosyal özelliklerine ışık tutmak amacıyla incelemiştir. İngilizce öğrenenleri hedef alarak oluşturulan materyal içeriğinde dış daire (+genişlemekte olan daire) özelliklerinin geniş yer kapladığı bulunmuştur. Bu sonuç dış daire kültürden gelen yazarlara bağlanılmıştır. Dış daire kültürel ögeler, iç daire kültürel ögelerini ikiye katlamaktadır: %66, 2 dış daire; %33, 8 iç daire. Bu ögeler 6 kategoride yer almaktadır. Bunlar sosyal, ekonomik, politik, coğrafi, eğlence ve turistik. Her bir kategorinin alt dalları bulunmaktadır.

2.9.2. Sosyo-kültürel teori ve dil öğretimi ile ilgili çalışmalar

Behroozizad ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen tarafından bilgiyi sosyal yollarla yapılandırmaları amacıyla öğrencilerin desteklendiği sınıfta iletişim becerilerinin arttığı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede ve öğrencileri iletişime yönlendirmede sosyo-kültürel bağlamın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Feryok (2013) İngilizce öğretiminde öğretmenin rolünü sosyo-kültürel teori ve yakınsak gelişim alanı bağlamında incelemiştir. Japonya'da bir lisenin İngilizce ağırlıklı programında öğrenim gören öğrencilerden 9 ay boyunca gözlem, ses kaydı ve video kaydı ile elde edilen veriler ışığında öğretmenin öğrenci öğrenmesinin öneminin farkında olduğu, öğrenciyi sınıf içi etkinliklerde görevlendirdiği, sosyal aracılar ile öğrencilerin öğrenmesine destek olduğu, sınıf içinde yakınsak gelişim alanına ulaşmayı sağlayacak öğretmen rehberliğinde bireysel, grup ve tüm sınıf etkinlikleri düzenlediği görülmüştür. Böylece öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolünün öğrenci öğrenmesinin gelişiminin düzenlenmesi yönünde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Memiş (2016) tarafından yapılan araştırmada, dil ve kültür arasındaki ilişkiden ve yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı ve öneminden bahsedilmiş, yabancı dil eğitim ortamlarının kültür aktarımındaki rolü üzerinde durulmuş ve yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim ortamının düzenlenerek kültür aktarımında nasıl kullanılacağı konusunda öneride bulunulmuştur.

Panhwar ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi ve yapılandırmacı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının sosyo-kültürel yapılandırmacı teori ile bağlantısı incelenmiştir. Araştırmanın amacı, sosyo-kültürel teorinin dil gelişimi üzerine etkisinin incelenmesidir. Sosyo-kültürel teori üzerine yapılan eleştirel analiz sonucunda, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkililiğin artırılmasında öğretmene yardımcı olan içeriğe yönelik yeni bir pedagojik öğrenme-öğretme yolu belirlemede etkili olabileceği belirtilmiştir. Sosyo-kültürel teorinin, sadece öğrencinin dil becerilerinin gelişmesini değil, aynı zamanda bilişsel gelişimini de sağladığı ifade

edilmiştir. Öğrencinin destek yoluyla daha fazla iletişim kurmasını teşvik eden teori öğrenci merkezli öğrenme ortamını teşvik ederek otonom öğrenmeyi gerçekleştirecektir.

Pathan ve diğerlerinin (2018) yaptıkları çalışmada literatürde ve ikinci dil öğrenmede sosyo-kültürel teorinin etkileri gözden geçirilmiştir. Ana odak noktası yakınsak gelişim alanının merkezindeki fikri eleştirel bir şekilde keşfetmek ve anlamaktır. Çalışma sosyo-kültürel teorinin öğreneni anlamlı ve bağlam içinde öğrenmeyi öğrenmeye teşvik ettiği sonucuna varmıştır. Sosyo-kültürel teoriyle bağlantılı olarak pedagojik çıkarımlara ulaşılmış öğretme ve öğrenmeye yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

2.9.3. Sosyo-kültürel teori ile ilgili çalışmalar

Jackson ve Krajcik (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci merkezli yazılımların yönlendirici destek olarak kullanılması incelenmiştir. Araştırmacılar, yaklaşımlarını Öğrenci Uyumlu Yönlendirici Destek Tasarımı olarak adlandırmıştır. Tasarımın amacı, sistem tarafından öğrencinin kendisinin yönlendirici desteğin durumunu kontrol edebilmesidir. Böylece yönlendirici desteğin yoğunluğu ya da ortamdan çekilmesi öğrencinin kendi kontrolünde olmaktadır. Bulguların analizi sonucundan bu yaklaşımın farklı ve değişen öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin durumlarına göre uyarlama yapan bir araçla desteklenmesinde başarılı olunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Puntambekar (2022) yılında yaptığı araştırmasında, yönlendirici destek konusunda Vygotsky'nin asıl görüşlerinden yola çıkarak, sınıf ortamında öğrencilerin desteklenmesi amacıyla yönlendirici destek olarak öğretmenle kurulan iletişimin yanı sıra farklı materyaller, aracılarla da desteğin sağlanabileceği, böylece öğretmenin kalabalık sınıflarda farklı yakınsak gelişim alanına sahip öğrencileri hem sosyal iletişim hem de materyallerin desteğiyle yönlendirebileceğini ifade etmiştir. Yönlendirici desteğin sorumluluğu bu şekilde kısmen öğretmenden çekilmiş başka aracılar dağıtılmış olmaktadır.

Rojas-Drummond ve Mercer (2003) tarafından İngiliz ve Meksika okullarındaki sınıf içi öğrenme ortamında belirli iletişim stratejileri kullanarak öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ve katılımlı çıkarım yapma ve öğrenmelerini sağlamaya yönelik gelişimlerini inceleme amacıyla yapılan araştırmada öğretmenin kullandığı stratejiler ve öğretmenin desteği ile bilginin yapılandırılmasında iletişimsel sürecin sağlanması, öğrencilerin birlikte

çalışırken konuşmaları, İngiliz ve Meksika ilkokul çocuklarında etkili iş birliği, iletişim, çıkarım yapma ve öğrenmenin teşvik edilmesi üzerine uygulamalı bir metod kullanılmıştır. Vygotsky'nin sosyal (intermental) ve psikolojik (intramental) gelişim kavramları arasındaki ilişki tartışılmıştır. Sosyo-kültürel teori ve eğitim ortamına uygulanması konusunda elde edilen sonuçlarda, sosyal iletişimin bireyin psikolojik gelişimi üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Her iki ülkede de sonuçlar, zihinsel bir görev yerine getirilirken dil uygun kültürel araçlarla şekillendiğinde, iletişim sadece düşünmeyi değil, bireysel çıkarım yapmayı, öğrenmede gelişimi ve programdaki konuların anlaşılmasını da sağlamaktadır. Ayrıca araştırma, öğretmen-öğrenci iletişiminin işlevinde öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin ve öğrenmelerinin de etkisini ortaya koymuştur. Araştırmanın önemli bulgusu ise öğrencilerin öğretmen yönlendirmesi ve akran grup iletişimin dikkatli şekilde kullanıldığı sınıf deneyiminden büyük fayda gördükleri olmuştur.

2.9.4. İlgili çalışmalar ışığı altında bu araştırmanın önemi ve gereği

Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında özellikle ders kitapları üzerinde yapılan araştırmalar genellikle metinler ve şiirler üzerinde gerçekleştirilmiş ve doküman inceleme yoluyla temalar ve üniteler bazında kültürel ögelerin dağılımının ne düzeyde olduğu ve nasıl yapıldığının anlaşılmasına yönelik yapılmıştır. Çalışmalarda, halihazırda bulunan Somut Olmayan Kültürel Miras, UNESCO Değerler Listesi, Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi kültüre ait ögelerin listelendiği referanslar kullanılmıştır. Araştırmalar sonucunda, ders kitaplarında yer alan ve almayan kültürel ögeler listelenmiştir. Yeterli bulunanlar belirtildiği gibi, yetersiz olanlar için de kitapların bu açıdan geliştirilmesi ve eksikliklerinin tamamlanması yönünde tavsiyelere yer verilmiştir.

İlgili çalışmalar her ne kadar Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin ders kitaplarına nasıl yansıtıldığı yönünde fikir vermiş olsa da 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde yapılmış, 2-4. sınıflarda kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitapları için incelemeler yetersiz kalmıştır. Ayrıca alanda Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında, 2-4. sınıflarda ana dil ve yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının içerik unsurlarının, dilin öğretimi ve buna ilişkin kültürel ögelerin kullanımı üzerine

yapılan incelemeye rastlanmamıştır. Bu çerçevede, çalışmanın alandaki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma süreci, araştırma bulgularının elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecindeki aşamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma bir durumun veya sürecin derinlemesine incelenerek neden, niçin, nasıl gibi sorulara cevap bulmaya çalışan araştırma yöntemi olan nitel araştırma yöntemlerinden vaka (durum) çalışması ile yapılmıştır. "Nitel araştırma birçok akademik disiplinin yanısıra özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, sosyal fenomenleri, insanların davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir" (Güler vd., 2013, s. 39). "Nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışırlar" (Merriam, 2013, s. 5). "Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir" (Seale, 1999'dan akt. Baltacı, 2019, s. 369-370).

Durum çalışması araştırmacı tarafından gerçek yaşam, güncel bir durum, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç sistemi çoklu veri kaynakları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013, s. 97-98). Durum çalışmalarında altı kaynaktan bahsedilir. Bunlar; dokümanlar, arşiv kayıtları, görüşmeler, direkt gözlem, katılımcı gözlem, fiziksel yapılardır. Bunlar filmler, fotoğraflar, video kayıtları, hayat hikâyeleri şeklinde genişletilebilir (Yin, 2015, s. 289-381). Araştırma sürecinde, araştırmacı veri kaynağı olarak belirlenen ders kitaplarına ve görüşme yapılacak öğretmenlere ulaşmada, ders

kitaplarında yer alan kültürel ögelerin incelenmesi ve kapsamının belirlenmesinde, görüşme yapılacak öğretmenlere araştırmanın amaçlarının açıklanması ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle sondaj sorularının sorularak katılımcıların daha iyi anlaşılmasında etkin rol almıştır. Ayrıca araştırmacınıın etkin rol aldığı diğer aşamalar ise araştırma konusunun, yönteminin ve veri toplama sürecinin belirlenmesi, ilgili alanyazın taraması, gerekli yasal izinlerin alınması, bulguların ve sonuçların ortaya konulması, verilerin analizi ve raporlaştırılması süreçleridir.

Bu araştırma, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve bununla ilgili öğretmen görüşlerinin alınması üzerine yapılan nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmada ders kitaplarındaki kültürel ögelerin incelenmesinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır.

Araştırmada ders kitaplarındaki kültürel ögelerin incelenmesinde Razı (2012) tarafından hazırlanan "Kültürel Bileşenler Envanteri" esas alınmıştır (Bkz. Görsel 2.2). Envanterin amaca uygun hale getirilmesine yönelik diğer sınıflamalardan eklemeler yapılmıştır. Envanter kapsamında incelenen kültürel ögelerin frekans sayıları ortaya çıkarılmıştır. Bu aşama sonrasında ders kitaplarında en çok ve en az kullanılan kültürel ögeler belirlenmiş, ders kitapları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yoluyla kod, kategori ve temalara ayrılmıştır. Verilerin sınıflandırılmasında sıklıkla geri dönülüp düzenlemeler yapılmıştır. Ardından ders kitaplarından elde edilen veriler ile öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler karşılaştırılmış, yorumlanmış böylece tutarlılığın artırılması sağlanmıştır. Araştırmada takip edilen nitel araştırma süreci aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. 1. *Nitel araştırma süreci*

3.2. Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinin ilk aşamasında araştırmacı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkokul 2-4. sınıflarda kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarına ulaşmıştır. Araştırma izni için Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonuna ve Giresun İl

Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuruda bulunmuştur. İzin alma işlemleri yaklaşık 20 gün sürmüştür. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan alınan izin EK-1'de, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ise EK-2'de sunulmuştur.

3.2.1. İlkokul 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitapları

Araştırmada elde edilen veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Giresun ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda kullanılan ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarından elde edilmiştir. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi dilin sosyal çevre ile iletişim, kültür aktarımı gibi görevlerinin öğrenme üzerindeki desteğinden bahsederken, dil gibi sembolik işaretlere sahip aracıların da (ders kitapları, semboller, yazılı metinler, görseller vs.) öğrenmeyi destekleyici unsurlar olduğunun üzerinde durur. Türkiye'de başlıca sınıf içi materyalin ders kitabı olması, kültür aktarımı ve dil öğretiminde önemli bir araç olarak dil derslerinde öğrencinin en kolay ve öncelikli olarak ulaşabildiği materyal olarak kullanılması nedeniyle araştırmada ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarındaki kültürel ögeler ve bunların teoriyle ilgililiği incelenmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılması uygun bulunan 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitapları (toplam altı ders kitabı) incelenmiştir. Araştırmanın yapıldığı Giresun ilinde bulunan ilkokul 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce derslerinde kullanılmaları nedeniyle bu kitaplar seçilmiştir. Türkiye'nin farklı illerinde kullanılan ders kitapları değişiklik gösterebilmektedir. Araştırmada kullanılan ders kitabı listesi şu şekildedir:

Tablo 3. 1. *Araştırmada kullanılan ders kitapları*

Ders kitabı	Yayın evi	Yazarı
2. sınıf Türkçe ders kitabı	Ada Yayıncılık	Nihat ERDAL
3. sınıf Türkçe ders kitabı	Gizem Yayıncılık	Ali ASLAN
4. sınıf Türkçe ders kitabı	Özgün Yayıncılık	Işıl Uğur YALÇIN
2. sınıf İngilizce ders kitabı	Bilim ve Kültür Yayınları	Ferahnaz TAN
3. sınıf İngilizce ders kitabı	Yıldırım Yayınları	Pınar CENK
4. sınıf İngilizce ders kitabı	Cem Yayınları	Aynur ARDA, Özlem ONAY

3.2.2. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında Giresun ilinin Bulancak ve Piraziz ilçelerine bağlı dört farklı ilkokulda görev yapan ve belirtilen ders kitaplarını kullanan sınıf öğretmenleri ve ilkokul İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler yoluyla veri elde edilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin seçimi kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Ders kitaplarının ülke genelindeki tüm öğretmenler tarafından kullanılıyor olması, nitel araştırmanın genelleme amacı gütmemesi ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin araştırmacının yaşadığı yere yakın olması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun öğretmen seçimi yapılmıştır. Görüşmelere 13 sınıf öğretmeni ve 4 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Öğretmen sayılarının birbirine yakın olmamasının nedeni, ilkokul düzeyinde İngilizce ders sayısının Türkçe ders sayısından az olmasına bağlı olarak İngilizce öğretmen sayısının azlığıdır.

Görüşmeye katılım sağlayan öğretmenlere görüşme öncesinde araştırmada karşılaşabilecekleri durumlar ve araştırmada elde edilecek olan bilgilerin nasıl kullanılacağına ait sözlü bilginin yanı sıra EK-4'te yer alan gönüllü katılım formu aracılığı ile bilgi verilmiştir. Katılımcılardan alınan izin aydınlatılmış onam olarak adlandırılmaktadır. Aydınlatılmış onamın katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olduğu, araştırmanın bazı açılardan katılımcıların refahını etkileyebileceği ve istedikleri zaman özgürce araştırmaya katılımı sonlandırabilecekleri konusunda haberdar edilmesi için kullanıldığını belirtmiştir. Aydınlatılmış onam araştırmada elde edilen bulguları kötüye kullanmayı engellemez veya araştırmacı ve araştırılan arasında eşit bir ilişki oluşturmaz. (Glesne, 2013, s. 226-228). Bu bağlamda katılımcıların görüşmeye kendi rızaları ile katılımlarını onayladıklarına ilişkin imzaları alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin izni dâhilinde ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması amacıyla ses kayıtları saklı tutulacaktır. Bu bağlamda her bir öğretmene gerçek ismi yerine takma isim verilerek kişisel veriler gizli tutulmuştur.

Araştırmada ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi ile ilgililiği ve teoriyi ne düzeyde yansıttığı konusunda ders kitaplarını kullanan Sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin

görüşlerinin alınması ve öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimleri ve dil edinimlerinin daha etkili olarak desteklenmesi amacıyla ders kitaplarının geliştirilip güncellenmesine ilişkin öğretmenlerin önerilerinin alınması amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, iki ya da daha fazla insan arasında belirli bir amaç çerçevesinde yapılan tartışma olarak tanımlanır (Altunışık vd., 2001, s. 49). "Bir araştırma tekniği olarak görüşmenin amacı, kişilerin belli özelliklere ne kadar sahip olduğunu bulmak değildir. Bunun aksine temel amaç, kişinin zihnindeki kültürel kategorilere ulaşmaktır. Bu nedenle görüşme araştırılan şeyi taramaz, onun yerine bir madenci gibi derinlemesine kazır" (McCracken, 1988, s.17'den akt. Türnüklü, 2000, s. 545-546). Nitel araştırmaların temel özelliğinin, araştırma katılımcılarının anlam dünyasını ve bakış açısını onların gözlerinden görmek olması nedeniyle görüşme tekniğinin belirleyici unsuru, katılımcıların dünyalarını, duygu ve düşüncelerini anlamak, nicel görüşmelerden farklı olarak daha derin bilgi edinmektir (Kuş, 2012, s. 87). Bireylerin deneyimleri yoluyla oluşturduğu anlamların çok ve çeşitli olması nedeniyle araştırmacının amacı bu anlamları kategori ve fikirlerle sınırlandırmak yerine bakış açılarını ortaya koymaktır. Katılımcıların bakış açısını anlamak için yapılan sorgulama açık uçlu olmalıdır. Katılımcıların kazandığı deneyimler ve bakış açıları çevreyle etkileşim sonucu oluşmuş, kültürel ve tarihsel normlar sayesinde şekillenmiştir. Araştırmacı başkalarının dünya ile ilgili oluşturduğu anlamları yorumlama ve anlamayı amaç edinir (Creswell, 2014, s. 8). Nitel görüşmede araştırmacı nötr ve duygularını gizleyen biri değildir. Araştırmacının soracağı sorular ve bu soruları nasıl soracağı, aldığı cevabı nasıl yorumlayacağı görüşülen kişiye olan hislerine, önceki deneyimlerine ve ruhsal durumuna göre değişir (Kuş, 2012, s. 89). Görüşme, insanların söylediklerine saygı ve merak duymak ve söylediklerini anlamaya, gerçekten dinlemeye sistematik bir çaba sarf etmektir (Rubin ve Rubin, 1995, s. 17). Bu bağlamda araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla, sosyo-kültürel teori bağlamında, öğretmenlerin ilkokul 2-4. sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel ögelere ilişkin düşüncelerine bunların altında yatan sebeplere ulaşmak hedeflenmiştir.

Görüşmeler; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üç ayrı biçimde gruplandırılmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği önceden belirlenmiş

soruların sorulmasını içermektedir. Sorular her katılımcıya sistematik şekilde sorulur ancak görüşmeci soruların dışına çıkabilir veya aldığı cevapları derinleştirebilir (Berg ve Lune, 2015, s. 136). Bu teknik ne yazma ve doldurmaya dayalı yöntemler kadar katı, ne de yapılandırılmamış mülakat kadar esnektir. İki uç arasında yer alan bir teknik olması nedeniyle niçin, nasıl sorularına cevap aranılan durumlarda ideal bir veri toplama tekniğidir (Karataş, 2012).

Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme tekniğinden daha esnektir. Bu teknikte araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Görüşmenin akışına bağlı olarak değişik ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir veya ayrıntılara inilmesini sağlayabilir. Eğer görüşmeci belirli soruların yanıtlarını başka soruların içinde yanıtlamış ise bu sorular sorulmayabilir (Türnüklü, 2000). Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu 13 sorudan oluşmaktadır. Ancak görüşmenin akışına uygun olarak araştırmacı derinlemesine bilgi almak amacıyla sondaj soruları kullanmıştır.

"Veri toplama aşamasında bir yerden sonra katılımcıların söyledikleri şeyler önceki katılımcıların söylediklerini tekrar ediyorsa ve yeni bulgular ortaya çıkmıyorsa, bu aşamadan sonra veri toplamaya son vermek gerekebilir" (Güler vd., 2013, s. 345). Dolayısıyla görüşmeler sırasında öğretmenlerin sorulara benzer cevaplar vermeleri ve yeni bulgu ortaya çıkmaması nedeniyle 17 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin veri doygunluğuna ulaştığı (Charmaz, 2006; Glaser ve Strauss, 1967) düşünülerek görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.2.3. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

3.2.3.1. *Katılımcıların kişisel özellikleri*

Çalışmada, Vygotsky'nin sosyo-skültürel teorisi bağlamında ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelere ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla, Giresun ili Merkez, Bulancak ve Piraziz ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı dört resmî ilkokuldaki 2-4. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ve yine bu sınıf düzeylerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin yorumlanması sırasında etik

ilkeler dikkate alınarak öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan ve on üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelere altısı erkek, on biri kadın olmak üzere toplam on yedi öğretmen katılmıştır. Bunlardan dördü İngilizce öğretmeni, yedisi ikinci sınıf, ikisi üçüncü sınıf, dördü dördüncü sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin şu anki görevlerindeki tecrübeleri 8 ile 39 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin dördü dışındakiler eğitim fakültesi mezunudur. Sınıf öğretmenlerinden ikisi öğretmenlik dışında bir alandan mezun olmuş, öğretmen açığı nedeniyle sağlanan haktan yararlanarak KPSS ile öğretmen olarak atanmıştır. İngilizce öğretmenlerinden biri Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, diğeri İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunudur. Formasyon aldıktan sonra KPSS ile öğretmen olarak atanmışlardır.

Tablo 3. 2. *Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri*

İsim	Cinsiyet	Görev	Deneyimi
Çiğdem	Kadın	Sınıf Öğretmeni	16 yıl
Sevgi	Kadın	Sınıf Öğretmeni	17 yıl
Zehra	Kadın	Sınıf Öğretmeni	17 yıl
Meryem	Kadın	Sınıf Öğretmeni	16 yıl
Şenay	Kadın	Sınıf Öğretmeni	15 yıl
Feyza	Kadın	Sınıf Öğretmeni	20 yıl
Hatice	Kadın	Sınıf Öğretmeni	20 yıl
Gülşen	Kadın	Sınıf Öğretmeni	18 yıl
Abdullah	Erkek	Sınıf Öğretmeni	27 yıl
Engin	Erkek	Sınıf Öğretmeni	25 yıl
Halit	Erkek	Sınıf Öğretmeni	39 yıl
Haluk	Erkek	Sınıf Öğretmeni	32 yıl
Selim	Erkek	Sınıf Öğretmeni	25 yıl
Ezgi	Kadın	İngilizce Öğretmeni	15 yıl
Semra	Kadın	İngilizce Öğretmeni	7 yıl
Seval	Kadın	İngilizce Öğretmeni	9 yıl
Levent	Erkek	İngilizce Öğretmeni	8 yıl

Glesne'nin (2013, s. 239) "Bir birey hakkında özel bilgi açığa çıkarılırsa bu, onun üzülmesine neden olur mu? Bir topluluk hakkında ortak bilgi yayımlanırsa bu, onların itibarına ya da sosyal konumuna zarar verir mi?" ifadelerine göre gizlilik hakkı hususunda araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin Giresun iline bağlı ilçelerde görev yapmaları ve ilçelerin nüfusunun görece az olması da göz önünde bulundurularak görev yaptıkları okulların isimleri yerine Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda görev yaptıkları

belirtilmiştir. Ayrıca kişisel bilgiler kullanılmamış, sadece görüşmeye katılan kadın ve erkek öğretmen sayısı ifade edilmiş, öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

3.3.1. Ders kitaplarının incelenmesi

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011, s. 187) doküman analizi araştırılacak konularla ilgili bilgi veren yazılı materyallerin analizidir. Doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı araştırmalarda, geçerliği artırmak için de yazılı ve görsel materyaller kullanılabilir. "Kimi zaman araştırmamızın sorusuna göre bu dokümanlar araştırmamızın ana verisini oluştururken kimi zaman da yardımcı veri olarak araştırmamızın destekleyici unsuru olur" (Güler vd., 2013, s. 127).

Doküman analizi yazılı ve elektronik materyaller olmak üzere belgeleri incelemek ve değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür (Bowen, 2009). Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman analizi tam olarak anlamak ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir. Farklı araştırmacılara göre doküman analizi Kıral (2020, s. 12) tarafından Şekil 3.2'deki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 3. 2. *Araştırmacılara göre doküman analizi (Kıral, 2020, s. 12)*

Araştırmacıların doküman analizi sürecinde izlediği yollar kısmî farklılıklar gösterse de genel olarak sürecin benzer şekilde ilerlediği söylenebilir. Bowen'a (2009) göre doküman analizi gözden geçirme, okuma, yorumlamayı içermektedir. Bu süreç içerik analizi ve tematik analizi birleştirir. Bu araştırmada doküman analizi tekniğinin kullanılmasının nedeni, araştırmanın ders kitapları, yani yazılı materyal üzerinde yapılacak olmasıdır. Ders kitaplarının incelenmesi sürecinde dokümanlara ulaşma, incelenecek kriterleri belirleme, verileri toplama ve kodlama, gözden geçirme, ayrıntılı inceleme ve analiz etme yolları izlenmiştir.

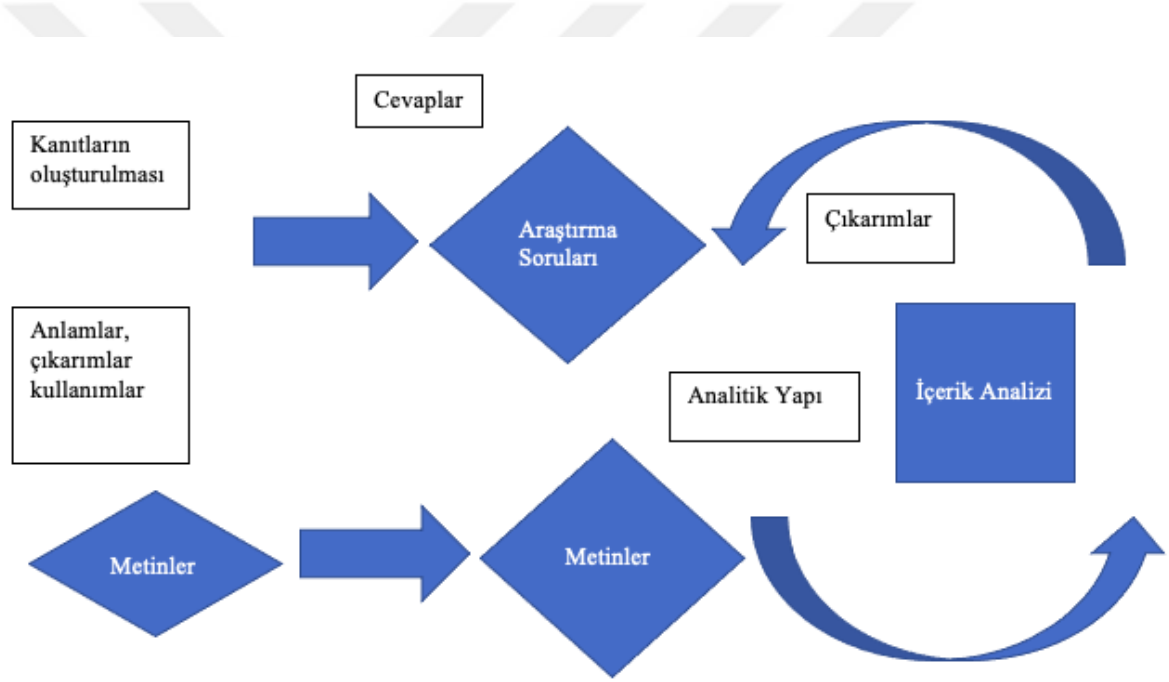
3.3.2. Kültürel bileşenler envanteri

Araştırmada, Razı (2012) tarafından hazırlanan "Kültürel Bileşenler Envanteri" kullanılmıştır. Envanterin seçilmesinde eğitim ve dil ortamlarından kullanılan kültürel ögelerin odak noktaya alınmış ve ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin karşılanması açısından amaca en uygun liste olması etkili olmuştur. "Kültürel Bileşenler Envanteri" temel alınarak yapılan araştırmada, ders kitaplarındaki kültürel ögelerin incelenmesinde daha kapsayıcılık sağlanması ve bu bağlamda listenin zenginleştirilmesi amacıyla Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (TELC, 2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427) ve Tomalin ve Stempleski (1993)'nin kültürel ögeler sınıflamalarında yer verilen bazı alt temalar [başka ülkeler, devletler, halklar; millî kimlik, kök değerler, meslek grupları, günlük eşyalar, ev ortamı, mizah, yöresel kültürler, kişiler arası ilişkiler, mimari eserler, el sanatları geleneği, basılı materyaller (kütüphane eserleri), tiyatro, resimler, heykeller, fotoğraflar, tarih (tarihi kişilikler, tarihi parklar, bahçeler, kanallar, köprüler, yel değirmenleri vs.), kültürel manzaralar] "Kültürel Bileşenler Envanteri"ne eklenmiştir.

3.3.3. İçerik analizi

Ders kitaplarında yer verilen kültürel ögeler nitel araştırma veri analizi türlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. "İçerik analizi yazılı verilerin -verilerin ana içeriğinin ve mesajlarının- özetlenmesi ve raporlanması sürecini tanımlar" (Cohen vd., 2021, s. 674).

Berelson'a (1952'den akt. Silverman, 2018, s. 162) göre içerik analizi kategoriler oluşturularak bir metinde yer alan belirli unsurları oluşturulan katergorilerle ilişkili oldukları durumları saymayı kapsar. İçerik analizi metin incelemelerinde önemli olan, aynı metni inceleyen farklı kodlayıcıların aynı sonuçlara ulaşmasını sağlayacak kategorilerin oluşturulmasıdır. Krippendorff (2004, s. 30) içerik analizi sürecini en genel haliyle araştırma soruları kapsamında incelenen metinlerden elde edilen çıkarımların döngüsel şekilde analiz edilmesi sürecini Şekil 3.3.'te açıklamıştır.



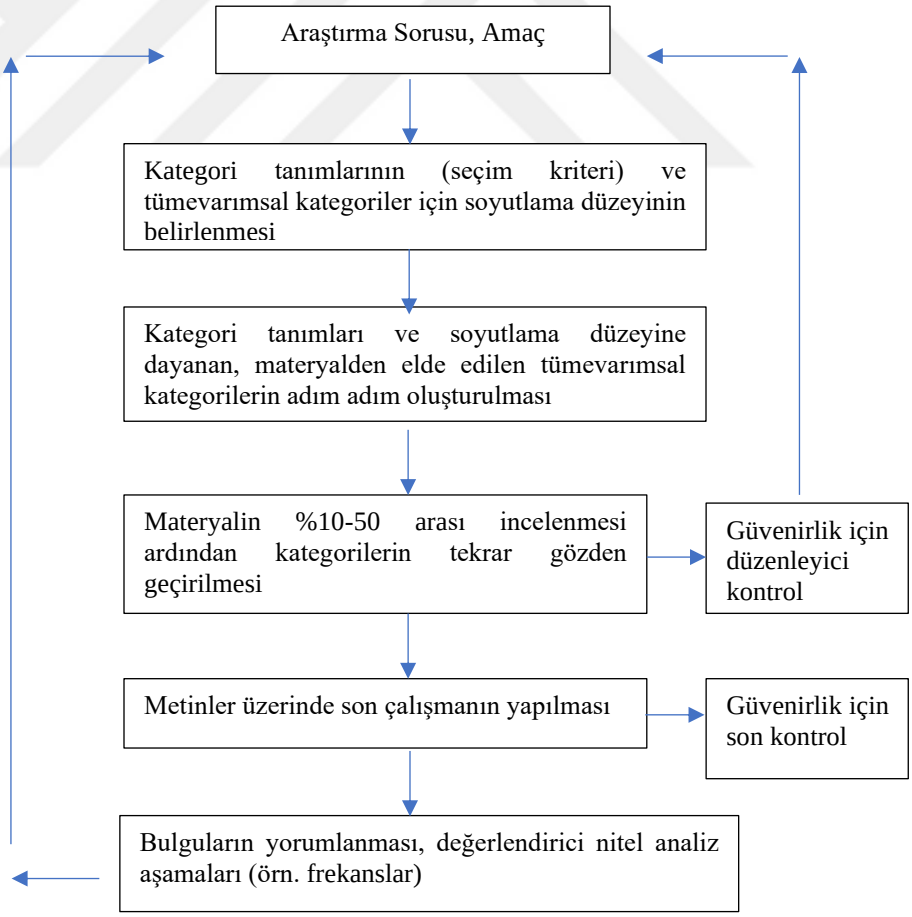
Şekil 3. 3. *İçerik analizi çerçevesi (Krippendorff, 2004, s. 30)*

Krippendorff, içerik analizi sürecini şekildeki gibi açıklarken, Mayring (2000, s. 3) bu sürecin nitel araştırma içerisinde farklı boyutlarının da olduğuna ve çeşitlendirilebileceğine yönelik olarak nicel içerik analizindeki aşamaların korunarak, nitel içerik analizinin tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki boyutta geliştirilebileceğini ifade etmiş, her iki modelin aşamalarını görseller ile açıklamıştır.

Tümevarım, veri içindeki kalıpları, temaları ve kategorileri içerirken; var olan çerçevedeki verilerin analiz edildiği tümdengelimin aksine, analiz eden kişi ve veri

arasındaki etkileşim ile verinin analiz edilmesi sonucu veriden elde edilen bulguları içine alır. Kalıplar, temalar ve kategoriler tümevarımsal analiz ile oluşturulduktan sonra, son olarak, oluşturulan kategorilere uymayan veri veya değişen durumların dikkatlice incelenmesiyle tümdengelimsel analiz nitel araştırmanın onay aşaması olarak tümevarımsal analizin güvenirliği ve uygunluğunu test etmekte kullanılabilir (Patton, 2002, s. 453-454).

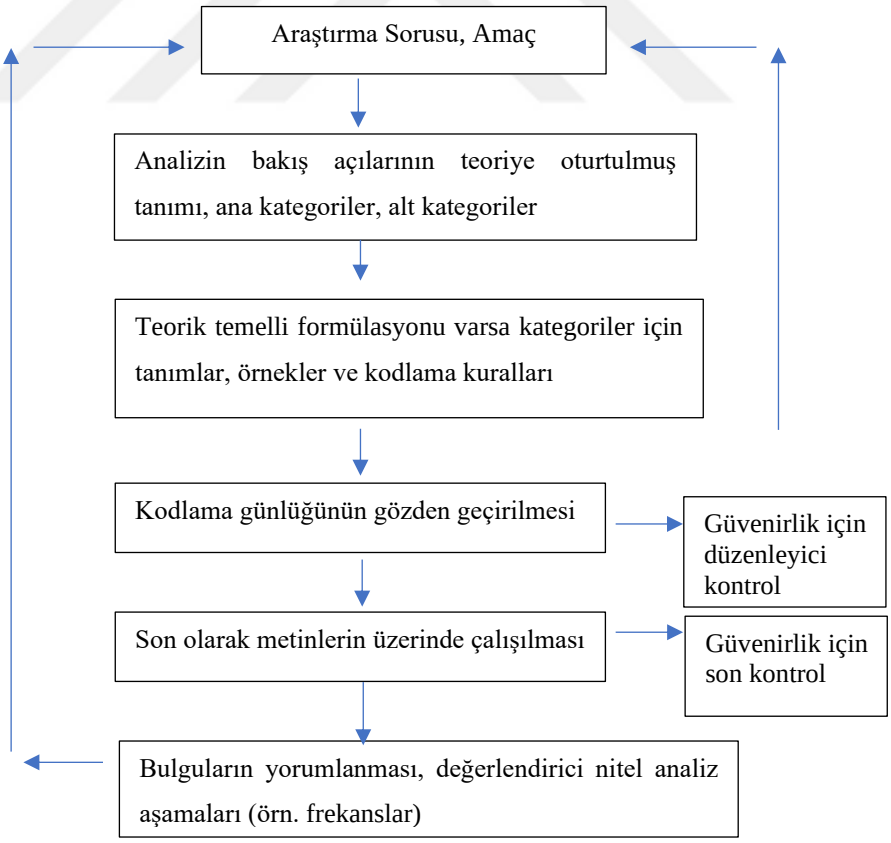
Mayring (2000, s. 4) tümevarımsal kategori oluşturma sürecini teorik alt yapı ve araştırma sorularından yola çıkarak, ele alınan yazılı materyalin ışığında tanımlar oluşturma süreci olarak tanımlar. Materyalden elde edilen kategoriler geçicidir ve adım adım azaltılır. Geribildirim sürecinde kategoriler gözden geçirilir ve ana kategorilere ulaşılır ve güvenirliği kontrol edilir. Eğer araştırma nicel veriler sunuyorsa (kodlanan kategorilerin frekansı gibi) bunlar da analiz edilebilir. Mayring bu süreci Şekil 3.4'te açıklamıştır.



Şekil 3. 4. *Tümevarımsal kategori geliştirme adım modeli (Mayring, 2000'den akt. Mayring 2000, s. 4)*

Şekilde yer verildiği üzere araştırma soru/amaç doğrultusunda başlayan araştırma sürecinde incelenen materyalden elde edilen veriler kategorilere dönüştürülüp belirli bir aşamada geri dönülerek sağlaması yapılmaktadır. Böylece kategoriler düzenlenebilir veya değiştirilebilir. En son aşamada ise bulguların yorumlanmasının ve varsa nicel verilerin de yoruma dâhil edilmesinin ardından başa dönülerek kontroller sağlanır.

Mayring (2000, s. 5) nitel içerik analizinin tümdengelimsel sürecini ise tümevarımsal süreçte olduğu gibi araştırma soruları ve amaçlar ışığında başlatır ardından analizin teorik, ana ve alt kategorilerinin tanımından yola çıkarak tanımlar, kategoriler ve kodlama aşamalarına iner. Belirli bir aşamaya geldikten sonra kategoriler ve kodlar gözden geçirilir. Güvenirlik için kontroller yapılır. Metinler üzerinde yapılan son çalışmanın ardından güvenirlik için son kontrol gerçekleştirilir ve bulguların yorumlanması aşamasına geçilir. Yorumlanan bulgular ışığında tekrar başa dönülerek kontroller yapılır.



Şekil 3. 5. *Tümdengelimsel kategori uygulamaları adım modeli (Mayring, 2000'den akt. Mayring 2000, s. 5)*

Şekil 3.5'te yer aldığı gibi tümdengelimsel analiz araştırma sorularının belirlenmesinden bulguların yorumlanmasına kadar geçen süreci anlatmaktadır. Bu süreçte metne dayanarak elde edilen kategorilerden kodlara gidilir, kodlama günlüğü oluşturulur. Bu süreçte başa dönülerek güvenirlik çalışması yapılır. Son olarak bulguların ve nicel verilerin de yorumlanmasının ardından en başa dönülerek döngüsel bir yol izlenir.

Bu araştırmada, ilkokul 2-4. sınıf İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında yer alan kültürel ögeler Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında dört araştırma sorusu ışığında incelenmiştir. İlk olarak ders kitaplarındaki kültürel ögeler araştırmacı tarafından genel olarak gözden geçirilmiştir. Kültürel ögelerin incelenmesi amacıyla Razı (2012) tarafından hazırlanan "Kültürel Bileşenler Envanteri"ndeki sınıflandırma esas alınmıştır. Envantere Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) (TELC, 2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427), Tomalin ve Stempleski (1993) ve Türkçe ve İngilizce öğretim programları (MEB, 2018; 2019) gibi diğer sınıflamalardan eklemeler yapılarak [başka ülkeler, devletler, halklar; millî kimlik, kök değerler, meslek grupları, günlük eşyalar, ev ortamı, mizah, yöresel kültürler, kişiler arası ilişkiler, mimari eserler, el sanatları geleneği, basılı materyaller (kütüphane eserleri), tiyatro, resimler, heykeller, fotoğraflar, tarih (tarihi kişilikler, tarihi parklar, bahçeler, kanallar, köprüler, yel değirmenleri vs.), kültürel manzaralar] kapsam genişletilmiş ve envanter amaca uygun hale getirilmiştir.

İçerik analizi sürecinde ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin frekansları tablo halinde gösterilmiştir. Birinci araştırma sorusu kapsamında envanterdeki frekanslardan yola çıkarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel ögeler, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. Bu incelemelerden sonra ikinci ve üçüncü araştırma sorusu kapsamında ders kitaplarındaki kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında kullanımı ve kapsamı değerlendirilmiştir. İnceleme sırasında, bulgular tematik analiz yoluyla analiz edilen öğretmen görüşleri ile ilişkilendirilmiştir.

3.3.4. Tematik analiz

Ders kitaplarını kullanan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Nitel araştırmada "Veri analizi, somut veri parçaları ve soyut kavramlar, tümevarım ve tümdengelim arasında, tanımlama ve yorum arasında ileri ve geri adım atmayı içeren karmaşık bir süreçtir" (Merriam, 2013, s. 168). Dolayısıyla verilerin elde edilmesi, kodlanması ve yorumlanması sürecinde devinimsel bir yol izlenmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama ve analizi birlikte yürütülmüştür. Elde edilen veriler ise araştırma soruları kapsamında yorumlanmıştır.

Tematik analiz genellikle açıkça ifade edilemeyen ancak açık bir biçimde dikkate alınması ve tartışılması gereken çok sayıda tercihi içerir. Bir tema, verilerin içerisinde araştırma sorusuyla ilgili önemli noktayı açıklar ve araştırma sorusuna dair örüntü oluşturan cevapları veya anlamları temsil eder. Kodlama açısından ele alınması gereken önemli bir soru neyin bir örüntü/tema olarak sayılabileceği ya da temanın büyüklüğünün ne kadar olacağıdır. Bu hem her bir veri ögesi içinde kapladığı alanla, hem de tüm veri setindeki tekrarlama sıklığıyla alakalı bir konudur. Veri seti boyunca temaya ilişkin çok sayıda örnekle karşılaşılacaktır ancak bu temanın mutlaka daha önemli olacağı anlamına gelmez. Bir tema bazı veri ögelerinde çok önemli bir yer tutarken bazılarında çok az olabilir, hiç yer almayabilir veya veri setinin nispeten küçük bölümünde yer alabilir. Dolayısıyla temanın ne kadar olduğuna karar vermek için araştırmacının değerlendirmesi gerekir (Braun ve Clarke, 2019, s. 878).

Ryan ve Bernard'a göre (2000, s. 780) tematik analiz süreci, analizi yapan kişinin, verinin içindeki anlam örüntüleri ve ilgi çekici konuları fark etmesi ve aramaya koyulmasıyla başlar ve sürecin sonu ise araştırmacının analiz öncesinde, esnasında ve sonrasında tanımladığı soyut ve çoğunlukla belirsiz yapılar olan temaların içerik ve anlam örüntülerinin raporlanmasıdır. Tematik analizin aşamaları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. *Tematik analizin aşamaları (Braun ve Clarke, 2019, s. 883)*

Aşama	Süreç açıklaması
1. Araştırmacının veriye aşina olması	Verilerin deşifre edilmesi, tekrar tekrar okunması, fikirlerin not edilmesi
2. İlk kodların oluşturulması	Dikkat çeken verilerin sistematik şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olanların bir araya toplanması
3. Temaların oluşturulması	Kodların temalar altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle ve tüm veri setiyle uyumunun kontrol edilmesi, tematik haritanın oluşturulması
5. Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütünün tamamlanması her bir temanın açıkça tanımlanması ve isimlendirilmesi
6. Raporun hazırlanması	Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerin seçilmesi, kodların veri içeriğinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınla ilişkilendirilmesi, akademik bir dille raporlaştırılması.

Bu bağlamda, araştırmada, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise tematik analiz sürecine uygun olarak incelenmiş, görüşme dökümleri tekrar tekrar gözden geçirilerek veriye aşina olunmuş ardından öğretmenlerin dile getirdiği görüşler ve ifadeler sınıflandırılmıştır. Veriler, kod, kategori ve temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Temalara ayrılan veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Ders kitaplarının incelenmesi sürecinde içerik analizi yoluyla elde edilen veriler ve tematik analiz yoluyla görüşmelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak bulgular yorumlanmış, böylece araştırmanın inandırcılığı ve tutarlılığının artırılması sağlanmıştır.

3.4. İnandırıcılık, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Aktarılabilirlik ile Etik Meseleler

3.4.1. İnandırıcılık

Nitel araştırmalara ilişkin varsayımlardan biri gerçeğin bütünsel, çok boyutlu ve sürekli değişken olması; tek ve sabit değişmez olmaması ve nicel araştırmaların aksine gözlenebilir, keşfedilebilir veya ölçülebilen ve nesnel olmamasıdır. İnsanların tecrübe ettikleri belirli bir olguya ilişkin yorumları ve ne tür anlamlar yükledikleri çeşitlilik ve farklılık gösterebilir. Nitel araştırmaların başlıca veri kaynağı insan olduğu için gözlem ve görüşmeler aracılığı ile gerçeğe ilişkin yorumlara doğrudan ulaşılabilir. Bu nedenle nitel araştırmalar, veri toplama aracının araya girdiği diğer araştırmalara göre gerçeğe "daha yakın"dır. Özen ve dikkat gösterildiği takdirde iç geçerlilik nitel araştırmaların en güçlü

belirleyicisidir. Nitel araştırmalarda nesnel doğruyu veya gerçeği yakalamanın mümkün olmadığı bilinmesine rağmen inanırlılığı artırmak için kullanılabilecek bazı stratejiler bulunmaktadır (Merriam, 2013, s. 203-205).

Araştırma sonuçları, katılımcıların tecrübelerini mümkün olduğu kadar iyi yansıtmalıdır, böylece araştırmanın analizinin araştırmaya katılanların verdiği bilgilere dayandığı anlaşılabilir. Farklı kişilerle farklı zamanlarda yapılan nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak zordur. İnandırıcılığı artırmayı sağlayacak çeşitli yöntemler arasında yoğun ve uzun süreli katılım, çeşitleme ve veri çeşitleme bulunmaktadır (Güler vd., 2013, s. 337). Veri toplamada çoklu yöntem, mülakatlar sırasında katılımcının söyledikleriyle yapılan gözlem veya dokümanlardan elde edilen verilerin karşılaştırılmasını sağlar. Böylece üçgenleme tekniği kullanılmış olur. Aynı anda farklı bakış açısına sahip kişilerle veya farklı zamanlarda aynı kişilerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilerin karşılaştırılması çoklu veri kaynağı kullanımı ile üçgenlemeye örnektir (Merriam, 2013, s. 206). Bu araştırmada çoklu veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme ve görüşme tekniklerine başvurulmuştur. Çoklu veri kaynağı kullanımı açısından ise farklı bakış açılarına sahip öğretmenlerden gelen görüşler karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığının artırılması için ders kitaplarındaki kültürel ögelerin doküman inceleme ve içerik analizi süreciyle eş zamanlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak ders kitaplarını kullanan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte araştırma sürecinde tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi ile hazırlık ve uygulama aşamaları paylaşılmış, kodlama ve analiz süreçlerine birden fazla bakış açısının yansıtılmasına gayret edilmiştir.

Nitel araştırmaların çoğunlukla nicel bir yönü bulunmaktadır. Çalışılan kişilerle veya ortamda karakteristik, nadir veya yaygın olan bir olgunun açıklanmasında bazı nicel desteklere ihtiyaç vardır. Sayıların uygun olarak kullanılması nicel iddiaları test etmek veya onları desteklemeyi değil, kaç farklı kaynaktan veri elde edildiği, kaç tutarsız örneğe rastlandığı gibi belirli sonuçlar ve tehditlere yönelik değerlendirme yapmayı sağlar (Maxwell, 2018, s. 128). Bu bağlamda inandırıcılığın artırılması amacıyla görüşme yapılan öğretmenlerin ilgili temaya ilişkin görüş bildiren, aynı görüş veya farklı görüşte olan katılımcıların sayısı bulgularda belirtilmiştir.

3.4.2. Tutarlılık

Bir araştırmanın tutarlılığı her şeyin makul bir gözden ele alınıp alınmadığı, çalışma sürecinin tutarlı ve zaman, araştırmacı ve mekân açısından sabit olması olarak açıklanabilir. Bulguların veri kaynakları ile uyumlu, kodlama kontrollerinin yapılmış, birden çok gözlemciye ait açıklamanın ortak bir noktada buluşması vb. noktalara dikkat edilerek tutarlılığın sağlanması mümkündür (Miles and Huberman, 2015, s. 278). Nitel araştırmalar dünyadaki deneyimleri olduğu gibi tanımlama ve açıklamayı amaçlar. İnsan davranışlarının durağan olmaması nedeniyle nitel bir çalışma tekrarlandığında aynı sonucu vermeyebilir ancak burada önemli olan sonuçların elde edilen verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2013, s. 211-212). Araştırmanın tutarlılığını artırmak amacıyla araştırmacının yaptığı kodlama işlemleri tez danışmanı tarafından kontrol edilmiş, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kısımlar belirlenmiş ve gerekli düzenleme yapılmıştır.

3.4.3. Teyit edilebilirlik

"Katılımcı teyidi, katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının yanlış anlaşılma ihtimalini, gözlediğiniz şey üzerindeki yanlılığı ve yanlış anlaşılmaları ekarte etmenin en önemli ve tek yoludur" (Maxwell, 2018, s. 126). Araştırmanın teyit edilebilirlik düzeyini artırmak amacıyla araştırma sürecinin aşamaları, araştırmadan elde edilen tüm veriler ve kullanılan araçlar tez izleme komitesi ile paylaşılmıştır. Ayrıca, görüşme dökümleri ilgili katılımcılara iletilerek bu metinleri okumaları; eklemek, değiştirmek, düzenlemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuş ve kendilerine iletilen e-postaya cevap vermemeleri halinde bu tavrın görüşme dökümlerinin olduğu gibi kullanılmasını onayladıkları şeklinde yorumlanacağı bildirilmiştir. Şimdiye kadar görüşme katılımcılarından herhangi bir geri dönüş olmamıştır. Bunlara ilave olarak elde edilen veriler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından talep edilmesi durumunda sunulmak amacıyla araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

3.4.4. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik (nakledilebilirlik), "Bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir" (Merriam, 2013, s. 214). "Bir çalışmanın sonuçlarının

daha geniş imalarının bulunup bulunmadığını bilmemiz gerekir" (Miles and Huberman, 2015, s. 279). Nitel araştırmalarda genellenebilirlik konusunda en yaygın anlayış araştırmanın bulgularının diğer durumlara ne şekilde uygulanabileceğini okuyucuya bırakmadır. Bu durumda araştırmacının, bulguları karşılaştırarak karar vermeleri adına okuyucularına ortam ve şartlar hakkında detaylı açıklama yapması gerekmektedir (Merriam, 2013, s. 218). Araştırmanın okuyucular tarafından olabildiğince net anlaşılabilmesi için aşamaları ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde elde edilen verilere dayanan yorumlar net, sade ve anlaşılır bir dille ifade edilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmayı okuyan farklı okuyucuların aynı anlama ulaşması amaçlanmıştır. Her bir tema ve alt temada görüşmelerden elde edilen, katılımcılara ait örnek ifadelere yer verilmiştir.

3.4.5. Etik meseleler

Araştırmada Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul (2-4. Sınıf) ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögelere ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Görüşmelere katılım sağlayan öğretmenler araştırma öncesinde aydınlatılmış onam formu aracılığı ile ve sözlü bilgilendirme yapılarak araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı yönünde bilgi verilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. Bilgiler araştırmacı, tez danışmanı ve tez izleme komitesi tarafından görülmüş olup araştırmanın amacı ve bağlamı içerisinde kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacı ve alt amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada nitel verilerden elde edilen bulgular içerik analizi ve tematik analiz yoluyla incelenmiştir.

4.1. Ders Kitaplarındaki Sosyo-kültürel Ögeler, Bu Ögeler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögeler, aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler incelenmiştir. İnceleme sırasında Razı (2012) tarafından oluşturulan ve kültürel ögeler üzerine hazırlanmış diğer listelerden bazı unsurlar eklenerek zenginleştirilen tablo kullanılmıştır. Tablo 4.1'de ölçüt olarak belirlenen kültürel ögeler ile incelenen ders kitaplarında bu kültürel ögelerle ilgili olarak ulaşılan verilere ait frekanslar gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. *Ders kitaplarındaki kültürel öğelerin frekansları*

Tema ve Alt Temalar	2. Sınıf Türkçe	3. Sınıf Türkçe	4. Sınıf Türkçe	2. Sınıf İngilizce	3. Sınıf İngilizce	4. Sınıf İngilizce
Düşünsel değerler						
• Düşünceler						
• Alışkanlıklar						
• İnançlar	1		1		1	
• Geleneksel değerler		6	2			
• Etiketler						
• Etik değerler ve fikirler						
• Başka ülkeler, devletler, halklar			9	21	4	19
• Millî Kimlik	14	17	8	1		10
• Adalet		1				
• Dostluk		13	4		1	
• Dürüstlük		10	3			
• Öz denetim	1	1	1			
• Sabır	1	7	1			
• Saygı	5	6	4		1	1

Tablo 4. 1. *(Devam) Ders kitaplarındaki kültürel öğelerin frekansları*

Tema ve Alt Temalar	2. Sınıf Türkçe	3. Sınıf Türkçe	4. Sınıf Türkçe	2. Sınıf İngilizce	3. Sınıf İngilizce	4. Sınıf İngilizce
• Sevgi		6	8	18	9	1
• Sorumluluk		17				
• Vatanseverlik		6	7			
• Yardımseverlik		1	5			
Yaşam Tarzları						
• Danslar		2				1
• Takılar						
• Hobiler		5	4		14	23
• Beceriler						
• Özgün araçlar						
• Giyinme alışkanlıkları	96	69	77	73	95	81
• Yiyecekler	17	1	8	18	7	19
• Oyunlar				8	23	
• Günlük Eşyalar	37	20	26	34	34	29
• Ev ortamı	28	15	16	5	25	16
• Meslek grupları	15		1		1	18
• Mizah		2				1
• Yöresel Kültürler		1	1			
Davranışlar						
• Sözsüz davranışlar						
• Sözlü davranışlar						
• Davranışsal örüntüler						
• İletişim araçları		7	10			
• İnsanların belirli durumlara tepkileri						
• Kişiler arası ilişkiler	22	23	28	43	23	32
Sanatsal değer						
• Müzik		5	11			
• Sinema		2				
• Sanat						
• Edebiyat	5	9	22			
• Tiyatro						
• Resimler			1			
• Heykeller						
• Fotoğraflar						
• Mimari Eserler	4	6	1		3	
• El Sanatları Geleneği			4			
Medya						
• Televizyon şovları						
• Haber programları						
• Popüler web siteleri						
• Reklamlar						
• Bilimsel/teknolojik başarılar		2	20			9

Tablo 4. 1. *(Devam) Ders kitaplarındaki kültürel öğelerin frekansları*

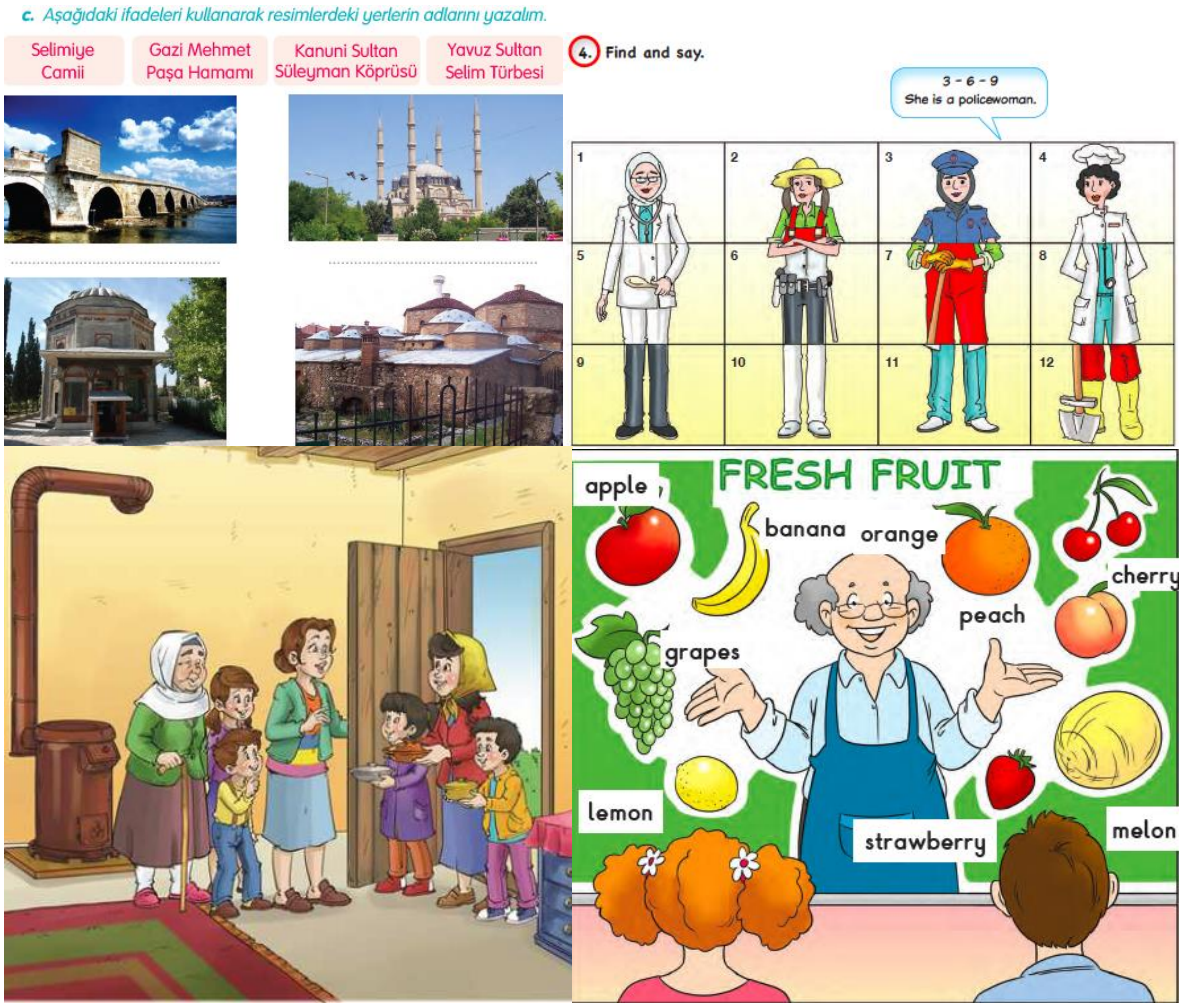
Tema ve Alt Temalar	2. Sınıf Türkçe	3. Sınıf Türkçe	4. Sınıf Türkçe	2. Sınıf İngilizce	3. Sınıf İngilizce	4. Sınıf İngilizce
• Basılı materyaller (gazete ve dergi gibi) (Kütüphane Eserleri Arşivler)						
Aile						
• Aile hayatı • Tabular • İnsanların birbirleri ile olan ilişkileri • Günlük yaşamları	62	41	37	15	41	8
Ana değerler						
• Tarih (Tarihî kişilikler ve olaylar, Tarihi Parklar, Bahçeler, Kanallar, Köprüler, Yel Değirmenleri vb.)	22	25	22		2	
• Kültürel Manzaralar		1			2	
• Coğrafya • Ülke		2	1		1	6
• Felsefe • Hukuki sistemi • Siyaset • Ekonomi						
İkincil değerler						
• Tatiller						
• Hava şartları		4	4		10	4
• Trafik kuralları	2	2			1	
• Seyahat alışkanlıkları	7	4	1		14	
Resmi değerler						
• Hukuk sistemi • Politika • Ekonomi						

Ders kitaplarındaki kültürel ögelerin sınıflandırılması esnasında tabloda birebir bulunmayan kültürel ögeler alt temalar içinde değerlendirilmiştir. Örneğin, bayrak, millî bayramlar gibi ögeler *millî kimlik* alt temasına; atasözleri, deyimler, masallar, destanlar, şairler vs. *edebiyat* alt temasına; aile ilişkileri dışında kalan ilişkiler örn: mahalledeki, okuldaki kişiler arasındaki diyaloglar ve davranışlar *kişiler arası ilişkiler* alt temasına; mimari yapılar, *mimari eserler* alt temasına dâhil edilirken, diğer tarihi ögeler, *tarih* alt temasına dâhil edilmiştir.

Tabloda bulunan kültürel ögeler ders kitaplarında metinler, görseller ve etkinlikler bazında incelenmiş, bu bölümlerin her birinde yer alan kültürel unsurlar bir birim olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, 2. sınıf İngilizce ders kitabının 9. ünitesi 1. etkinliğindeki görselde tüm meyveler (9 meyve) tek bir etkinlikte kullanıldığı için bir birim olarak değerlendirilmiştir. Buna göre tema ve alt temaların genel olarak ders kitaplarında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak her iki dile ait ders kitaplarında *aile* teması altında *aile hayatı; yaşam tarzları* teması altında *giyinme alışkanlıkları, ev ortamı, yiyecekler* ve *meslek grupları; davranışlar* teması altında *kişiler arası ilişkiler ve ana değerler* teması altında *tarih* alt temalarının daha yoğun kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu alt temalara ilişkin birkaç örnek şu şekilde gösterilebilir:



Görsel 4. 1. *En fazla yer verilen kültürel ögelere ilişkin örnekler*



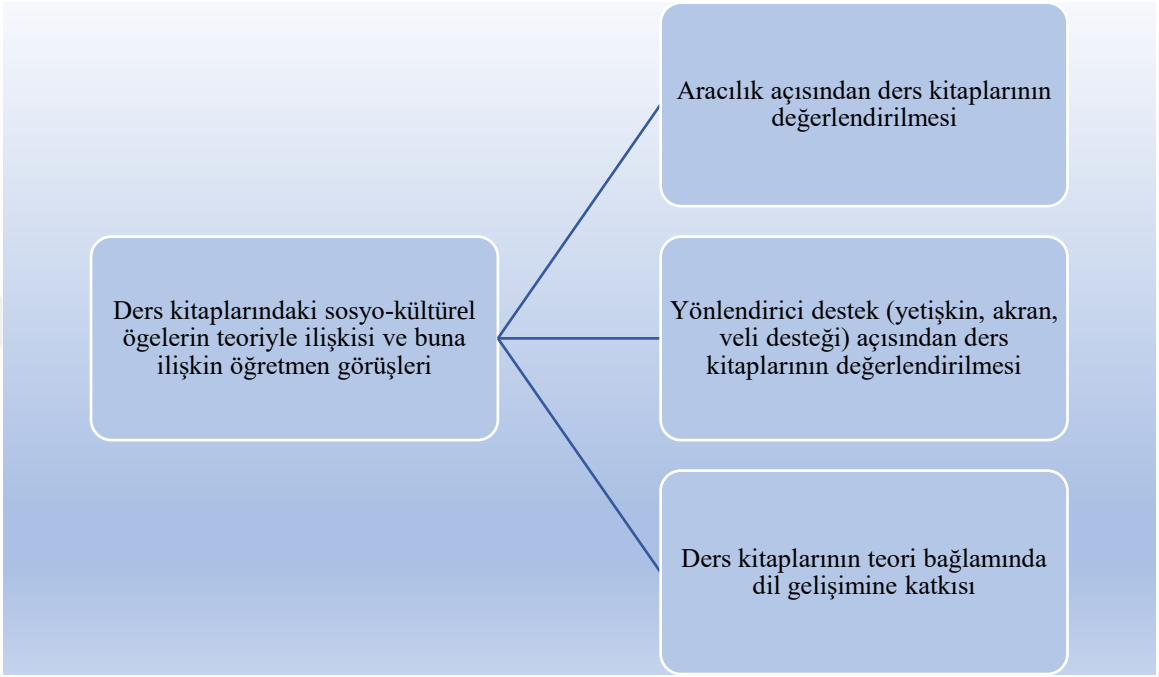
Görsel 4. 1. *(Devam) En fazla yer verilen kültürel ögelere ilişkin örnekler*

Tabloya göre ders kitaplarında yer alan kültürel ögelere ait tema ve alt temaların bazılarının kullanım yoğunluğunun Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında farklılık gösterdiği dikkati çekmektedir. Örneğin, Türkçe ders kitaplarında *aile* teması altında *aile hayatı* ve *ana değerler* teması altında *tarih* alt temalarına ait kültürel ögeler; İngilizce ders kitaplarında *yaşam tarzları* teması altında *hobiler alt teması ve düşünsel değerler* teması altında *başka ülkeler, devletler, halklar* alt temasına ait kültürel ögeler daha fazla kullanılmıştır. Bu farklılıklar Türkçe ders kitaplarının Türkiye'de bulunan Türk çocuklara ana dil öğretimi üzerine, İngilizce ders kitaplarının ise yabancı dil öğretimi üzerine tasarlanmış olması nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Yabancı dil öğretimi amacıyla çok kültürlülük, kültürlerarası etkileşim, başka ülke ve toplumların kültürlerine saygı ve anlayış

geliştirilmesi yönünde hedeflerinin olmasının bu farklılıkta etken olduğu düşünülmektedir. Türkçe dersinin daha fazla metin odaklı ve değer öğretimine yönelik olması, buna bağlı olarak kültüre ait somut ve soyut unsurlara daha geniş açıdan yer verebilmesine fırsat tanımaktadır. Ancak yabancı dil öğretimi amaçlayan İngilizce ders kitaplarının ilkokul düzeyinde başlangıç seviyesine uygun kelime öğretimine yönelik hazırlanmış olması nedeniyle kültürün daha somut özelliklerine yer verildiği görülmektedir.

Her iki ders kitaplarının farklılıkları değerlendirildiğinde kültürel ögelerin yoğunluğu ve kullanım şekli de kısmen değişiklikler göstermektedir. Yoğunluk açısından değişiklik göstermesine rağmen Türkçe ders kitaplarının her bir teması, İngilizce ders kitaplarının ise her bir ünitesinde tablodaki kültürel ögelerden birkaçına yer verildiği anlaşılmaktadır. Kültürel ögelerin Türkçe ders kitaplarında birkaç örnek dışında sadece Türk kültürüne yönelik örnekler olmasına rağmen, İngilizce ders kitaplarında hem Türk kültürüne hem de diğer ülkelerin kültürlerine yönelik örnekler verildiği görülmektedir. Buradaki amacın İngilizce öğretiminde, öğretim programında belirtildiği üzere, yerel kültürün odağa alınarak diğer kültürlere saygı ve anlayışın geliştirilmesi ve çok kültürlü bir bakış açısının oluşturulması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ders kitaplarının içeriğinde kültürel unsurlara yer verilerek öğrencilerin sosyal hayatında bunları diğer insanlarla deneyimlemeye, öğrendiklerini uygulamaya yönlendirilmesi Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin bakış açısının ders kitaplarına yansıtılmaya çalışıldığı ve ders kitaplarının ve içeriğinde kültürel ögelerin öğrenmeye aracılık ettiği söylenebilir.

4.2. Ders Kitaplarındaki Sosyo-Kültürel Ögelerin Teoriyle İlişkisi ve Buna İlişkin Öğretmen Görüşleri



Görsel 4. 1. *Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin teoriyle ilişkisi ve buna ilişkin öğretmen görüşleri*

Araştırmanın ikinci ve üçüncü amacı doğrultusunda ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. Sınıf) ders kitaplarında bulunan kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini nasıl ve hangi kapsamda yansıttığı incelenmiş, elde edilen bulgular buna ilişkin öğretmen görüşleri ile yorumlanmıştır. İncelemede kültürel ögeler, sosyo-kültürel teorinin unsurları olan aracılık, yakınsak gelişim alanı, yönlendirici destek ve dil öğrenmeye yönelik bakış açısına uygunluğu kapsamında değerlendirilmiştir. Değerlendirmeden elde edilen bulgular öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri ile karşılaştırılmıştır. Böylece ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin sosyo-kültürel teoriye uygunluğu konusunda araştırmanın inandırıcılığı ve tutarlılığının artırılması hedeflenmiştir.

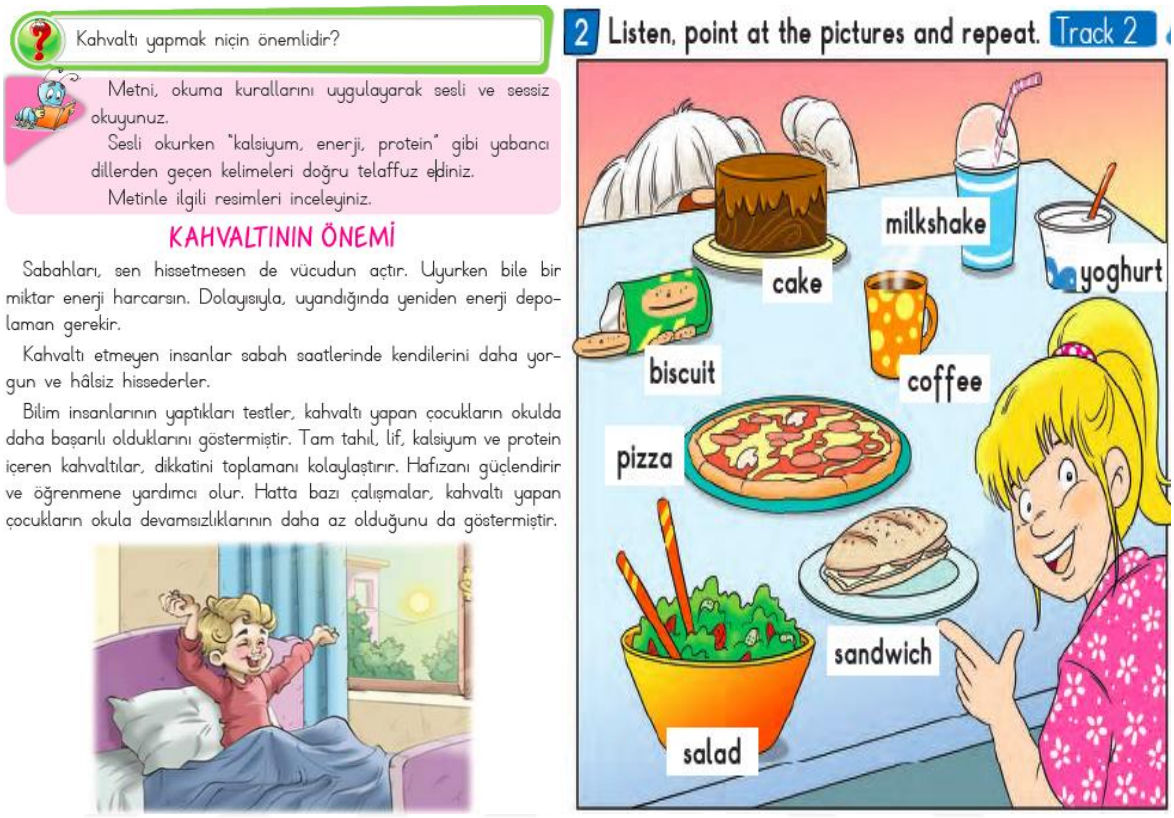
Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine göre dil, zihin gelişimi ve sosyo-kültürel öğrenmelerin sağlanabilmesi için en önemli araçtır. Dolayısıyla dilin en önemli görevi yeni öğrenmelerin gerçekleşebilmesi, daha zor görevlerin başarılabilmesi için zihin gelişiminin

ve yaşanılan topluma katılımın sağlanması için kültürel özelliklerin öğrenene aktarılmasıdır. Dil ilk olarak sosyal çevre ile iletişim sağlar. Bir toplum içinde daha önce kültürü deneyimlemiş yetişkin ve akranlardan gelen bilgiyi çocuk dil sayesinde alır, içselleştirir ve sonrasında kendi deneyimlerine aktarır. Dolayısıyla dilin ilk görevi sosyal çevredeki daha deneyimli insanların sağladığı bilginin çocuğa aktarılmasıdır. Çocuğun çevresindeki insanlar okul öncesinde aile, akrabalar, arkadaşlar ve mahalle gibi sosyal çevredeki bireylerken, okul döneminde bunlara öğretmen ve okul arkadaşları da eklenir. Sosyal çevreyi oluşturan yetişkinler ve akranlar çocuk için dil aracılığı ile deneyimin aktarılmasını, yönlendirici destek sağlayan ve yakınsak gelişim alanını tetikleyen unsurlardır. Öğretmenin veya birlikte çalıştığı daha başarılı öğrencilerin desteği ile çocuk yapabileceklerinin bir adım ötesini yapabilir.

Dilin sosyal çevreden gelen öğrenmelerde önemli bir aracı olmasına ek olarak öğrenmede kullanılacak olan herhangi bir sembol, görsel, yazılı materyal vb. araçlar da öğrenmeye aracılık eder. Buna göre özellikle Türkiye'de ders materyali olarak yoğun olarak kullanılan ders kitapları, özellikle dil öğretiminde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitapları hem kültürel aktarımın hem de zihinsel gelişim ve öğrenme becerisinin desteklenmesi açısından önemli yere sahip yazılı materyaller olarak aracılık görevini üstlenir. Sosyal çevreden yetişkinler ve akranlar tarafından sağlanan deneyimlerin ve kültürün aktarımına benzer olarak ders kitaplarının da öğrenmeye, zihinsel gelişime ve kültürel aktarıma aracılık etmesi, içeriğin çocuğun gerçek hayatından ve sosyal çevresinden örneklere, sosyo-kültürel ögelere yer vermesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özetle, sosyal çevredeki bireyler yönlendirici destek sağlayarak yakınsak gelişim alanının tetiklenmesinde sosyal aracılık rolünü üstlenirken, kullanılan ders kitapları sembolik aracılar olarak aynı görevi üstlenir. Buna göre Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurların en çok ve en az kullanıldığı tema ve alt temalar, bunların aracılık, yakısak gelişim alanı, yönlendirici destek gibi teoriyle ilişkili kavramaları ne düzeyde yansıttığı incelenmiş ve bulgular öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

4.2.1. Aracılık açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi

Birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin oluşturulan tablodaki birçok kültürel ögeye karşılık geldiği görülmüş, ancak en fazla *aile* teması altında *aile hayatı; yaşam tarzları* teması altında *giyinme alışkanlıkları, ev ortamı*, *yiyecekler* ve *meslek grupları; davranışlar* teması altında *kişiler arası ilişkiler ve ana değerler* teması altında *tarih* alt temalarına ait ögelere rastlanılmıştır. Türkiye'de yaşayan ilkokul 2-4. sınıf öğrencilerinin etkileşim halinde olduğu kültür, sosyal çevre, insanlar, yaşam alışkanlıkları gibi unsurlar göz önünde bulundurulduğunda ve *aile hayatı, giyinme alışkanlıkları, ev ortamı, meslek grupları, kişiler arası ilişkiler, yiyecekler ve tarih* alt temalarının Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine uygunluğu değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki kültürel ögelerin ders kitaplarının metinler, görseller ve etkinliklerinde ilişkilendirilerek kullanılması suretiyle öğrenmeye aracılık ettiği yorumu yapılabilir. Türkçe ders kitaplarının metin temelli, İngilizce ders kitaplarının ise daha çok kelime öğretimine ve dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olması nedeniyle yer verilen kültürel ögelerin yoğunluğu Türkçe ders kitaplarında İngilizce ders kitaplarına göre daha fazladır. Ancak her iki dile ait ders kitaplarında kullanılan kültürel ögelerin öğretim süreçlerinde etkin şekilde kullanıldığı gözlenmektedir. Buna göre ders kitaplarının içerik açısından öğrenmeye aracılık ederek yakınsak gelişim alanının desteklenmesinde yönlendirici destek rolünü üstlendiği söylenebilir. Aşağıda verilen görseller buna örnek olarak gösterilebilir.

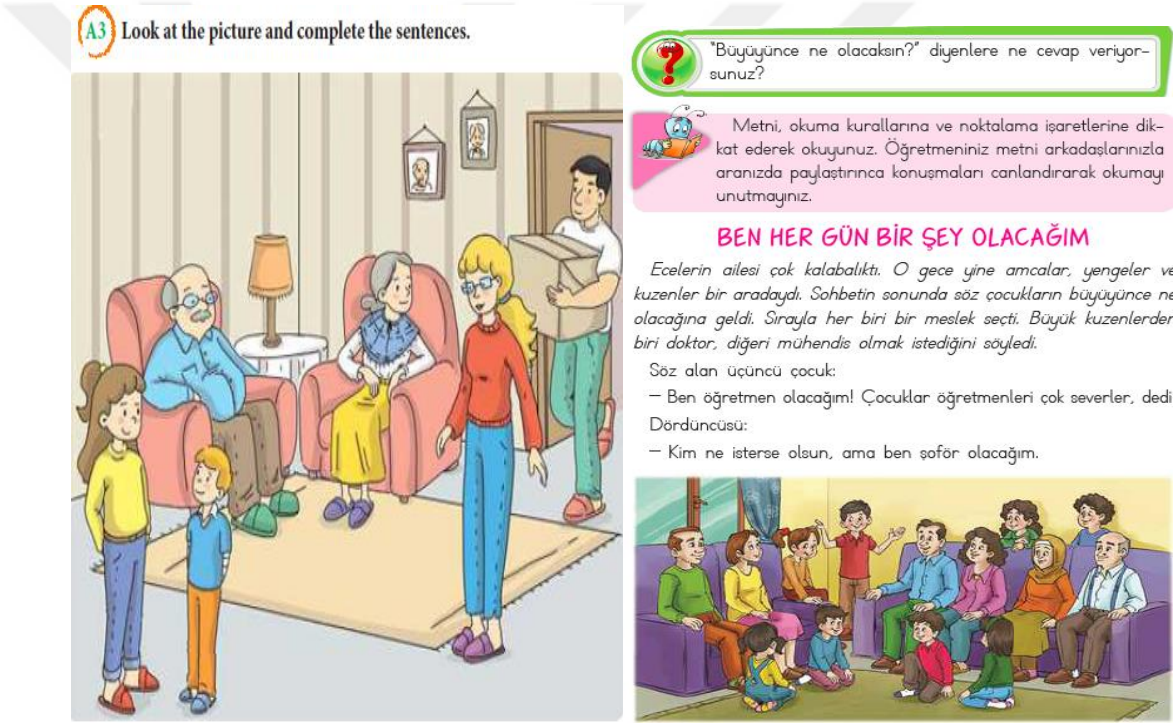


Görsel 4. 2. *Günlük hayattan kültürel ögelere ilişkin örnekler*

Örneklerden de anlaşılacağı üzere, ders kitaplarındaki içerik unsurları öğrencilerin sosyal hayatında karşılaşacağı ögelerden oluşmaktadır. Kullanılan kültürel ögeler, öğrencilerin yeni öğrenmelerinin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Türkçe kitabından alınan örnek, ev ortamı, günlük hayat gibi kültürel ögeler aracılığı ile okuma becerisinin gelişimi, kelimelerin doğru teleffuzunun öğrenilmesi hedeflenmektedir. İngilizce ders kitabından alınan örnekte ise öğrencinin yaşantısı içerisinde görebilecekleri yiyeceklerin görselleri İngilizce kullanımları ile gösterilmiştir. Böylece öğrencilerin bildiklerinin bir adım ötesine geçebilmesi konusunda ders kitaplarına ait içeriklerin destekleyici olduğu, öğrencilerin dil gelişimine ve kültürel öğrenmelerine aracılık ettiği söylenebilir.

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında metinler, görseller ve etkinliklerde *aile* teması altında yer alan *aile hayatı* alt teması sıklıkla göze çarpmaktadır. Ders kitaplarında aile teması çekirdek aileye özgü özellikler taşımakla birlikte çoğunlukla Türk kültüründe sıklıkla rastlanan geniş aile özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Örneğin, anne, baba,

kardeşler, büyükanne, büyükbaba, amca, hala, teyze, dayı, kuzenlerin bir araya gelip sohbet ettiği, eğlendiği, birlikte gezerek tarihi yerlerle ilgili konuştukları metin ve görseller ders kitaplarında sıklıkla yer almaktadır. *Ev ortamı*nda ailenin bir araya gelip yemek yemesi, *ev ortamı*nda kullanılan, kanepe, perde, lamba, halı, kilim gibi *günlük eşyalar*, mutfak aletleri, evdeki mobilyalar, evde terlik giyen aile bireyleri kültürü yansıtan detaylar olarak göze çarpmaktadır. Aile hayatına ilişkin unsurlar aracılığı ile dil öğretiminin ve kültürel aktarımın sağlandığı söylenebilir. Buna ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.



Görsel 4. 3. *Aile hayatı ve ev ortamı alt temalarına ilişkin örnekler*

Örneklerde aile hayatı, bireyler arası ilişkiler, ev ortamı, kullanılan eşyalar gibi kültürel ögeler dikkati çekmektedir. Etkinlikler ve metinlerle ilişkilendirilen bu görsellerde kültürel ögeler aracılığı ile dil gelişiminin sağlanmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki kültürel unsurların öğrenmeye aracılık ettiği söylenebilir.

Buna yönelik öğretmen görüşleri ise içeriğin Türkiye'de yaşayan öğrencilerin sosyo-kültürel çevresiyle ilişkilendirilmiş olduğu görüşündedir. İngilizce öğretmenlerinden Levent ders kitaplarının Türkiye'de yaşayan öğrencilere yönelik hazırlandığını, kimi zaman

ders kitaplarındaki görsellerden yola çıkarak öğrencilerinin aynı kitapların İngiltere'de de okutulduğunu düşündüğünü dile getirmiştir. Levent bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Bizim Türk aile yapısına uygun görseller var. Daha çok çekirdek aileden ziyade kalabalık bir aile, geniş aile dediğimiz profildeki resimler var. Kitaplar bizim aile yapımıza, bizim kültürümüze göre hazırlanıyor. Kitaplar İngiliz çocuğunun İngilizce öğrenmesi için değil, bir Türk çocuğunun İngilizce öğrenmesi için hazırlanıyor. (Levent)

Levent'e göre ders kitapları Türk öğrencilere İngilizceyi öğretmeyi hedeflediği için Türk kültüründen yola çıkmaktadır. Türk kültürüne ait unsurlara yer veren kitapların görsellerinin ve metinlerin buna yönelik hazırlandığına örnek olarak geniş aile kavramına dikkat çekmiştir. İngilizce ders kitaplarında çekirdek aile kavramından ziyade Türk kültüründe sık rastlanan geniş ve kalabalık aile kavramına ait görseller ve metinlerle vurgu yapıldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin düşünceleri ve ders kitaplarındaki kültürel ögelerin özellikleri bağlamında Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında öğrencilerin içinde bulunduğu gerçek yaşam ortamına ait kültürel özelliklere yer verilmesi Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin ders kitaplarına yansıtıldığına işaret etmektedir. Teori bağlamında değerlendirildiğinde, metinler, görseller ve etkinliklerde kültürel unsurlar birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi, dil gelişiminin sağlanmasına aracılık ederek etkin şekilde kullanılmıştır.

Görsellerde aile bireylerinin ve sosyal hayattaki diğer insanların *giyinme alışkanlıkları* ve bireylerin dış görünüşleri yine öğrencilerin sosyal hayatlarında karşılaşacakları kültürel özellikler taşımaktadır. Büyükannenin gözlüklü, başörtülü, omuzunda şalı ile örgü ördüğü; bıyıklı, kasketli, gömlek üzerine hırka giyen, kitap okuyan büyükbabanın oyun oynayan torunları ile bir arada bulunduğu görseller kültürel özelliklere örnek olarak gösterilebilir. Bu görseller Türkiye'deki okullarda öğrenim gören çocukların sosyal hayatlarında, yaşadıkları çevrede karşılaşabileceği kültürel özellikler olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda, ders kitaplarında *giyinme alışkanlıkları* alt temasına ilişkin kültürel ögelere sıklıkla yer verildiği, bu ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin bakış açısına uygun şekilde ders kitaplarındaki metinler, görseller ve etkinlikler bölümlerinde etkili şekilde kullanıldığı söylenebilir. Buna ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



Görsel 4. 4. *Giyinme alışkanlıkları temasına ilişkin örnekler*

Görsellerde öğrencilerin kendi hayatlarında tanık olabilecekleri, yaşadıkları çevreyle benzer özellikler taşıyabilen kişilerin giyinme ve yaşam tarzına ilişkin özelliklere rastlanmaktadır. Her iki dile ait ders kitaplarından alınan bu örnekler, Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yaşadığı çevrenin özelliklerini taşımaktadır. Sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde *giyinme alışkanlıkları*na ilişkin kültürel ögelerin dil öğretimine, kültürel aktarıma aracılık etmesi amacıyla metin içerisinde, görsellerde, ünite girişlerinde ve ders kitaplarındaki diğer etkinliklerde etkin şekilde kullanıldığı söylenebilir.

Ders kitaplarında *tarih* alt temasıyla ilişkili içerik ise önemli tarihi kişilikler (Atatürk, Mehmet Akif Ersoy vb.), tarihteki savaşlar (1. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı, Çanakkale Savaşı vb.), millî bayramlar şeklinde sıralanabilir. Bu alt temada yer alan kültürel ögelerin Türkçe ders kitaplarının içeriğinde daha yoğun yer aldığı söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında İngilizce ders kitaplarından farklı olarak "Millî Kültürümüz" ve "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının zorunlu tema olarak yer verilmesinin bu konuda etkili olduğu düşünülmektedir. Tarihe ilişkin kültürel ögelere İngilizce ders kitaplarında nadir rastlanılmaktadır. Bu bağlamda kültürün en önemli izlerini taşıyan tarihe ilişkin kültürel ögelerin Türkiye'de okutulan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alması ve dil

öğretim etkinliklerinde kullanılması sosyo-kültürel teorinin bakış açısına uygun olarak kültürel aktarıma aracılık ettiği şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda tarih alt temasına ilişkin örnekler sunulmuştur.



Görsel 4. 5. *Tarih alt temasına ilişkin örnekler*

Ders kitaplarından alınan örneklerden tarihe ilişkin kültürel ögelere her iki dilin ders kitaplarında da yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu örneklerde yer alan kültürel ögelerin, dil becerilerinin gelişimini amaçlayan farklı etkinliklerde kullanılması ve aynı zamanda

kültürel aktarıma aracılık etmesi *tarih* alt temasına ilişkin kültürel unsurların Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi açısından etkili şekilde kullanılması olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde *tarih* alt temasına ilişkin kültürel ögelerin kullanımıyla ilgili bazı öğretmenlerin ders kitaplarındaki tarihi ögelere sıklıkla yer verildiği ve bunların dil öğretiminde etkin şekilde kullanıldığına vurgu yaptığı verisine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni Feyza ders kitaplarında tarihi ve diğer sosyo-kültürel ögelerin oldukça etkili şekilde kullanıldığını düşünmektedir.

> Verilmesi gereken, bana göre olması gereken, temalarımız var bizim, temalara göre belli metinler hazırlanmış. Erdemler, kültürümüzü anlatıyor, millî mücadeleyi anlatıyor. Birey ve toplumu anlatıyor. Bunlara değinilmiş, değinilmesi gereken her şeye değinilmiş. (Feyza)

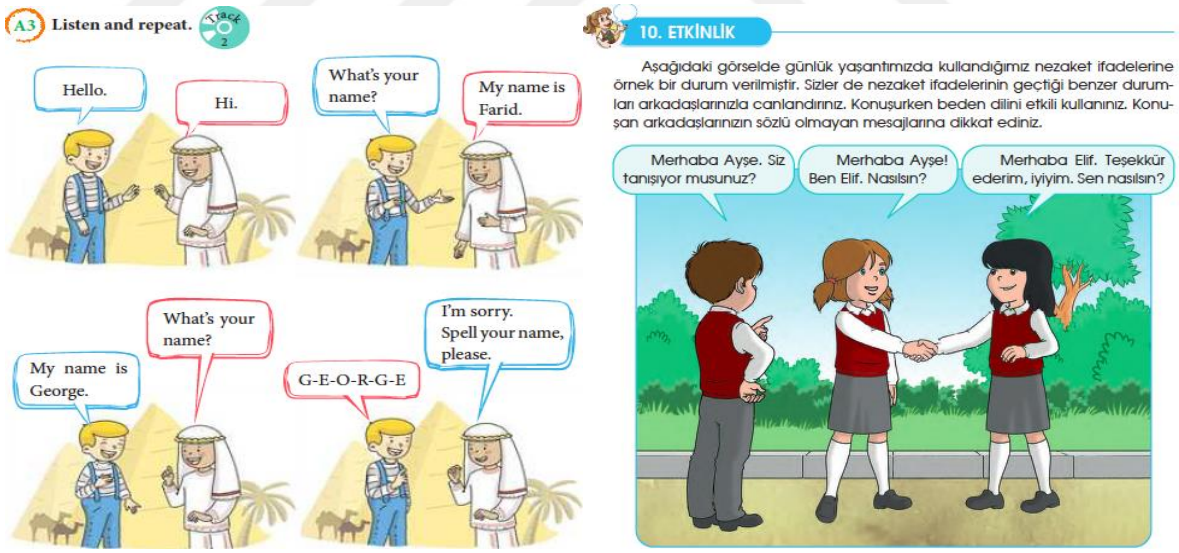
Feyza öğretmen Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların özellikle zorunlu temalarda yer verilen metinler içerisinde etkili şekilde kullanıldığını düşünmektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmeni Selim ders kitaplarındaki tarihi ve diğer kültürel ögelerin öğrenme süreçlerinde etkili şekilde kullanıldığına ilişkin şu ifadeleri dile getirmiştir:

> Metinlerin kendisi olsun görselleri olsun kültürümüzle ilgili sosyal çevremizle ilgili olumlu olduğunu düşünüyorum…Nasreddin Hocanın o anki bir fıkrası üzerinden hem görseller üzerinden onu hatırlatma olsun. Hezarfenle ilgili Galata kulesinden atlamasının resmini güzelce sembolize edip yine onun o anki cesareti halkın şaşkınlığı, padişahın izlemesini anlatan. Çanakkale türküsünde yine şiir olarak çok fazla bir şey yok ama söylerken dinlerken çocuklar onu yaşıyorlar duygulanıyorlar. O anı hissediyorlar. Bu tarz şeyler mutlaka birlik beraberliğimizi millî duygularımızı güçlendiriyor. (Selim)

Selim'in ifadelerinden yola çıkarak ders kitaplarındaki metinlerin ve görsellerin tarihi ögelere ve diğer kültürel unsurlara yer verdiği ve bunların öğrenme süreçlerinde etkili şekilde kullanıldığı görüşünde olduğu yorumu yapılabilir. Bu bağlamda *tarih* alt temasına ilişkin kültürel unsurların kullanımının teorinin öğrenmeye aracılık etme bakış açısıyla örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Kişiler arası ilişki alt teması ise Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yoğun olarak yer verilen insan ilişkilerini, diyalogları kapsamakta ve bunların öğrencilerin hayatındaki sosyal ilişkilerle benzerlik gösterebileceği anlaşılmaktadır. Bu alt temaya dâhil edilen günlük diyaloglar, öğretmen öğrenci konuşmaları, sosyal hayattan kişilerin bir konu hakkında iletişim kurmaları öğrencilerin gerçek hayatla ilişki kurabilecekleri ve dilin her açıdan kullanılmasına aracılık eden örneklerdir. Bu örnekler her iki dile ait ders

kitaplarında çoğunlukla görseller ve boşluk doldurma etkinlikleri şeklinde verilirken, ayrıca Türkçe ders kitaplarında metinler içerisinde de yoğun olarak kullanılmıştır. İnsanlar arasında gerçekleşen diyalogların iletişime dayalı öğrenmeyi teşvik edici olduğu gözlemlenirken, Türkçe dersi için bu metinler veya etkinlikler içerisine yerleştirilmiş çeşitli atasözleri, deyimler, tarihi bilgiler, erdemler gibi kültürel ögelerle ilişkilendirildiği görülmektedir. İngilizce dersi için öğretilmesi amaçlanan kelime ve kalıplara, kök değerlere/erdemlere sahip olmanın önemine vurgu yapan ifadelere yer verilmesi, görsellerin günlük hayatı ve çok kültürlü bir ortamı yansıtması, sosyal hayattaki iletişimin varlığına dikkat çeken bu bölümlerin diğer kültürel unsurlarla ilişkilendirilmiş olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının Vygotsky'nin teorisine uygun olarak, odağa sosyal çevreyle sosyal etkileşimi aldığı ve kültürel aktarıma aracılık ederek öğrencilerin yakınsak gelişim alanına ulaşmasında yönlendirici destek sağladığı söylenebilir. Buna ilişkin aşağıdaki görseller örnek olarak gösterilebilir.

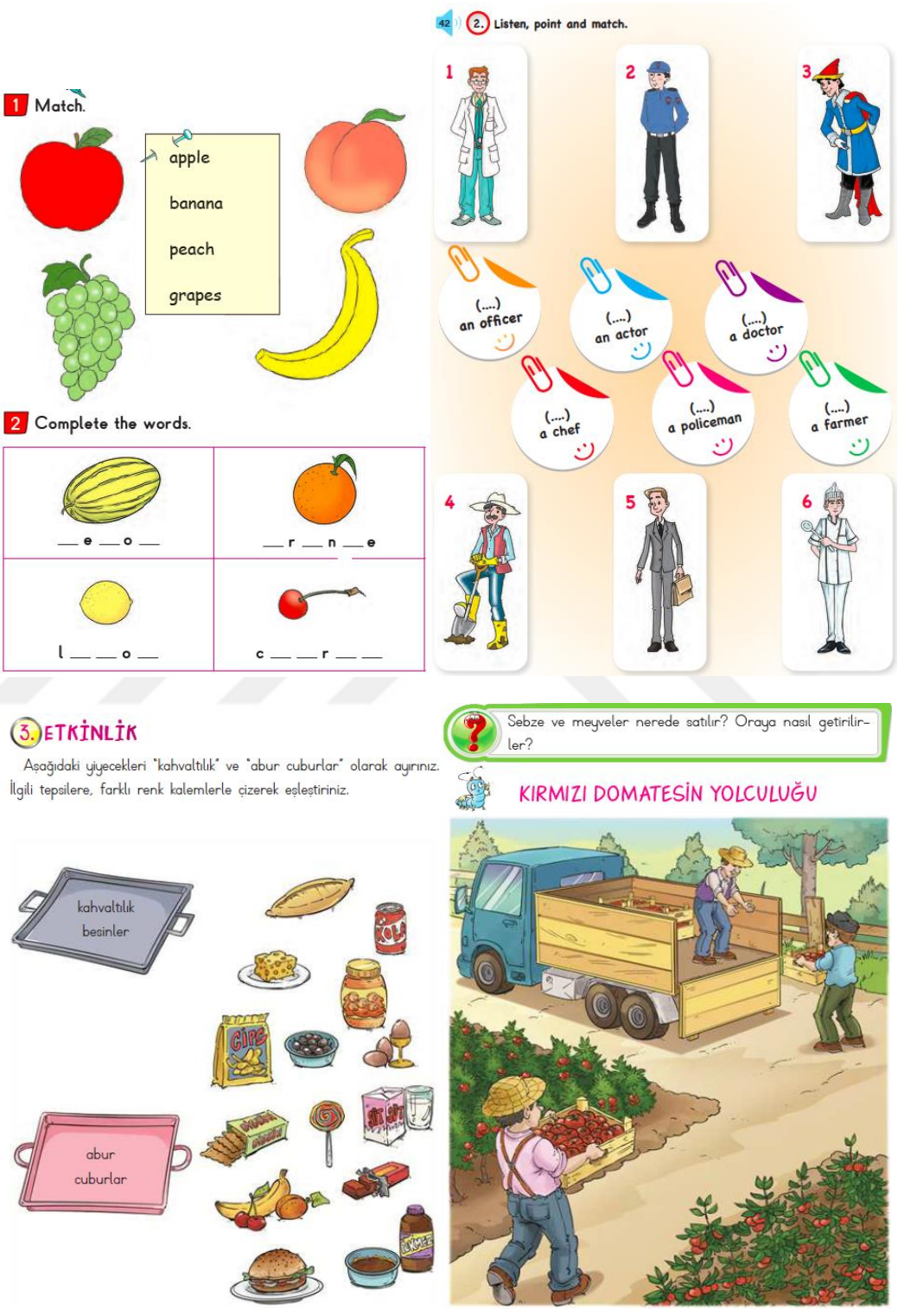


Görsel 4. 6. *Kişiler arası ilişki alt temasına ilişkin örnekler*

İngilizce dersi için verilen örnekte günlük hayatta kişiler arası ilişkiye örnek olarak gösterilebilecek bir tanışma görseline yer verilmiştir. Görselde Mısır Piramidlerinin yer alması, Farid ve George isimlerinin kullanılmış olması, Farid'in Arap kıyafeti, George'un salopet giymiş olması kişiler arası ilişkilere vurgu yapılırken diğer kültürel unsurların da

buna dâhil edildiğini göstermektedir. Bu görsel ve etkinlik aracılığı ile öğrenci tanışma sırasında gerçekleşebilecek ifadeleri tanırken, Mısır Piramidlerini, farklı kültürlere ait kıyafetleri de görecektir. Etkinlikte kişiler arası ilişkilere vurgu yapılırken, nezaket kuralları, giyim alışkanlıklarına da vurgu yapıldığı görülmektedir. Türkçe ders kitabından alınan görsel ise öğrencilerin günlük hayatlarında, okul ortamında karşılaşabilecekleri bir tanışma örneğidir. Bu örnekler ders kitaplarındaki diğer etkinliklerle ilişkilendirilerek öğrencilerin bu diyalogları kendi yaşantılarına uygulaması, arkadaşları, büyükleri ve diğer insanlarla diyalog kurarak dili kullanmaya ilişkin yönlendirmeler yapmaktadır. Dolayısıyla her iki örnekte de kişiler arası ilişkilere yönelik kullanılan kültürel içeriğin dili kullanmaya, iletişim kurmaya, yakın çevre ve büyüklerinden öğrenmeye aracılık ettiği söylenebilir. Öğretmen görüşmeleri sırasında sınıf öğretmeni Engin ders kitabının etkileşim açısından yetersiz olduğuna ilişkin "Bir de sizin bu kurama göre de çok iyi değil, niye çünkü, diyalog az." ifadelerini kullanmıştır ancak öğretmenin bu görüşü *kişiler arası ilişkiler* alt temasında elde edilen bulgularla uyuşmamaktadır.

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında özellikle görseller ve metinlerde, akabinde ilişkili etkinliklerde *meslek grupları* ve *yiyecekler* gibi alt temaların da yer aldığı görülmektedir. Bu ögeler öğrencilerin günlük hayatıyla ilişkilendirerek sosyal hayatına aktarabileceği özellikler taşımaktadır. Örneğin, meslek grupları alt temasında, polis, öğretmen, hemşire, çiftçi, şoför, mühendis, gazeteci gibi meslekler; yiyecekler alt temasında muz, üzüm, portakal, elma, domates, şeftali, limon, kavun gibi besinler öğrencilerin sosyal hayatlarında çok sık karşılaşabileceği kültürel ögeler arasındadır. Dolayısıyla ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkili kültürel ögeler kullanılarak sosyo-kültürel teorinin bakış açısına uygun şekilde dilin gerçek hayatta kullanılmasına, çevreyle ilişkilendirilmesine fırsat tanındığı söylenebilir. Buna ilişkin olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir.



Görsel 4. 8. *Meslek grupları ve yiyecekler alt temasına ilişkin örnekler*

Örneklerden anlaşıldığı gibi ders kitaplarında meslek grupları ve yiyecekler alt temalarına ilişkin kültürel ögelere yer verilmiştir. Bu ögeler öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri örneklerden oluşmaktadır. Türkçe dersinde metin ve etkinlikler içerisinde *meslek grupları* ve *yiyecekler* alt temalarına ait kültürel unsurların öğrencileri dili kullanmaya yönlendirdiği ve dil öğrenmeye aracılık ettiği söylenebilir. İngilizce dersi için ise aynı alt temalara ilişkin kültürel ögelerin kelime öğretimine aracılık ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki kültürel ögelerin öğrencilerin dil öğrenmelerinde ve kültüre ilişkin bakış açısı kazanmalarında aracı rolü üstlendiği söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinden Ezgi buna ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> İşte 4. sınıflarda Nationalities ünitesinde her kültüre uygun birçok görsel verilmiş, metin olarak zaten bizde çok fazla metin olmuyor küçük çocuklar olduğu için özellikle…Şimdi Türk kültürüne ait yiyecekler de var, öğrendiğimiz hedef dile ait yiyecekler de var. Farklı dillere ait yiyecekler de var aslında kozmopolit öyle söyleyeyim. Her kültüre uygun hani sadece hedef dil ya da bizim kendi konuştuğumuz dille ilgili değil. Harmanlanmış tamamen. (Ezgi)

Ezgi, İngilizce ders kitaplarının 4. sınıf için çok fazla metin içermediğini belirterek, yer verilen metinler ve görsellerin ana dil ve hedef dile ilişkin kültürel unsurları yansıttığını dile getirmiştir. Görsellerde de yer aldığı gibi, kültürel ögeler hem İngilizce hem Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin günlük hayatlarına aktarabileceği böylece dil becerilerinin gelişimine yardımcı olacak kültürel unsurların kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Ders kitaplarındaki çeşitli etkinlikler bu kültürel ögeler aracılığı ile öğrenciyi düşünmeye, iletişim kurmaya, kültürü öğrenmeye teşvik etmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki kültürel ögelerin öğrenme sürecinde etkin şekilde kullanıldığı yorumu yapılabilir.

Ders kitaplarında kullanılan düşünsel değerler, ana değerler, ikincil değerler, medya, davranışlar, sanat gibi temalara ilişkin diğer kültürel ögelere ise daha az yer verilmiş olmasına rağmen yine öğrencilerin toplumsal hayatta deneyimledikleri durumlarla örtüşen özellikler taşıdığı söylenebilir. Örneğin, düşünsel değerler teması altında, geleneksel değerler alt temasına ilişkin olarak dinî bayramlarda büyükleri ziyaret etmek, el öpmek veya inançlar alt temasında Arefe günü, Kur'an okumak gibi ifadelere içerikte yer verilmiş olması ders kitaplarının kullanıldığı, öğrencilerin birebir ilişki halinde olduğu kültürel özelliklerin ders kitaplarında kullanıldığına işaret etmektedir. Ancak birçok temada olduğu

gibi Türkçe ders kitaplarına kıyasla, İngilizce ders kitaplarında bu temalara ilişkin kültürel ögelere daha az yer verildiği görülmüştür. Buna göre aşağıdaki örnekler incelenebilir.



Görsel 4. 9. *Geleneksel değerler ve inançlar alt temalarına ilişkin örnekler*

Görsellerde her iki dile ait ders kitaplarında yer verilmiş olan *düşünsel değerler* teması altında *inançlar* alt temasıyla ilişkilendirilebilecek örnekler gösterilmiştir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında temaya ilişkin kültürel ögelerin metin içerisinde kullanılarak dil becerisinin gelişimini desteklemek ve kültür aktarımının sağlanması amacıyla kullanıldığı söylenebilir. İngilizce ders kitabında ise benzer şekilde, kültürel ögelerin, bazı kelimelerin ve cümle yapılarının öğrenilmesine aracılık etmek amacıyla kullanıldığı söylenebilir. *Düşünsel değerler* teması altında *etiketler, inançlar* alt teması gibi kültürel unsurlar hakkında bazı öğretmenlerden gelen görüşler ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurlarla ilişkilendirilebilir. Ders kitaplarındaki içeriğin yansıttığı kültürel ögeler ve özellikleri kapsamında sınıf öğretmeni Meryem ve Haluk ders kitaplarındaki içeriğin farklı kültür, cinsiyet, din gibi unsurları yansıtmadığı ve dar bir bakış açısıyla yazıldığını dile getirmiştir. Türk toplumunun ataerkil yapısının yoğun olarak vurgulandığına, kadın

erkek rollerinin bu ataerkil yapının özellikleri ile yansıtılmasına, özellikle Haluk, azınlık dahi olsa farklı din ve kültürlere yönelik içeriklere yer verilmediğine vurgu yapmıştır. Bunun ise öğrencinin farklılıklara olan bakış açısını, toplumsal rollere yüklenen kalıplaşmış anlamlarla çocukların gelişimini sınırlandırdığı görüşündedir. Bu bağlamda Haluk'un, Meryem'in düşünceleriyle örtüşen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

> Kadın erkek ve görevleri konusunda görsellerin çocukları yanlış yönlendirdiğini hep söylerim. Bulaşık yıkayan kişi hep evin kızı, evin annesi. Araba kullanan genelde baba ya da ağabey. Kadın şoför ya da bulaşık yıkayan erkek resmi yok görsellerde... Görsele bakıyor temizlik yapanların arasında erkek yok, garajı ya da arabasını temizliyor. Hani evi temizlemek... Kadın, anne, sade başı kapalı. Yani bunu başı açık anneler, kısa kollu kıyafetli annelerin de olabileceğinin önünü kesmeye çalışıyor ders kitaplarımızdaki görseller. …Dini semboller, özellikle İslam dinini ve İslam dinin de sadece Hanefi mezhebini ön plana çıkaran görseller. İbadethanelerle ilgili resim koyarken sadece cami ve minare koyuyoruz. Tamam yüzde doksan dokuzunun Müslüman olduğu bir ülkede yaşadığımızı iddia ediyoruz ama o yüzde bir aslında çok büyük bir oran. Yönler konusunda, Türkçe dersinde de ibadethanelerden bahsettiğimde çocuk örnek olarak cami verebiliyor ama Giresun'a geziye gittiğimizde müzenin aslında kilise olduğunu ya da Giresun'da çocuk kütüphanesi var, orasının aslında kilise olduğunu... Hristiyanların da ibadethanesi var, diğer dinlerin de ibadethanesi var. Budistlerin de var çünkü artık sadece Piraziz'de yaşarken …. İlkokulu'na gitmiyorsunuz. Akşam eve gittiğinizde binlerce kanalın olduğu televizyonu açıyorsunuz. Telefonunuzu bir çıkarıyorsunuz. Her yere ulaşıyorsunuz. Görüyorsunuz orada ama öğretmeniniz ders kitabınız size camiden başka bir şeyden bahsetmiyor. (Haluk)

Elde edilen veriler ışığında bazı öğretmenlerin ders kitaplarının sınırlı bir bakış açısıyla yazıldığı, sosyo-kültürel ögelerin dar bir bakış açısıyla yansıtıldığı, din, cinsiyet, giyim, bireylerin sosyo-kültürel rolleri konusunda geniş bir bakış açısı sunması gerektiği halde belirli bir kesime ait bilgiler içerdiği ve bu durumun çocuğun yaşadığı dış dünyadan uzak bir dünyayı yansıttığı, değişen bakış açılarına yönelik unsurlara yer vermediği yönünde görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ders kitaplarında toplum içindeki farklılıklara da yer verilmediğini, öğrencilerin kendi çevreleriyle sınırlı sosyo-kültürel yapıya sahip örneklerin kullanılmadığı, geniş bir bakış açısı sunulmadığı, toplumsal roller konusunda kadın erkek eşitliğine yeterince yer verilmediği, sadece Türk toplumunun ataerkil yapısına vurgu yapıldığı görüşündedir. Ancak ders kitaplarından elde edilen veriler öğretmen görüşleriyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerin vurgu yaptığı

etiketler konusunda ders kitaplarının farklılıklara yer verdiği aşağıdaki görsellerden anlaşılmaktadır. Görsellerde ev temizliği yapan kişilerin sadece kadınlar olmadığı ayrıca toplum içindeki farklılıklara yer verildiği söylenebilir.



Görsel 4. 10. *Etiketler alt temasına ilişkin örnekler*

Düşünsel değerler teması altında *etiketler, inançlar* alt temalara ilişkin verilen örnekler sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde, sosyal çevreye ait kültürel ögelerin öğretim sürecinde odak noktası yapıldığı, bu durumun öğretmen görüşleriyle uyuşmadığı söylenebilir. Bu bağlamda kültürel ögelere yer verilmiş olması ders kitaplarının teoriye uygun hazırlanmış olduğuna işaret etmektedir. Bu odak çerçevesinde farklılıklara yer verilmesi sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla örtüşmektedir.

Ders kitaplarında kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine uygun şekilde kullanıldığını düşünen öğretmenlerin yanı sıra, kültürel ögelerin teoriye uygun kullanılmadığı konusunda eleştiride bulunan öğretmenler de bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni Sevgi görsellerin *sanat* teması altında yer alan *danslar* alt temasıyla ilişkili

olarak verdiği örneğin bölgesel kültürü yansıtmadığına ilişkin ifadelerde bulunmuş olup bahsettiği görselle aşağıda sunulmuştur:

> Ben Karadeniz bölgesinde yaşıyorum ama işte burada mesela halk oyunları diye bir konu var. Orada halay var. Biz daha o konuya gelmediğimiz için. Ben biliyorum ki benim öğrencim, yan yana halay çeken birileri var. Görseli gördüğü zaman onu horon diye düşünecek. (Sevgi)



HALK OYUNLARI

Halk oyunları halkımızın oluşturduğu en renkli değerlerden biridir. Kostümlerinin renkliliği, figürleri ve eşsiz müzikleriyle hem zengin bir kültürün ürünü hem de önemli bir sanat etkinliğidir.

Her şeyden önce bir gelenektir halk oyunları, bir mirastır. Bardan horona, horondan halaya, halaydan zeybeğe ülkemizin her yerine dağılan bir zenginliktir. İnsanları kaynaştıran, birlik ve beraberliğimizi sağlayan önemli bir unsurdur.

Görsel 4. 11. *Danslar alt temasına ilişkin örnek*

Sevgi öğretmen, ders kitaplarında kültürel unsurların yer aldığını ifade etmektedir ancak bu unsurların bölgesel farklılıklara hitap etmediği görüşündedir. Kültürün önemli ögelerinden olan *dansları*n ders kitaplarında yer verilmiş olması ve görsellerde, metinlerde ve dil bilgisi etkinliklerinde dil öğretimine aracı olarak kullanılması kültürel ögelerin kullanımının sosyo-kültürel teorinin bakış açısına uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sevgi öğretmenin, ders kitaplarında kullanılan kültürel ögelerin bölgesel kültüre ait özellikler taşımadığı görüşü teoriyle örtüşmemektedir. Buna göre kültürel unsurların ders kitaplarında öğretimi desteklemek amacıyla kullanılması yeterli olmakla birlikte, öğretmen gerekli gördüğü durumlarda yönlendirici destek sağlayarak farklı yöntemler kullanarak konuyu bölgesel kültürle ilişkilendirebilir böylece öğrenmenin gerçekleşmesi için destekte bulunabilir. Sınıf öğretmeni Meryem, buna benzer durumlarda ders kitaplarında kültürle ilişkili örnekleri bölgesel kültürle karşılaştırarak öğretim yaptığını dile getirmiştir.

> Müze kavramında gidip Giresun müzesinin fotoğraflarını görmek çocuğa daha ilginç geliyor. Nasıl gidebileceğini soruyor. Ben bunun yerine çocuğa Topkapı Sarayı'nı anlatacak olsam evet bizim kültürümüz ama çocuk Topkapı Sarayını sadece resimlerden görecek. Çocuğun gidip bizzat görebileceği örneklerin olması benim için çok önemli. (Meryem)

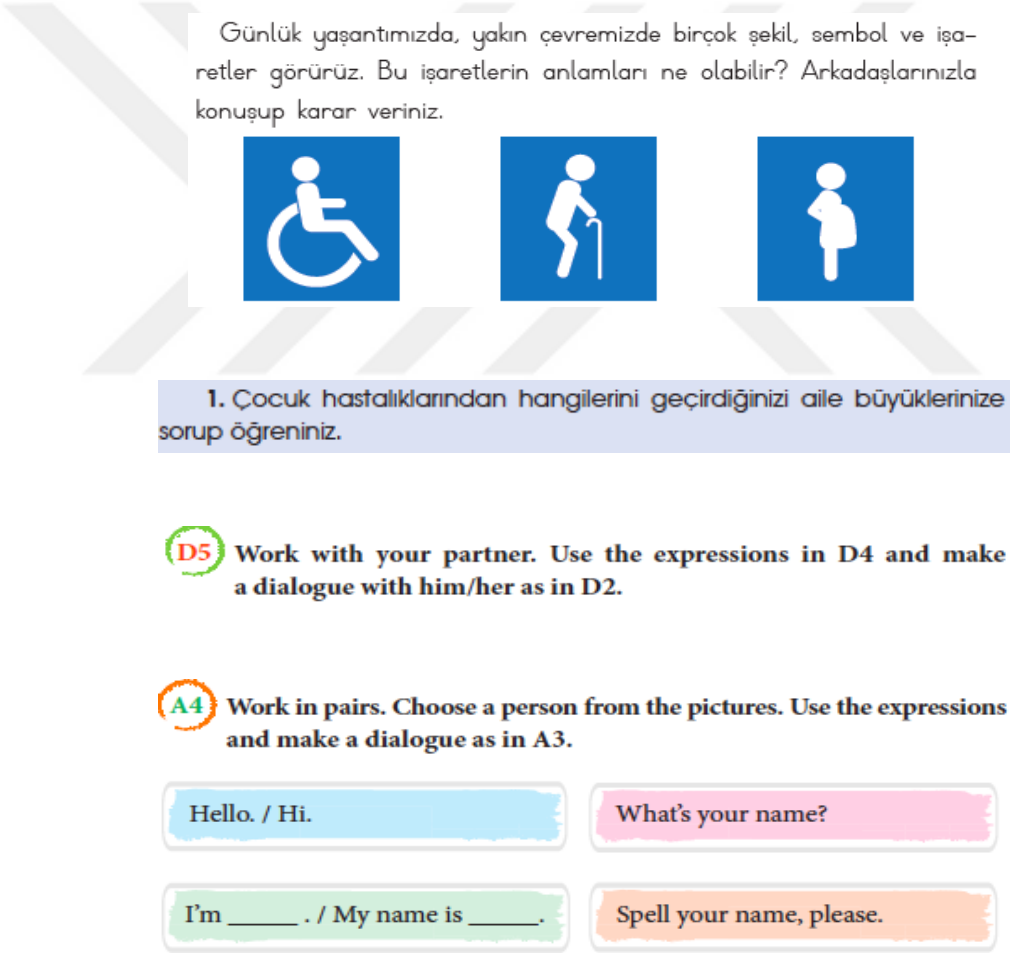
Meryem öğretmen, Türk kültürüne ait ögeler olmakla beraber, bölgesel çapta Giresun'da yaşayan öğrencilere uzak olabilecek unsurları, sosyal çevreden örneklerle açıkladığını ifade etmiştir. Meryem öğretmenin, sosyo-kültürel teorinin öğretim yöntemlerine yansıtılması gerekliliği ve ders kitaplarının bu açıdan eksik olduğu düşüncesine ilişkin görüşünü bir anısıyla açıklamıştır.

> …Topkapı Sarayı oradan Sultan Ahmet Cami, oradan Mimar Sinan. Mimar Sinan'ı gösterdim tahtada, şöyle anlattım mimarlık yapmış diye vs. İkinci derse gittim. Mimar Sinan ne iş yapıyordu dedim? Çocuklarım ne derse beğenirsiniz? Bir tanesi parmak kaldırdı. "Öğretmenim müteahhit." dedi. Çünkü çocuk bunu o şekilde, mimarlık ne çocuk için? Camiler yapıyor. Çünkü sosyal çevremizde bunu kim yapar, müteahit yapar. Çocuk aslında çok doğru bir şey söylüyor. İşte ilişkilendirme orada yanlış. Akademik olarak çocukların birden uç noktaya çıkması isteniyor. Bu çocuğun meslekleri bilmesi lazım. Mimar ne yapar onu bilmesi lazım ki biraz daha ilerleyen bölümlerde belki olması lazım…(Meryem)

Meryem öğretmene göre ders kitaplarında öğrencilerin sosyal çevresinden kültürel ögelere yer verilmek yerine, kendi yaşantılarıyla ilişkilendirme yapmakta zorlanabileceği uzak çevresinden kültürel ögelere yer verilmiştir. Meryem öğretmen bu durumu öğrencilerin hazırbulunuşluğu açısından değerlendirmiştir. Sosyal çevreden örneklerle ilişkilendirilerek öğrencilerin ön bilgilerinin oluşturulduktan sonra uzak çevredeki kültürel ögeler ile ilişkilendirme yapılmasının uygun olduğu görüşündedir. Teori bağlamında değerlendirildiğinde, ders kitaplarının kültürel ögelere yer vermesi, bunları farklı etkinliklerde ilişkilendirerek kullanması, öğrenciyi bunları gerçek hayatında kullanmaya yönlendirmesi açısından değerlendirildiğinde, kültürel ögeler aracılığı ile öğrenmeyi desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Ders kitaplarının bölgesel kültüre yer vermemiş olması kültürel unsurların öğretimde etkin olarak kullanılamadığı anlamı taşımamaktadır. Bu çerçevede öğretmenler, yönlendirici destek görevini üstelenerek bölgesel kültürle ilişkilendirmeler yoluyla öğretimin desteklenmesini sağlayabilir.

4.2.2. Yönlendirici destek (yetişkin, akran, veli desteği) açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi

Tüm ders kitaplarında sosyo-kültürel ögelerin kullanılmasına ek olarak özellikle etkinliklerde öğrencilerin dersin konusuyla ilgili olarak arkadaşları ile çalışmaya, konuyla ilgi çalışmalar yapıp öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşmaya, büyüklerinden destek almaya yönelik yönlendirmelerin yapıldığı dikkat çekmektedir. Buna ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:


Günlük yaşantımızda, yakın çevremizde birçok şekil, sembol ve işaretler görürüz. Bu işaretlerin anlamları ne olabilir? Arkadaşlarınızla konuşup karar veriniz.

1. Çocuk hastalıklarından hangilerini geçirdiğinizi aile büyüklerinize sorup öğreniniz.

D5 **Work with your partner. Use the expressions in D4 and make a dialogue with him/her as in D2.**

A4 **Work in pairs. Choose a person from the pictures. Use the expressions and make a dialogue as in A3.**

Hello. / Hi.

What's your name?

I'm _____ . / My name is _____.

Spell your name, please.

Görsel 4. 12. *Yönlendirici destek kavramına ilişkin örnekler*

Örneklerden yola çıkarak ders kitaplarının içeriğinde sıklıkla öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalışmaya, aile üyelerinden konuyla ilgili bilgi almaya ve buna benzer çalışmalara yönlendirilmesi, yetişkin desteği ve akran öğrenmenin öğrenme sürecine dâhil

edildiğini göstermektedir. Odağında diğer insanlarla etkileşimin teşvik edilmesi, yetişkinlere sorularak yeni şeyler öğrenmeye, akranlarla iş birliğine vurgu yapılması, temelinde dilin kullanımı, yetişkin desteği ve akran öğrenme olan sosyo-kültürel teorinin ders kitaplarında etkili şekilde uygulandığına işaret etmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının öğrenmeye aracılık ettiği, öğrenmede çocuğa yönlendirici destek olan sosyal çevrenin işe koşulduğu söylenebilir.

Ders kitaplarının yönlendirici destek sağlamasına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler ışığında ise ikisi İngilizce yedisi sınıf öğretmeni dokuz kişi ders kitaplarının yetişkin desteği olmadan tek başına yeterli olamayacağı görüşünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenleri ders kitaplarının tam olarak teoriyi yansıtmadığını ve bazı noktalarda faydalı olduğunu ancak bir öğretmen, veli, akran vs. kadar etkili olamadığı görüşündedir. Bu bağlamda Levent'in ifadeleri şu şekildedir:

> Kitapların faydası olabilir ama öğretmen yönlendirmesi veya bir veli yönlendirmesi olmadığı sürece kitapların tek başına etkili olamayacağını düşünüyorum… Ders kitabında çocuk bir şey fark ettiğinde öğretmene soruyor hemen. Diyor ki öğretmenim bu kitapta niye böyle vermiş. O etkileşimi kitaptan alacakmış gibi oluyor ama orada kafasını karıştıran bir nokta olduğu zaman hemen yine bence bir üst akıl olarak öğretmeni ile bir velisiyle, ya da kendisinden daha iyi bilen bir öğrenciye bile soruyor bazen kitap belki etkili olabilir bu noktada ama ben bir öğretmen bir veli ya da kendisinden daha üst sınıfta bir öğrenciden daha etkili olabileceğini sanmıyorum….Tek başına bırakıldığı zaman en iyi kitabı da koysanız önüne tek başına nasıl o kitapla gelişim sağlayacağını, bir sonraki aşamaya geçeceğini görmekte zorlanırlar bu aşamadaki çocuklar. (Levent)

Levent, teorinin ders kitaplarında kısmen yer aldığını ancak asıl yönlendiricinin öğretmen, akran, veli gibi bilgi olarak öğrenciden daha yetkin kişilerin desteğinin ders kitaplarından daha etkili olacağını savunmaktadır. Öğrencilerin ders kitabında karşılaştıkları şeyi tam olarak anlayabilmeleri için kitabın yetmediği, öğretmene ihtiyaç duyduklarını dile getirmektedir. Ders kitabının çok iyi ve teoriye uygun hazırlanmış olsa dahi bir öğretmeninin, velinin veya akranın yerini tutmayacağı görüşündedir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarının öğrencileri destekleme ve yönlendirme konusunda yetersiz kaldığı görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenler ise ders kitaplarının teoriyi yansıtmadığını dile getirmektedir. İngilizce öğretmeni Semra öğrenciler için sınıf içinde tek model kendisi ve kendi hazırlayıp

getirdiği etkinlikler olduğunu ifade ederken, sınıf öğretmeni Sevgi, başka bir açıdan bakarak, ders kitaplarının öğrencilerin sosyal çevresiyle ilişkili örnekler sunmadığını, bu durumun teoriye ters düştüğünü dile getirmiştir. Sınıf öğretmeni Şenay'ın düşünceleri ise diğer iki öğretmenin düşüncelerini özetlemektedir.

> Klasik yöntem benim için bu kitaplar. O yüzden ben kitapta sadece işte metin ya da görsel yorumluyoruz okuyoruz ama onun dışında kendin vermek istediğini kendin veriyorsun. Bu kitap sana rehberlik ya da öğrenciye rehberlik etmiyor karşılamıyor. …Mesela atasözlerini işledik. Ben diyorum ki hadi çocuklar bunu günlük hayatınıza uygulayalım. Hani nasıl kullanıyoruz dikkat edelim. Büyüklerimiz neyi nerede kullandı bakalım diyorum. Not alalım mesela. Bu kitapta yok böyle bir şey. (Şenay)

Şenay ders kitaplarını ezberci bakış açısıyla yazılmış bir ders materyali olarak gördüğünü, metin ve görselleri yorumlayarak kısmen kullandığını ancak öğrencilere öğretmek istediği her şeyi bu kitaplarla veremediğini, öğrenciye kendi çabasıyla yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler sunduğunu ve teoriye uygun bir öğrenme ortamı hazırlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Bu bağlamda Şenay'ın ders kitaplarının teoriyi yansıtmadığı görüşünde olduğu ve hem İngilizce hem de sınıf öğretmenlerinin bazılarının bu görüşü desteklediği yorumu yapılabilir. Ders kitaplarının teoriyi yansıtma durumuna ilişkin bazı öğretmenlerin ders kitaplarının teoriyle ilişkisinin olmadığı, yapılandırmacı yaklaşımla değil, ezberci bir bakış açısıyla yazıldığı görüşünde olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin sosyo-kültürel teoriyi derslerine yansıtmak amacıyla başka yollar bulmaya çalıştığı söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri elde edilen verilerle karşılaştırıldığında ders kitaplarında tüm ünite ve temalarda olmamakla birlikte özellikle etkinliklerde öğrenciyi konuyla ilgili olarak araştırma yapmaya, bunu yaparken özellikle aile büyüklerinden yardım almaya veya büyüklerin hayatlarıyla konuyu ilişkilendirmeye yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri ders kitaplarının yetişkin desteği açısından tamamen yetersiz olduğu yönündeyken, ders kitaplarından bazı örneklerin yetişkin desteğine yönlendirdiği ancak tüm içerikte buna ilişkin yönlendirmelerin yer almaması nedeniyle teoriyi tam anlamıyla karşılamadığı söylenebilir.

Öğretmenler ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşım yerine ezberci bir bakış açısına göre hazırlanmış olduğu ve çok iyi hazırlanmış dahi olsa bir öğretmenin, veli veya akranın yönlendirici desteğinin yerini tutamayacağı kanısındadır. Bu nedenle öğretmenlerin

kendi çabaları ve kendi hazırladıkları etkinliklerle sosyo-kültürel teoriyi derslerine ve ders öncesi, ders sırası ve ders sonrası her çeşit öğrenme ortamına yerleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ders materyaline tamamen bağlı kalınmadan halihazırda öğretmenler tarafından uygulandığı şekliyle yönetilmesi, ders kitaplarının desteğinin alınarak, öğretmenlerin yapılandırmacı bir bakış açısıyla ders işlemeleri teorinin öğretim ortamında kullanılmasına fırsat tanımaktadır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu (altı kişi) Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini öğrenmede etkili bulduğunu dolayısıyla halihazırda derslerinde uygulamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Bununla beraber teorinin sosyal çevre, anne baba gibi etkenler aracılığı ile öğrenmenin desteklenmesine dayanan özelliklerine yönelik olumlu bakış açıları olduğu görülmekte, aile ve sosyal çevrenin çocuğun öğrenmesinde büyük bir rol oynadığı düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum ders kitaplarının etkinliklerde öğrenciyi yetişkin ve akran desteğine yönlendirmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Bu konuda görüş bildiren İngilizce ve sınıf öğretmenleri, çocuğun gelişiminde sadece öğretmen desteğinin ve okulda öğretimin yeterli olmadığı, anne baba tarafından desteklendiği takdirde başarıya ulaşılabileceği kanısındadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni Halit'in şu açıklamaları diğer öğretmenlerin bakış açısını özetler niteliktedir:

> Bu eğitim öğretim işi öğretmenle olacak iş değil. Kesinlikle ve kesinlikle çocuğun ailesinin de bir katkısı olması gerekir. Sınıfımda ben bunu yaşıyorum. Ders kitabı (aracılık) ediyor ama ilgisiz aile olduğu zaman sen ne kadar basit yaparsan yap veya bir adım ileri gidemiyorsun mesela. Burada veli çok önemli. Tek taraflı değildir eğitim öğretim. Sadece öğretmene bırakılacak sadece aileye bırakılacak bir şey değildir.

Halit'in açıklamasına göre ailenin desteği olmadan öğretmenin tek başına çaba göstermesi çocuğun gelişimi için yetersiz kalmaktadır. Halit öğretmen, sosyal destek ihtiyacının önemini vurgulayarak, eğitim öğretimin öğretmen ve aile ile yürütülmesi gerektiği görüşündedir. Dolayısıyla öğrenmede sosyal destek ihtiyacının gerekliliği konusunda katılımcı öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir.

Sosyal öğrenmenin öneminden bahseden bazı öğretmenler bu konuda ailelerin imkânlarının kısıtlı olabildiği ve yaşam şartlarının sosyal öğrenmeyi olumsuz etkileyebildiği görüşünde bulunmuştur. Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel

durumu, yaşadıkları yerin imkânlarına göre sosyal destek konusunda farklılıklar yaşanmasının öğrencilerin öğrenmesinde büyük etkiye sahip olduğu düşüncesini paylaşan öğretmenlerin görüşlerini İngilizce öğretmeni Levent'in ifadeleri özetlemektedir.

> Şimdi mesela bölgeden bölgeye öğrencilerin hani bu bilişsel düzeyleri bile farkındalık seviyeleri bile fark edebiliyor. Hatta bir ilçe içerisinde bile, ben burda farklı ilkokullarda da çalıştım. Seviyeleri daha iyi olan öğrencilerle de çalıştım. Çok daha kötü olan öğrencilerle de çalıştım. Bu sosyo-kültürel olarak ailelerin daha dar gelirli olduğu bölgeden öğrencilerin olduğu bölgelerde de çalıştım. Velinin yaşam şartları ile uğraşırken çocuğuyla çok fazla ilgilenemediği bölgelerdeki okullarda da görevlendirildim. Şu bile fark ediyor aynı ilçe içerisinde öğrenci eğer yeterince desteklenemiyorsa, arkasında birisi olmuyorsa ders çalıştıracak, bu öğretmenden başlıyor evde veli, abisi, ablası, arkadaşları... Yani bu çevre faktörü gerçekten çok önemli. (Levent)

Levent'e göre yetişkinler tarafından verilen desteğin öğrenci gelişimine büyük etkisi bulunmaktadır. Ailenin yaşam şartları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklerinin farklılık gösterdiği bölgelerde öğrencilerin öğrenme düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal destek ihtiyacının farkında olduğu ancak öğrenme sürecinde yetişkin desteğinin yeterli olmadığı durumların söz konusu olduğu, anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin önemli bir bileşeni olan yönlendirici desteği sosyal yaşam şartları nedeniyle yetişkinlerden/velilerden sağlamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Bu konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin olumsuz koşullara rağmen sosyal destek ihtiyacını kendi çabalarıyla sağlamaya çalıştıkları yönünde ifadeleri de yer almaktadır. Bu bağlamda öncelikle öğrenciyi, ilgi alanlarını, yaşadığı çevreyi tanıyarak öğrenme sürecine başladıkları ve aileleri öğretime destek olmaları konusunda yönlendirmeye çalıştıkları söylenebilir. Ailelerin öğretim sürecine katılmalarına teşvikine ilişkin Semra'nın ifadeleri şu şekildedir:

> Diyorum ki, tamam biliyorum çocuklarınıza bu konuda danışmanlık yapamazsınız onları yönlendiremezsiniz bunu anlıyorum ama çocuklar okulda öğrendiği bir şeyi gelip siz söylemeye çalıştığında ya da size en basitinden İngilizce anne, "mom" "dad" falan dediğinde bunlara negatif tepkiler vermeyin. İlgilenin. Renkleri öğrendiğini söylerse size renk gösterin ona bunun İngilizcesi ne, en azından sizden tepki alsın diye yönlendiriyorum. O yüzden bizde akran öğrenmesi, evde veliden öğrenme olasılığı neredeyse yok. (Semra)

Ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenciyi yetişkinle ve akranla çalışmaya yönlendirdiği gibi, sosyal desteğin önemine vurgu yapan öğretmenlerin de anne babaları öğrenme sürecine katmaya çalıştıkları, bilgi düzeyinde yetersiz kalsalar bile çocuklarını motive edecek davranışlarda bulunmaya yönlendirdikleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen son cümledeki ifadesinden, öğrenci gelişiminde aile desteğinin yetersiz olduğu ve öğretmenin aileden veya akrandan gelecek sosyal destek konusunda umutsuz olduğu çıkarımı yapılabilir.

İngilizce öğretmeni Ezgi ise sınıf içi etkinliklerin ders dışında velilerin desteğinin alınarak devam ettiğini şu ifadeleriyle paylaşmıştır:

> …Veli gruplarımız var ben sınıfta öğrettiğim konuları velilerle de paylaşıyorum, işte dinlettiğim müzikleri ya da öğrettiğim kelimeleri falan onları velilerle de paylaşınca evde onlarla çalışmalarını istiyorum. Çocuklara da ödevlendirme yaparken daha çok kısa diyaloglar veriyorum evde İngilizce bilen ya da bilmeyen birileriyle çalışmaları için. Hani evde de öğrenme ortamı oluşturmaya çalışıyoruz daha çok, bunu sınıfta bitirmiyoruz. (Ezgi)

İngilizce öğretmeni Ezgi'nin derslerinde ve ders dışında teoriyi kullandığı, öğrencilerin çevreleri ve ailelerini öğrenme ortamına dâhil ettiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte konuyla ilgili görüşlerini dile getiren beş sınıf öğretmeninin de İngilizce öğretmeni gibi Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini derslerine yansıttıkları, bunu öğrencilerin günlük hayatından örneklere yer vererek, aile ve sosyal çevresinin şartlarını göz önünde bulundurarak etkileşimli bir şekilde yaptıkları anlaşılmaktadır.

Görüşmeye katılan bazı öğretmenler (beş kişi) ders kitaplarının arkadaşlar ile çalışma, grupla çalışma gibi yönlendirmelerinde olduğu gibi sosyo-kültürel öğrenmenin bir parçası olan akran öğrenmeyi derslerinde yönlendirici destek olarak kullandıklarını, bunun oldukça etkili bir yöntem olduğunu, öğrencilerin daha başarılı akranlarından daha kolay öğrenebildiğini, çünkü zaman zaman öğretmenden çekinebildiklerini (affective filter/duyguların öğrenmeye etkisi) (Krashen, 1986) belirtmişlerdir. Dolayısıyla başarılı öğrenci ile henüz beklenen öğrenmeye ulaşamamış öğrenciyi bir araya getirip öğrenmeyi kolaylaştırma yoluna gittiklerini dile getirmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğretmeni Seval'in şu ifadeleri açıklayıcı olmuştur:

> …Bir konuda daha başarılı bir öğrenci varsa ben önce gösteriyorum mesela nasıl yapacaklarını bazı öğrenci çok iyi anlıyor bazısı anlayamıyor. Çocuğa, öğrenciye anlatıyorum. Eğer yine

> yanlış yapıyorsa bu sefer arkadaşına çünkü benim yanımda rahat olamıyor veya çekiniyor mu, arkadaşın sana göstersin diyorum. Yardımcı ol arkadaşına diyorum. Öyle yaptırıyorum. Hani gelip bana gösteriyor. Doğruysa doğru diyorum, yanlışsa yine düzeltiyorum yanlışını. Çocuğun sosyal çevre ile öğrenmesi, birbirinden öğrenmesi, çocukların bireysel farklılıklarının farkındayım. Bence çocuk hani, ben gösteriyorum arkadaşından öğrenince biraz daha rahat oluyor, bence yani arkadaşından da daha etkileşimli oluyor. (Seval)

Seval'in ifadelerinden öğretmenlerin akran etkileşimine olumlu baktığı gerekli durumlarda öğretmen desteği ile öğrenciye yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yönlendirici desteği etkili bir şekilde kullanan öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesinde duygularının, motivasyonunun da öneminin farkında olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce öğretmeni Seval gibi akran öğrenme ile ilgili fikirlerini paylaşan sınıf öğretmenleri de bu görüştedir. Sınıf öğretmeni Gülşen'in sözleri bunu özetler nitelikte olup Gülşen'e göre akran öğrenme ile öğrenci sevdiği ve kendinden daha başarılı olan bir arkadaşından daha kolay öğrenebilmektedir. Gülşen'in,

> Sınıf düzeninde bunu yapıyoruz. Biraz daha zayıf, yavaş öğrenen çocuğu çok sevdiği daha başarılı bir öğrenciyle oturtmak bile çok fark ediyor. Çocuğun yazısını bile düzeltebiliyor. O etkinlik yaparken arkadaşına yardımcı oluyor o da bir şeyler öğreniyor. Bu anlamda aktif olarak fazlasıyla kullanıyorum ve sonucunu da alıyorum. (Gülşen)

ifadelerine göre bazı öğretmenlerin, teorinin aynı zamanda akran öğrenme ile ilişkili yönüne de ağırlık verdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler yönlendirici destek olması amacıyla yavaş öğrenen, az başarılı öğrenci ile daha başarılı öğrencilerin bir araya getirilerek birbirlerinden öğrenmelerinin sağlanması yönünde olumlu görüşe sahiptir. Buna ilişkin görüşlerinde, öğrencilerin akranlarıyla öğrenme sırasında daha rahat olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyo-kültürel öğrenmenin bir parçası olan akran öğrenmeyi etkin şekilde kullandıkları ve bundan fayda sağladıkları söylenebilir.

Ders kitaplarının yönlendirici destek sağlamasına ilişkin elde edilen bulgular, öğrenciyi sosyal çevreyle iletişim kurmaya, akran ve yetişkinlerden öğrenmeye teşvik edici içeriğe sahip olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin yönlendirici destek konusundaki görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler, aile, sosyal çevre, içinde yaşanılan sosyo-kültürel ortam ve yaşam şartlarının öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu, bu nedenle ailenin öğretmenle iş birliği içinde olmasının öğrenci gelişiminde önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler akran ve sınıf arkadaşlarıyla iş birliği halinde olmanın

öğrencinin gelişimini olumlu etkilediği görüşündedir. Öğretmenler ders kitaplarının yönlendirici destek sağlamak açısından tatmin edici olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki içeriğin veli ve yetişkin desteğine yönlendirmediği veya sosyo-ekonomik şartlar, ailelerin eğitim durumu gibi nedenlerle öğretmenlerin öğretim sürecinde veli desteği alamadığını ifade etmektedir. Bu şartlar altında öğretmenler ders kitaplarının yeterli olmadığını ve gerekli buldukları ilişkilendirmeleri kendi imkânları ile sağladıklarını ifade etmiştir. Elde edilen veriler ışığında, ders kitaplarında yönlendirici destek sağlayan etkinliklere genel olarak yer verildiği ancak öğretmenlerin bu konuda ders kitaplarını yeterli bulmayarak kendilerinin öğrencileri akran ve yetişkin desteğine, sosyal çevreden öğrenmeye yönlendirerek sosyo-kültürel teoriyi etkili öğretimin sağlanması amacıyla kullandıkları yorumu yapılabilir.

4.2.3. Ders kitaplarının teori bağlamında dil gelişimine katkısı

Bu aşamaya kadar Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının içeriğinde yer verilen kültürel ögeler ve yetişkin/akran desteğine ilişkin unsurların sosyo-kültürel teoriyle örtüştüğü ve bu bağlamda öğrencilerin dil gelişimine olumlu etki sağlayabileceği söylenebilir. Öğretmenler, yapılan görüşmelerde, dil gelişimi üzerine kültürel ögeler ve yetişkin desteği dışında farklı noktalara da değinmiştir. Teorinin temelini oluşturan dili kullanabilme çerçevesinde ders kitaplarının dil öğretimine katkısına ilişkin olarak öğretmenler okuma ve okuma sevgisi kazandırma, söz varlığını geliştirme, dil bilgisi öğretimi gibi çeşitli açılardan ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarının dil öğretimine aracılık edebilme etkisi üzerinde çeşitli görüşlerini ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin birçoğu ders kitaplarının dil öğretimi açısından öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmiştir. Üç sınıf öğretmeni ders kitaplarındaki metinlerde devrik ve uzun cümlelerin kullanıldığını, iki sınıf öğretmeni öğrenci seviyesinin üzerinde kalan kelimelerin kullanıldığını, iki sınıf öğretmeni öğrencilerin hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları konulardan bahsedilmesi, bir sınıf öğretmeni dil bilgisi konuları ve etkinliklerinin yoğun şekilde ve seviyenin üzerinde verildiğini, bir İngilizce öğretmeni ise yönlendirmelerin hedef dili henüz yeni öğrenmeye başlayan çocukların anlayabileceği şekilde verilmediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin birçoğunun ders kitaplarının farklı nedenlerle dil öğretimi açısından öğrencinin

hazırbulunuşluğuna/seviyesine uygun olmadığı düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Devrik, uzun cümlelerin ve seviyenin üzerinde kalan kelimelerin kullanılmasına ilişkin Abdullah'ın sözleri, aynı görüşte olan iki sınıf öğretmeninin sözlerini özetler niteliktedir.

> Ders kitapları ekseriyetle bazı yerlerinde devrik cümlelerle yazılmış, uzun cümlelerle yazılmış, birinci sınıf kitaplarına da baktığımızda devrik cümlelerle başlamış. İkinci sınıfa bakıyorum cümleler çok uzun. Bu çocuğun anlayabileceği kavrayabileceği yaş seviyesinde olduğunu düşünmüyorum. …Ben bazı yerlerde bakıyorum kullandığı kelimeyi ben bile bulamıyorum. (Abdullah)

Abdullah ders kitaplarında uzun ve devrik cümlelerin yer aldığı ve bazı kelimelerin öğrenci seviyesinin üstünde kaldığını ifade ederken Haluk öğretmen, öğrenci seviyesinin üzerinde kalan kelimelerin metni anlamayı zorlaştırdığını, 11-12 punto ile yazılan uzun metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmiştir. Buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Çocuk için yabancı, henüz seviyesine, 4. sınıf seviyesindeki bir öğrencinin nasıl söyleyeyim "binaenaleyh" geçiyorsa bir metinde. Eski bir örnek oldu. Onu duyduğunda orada kalıyor bazı çocuklar. "Binaenaleyh"ten sonraki metnin okunuşunda ne geçtiğini anlamıyor… Son yıllarda özellikle Türkçe kitaplarında öğrenci seviyesine, daha küçük sınıflarda da böyle. 4. sınıf öğrencisi 11-12 punto ile yazılmış dört sayfalık bir metnin birinci sayfasını okuduğunda, ikinci sayfaya geçerken başlığı bile unutabiliyor. (Abdullah)

Haluk ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üstünde kalan kelimelere yer verdiği, metinlerin uzun olduğu, bu nedenle öğrencinin anlamasını zorlaştırdığı, okuduğunu çok çabuk unutabildiği görüşündedir. Haluk öğretmenle aynı görüşte olan Meryem öğretmen, ek olarak özellikle yaz tatili sonrası öğrencinin bu metinleri okumakta zorlandığı, dolayısıyla öğrenciyi okumadan soğuttuğu görüşündedir. Buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Birinci sınıftan ikinci sınıfa geçmiş bir çocuğa Eylül ayında dört sayfalık bir okuma parçası verirseniz çocuğu çok zorlamış olursunuz. Akademik olarak üstünde kalıyor çocuğun. Çocuğa yaz tatilinden dönmüşüz, zaten Eylül ayı yaz tatilinin verdiği bir rehavet var. Türkçe kitabını bir açıyoruz dört sayfa okuma parçası. Bu çocuktan uç şey beklemektir işte… Parçalar uzun olduğu için çocuk okuduğunu anlamakta zorlanıyor. Parçanın sonunu okurken başını unutabiliyor bazen, onu demek istiyorum… (Meryem)

Okuma metinlerinin uzun olduğu konusunda diğer öğretmenlerle aynı görüşü paylaşan Halit öğretmen ayrıca güncel şartların getirdiği olumsuz etkilerin kitaplar

hazırlanırken düşünülmediği, bu nedenle okuma becerisi kazandırma konusunda eksiklerin olduğu kanısındadır. Örneğin, salgın nedeniyle okumayı uzaktan öğrenmek zorunda kalan öğrencinin henüz ikinci sınıf düzeyinde okuyamadığı düşünülmeden ders kitaplarının başında çok uzun metinlere yer verildiği bu nedenle okumaya yönelik olumsuz bir algı oluşturduğu görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinden Halit kitapların güncel koşullara göre hazırlanmadığı için okuma sevgisini körelttiğine yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Okuduğunu tam anlayamıyor, cevabı okuyup anlayamadığı zaman da cevap vermede biraz gecikiyor. Bu neyi gösteriyor? Okumayı geliştiremediği için akıcı bir okumayı okuduğunu anlamayı… İlk metinlerde bunların olmaması gerekir. Bu sıkıntı pandemiden dolayı. Geçen sene ara verdik geldik katılmayan vardı. Bu kitap neye göre yapılmış? Her çocuk geldiğinde okuma yazmayı öğrenmiş güzel okuyor anlamıyla yazılmış dağıtılmış kitaplar. Bizim sınıfımızda üçer dörder okumaya geçmemiş öğrencimiz var. Metinler biraz daha basit okumayı özendirici geliştirici şeyler olması gerekirdi, ben o şekilde olmasını düşünüyorum. (Halit)

Halit'in ifadelerinden, salgın sürecinde okuldan uzak kalan ve birinci sınıf olarak uzaktan derslerle okumayı öğrenen öğrencilerin sonraki yıl okula döndüklerinde ikinci sınıf düzeyinde okuma becerisine sahip olamadıklarını, kitapların da bu durumu göz önünde bulundurularak hazırlanmadığını, ilk temadan başlayarak metinlerin uzun verildiğini ve bunun öğrenciyi zorladığını dile getirmiştir. Ders kitaplarının güncel şartlar dikkate alınarak hazırlanmamasının öğrencilerin okuma sevgisi kazanmasına engel olduğu görüşünde olan öğretmenlerin yanı sıra, bazı öğretmenler, devrik ve uzun cümlelerin, uzun ve küçük puntoyla yazılmış metinlerin, öğrenci seviyesinin üstündeki kelimelerin kullanımının öğrenciyi zorladığı görüşündedir. Öğretmenlerin bu görüşleri, dil gelişimi sağlamak üzerine hazırlanan ders kitaplarının okuma sevgisinin kazandırmakta etkili olmadığı ve öğrencinin motivasyonunu düşürdüğü şekilde yorumlanabilir. Bu durum, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencinin bir yetişkin veya akran desteği ile yapabileceklerinin bir adım ötesine geçebildiği bilinmektedir. Ancak öğrencinin seviyesinin çok üzerinde kalan görevler öğrencinin gelişimine yardımcı olmak yerine motivasyon düşürücü, ilgi ve isteği azaltıcı etkiye sahip olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre, ders kitaplarının dil gelişimi sağlamak amacıyla okuma sevgisi ve öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon kazandırma açısından teorinin beklentilerini karşılamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde seviye üzerinde kalan kelimelerin kullanımına ek olarak, iki sınıf öğretmeni ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığının gelişimine etkisi açısından görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenler ders kitaplarının kelime öğretimi konusunda yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu bağlamda Çiğdem, içerikte gereksiz kelimelere yer verildiğini dile getirmiş, bunu "Bilgi vermek adına çok gereksiz kelimeler var." sözleriyle ifade etmiştir. Sevgi ise öğretilmesi gereken bazı kelimelerin ders kitaplarında yer almadığı görüşündedir.

> Bu kitaplar bu konuda yetersiz kalıyor maalesef. Mesela bir "tutsak" "esir"i burada metin içinde geçiyordur veririz ama bambaşka bir kelimeyi... Mesela geçen gün öyle bir şeyde "münakaşa" "tartışma" gibi bir şey... Çocuk metinde görmediği için veya metnin sonunda birkaç tane bir örnek, buna yönelik bir çalışma olmadığı için benim çocuğum görmedi. (Sevgi)

Sevgi ders kitaplarında yer verilen kelimelerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmekte yetersiz olduğunu, kelime öğretiminin metinlerle sınırlı kaldığını düşünmektedir. Öğrencilerin başka kelimeleri de öğrenmeleri gerektiğini ama metinlerde veya etkinliklerde bunlara yer verilmediğini dile getirmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki içeriğin öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesinde bazı öğretmenlerce yetersiz bulunduğu ve bu bulgular ışığında dil gelişiminin sağlanması üzerine kelime etkinliklerinin, metinlerin içeriğinin yetersiz olması nedeniyle sosyo-kültürel teorinin bakış açısının tam olarak yansıtılamadığı yorumu yapılabilir. Sevgi öğretmen eksik gördükleri noktalarda ek kaynaklara başvurarak öğretime destek sağladıklarını ifade etmiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin ders kitabına tamamen bağlı kalmadan, farklı kaynaklardan destek alarak öğretim yapma çabası olduğuna işaret etmektedir.

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler (ikisi İngilizce, beşi sınıf öğretmeni) ders kitaplarının dil bilgisi öğretimini desteklemesi açısından yetersiz olduğu düşüncesindedir. Öğretmenler öğrencinin konuyu kavrayabilmesinde tekrarın önemine vurgu yaparak ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin tekrar yapacak sayıda ve nitelikte olmadığını, öğrencilerin öğrendiği dil bilgisi kurallarını kitaptaki etkinliklerle pekiştirmelerinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Öğretmenler ders kitaplarındaki dil bilgisi kurallarına ait örneklerin kısa ve az olduğunu belirtirken, Levent'in ifadeleri, bu konuyla ilgili görüşlerini paylaşan öğretmenlerin fikirlerini özetlemektedir.

> …O yüzden metinleri güzel ama dediğim gibi dil bilgisi ya da sınav bazında baktığımızda ders kitapları o anlamda yetersiz kalıyor. Yeterince tekrar yok. …Genel olarak Türkçe kazanımlarını veriyor ama tekrara fazla yer vermediği için bizde de bol bol tekrar yapmak gerektiği için bu konuda biraz eksik kalıyor. Onu da farklı kaynaklardan tamamlıyoruz. Konunun temelini veriyor. Diyelim dil bilgisi konusu, özel isimler, yazım kuralları, kısaltmalar... onlarla ilgili kısa birer etkinlik var ama o anlamda çocukların kavraması açısından yeterli gelmiyor bize. (Levent)

Levent'in ifadelerinden, ders kitaplarında dil bilgisi konularının pekiştirilmesine yönelik tekrarın yeterli olmadığı ve bu eksikliği başka kaynaklardan faydalanarak gidermek durumunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu tespitler dil bilgisi konularının pekiştirilmesine ilişkin etkinliklerin öğretmeni tatmin etmediği şeklinde yorumlanabilir.

İki farklı okulda görev yapan dördüncü sınıf öğretmeni Şenay ve üçüncü sınıf öğretmeni Sevgi ise bu konuyla ilgili neredeyse aynı cümleleri kurmuştur. Şenay: "Bir de çok az bir örnek. Mesela Türkçe metnin hemen arkasına terim anlamı bir tane örnek vermiş. Bir açıklama yapmış. Bitti. Bu konu bu kadar basit değil ki." ifadelerini kullanırken, Sevgi: "Dil bilgisi dersini verirken de çok kısa, çok az buradaki örnekler." ifadelerini kullanmıştır.

Farklı okullarda farklı sınıf düzeylerinde ders veren Şenay ve Sevgi'nin ders kitaplarının dil bilgisi öğretimindeki yetersizliğine yönelik aynı hususları dile getirmesi dikkat çekicidir. Bu bağlamda ders kitaplarının dil bilgisi konularını örneklerle pekiştirmesi ve tekrar açısından öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu ve bu görüşe istinaden ders kitaplarının dil öğretiminde aracılık rolünü tam olarak karşılamadığı yorumu yapılabilir.

Ders kitaplarında dil bilgisi konularının pekiştirilmesi için yeterli tekrara yer verilmediği konusuna değinen öğretmenlerin yanı sıra, dil bilgisi kurallarına yer veren metinlerde öğrenci seviyesi gözetilmediği görüşünde olan Gülşen ve Halit öğretmen ise kendi sınıflarından yola çıkarak ikinci sınıf öğrencisi için dil bilgisi konularının yoğun şekilde işlendiğini ifade etmiştir. Buna göre Gülşen: "Dil bilgisi konuları biraz yoğun bir şekilde verildi. Bu yüzden çocuklar zorlanıyorlar. Benim için yoğun. Yani çocuklar için yoğun olduğunu düşünüyorum çünkü bu çocuklar daha geçen sene okuma yazmaya geçtiler." ifadelerini kullanmıştır. Gülşen'in ifadesine göre ders kitaplarında dil bilgisi konularının yoğun şekilde verilmesi ve birden fazla kuralın aynı anda işlenmesinin öğrencilerin henüz okuma yazmayı öğrendiği ikinci sınıf düzeyinde öğrenciyi zorladığı anlaşılmaktadır. Halit'in görüşleri bu durumu destekler niteliktedir:

> …İkinci sınıfta biraz önce bir metin işledik orada mesela noktalama işaretlerini hepsini bir anda almış. Noktası var virgülü var ünlem işaretinin nerede nasıl kullanıldığı var. Aynı anda konuşma çizgisi uzun çizgi, satır sonuna sığmayan sözcükleri ayırmada kullandığımız kısa çizgi. Hepsini aynı anda almış. (Halit)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında hem İngilizce hem de Türkçe ders kitaplarında kelime öğretiminin, dil bilgisi konularının ve tekrarının, konuyla ilgili etkinliklerin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı, bazı durumlarda dil bilgisi konularının tek bir metin içinde yoğun şekilde ve seviyenin üzerinde kullanıldığı ve buna göre sosyo-kültürel teori bağlamında dil gelişiminin sağlanması açısından öğrencilere yeterli desteği vermediği yorumu yapılabilir.

İngilizce öğretmenlerinden Levent ve Semra ders kitaplarındaki konuların Türkçe ve İngilizce programlarından kaynaklı farklı sıralandığından ve ana dilde henüz öğrenilmemiş veya tam olarak kavranılmamış bir konunun İngilizce dersinde öğretilmesinin öğrenciyi zorladığından bahsetmektedir. İngilizce öğretmeni Semra, "program uyuşmazlığı" diye ifade ettiği durumun, öğrencinin Türkçede henüz öğrenmediği sıfat, zamir, fiil gibi dil bilgisi kavramlarını, İngilizcede dil bilgisi öğretiminde kullandığında öğrenciyi zorladığını dile getirirken, Levent de saatler konusunu örnek vererek, Türkçede henüz öğrenmediği çeyrek geçe, çeyrek kala gibi ifadelerin İngilizcesinin öğretiminde zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Bu bağlamda Levent'in, Semra'nın düşüncelerini de özetleyen ifadeleri şu şekildedir:

> Türkçede daha geç öğrendiği bir noktayı biz İngilizcede daha erken öğretmeye çalışıyoruz gibi geliyor bana. Ana dilinde görüyorlar konuyu ama tam olarak kalıcı bir şekilde öğrenmiş olmuyorlar anladığım kadarıyla. Ben de derse başladığımda önce Türkçe yapıyorum. Bakıyorum gerçekten saatleri söyleyebiliyorlar mı? Saatleri tanıyabilme, söyleyebilme konusunda çeyrek kala çeyrek geçe, buçuk, bunlarla ilgili daha Türkçede çocuklar tam net cevap veremiyorlar. Ama mecburen müfredatımızda olduğu için olabildiğince vermeye çalışıyoruz. (Levent)

İki İngilizce öğretmeni hedef dil öğretiminde öğrencinin hazırbulunuşluğunun gerekliliğine vurgu yaparak Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki tema ve ünitelerin aynı sırayı takip etmemesi nedeniyle Türkçe İngilizce ders kitaplarındaki konuların öğretim sırasının değişiklik gösterdiği, bu durum nedeniyle Türkçede henüz öğretilmemiş bir konunun İngilizcede öğretilmesinin öğrenciyi zorladığı görüşündedir. Bu

duruma yönelik olarak öğretmenler öğrencilerin ön bilgilerinin ne düzeyde olduğunu kontrol ederek, eksiklikleri gidermeye çalışmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinden bir kişi ve İngilizce öğretmenlerinden iki kişi ders kitaplarının dil öğretimi açısından programdaki kazanımları desteklemediğini düşünmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni Şenay, metinlerin kazanımları desteklemekte yetersiz olduğunu, programda verilen kazanıma yönelik kitapta metnin olmadığını ve kitabın dışına çıkmak zorunda kaldığını ifade etmiştir. Şenay'ın ifadeleri şu şekildedir:

> Türkçe kitabı özellikle metinler okunuyor. Yetersiz kalıyor. Yani kazanımı karşılamıyor. Şimdi kazanımda ne var? Diyor ki öğrenci sınıfta hazırlıklı konuşma yapar. Kazanım bu. Ama Türkçe kitabında bunun için hiçbir örnek yok. Hiçbir yönlendirme yok. Konuyu öğretmen neye göre seçecek? Neye göre belirleyecek? Hangi konuyu? Yani hiçbir şey yok. Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapar bu bir kazanım. Türkçe kitabında hiçbir şekilde yer verilmemiş karşılamıyor yani kitap. Kazanımları karşılamıyor… Kitabın, akademik olarak söylüyorum, dışına o kadar çok çıkıyoruz ki, yani kitapta temel noktalama işareti, işte hece ayırma, ses bilgisi filan bir iki konu var. Kazanım olarak belki var ama Türkçe kitabında yok. (Şenay)

Sınıf öğretmeni Şenay ders kitaplarındaki içeriğin dil öğretimini desteklemekte yetersiz olduğu düşüncesindedir. Programda verilen bir kazanımı gerçekleştirmek için ders kitabındaki metinlerin yeterli örneklere yer vermediğini eleştirmektedir. Öğretmenin nasıl bir uygulama yapacağı ve kazanımlara ulaşmak için ne gibi etkinlikler uygulayacağı konusunda kafa karışıklığı yaşadığını dile getirmektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak ders kitaplarının içeriğinin öğretmenler tarafından yeterli, açık ve anlaşılır bulunmadığı, öğretmenlerin kazanıma ulaşmak konusunda ders kitaplarını kullanışlı bulmadığı, bu bağlamda ders kitaplarının dil öğretimini desteklemek açısından teoriyle örtüşmediği söylenebilir.

Her ne kadar iki farklı dersin öğretmeni ve iki farklı dersin öğretim programı ve ders kitapları söz konusu olsa da ders kitaplarındaki içeriğin dil öğretimi üzerine beklenen kazanımları desteklemesi konusunda iki İngilizce öğretmeninin düşüncesi de sınıf öğretmeni Şenay'la benzerlik göstermektedir. İngilizce öğretmenleri içeriğin kazanımları destekliyor olmasına rağmen eksik ve havada kalan şeylerin daha çok olduğu, farklı yapı ve kelimelere yer vermediği ve konuların yüzeysel anlatıldığı görüşündedir. Bu bağlamda Ezgi öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

> Kazanımlara uymayan kısmı demeyelim de eksik kalan kısımları var mesela, bazen farklı yerlerde çocukların karşılaştığı farklı yapı ve kelimeler oluyor. Onların hepsi bizim kitabımızda olmayabiliyor…Yani bazı konularda eksik kalıyor. Çok yüzeysel geçilmiş noktalar oluyor. Şimdi sadece bu ders kitaplarındaki konular değil çocuklar farklı şeylerle de karşılaşabiliyorlar. Kazanımları tam olarak karşılayamıyor bazı noktalarda. (Ezgi)

İngilizce öğretmeni Ezgi, ders kitaplarının hedef dilin öğretimini destekler nitelikte yeterli içeriğe sahip olmadığı, konuları yüzeysel ele aldığı, öğrencilerin farklı kelime ve yapılarla başka kaynaklarda karşılaşabildiklerini ifade etmektedir. Bu açıklamalardan yola çıkılarak, sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarında ana dil ve hedef dilin kazanımlarına ilişkin içeriğin yeterli düzeyde olmadığı, bu açıdan ders kitaplarının dil öğretimini desteklemesi açısından eksik ve yetersiz buldukları söylenebilir.

Elde edilen veriler, iki İngilizce öğretmeninin, Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki tema ve ünitelerin öğretim sırasında farklılık göstermesi nedeniyle öğrencilerin ana dilinde henüz bilmediği veya kavrayamadığı konu veya kavramın İngilizcede öğretilmesi konusunda sıkıntı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Hem İngilizce hem de sınıf öğretmenlerinin bazılarının ise ders kitaplarının dil öğretimine yönelik kazanımları tam olarak karşılamadığı, etkinliklerin az olduğu veya hiç olmadığı, bu nedenle öğretilen konuların pekiştirilemediği görüşünde olduğu, bu çerçevede sosyo-kültürel teorinin odağını oluşturan dil gelişiminin sağlamasında aracılık rolünü yerine getirmekte yeterli olmadığı yorumu yapılabilir.

Ders kitaplarının dil öğretiminde teoriyi tam olarak yansıtmadığı görüşünde olan sınıf öğretmeni Engin ise diyalogların az olması nedeniyle ders kitaplarının teoriden uzak olduğunu dile getirmiştir. Engin öğretmen bu durumu "Bir de sizin bu kurama göre de çok iyi değil, niye çünkü, diyalog az." sözleriyle ifade etmiştir. Engin öğretmenin görüşüne göre ders kitaplarında diyaloglara az yer verilmiş ve teorinin en önemli unsuru olan sosyal iletişim yetersiz kalmıştır. Ancak kültürel ögelere ilişkin tablo incelendiğinde, ders kitaplarındaki diyalogların dâhil edildiği *kişiler arası ilişkiler* alt temasında 22 ile 43 birim öge bulunduğu görülmektedir. İngilizce ders kitaplarında kısmen daha fazla olmakla beraber tüm ders kitapları insanların bir arada olduğu görsellerle beraber konuşmalarına da yer vermiştir. Bu bağlamda, Engin öğretmenin düşüncelerinin ders kitaplarından elde edilen bulgularla örtüşmediği, ders kitaplarının konuyla ilgili etkileşimli diyaloglar

içermesi açısından teorinin bakış açısını yansıttığı ve dil gelişimini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitaplarının dil öğretimi amacıyla yer verdiği metin ve görseller ile ilgili görüşlerini ifade eden öğretmenlerden üç sınıf öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeni, metinler ve görseller arasında ilişkinin net ve anlaşılır olmadığını hatta kimi durumlarda görselin metni tam olarak yansıtmadığını ifade ederken, üç sınıf öğretmeni görsellerin oldukça fazla ve metinlerle ilişkili olduğunu ayrıca konuyu oldukça güzel yansıttığını dile getirmiştir.

Metinler ve görseller arasındaki ilişki konusunda olumsuz görüşleri olan öğretmenlerin ifadelerine benzer açıklamalarda bulunan Abdullah bu durumu örnek vererek açıklamıştır.

> En önemli durumlardan bir tanesi şu: resimler metinlerin başlıklarını destekliyor ancak resimlerdeki figürlerin metnin bağlamında duygularla örtüşmede yeterli olmadığını görüyorsunuz. Görsele bakın çok küçük kalmış…Görselin daha farklı, daha ince detayları olması lazım. Bir de başlığın… Başlığı yansıtıyor ama detaylarına baktığınızda burada Almanya'dan dönen bir aile var. Onu anlatıyor. Görsel her sayfada verilmiyor. Yani o sayfada anlatılan verilen bilgi farklı, metin farklı bir şeyi anlatıyor. Görsel tamamen farklı. (Abdullah)

Abdullah görsel ve metinlerin başlıklarının örtüştüğünü ancak görsellerin metinde yer alan duyguları tasvir etmekte yetersiz kaldığını, tasarım olarak görsellerin küçük olduğunu ve ince detayları yansıtmadığını dile getirmiştir. Buna ek olarak görsellerin tüm metni yansıtmadığını, metinde yer verilen bilginin görselde yer almadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda diğer öğretmenlerin de benzer görüşleri dikkate alındığında bazı öğretmenler tarafından ders kitaplarında yer alan metin ve görselleri birbiri ile ilişkilendirmenin zor olduğunu düşündükleri ve uyumsuz buldukları, görsellerin metnin içeriğini yansıtmadığını düşündükleri söylenebilir. Sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde, dil öğretiminin etkin şekilde gerçekleştirebilmesinin metinler, görseller ve diğer dil öğretimine ilişkin içerik unsurlarının birbiri ile ilişki halinde olup öğrenciyi dili kullanmaya teşvik etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla içerik unsurları arasında ilişkilendirmelerin dil öğretimini desteklemede bazı öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu yorumu yapılabilir.

Metinler ve görseller arasındaki ilişkilendirmeler konusunda olumsuz görüşlere rağmen dört sınıf öğretmeni metinler ve görsellerin birbirleri ile oldukça ilişkili ve güzel hazırlanmış olduğu görüşüne sahiptir. Bu konuda görüşlerini paylaşan öğretmenler metinlerle ilgili çok sayıda örneğe yer verilmiş olduğunu ve bunu oldukça faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Metinde yer alan kültürel içerik, bireysel farklılıklar, güncel konular gibi önemli noktaların görsellere oldukça etkili şekilde yansıtıldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Halit diğer öğretmenlerle benzerlik gösteren düşüncelerini örneklendirerek açıklamıştır.

> Çanakkale Savaşı ile ilgili metnimiz vardı. Görselleri çizilmiş güzel o şekilde. Hatta bazı öğrencilerimiz öğretmenim ben bunu gittim gördüm gibisine oradan hemen hatırlayanlar var. Biliyorum ben burayı diyenler var. Desteklenmiş resimlerimiz ve metinlerimiz var şu ana kadar bu temaya kadar. (Halit)

Halit'in ifadeleri ve benzer görüşe sahip öğretmenlerin ifadelerine göre görseller metinlerdeki içerikle örtüşmekte ve metnin içeriğini etkili şekilde yansıtmaktadır. Özellikle kültürel içerik, güncel konular gibi metin içeriklerini görsellerde bulmak mümkündür. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin metinler ve görsellerin birbiriyle ilişkisini yeterli bulduğu ve bu açıdan tatmin oldukları ve teori bağlamında içeriğin dil öğretimini destekleyici buldukları yorumu yapılabilir.

Görsellerin konuları destekleyici olduğunu dile getiren sınıf öğretmeni Çiğdem görseller aracılığı ile öğretim programının öngördüğü kazanımlara yönelik dil öğretimi yapabildiğini ifade etmiştir. Çiğdem'in buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

> Görsellerden faydalanarak aslında ilk başta görsel okuma yapıyoruz biz. Görsel bak işte ne anlıyorsunuz? Neyle ilgili olabilir? Ne anlatıyor? İşte kazanımlarda da var başlık bulma. Resimlerden faydalanarak metinle ilgili tahmin edebilme. Özellikle dinleme metni mesela şu bir dinleme metni, buna bakarak hani faydalanın ne anlatıyor ne anlatabilir… (Çiğdem)

Çiğdem öğretmen hazırlık aşamasında programda öngörülen kazanımların sağlanması amacıyla dil öğretiminde görseller ve metinlerin ilişkilendirilmesinden faydalandığını ifade etmiştir. Elde edilen veriler ışığında metinler ve görseller arasındaki ilişkiler bağlamında bazı öğretmenler görsel ve metinlerin birbirini desteklemediği ve metnin içeriğinin görselde tam olarak yer almadığı, dolayısıyla öğrencinin dinlediği ve okuduğu metinle görseli ilişkilendirmekte zorluk yaşadığı görüşündeyken, bazı öğretmenler ise metin ve görsel içeriklerinin birbiriyle ilişkili olduğu, metinlerin içeriğinin görsellerde oldukça etkili

şekilde yansıtıldığı, bu sayede öğrencilerin her ikisini rahatlıkla ilişkilendirdiği ayrıca kendi hayatlarıyla da bağlantı kurabildiği görüşündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin metinler ve görseller arasındaki ilişki konusunda farklı görüşlere sahip olduğu yorumu yapılabilir.

İngilizce öğretmeni Ezgi ise ders kitaplarının dil öğretimi üzerindeki etkisini sınıf öğretmenlerinden farklı olarak yabancı dil öğretimi bakış açısıyla değerlendirmiştir. Ders kitaplarında yer alan yönlendirmelerin İngilizceyi öğrenmeye yeni başlamış öğrencilerin anlayabileceği şekilde olmadığını bu nedenle öğrencinin dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu düşürdüğünü dile getirmiştir. Ezgi'nin buna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

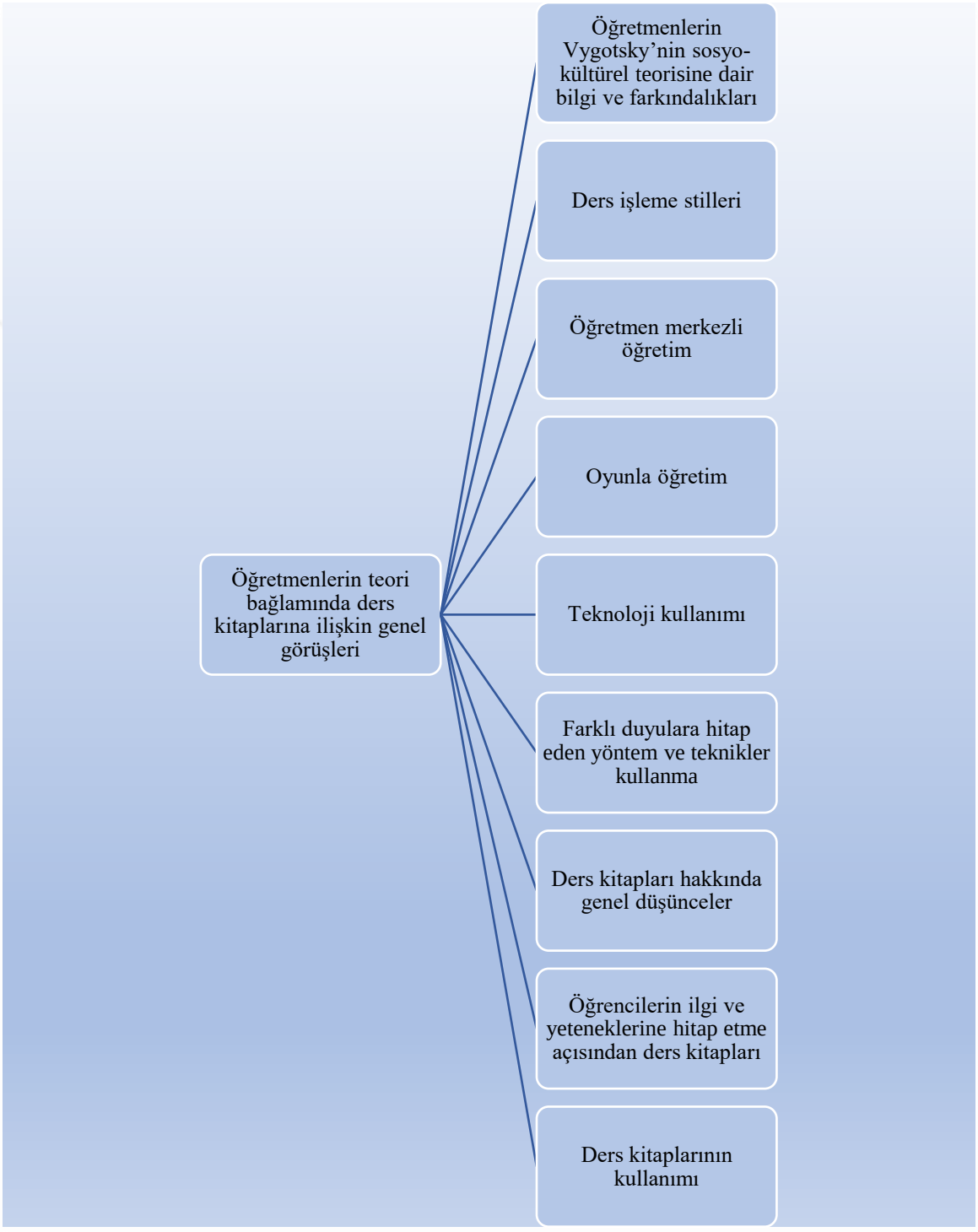
> Çocuk kitaba baktığında tam ne yapması gerektiğini anlayamayabiliyor. 2. sınıflar için bahsediyorum zaten başta da çocuk ilk defa hedef dili görüyor. Her şey İngilizce olduğu için bir önyargı oluşuyor. Hani yavaş yavaş öğrenerek ama kitabın sonuna geldiğimde de o şey tam değişmiyor. Hani ne yapması gerektiğini bir kes yapıştırıp nereden yapacak nereden alacak buraya baktığında ne yapması gerekiyor. (Ezgi)

Ezgi öğretmen, ders kitaplarını kullanan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye henüz başlamaları nedeniyle kitapta İngilizce verilen yönlendirmeleri net olarak anlayamadığı, neyi nasıl yapması gerektiğini bilememesi gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Ayrıca "Hani mesela arkada üçüncü sınıflarla ilgili hiçbir etkinlik desteği yok, Flash card olabilir bu, kelimelerin görselleri olabilir. Yani o tarz eksiklikler var." ifadeleriyle hedef dilin öğretiminde içerik unsurlarından biri olan etkinliklerin yeterli olmadığı görüşünü dile getirmiştir. Ezgi öğretmen ayrıca ders kitaplarında yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon sağlayan unsurların yetersiz olduğu görüşündedir. Bu bağlamda dil öğretim etkinlikleri ve öğrenme sürecinde öğrencinin dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olmak konusunda yetersiz bulunması teori bağlamında eksikliklerin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında, ders kitaplarında yer alan, özellikle sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğrenci seviyesi üstünde kalan uzun ve küçük punto ile yazılmış metinlerin, devrik ve uzun cümlelerin, kelimelerin, dil bilgisi konularının ve bunların yoğun şekilde kullanılmasının dil öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşünde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki metin ve görsellerin dil öğretiminde etkili kullanımı açısından farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinden birkaçının ders kitaplarındaki

yönergelerin yetersiz olması ve konuların Türkçe dersi ile eş zamanlı gitmemesinden kaynaklanan, öğrencilerin hazırbulunuşluğa sahip olmamaları nedeniyle öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonunu düşürdüğü görüşüne ulaşılmıştır. Ders kitapları öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler ışığında teori bağlamında değerlendirildiğinde okuma sevgisi kazandırma, söz varlığı geliştirme, dil bilgisi öğretimi gibi dil öğretimi üzerine temel görevleri açısından, çoğu öğretmen tarafından yeterli bulunmadığı ancak birkaç öğretmenin içeriği uygun bulduğu ve dil öğretimi sırasında faydalandığı yorumu yapılabilir.

4.3. Öğretmenlerin Teori Bağlamında Ders Kitaplarına İlişkin Genel Görüşleri



Görsel 4. 13. *Öğretmenlerin teori bağlamında ders kitaplarına ilişkin genel görüşleri*

4.3.1. Öğretmenlerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine dair bilgi ve farkındalıkları

Öğretmenlere teori konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları ve bu konuda hizmet içi veya hizmet sonrası eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Görüşmelerde, katılımcıların ikisi teoriyi üniversite yıllarından ve işe atanmaya hazırlık aşamasından bildiklerini ancak çok uzun zaman geçtiği için net hatırlamadıklarını; üçü, teoriyle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ve hizmet içi eğitim almadıklarını; üçü, hizmet içi eğitim almadıklarını ancak sınıflarında öğretim stillerine teoriyi yansıttıklarını dile getirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere görüşmelerden önce teoriyle ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Bu açıklama sonrasında öğretmenlerin genelinin teoriyle ilgili bilgisinin olmadığı veya bu konuda hizmet içi eğitim almadığı halde teorinin benimsendiği bakış açısına ait uygulamaları derslerinde kullandıklarını fark ettikleri ve fayda sağladıklarını dile getirdikleri, dolayısıyla teoriye yönelik olumlu görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Şenay'ın ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Şenay: "Almadım bu konuda, almayı da çok isterim çünkü çocuklara bence hitap edeceğimiz yöntem bu, sosyal gelişim için bilişsel gelişim için bence bu." ifadelerini kullanmıştır.

Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğu teori konusunda hizmet içi eğitim almadığı, üniversite döneminde öğretilmiş olsa bile teoriyi tam olarak hatırlamadığı, uyguladıkları bazı sınıf içi ve dışı öğretim yöntemlerine "Sosyo-Kültürel Öğreme Teorisi" adı verildiğini bilmedikleri ancak araştırmacının teoriyle ilgili açıklamasından sonra kendi uygulamalarının bu teori kapsamında olduğunu fark ederek teorinin derslere yansıtılmasının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıdan "Vygotsky" veya "sosyo-kültürel teori" ifadelerini duyduklarında bunlara ilişkin bilgi sahibi olmadığını söyleyen öğretmenlerin çoğu ders esnasında konuyu anlayan ve anlamayan öğrenciyi yan yana oturtarak akran öğrenmeden yararlandıkları, gerekli yerde öğretmenlerin kendilerinin öğrenciye destek olduğu, dersi öğrencinin hayatındaki örneklerle ilişkilendirmeye çalıştıkları gibi örneklerle teoriye ilişkin farkındalıklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin teori bilgisinin, teorinin akademik yönünden ziyade uygulama yönüyle öne çıktığı ve derslerine teoriyi yansıttıkları anlaşılmaktadır.

4.3.2. Öğretmenlerin ders işleme stilleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ders işleme stillerini anlatmaları istenmiştir. Ders işlerken öğretmenlerin bir kısmı tamamen öğrencinin aktif olduğu bir ders ortamı oluşturduğunu, derslerinde konuyla ilgili oyunları kullandıklarını, etkileşimli tahta ve internet başta olmak üzere teknolojiden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenin ders işleme stiline yönelik temanın altında "öğrenci merkezli öğretim" alt teması, bu alt temanın altında da "oyunla öğretim", "teknoloji kullanımı", "öğrencilerin farklı duyularına hitap eden yöntem ve teknikler kullanma çabası" kategorileri oluşturulmuştur.

4.3.3. Öğrenci merkezli öğretim

Öğrenci merkezli öğretim alt temasında bazı öğretmenler derslerini öğrenci merkezli işlediklerini, ders işleme stillerini öğrenciye göre şekillendirdiklerini ifade etmiştir. Gülşen ve Meryem derslerini işlerken konuyla ilgili öğrencilerin fikirlerini alarak ve derse ilgilerini çekerek, öğrenciye rehberlik ederek, öğrenci merkezli işlediklerini ifade etmiştir. Öğrencinin o günkü motivasyonuna göre dersin akışında farklılık yapabildiklerini dile getirmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikte benzer bir görüş Şenay'dan gelmiştir. "Çocukların aktif olduğu ben ikinci plandayım. Hep onlar. Önce bir örnek gösteririm ben geride kalıyorum onlar getiriyor. Öğrenci odaklı. Onlarda merak uyandıracak, tamamen klasik yöntemin dışında, ben hep ikinci plandayım." şeklinde dile getirmiştir. Şenay'ın da derslerini Gülşen ve Meryem gibi öğrenci odaklı işlediği, öğrenciye yol gösterici görevini üstlendiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin geri planda kalarak öğrenciye rehberlik ettiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştıkları, öğrenci merkezli bir öğretim stili benimsedikleri ve öğrencinin derste aktif olmalarını önemsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu şekilde bir öğretim yöntemi benimsemeleri, geçmişte kalan ezberci ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak, sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla öğretim yaptıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin, Vygotsky'nin yönlendirici destek kavramıyla örtüşen bir öğretim şekli benimseyerek yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi amacıyla öğrenciye rehberlik ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrenme ortamını öğrencinin motivasyonuna göre düzenledikleri, öğrenci ilgisini çekerek

ders işledikleri ve öğrencinin kendi kendine yapamadığı ancak destek alarak başarabileceği konularda öğrenciye yardımcı oldukları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim yaparak sosyo-kültürel teorinin bakış açısını derslerinde kullandıkları, teoriye ilişkin farkındalık sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

4.3.4. Oyunla öğretim

Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında İngilizce öğretmenleri başta olmak üzere, öğretmenlerin derslerinde oyuna yer verdikleri ve konuyla ilgili oyunları ders işleme stillerine yansıttıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenleri Ezgi, Semra ve Seval derslerinde oyuna yer verdiklerini, konuyla oyunu ilişkilendirdiklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin oyunu derslerinde kullanarak eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçladıkları, öğretilmek istenen konunun oyun ortamında pekiştirilmesini ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Semra şunları söylemiştir: "…Ondan sonra farklı oyunlar her üniteye göre oyun türetmeye çalışıyoruz. Onlarla da genelde fikirlerini alıyorum. Farklı şeyler çıkarsa onlarla birlikte bir oyun türetip onun üstünden gidiyorum."

Semra'nın ifadelerine göre öğrencilerin konuyu pekiştirebilmesi için ünitelerle ilgili oyunlar oynandığı hatta öğrenci merkezli bir bakış açısıyla oyunların öğrenciler tarafından oluşturulduğu anlaşılmaktadır.

İngilizce öğretmenleri derslerinde oyunu sıklıkla kullanırken, sınıf öğretmenlerinin bu yola çok fazla başvurmadıkları gözlenmiştir. Sadece birkaçı derslerinde oyuna yer verdiğini, bunların da kitaplarda yer alan eşleştirme şeklindeki etkinlikler olduğunu dile getirmiştir. Oyunu derslerinde yoğun şekilde kullandığını ifade eden Şenay,

> Dikkat uyandırıyorum çocuklarda. Şu anki mevcut grubum mesela. Çocuklar daha sosyal daha hareketliler. Ben bunu bildiğim için bir oyun getiriyorum. Onlar oyun oynadıklarını zannediyor ama dersin sonunda yeni bir şey öğrendiklerini o zaman fark ediyorlar. Okuma yazma sürecinde işte legolar, yap bozlarla, yere serdiğim oyunlarla harfleri, sesleri hep öyle öğrendik. (Şenay)

ifadesiyle oyunla öğretime önem verdiğini belirtmiştir. Şenay, derslerinde öğrencinin dikkatini derse çekmek ve öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla oyunu etkin şekilde kullandığını, bu sayede öğrencilerin derste olduklarını dahi unutarak eğlenerek öğrendiklerini dile getirmiştir. Oyun çocuk için gerçek hayatın deneyimlendiği yerdir.

Çocuk, oyununa gerçek hayatında tanık olduğu örnekleri yansıtır. Hatta kimi zaman deneyimlenmekten korkulan durumların ortaya çıktığı yer oyun olabilir. Çocuğun güvende hissettiği, rahat hareket edebildiği ve mutlu olduğu yer oyundur. Bu nedenle Vygotsky'nin öğrenme teorisi ile oyunla öğretim yakından ilişkilidir. Oyunda çocuğun öğrenmeye istekli olacağı, ilgisini uyandıran ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam oluşur. Çocuk oyunda, büyüklerinden gördüğü davranışları, gerçek hayatının her alanında şahit olduğu, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini, toplumsal rolleri taklit eder. Bu ise en basit anlamıyla oyuna sosyo-kültürel yaşantının yansıtılması ve deneyimlenmesi demektir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla oyunu kullanmaları Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini derslerine oyun yoluyla yansıttıkları anlamına gelmektedir.

4.3.5. Teknoloji kullanımı

Görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu (dokuz kişi) etkileşimli tahta ve internete dayalı teknolojiyi sınıflarında kullandıklarını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar teknoloji kullanımının etkileşimli tahtalar aracılığı ile farklı duyulara hitap etmesi, bazıları ise internet aracılığı ile farklı kaynaklara ulaşabilme kolaylığı nedeniyle teknolojiyi kullandıklarını dile getirmiştir. Haluk, öğretmenlik görevine yıllar önce başlayan bir öğretmen olarak teknolojinin ilerlemesiyle zamanla teknoloji kullanımına alıştıklarını, Meryem ise sınıflarda etkileşimli tahtanın olmasından son derece memnun olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerden Meryem'in "Akıllı tahtamız iyi ki var. Büyük bir nimet diyorum." şeklindeki ifadesine göre etkileşimli tahta kullanımı hakkında olumlu görüşte olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce öğretmeni Seval ve sınıf öğretmeni Abdullah ise farklı duyulara hitap etmesi bağlamında görsel ve işitsel destek sağladığı için etkileşimli tahta kullanımına olumlu baktıklarını ifade etmiştir. Abdullah'ın "Şu metni akıllı tahtada açıyorum daha çok ilgisini çekiyor. Sesli olması da çok ilgilerini çekiyor. Farklı bir öğrenme duyusuna hitap ettiği için daha çok ilgilerini çekiyor." şeklindeki açıklaması ise kitabı sadece etkileşimli tahtaya yansıtmanın bile öğrencinin ilgisini derse çekmekte etkili olduğunu, daha çok duyuya hitap etmesinin de bu konuda etken rol oynadığını göstermektedir. Bu ifadelerden yola çıkılarak birden fazla duyuya hitap etmesi nedeniyle hem İngilizce öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin

teknoloji aracılığı ile farklı duyulara hitap ederek öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Teknoloji kullanımına ilişkin olarak etkileşimli tahtanın yanı sıra bazı öğretmenler kaynak çeşitliliği ve ders kitabına destek sağlamak, kitaptaki etkinliklerin sınırlı sayıda olması nedeniyle daha çok etkinlik sağlamak için internet ortamında yer alan diğer teknolojik araçları da öğrenim süreçlerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenler Morpa, Okulistik, Eba gibi internet sitelerindeki ek kaynaklara ulaşmada internetten faydalandıklarını dile getirmiştir. Katılımcılardan Zehra'nın aşağıdaki ifadeleri bu konudaki görüşleri ortaya koymaktadır:

> Ders kitapları tamamen tek başına yeterli değil. O yüzden de daha çok internet ortamından faydalanmamız gerekiyor. Ben ekstra olarak bir Morpa, Okulistik gibi bir sürü internet sitesi var ya da bilmeceli bulmacalı daha böyle renkli kitaplarımız var bizim. Onlarla da konuyu ilerletmeye çalışıyorum. Bu metni işliyoruz ama o kadar çok soru geliyor ki bize. Biz bunları mecburen n'apıyoruz, internet ortamında videoları açıyoruz. (Zehra)

İnternet kullanımına yönelmenin en önemli nedenleri olarak öğretmenlerin ders kitaplarını etkinlik açısından yetersiz bulması, ek kaynaklara ihtiyaç duyması ve internet üzerinden birden çok ek kaynağa ulaşmanın daha kolay olması gösterilebilir. Buna göre öğretmenlerin daha farklı ve geniş içeriğe sahip kaynaklara ulaşabildiği ve öğrencinin daha fazla öğrenme talebine cevap vermeye çalıştıkları söylenebilir.

MEB'e ait Ölçme ve Değerlendirme sitesindeki kaynaklara ulaşmada da interneti kullandıklarını ifade eden öğretmenler bu sayede farklı tür etkinlikler, sorular ile öğrencilerin desteklendiğini ifade etmiştir. Sevgi ve Feyza bu sitede yer alan fasiküllerin ve diğer kaynakların da öğrenci gelişimine yardımcı olduğu görüşündedir. Feyza'nın ifadeleri bu konuya şu şekilde açıklık getirmektedir: "Ölçme Değerlendirme sitesi var MEB'in kendi içinde. Daha çok lise ortaokul ağırlıklı, bu sene ilkokul da var. Yeni, beceri temelli düşünmeye yönlendiren sorular var. Orayı da kullanıyorum." Bu sitede yer alan ilkokul düzeyindeki etkinliklerin, beceri temelli düşünmeye yönlendiren soruların bu siteden sağlanarak öğrencilerin gelişimlerine destek olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilerden, öğretmenlerin ders kitaplarını yeterli bulmadığı bu nedenle öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve dil öğreniminin desteklenmesine yönelik daha fazla kaynak ve materyale ulaşmak amacıyla teknoloji kullanımına yöneldikleri anlaşılmaktadır. Farklı

kaynaklara ulaşmaya yönelik çabaları, öğretmenlerin ders kitabına bağlı kalmadan öğretimi destekleyici, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak yollar bulmaya çalıştıklarına işaret etmektedir. Öğretmenler tek bir ders materyali kullanmak yerine çağın getirdiği teknolojik imkânlardan da yararlanarak derslerini zenginleştirme çabasındadır. Öğretmenlerin farklı öğrenme becerilerine sahip öğrencilerine hitap edecek, onların ilgisini çekecek ders materyallerine ulaşmak amacıyla internet aracılığı ile video, film, şarkı gibi öğretimi destekleyici materyallere ulaşmaya çalışmaları sosyo-kültürel öğrenmenin ana unsurlarından olan yönlendirici destek kavramını öğretim yöntemlerine yansıttıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu öğretim materyalleri ayrıca dilin farklı alanlarda kullanımına ilişkin örnekler sunduğu, öğrenciyi dili kullanmaya, yeni şeyler öğrenmeye teşvik ettiği için öğretmenlerin bu yöndeki çalışmaları sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla öğretim yapma gayretinde olduğuna işaret etmektedir.

4.3.6. Öğrencilerin farklı duyularına hitap eden yöntem ve teknikler kullanma çabası

Görüşmelerden elde edilen öğretim stiline yönelik temaya ilişkin olarak öğretmenlerin bir kısmı (beş kişi) sınıflarında her bir öğrencinin farklı özelliklere ve öğrenme stiline sahip olduğu görüşüne dayanarak derslerinde farklı duyulara hitap eden yöntem ve teknikleri kullandıklarını dile getirmiştir. Özellikle drama, hikâyeleştirme, masal anlatma, rol yapma gibi etkinlikleri öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcı olması amacıyla sınıflarında kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yaş düzeyinin somut işlemler döneminde olması nedeniyle bu etkinliklerin gerekli olduğu kanısındadır. Zehra'nın bu konudaki ifadeleri diğer öğretmenleri destekler niteliktedir. Zehra, "Biz bunu eğer sınıfta canlandırma yöntemi, kes yapıştırlar, bulmaca çözmeler, dramalar. Bunları hepsini birden kullandığımız zaman somut oluyor. Çocuklar zaten somut işlemler döneminde çok fazla anlayamıyor." ifadelerini kullanarak ders esnasında kullanılan bu tekniklerin öğretimin somutlaştırılmasında yardımcı olduğunu anlatmak istemiştir.

Ayrıca öğretmenlerin bazıları çocukların ilgisini çekmek amacıyla da dersin herhangi bir kısmında, farklı amaçlarla bu etkinliklere yöneldiklerini ifade etmektedir. Özellikle çocukların hayal gücünden yararlanarak dersin başında derse olan ilgiyi uyandırmak, öğrenme isteği oluşturmak, dikkati çekmek gibi nedenlerle bu yöntemlere başvurduklarını

söylemiştir. Bu bağlamda Meryem'in "Ben masal eğitmeniyim aynı zamanda. Masal anlatıp çocuğu motive edip derse hazır hale getirip başlamak her zaman. Masallar ve hikâyeleştirmeden çok yararlanıyorum. Bu konuda çocuğa, ben hikâye anlatırken siz gözlerinizi kapatın canlandırın bakayım benim anlattığım hikâyeleri diyorum." sözlerinden masal anlatımından ve öğrencilerin hayal gücünden yararlanarak motivasyon oluşturmaya çalıştığı ve bunu öğrenciyi derse hazırlamak amacıyla yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden Sevgi, sınıf içinde her bir öğrencinin öğretilen şeyi öğrenme kapasitesinin farklı olduğu, dolayısıyla her türlü duyuya hitap etmeleri gerektiği kanısındadır. Bu nedenle bireysel farklılıklara göre öğretim yapma gerekliliğinden bahseden Sevgi: "30 kişilik bir sınıfım var benim. 30 kişiden de aynı başarıyı, verdiğim eğitimi aynı noktada aynı şekilde almasını bekleyemeyiz. Her öğrenciye de aynı öğretim metodunu uygulayamayız." ifadelerini kullanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik öğretimi ders işleme stillerinde benimsediklerini, bu nedenle farklı duyulara hitap etmek amacıyla sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ifadelerinden, ders kitabı kullanımı dışında farklı sınıf içi etkinliklerle öğretimi desteklemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Özellikle masal, drama, hikâyeleştirme, canlandırma gibi etkinlikler öğretmenlerin dilin aktif olarak kullanılmasına yönelik uygulamalar yaptığını göstermektedir. Bu etkinliklerin her biri dilin ve kültürün özelliklerini taşıması ve yansıtması açısından oldukça önemli yere sahiptir. Buna göre öğretmenlerin dil ile ilgili farklı etkinlikler yapması Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin öğretmenler tarafından sınıf içi uygulamalara yansıtılması olarak yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin yaş düzeyine uygun kes yapıştır, bulmaca çözme gibi farklı etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çeken, öğrenmeye motive edici etkinlikler olması nedeniyle Vygotsky'nin teorisinde vurgulanan, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretilen konunun öğrenci seviyesinin çok üzerinde değil, bir adım ilerisinde olması ve var olan becerisinin biraz zorlanması üzerine oluşturduğu yakınsak gelişim alanına ulaşılmasına yardımcı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, elde edilen veriler öğretmenlerin ders kitapları dışında kullandıkları farklı öğretim yöntemlerinin sosyo-kültürel teori ile örtüştüğü söylenebilir.

4.3.7. Ders kitapları hakkındaki genel düşünceler

Öğretmenlerden dört sınıf öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeni ders kitaplarını takip etmekle beraber çok yoğun kullanmadıklarını dile getirmiştir. Ders kitaplarını yoğun kullanmama sebepleri arasında ders kitaplarını yeterli bulmamaları, amaç ve hedeflere uygun olmamasını sıralamışlardır. İngilizce öğretmeni ders kitaplarını konuyu pekiştirme amaçlı kullanmak istemesine rağmen tam olarak yeterli olmadığı düşüncesindedir. Ders kitaplarını az kullanan öğretmenler öğrencilerin kitapta geçen bilgilerden de haberdar olması, MEB tarafından gönderilmiş olması gibi sebeplerle ders kitaplarından tamamen uzak olmadıklarını ancak öğretmenin kendi katkısı olmadan yeterli olmadığı görüşündedir. Sınıf öğretmeni Gülşen'in ifadeleri bu durumu özetlemektedir. Gülşen "Kullanılıyor ama ekstra bizim katkımız olması gerekiyor. Sadece kitap yeterli olmuyor. Farklı yöntemlere başvurabiliyoruz çocuklara bunları kazandırmak adına. Tek Türkçe ders kitabıyla ilerleyemiyoruz." şeklinde yaptığı açıklamadan ders kitaplarının öğretmenlerin beklentisini tam anlamıyla karşılamadığı söylenebilir. Ders kitaplarının ne yoğunlukta kullanıldığına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu ders kitaplarını kullandıklarını ifade etmiştir ancak kitabın öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığını, dolayısıyla yoğun şekilde kullanmadıklarını, yetersiz kaldığı noktalarda ders kitaplarına destek olarak başka yollar bulduklarını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ders kitaplarının öğretimi desteklemek açısından teoriyi yansıtmakta yetersiz olduğu söylenebilir.

4.3.7.1. *Ders kitaplarının akademik yeterliliği*

Görüşmeye katılan öğretmenlere ders kitapları hakkındaki görüşleri sorulduğunda, dört öğretmen ders kitaplarının öğrencilerin akademik gelişimine katkısı açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenler ders kitaplarının öğrenci gelişimini desteklediğini, öğrenci için bir temel olduğunu, maddi imkânlara sahip olmayan öğrenciler için bir destek olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Feyza'nın: "Evet tabi ki gelişimlerini destekliyor çünkü bu çocukların her yeri görme şansı yok. Bir yerden görecek bunu. En güzel göreceği yer de bu kaynaktır. Bu kitaptır. Hiç bilmediği bir terimi buradan görebiliyor. Hiç bilmediği bir yeri buradan duyabiliyor." şeklindeki ifadesi diğer öğretmenlerin görüşlerini özetlemektedir.

Feyza, öğrencilerin maddi imkânlarının yetersiz kaldığı durumlarda kitabın öğrenci gelişimi için bir araç olduğu, daha önce bilmediği bilgilere kitap ile ulaşabildiği görüşündedir. Buna göre dört öğretmenin ders kitaplarını akademik yönden öğrenciyi desteklemek konusunda yeterli buldukları, ders kitaplarının öğrencilerin ulaşabildiği ilk kaynak olarak öğrencilere temel bilgileri kazandırdığı görüşünde olduğunu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ders kitaplarının öğrencilerin akademik gelişimini desteklemesi açısından sosyo-kültürel teorinin aracılık ve yönlendirici destek sağlayabilme özelliğine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmesinde, akademik gelişimlerinin sağlanmasında, sosyo-ekonomik şartları nedeniyle gidip görmeye imkânı olmayan yerleri ders kitaplarında görüp öğrenebilmesinde ders kitaplarının aracı olduğu, öğrenci gelişiminin bir adım üst seviyeye taşınabilmesinde destek sağlayabildiği ifade edilebilir.

4.3.8. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etme açısından ders kitapları

Ders kitapları hakkında görüşleri sorulan öğretmenlerden birçoğu (altı kişi) ders kitaplarının etkinlik ve sorular açısından sıkıcı olduğu ve ilgi çekici etkinliklere yer vermediğini ifade etmiştir. Bu görüşü paylaşan İngilizce (üç kişi) ve sınıf öğretmenleri (üç kişi), öğrencilerin etkinlikleri aynı ve yetersiz bulması nedeniyle sıkıldığını dile getirmiştir. İngilizce öğretmeni Levent ikinci sınıfa göre üçüncü sınıf kitaplarının daha sıkıcı olduğunu ifade ederken diğer öğretmenler bu konuda bir ayrım yapmamıştır. Selim açık uçlu soruların öğrencilerin ilgisini çekmediği ve geçiştirerek yaptıklarını, Feyza, öğrencilerin bakarak yazma etkinliklerini sıkıcı bulduğu, Abdullah etkinliklerin öğrencilerin sosyal çevresiyle ilgili olmadığı için ilgi çekici olmadığı gibi farklı nedenlerle ders kitaplarının öğrenci için sıkıcı olduğuna yönelik görüşlerini paylaşmıştır. İngilizce öğretmeni Ezgi ise aynı beceriye yönelik etkinliklerin peş peşe verilmesi nedeniyle sıkıcı olduğunu açıklayan ifadelerde bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinden bir katılımcı, ikinci sınıf ders kitaplarına göre üçüncü sınıf ders kitaplarının daha sıkıcı olduğunu dile getirirken diğer İngilizce öğretmenleri bu konuda karşılaştırma yapmamıştır. Sınıf öğretmenlerinden bir katılımcı ders kitaplarındaki etkinliklerin sıkıcı olduğu, bir diğer katılımcı, öğrencilerin sosyal çevresiyle ilişkili

olmadığı için ilgi çekmediği, bir diğeri ise açık uçlu soruları ilgi çekici bulmadıkları için üstünkörü cevapladıkları görüşündedir. İngilizce öğretmeni Ezgi diğer öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde aynı beceriye yönelik etkinliklerin peş peşe verilmesi nedeniyle sıkıcı olduğunu açıklayan ifadelerde bulunmuştur. Ezgi,

> …Genel olarak hep dinleme üzerine verilmiş çocuklar da arka arkaya, mesela bir konuda 40 dk içinde belki bazı ünitelerde üç dört tane dinleme verilmiş arka arkaya. Hiçbir şey görmeden sadece çocuk bunu dinlemekten sıkılıyor. Bazen bir şeyler yazmak istiyor. Bazen bir soruya cevap vermek istiyor. Öğrendiği şeyi tekrar etmek istiyor. Bu açılardan eksiklikleri çok fazla. Çocuklar sürekli soru cevapla farklı şekillerle bir metni okuyarak sürekli dinleyerek şey yapamıyorlar. (Ezgi)

ifadeleriyle ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin çok fazla olduğu ve bunların peş peşe verildiğini, bir ders saati boyunca aynı beceriye yönelik etkinliklerin öğrenciyi sıktığını dile getirmiştir. Bu bağlamda Ezgi'ye göre öğrencilerin ders kitaplarını sıkıcı bulmasının nedeni, ders kitaplarında farklı beceriye yönelik etkinliklerin iç içe verilmemesi olarak yorumlanabilir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin bazılarının ders kitaplarını etkinlikler yönünden zayıf bulduğu, etkinliklerin öğrencilerin sosyal çevresiyle ilişkilendirilmediği, aynı beceriye dönük etkinliklerin peş peşe verildiği, öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmediği gibi nedenlerle ders kitaplarını sıkıcı bulduğu, bu bağlamda ders kitaplarının dil öğretimini destekleme, öğrenmeye istek uyandırma gibi sosyo-kültürel teoriye ait işlevleri tam anlamıyla yerine getirmekte eksik yönlerinin olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.3.9. Ders kitaplarının kullanımı

Görüşmelere katılan öğretmenlere ders kitaplarını nasıl ve ne yoğunlukta kullandıkları sorulmuş, öğretmenlerin hepsi ders kitaplarını takip ederek ders işlediklerini ancak kimi daha az kimi daha yoğun takip ettiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitaplarının yetersiz olduğu, test ve klasik ölçme yöntemleri açısından uygulanan sistemle çakıştığını, ders dışındaki kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu ve ders kitaplarının zaman içinde eskiye göre daha kullanışlı hale geldiğini dile getirmiştir. Bu ifadeler "Ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitapları", "ders kitabı

dışındaki kaynaklara ihtiyaç duyma" ve "ders kitaplarında ne tür değişimler gözleniyor?" başlıkları altında ele alınmıştır.

4.3.9.1. *Ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitapları*

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler (beş kişi) ortak/merkezi sınavlarda uygulanan sistem ve ders kitapları arasındaki uyuşmazlıktan bahsetmiştir. Bu konuda sadece sınıf öğretmenleri görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerden Engin ve Selim ders kitaplarındaki etkinliklerin klasik tarzda hazırlanmış olduğunu ancak ortak/merkezi sınavlarda öğrenciden test çözmesi beklendiği konusunda eleştiride bulunurken, Meryem, Zehra ve Feyza, ders kitaplarının daha çok bilgi ağırlıklı olduğu ancak sınavlarda öğrencilerden bilgiyi yorumlamaya, eleştirel düşünmeye, görsellerden grafiklerden çıkarım yaparak soruyu cevaplamaya dayanan yeni nesil soruların kullanıldığını ifade etmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerle, çoktan seçmeli sınavların yapılması arasındaki uyuşmazlıktan bahseden Engin, Selim'in de düşüncelerine benzer şekilde,

> Bizde ölçme değerlendirme şıklarla sorularla yapılıyor. Etkinliklerde klasik yapıyorsun. Hani klasik yapacaksak etkinliklerimizi, klasik sorulması lazım. Eğer şıklı sorular oluyorsa, etkinliklerin de buna göre olması lazım. …Sınavlarda bizden istenenle kitaplar birbirini çok fazla tamamlamıyor. (Engin)

ifadelerini kullanmıştır. Merkezi sınavlarda ölçme değerlendirmenin test ile yapıldığını ancak ders kitaplarındaki etkinliklerde şıklı sorularla yapılmadığını, klasik sorulara yer verildiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda, ders kitaplarındaki etkinliklerin sınav sistemi ile uyuşmaması, sınavların, ders kitaplarında yer almayan çoktan seçmeli sorularla yapılması nedeniyle öğretmenlerin her iki duruma uyum sağlamakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Bu durum sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde, ders kitapları teoriyi yansıtan bir içeriğe sahip olsa dahi, mevcut sınav sisteminde çoktan seçmeli sorularla ölçme ve değerlendirme yapılması ile örtüşmediğinden öğrencinin ulaşması beklenen akademik hedefleri karşılamadığı yorumu yapılabilir.

Mevcut sınav sisteminde ölçme ve değerlendirmenin çoktan seçmeli sorularla yapılırken, ders kitaplarındaki etkinliklerde klasik değerlendirmenin yapılması konusunda öğretmenlerin bazıları tarafından belirtilen uyuşmazlığa ek olarak, bazı öğretmenler ders kitaplarında yeni nesil soruların kullanılmadığı görüşündedir. Ders kitaplarının

ortak/merkezi sınavlar ile uyuşmazlığı konusunda görüşlerini paylaşan Meryem, Zehra ve Feyza sınavların yeni nesil sorularla yapıldığı ancak bunlara ders kitaplarında yer verilmediği, ders kitaplarının daha çok bilgi ağırlıklı olduğu, etkinliklerin yoruma, düşünmeye yönlendirmediği düşüncesindedir. Bu bağlamda, Meryem'in ifadeleri Feyza ve Zehra'nın düşüncelerini özetler niteliktedir. Meryem,

> Bizim ders kitaplarımız yeni nesil sorulara uygun değil. Ders kitapları daha bilgi ağırlıklı. Düşünmeye yönlendirmiyor. Ders kitaplarımızda balık tutmuyoruz balığı direkt eline veriyoruz. Balığı poşete koyuyoruz, çocuğa diyoruz ki bu poşeti sen kaldıracaksın. Yeni nesil sorularda balık tutmayı öğretmemiz isteniyor bizden. Böyle bir fark var arada. Çocukların girdikleri sınavlarla fark var. Burada da çok okuyan okuduğunu kendine göre okuduğunu yorumlayan bireylerin farkı öne çıkıyor… Tabi ki bir yerden bir yere götürüyor kitap. Kitap mutlaka bir artı. Kitap olmadan zaten olmuyor. Eğitim de öğretim de olmuyor ama kitapta verilenle daha sonraki ölçme değerlendirme arasında dağlar kadar fark var. (Meryem)

ifadelerinde bulunmuştur.

Öğretmenlerden birkaçı ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok bilgi ağırlıklı olduğu, düşünmeye ve çıkarım yapmaya yönelik etkinliklerin olmadığı ve bu nedenle mevcut sınav sistemiyle örtüşmediği görüşündedir. Sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bahsettiği ders kitaplarındaki etkinliklerin bilgi ağırlıklı olması, düşünmeye yönlendirmemesi gibi noktalar ders kitaplarındaki metinler, görseller ve etkinliklerde kullanılan sosyo-kültürel unsurların birbiri ile ilişkilendirilmekte yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin "bilgi ağırlıklı" olarak nitelendirdiği ders kitaplarının sosyo-kültürel teorinin bakış açısı olan öğrenmeye aracılık etmekte, gerçek hayatla ilişkili yeni öğrenmeler sunmakta, öğrencilerin bilgiyi ilişkilendirip, kullanarak bir adım ileriye dönük gelişim sağlamasına yönelik yönlendirici destek olmakta yeterli bulunmadığı yorumu yapılabilir. Sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde ders kitaplarının içeriğinde öğrencilerin sosyal hayatlarıyla uyumlu, kültürel unsurlar taşıyan, yetişkinlerden, akranlardan öğrenmeye yönlendiren metinler, görseller ve bunlarla ilişkilendirilmiş etkinliklere yer vermesi beklenmektedir. Öğretmenlerin ifadelerine göre bilgi ağırlıklı nitelendirilen ders kitaplarının öğrencilerin zihinsel kapasitesinin gelişimine aracılık etmemesi ölçme ve değerlendirme aşamasında sosyo-kültürel teoriye uygun olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak öğretmenlerin bu görüşlerinin, daha önce belirtilmiş olan, ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin öğrenmeye aracılık ettiği,

metinler, görseller ve etkinliklerin birbiriyle ve öğrencilerin sosyo-kültürel çevresiyle ilişkili olduğu görüşünde olan bazı öğretmenlerin görüşlerinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin öğrenme süreçlerinde etkin şekilde kullanımı üzerine farklı görüşlerde olduğu ve bu farklılığa neden olan başlıca unsurun öğretmenlerin ders kitaplarından beklentilerinin değişiklik göstermesi olabileceği yorumu yapılabilir.

4.3.9.2. *Ders kitabı dışındaki kaynaklara ihtiyaç duyma*

Görüşmelerde bazı öğretmenler ders kitaplarına ek olarak başka kaynakları da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden dördü ders kitaplarını yetersiz gördüğü için ek kaynağa yöneldiğini, bir sınıf öğretmeni ise diğerlerinden farklı olarak kitapları yeterli gördüğünü ancak yine de öğrenmeyi desteklemek amacıyla ek kaynağa başvurduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bir İngilizce öğretmeni slaytlar, çalışma kağıtları, oyunlar vb. etkinlikler hazırladığını, diğer İngilizce öğretmeni ders kitabı ve bir çalışma kitabı kullandığını, iki sınıf öğretmeni MEB'in ek kaynaklarını, fasikülleri ve çalışma kitapçıklarını kullandıklarını bunların ilgi çekici, metinlerin kısa ve sosyo-kültürel öğrenme açısından güzel hazırlandığını, bir sınıf öğretmeni ise ek kaynak kullanıldığında çocukların eğlenerek öğrendiğini dile getirmiştir. Feyza'nın ifadeleri öğretmenlerin bu görüşlerini özetler niteliktedir. Feyza,

> Etkinlik olarak hâlâ zayıf buluyorum. Etkinlik olarak dışarıdan desteklemek zorunda kalıyoruz başka kaynaklardan… Tabi ki yeterli değil. Yeterli olmadığı için geçen dönem buna ek kaynak çıktı MEB'den. Çalışma kitapçıkları çıktı. Çok güzel kitapçıklardı. Bu sene de kitap haline daha gelmedi ama MEB'in sitesinde yayınlamış şekilde her ay yenilenen her ay yayımlanan şeyler var. Bunu destekleyici orda var… Burada üç tane kelime var ama orada çok kelime var bilmesi gereken. Eş anlamlı kelimeyi çocuğa nasıl geliştireceksin. Ekstra kitap okutuyorsun. Ekstra dokümanlar hazırlıyorsun. Slaytlar getiriyorsun. Şimdi akıllı tahtamız yeni geldi. Onu da kullanarak baya bir yol kat ediyoruz ama kitap tek başına yeterli değil. (Feyza)

ifadeleriyle ders kitaplarını yeterli bulmadığı için MEB'in diğer kaynaklarının da arasında yer aldığı farklı kaynaklara yöneldiğini ve kendisinin de farklı etkinlikler hazırladığını, böylece ilerleme kaydedebildiklerini dile getirmiştir. Bu konu ile ilgili görüşlerini bildiren öğretmenlerin ders kitabındaki etkinlikleri yeterli bulmaması nedeniyle, ders kitabı dışında

başka kaynaklara ihtiyaç duyduğu, buna yönelik olarak kendi hazırladıkları etkinlikler, görseller, çalışma kitapları, çalışma kağıtları gibi yollarla öğrenmeyi desteklemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel teori bağlamında değerlendirildiğinde, ders kitaplarının öğrencilerin dil öğrenimine aracılık etmesi beklenmektedir. Ancak burada ders kitaplarının dil öğretim etkinlikleri açısında yetersiz bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenci düzeyine uygun kelimelerin öğretiminde eksikliklerin olduğu, etkinliklerin bu konuda yetersiz kaldığı, bu nedenle ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğu görüşünden yola çıkılarak ders kitaplarının sosyo-kültürel teorinin temelini oluşturan dil öğretiminde aracılık görevini gerçekleştirmede, yeni kelime öğretimi ve dil bilgisi konuları açısından destek sağlayarak yakınsak gelişim alanına ulaşılmasında yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

4.3.9.3. *Ders kitaplarında ne tür değişimler gözleniyor (eski ve yeni/mevcut ders kitaplarının karşılaştırılması)?*

Görüşmelere katılan öğretmenlerin bazıları, bir İngilizce ve beş sınıf öğretmeni, ders kitaplarının önceki yıllarda kullandıkları kitaplara göre daha kullanışlı olduğu ve ders kitaplarının geliştirilmiş olduğu görüşündedir. Sınıf öğretmenleri ders kitaplarında önceki yıllara göre öğrenciyi daha çok işin içine kattığını ve merkeze aldığını, açık uçlu sorulara daha fazla yer verildiğini, daha renkli ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmaya başlandığını, günlük hayattan güncel konulara yer verildiğini, önceki yıllara göre metinlerin daha kısa ve görsellerin daha fazla olduğunu, İngilizce öğretmeni ise aynı kitapların iki yılda bir tekrar kullanıldığını eleştirse de önceki yıllara göre görsellerin daha fazla olduğunu düşünmektedir. Meryem görsel, renkli ve öğrenci merkezli içeriğin artırılmış olduğu görüşünde olan diğer öğretmenlerin de düşüncelerini özetler şekilde şu ifadelere yer vermiştir:

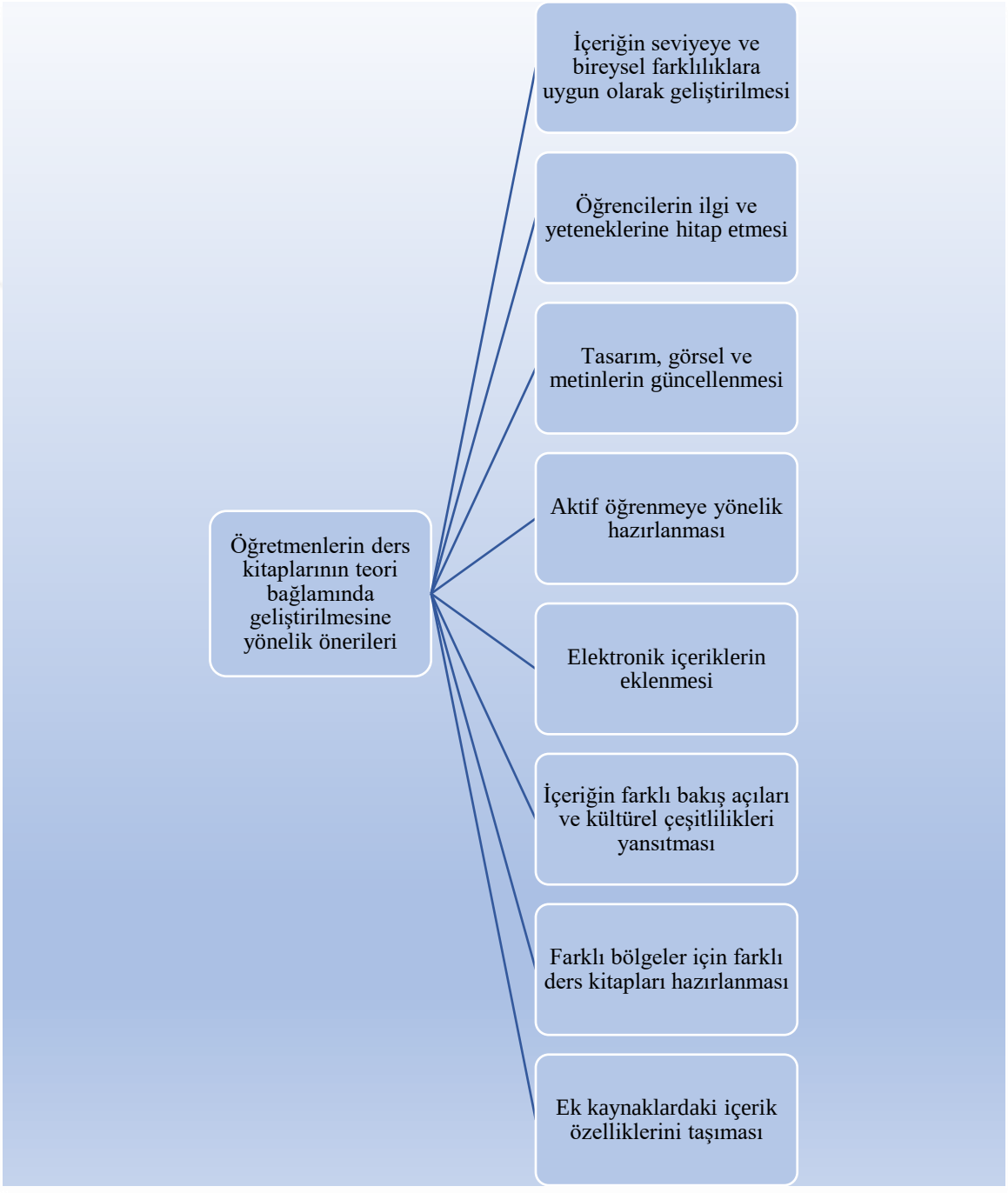
> Farklı renklerle renklendirilmiş, çocuğun ilgisini çekecek az önce dedik kitapta sarı bir konuşma balonu içinde misafircilik oyunu ile ilgili konuşuyorduk. Bunlar eskiden yoktu. Ben ikinci sınıf okuttuğum dönemde hatırlamıyorum böyle bir şeyi. Bunlar güzel, evet bir iyileşme var. Çocuğa sınıfta yaparak yaşayarak öğrenmesi için fırsat veriyor. Bu güzel bir şey gerçekten. İyileşmeye doğru gidiyoruz. (Meryem)

Meryem, diğer birkaç meslektaşı gibi önceki yıllara göre, ders kitaplarının daha renkli, çocuğun ilgisini çekecek ve yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik edecek şekilde hazırlandığı görüşündedir. Öğretmenin bu görüşü, ders kitaplarının öğrenmeye yönelik istek uyandırması, öğrencilerin konuları sosyal hayatlarıyla ilişkilendirmelerinin sağlaması ve öğrendiklerini gerçek hayatlarında uygulamaya yönlendirmesi açısından sosyo-kültürel teorinin öğrenmeye aracılık etme ve öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesi konusunda gelişimlerinin desteklenmesi açısından eskiye nazaran daha etkili içeriğe sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Önceki yıllardaki ezbere dayalı öğretimin ders kitaplarından kaldırıldığı, öğrenciyi düşünmeye yönlendiren soruların olduğunu dile getiren Selim ise "Şimdi tahmin olsun sözlü tahmin olsun metinde ne anlatılıyor tahmin. "Siz olsaydınız ne yapardınız?" gibi çocuğun kendi düşüncelerini aktarabileceği sorular cevaplar var. Çocuğu daha çok işin içine katıyor. Diğeri de daha çok ezbere dayalı olaraktı." ifadelerini kullanmıştır.

Selim ders kitaplarının eskiye nazaran daha öğrenci merkezli, düşünmeye yönlendiren, ezberden uzaklaşan bir gelişim gösterdiğine vurgu yapmıştır. Buna göre, ders kitaplarındaki konuların gerçek hayatla ve öğrencilerin sosyal yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin buna ilişkin düşüncelerini ifade etmeye yönlendirilmesi, böylece dil gelişimi ve kültürel aktarıma aracılık etmesi açısından ders kitaplarının önceki yıllara kıyasla sosyo-kültürel teoriyi yansıtmaya yönelik hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Öğretmenlerin Ders Kitaplarının Teori Bağlamında Geliştirilmesine Yönelik Önerileri



Görsel 4. 14. *Öğretmenlerin ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerileri*

Görüşmeler sonunda öğretmenlere ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerileri sorulmuş öğretmenlerden çeşitli öneriler gelmiştir. Bu öneriler, içeriğin öğrencilerin seviyeleri ile akademik gelişimlerine uygun ve bireysel farklılıkları gözeterek geliştirilmesi, içeriğin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesi, içeriğin (tasarım, görseller ve metinler) güncellenmesi, aktif (yaparak yaşayarak) öğrenmeye yönelik bir kitap tasarımı ihtiyacı, ders kitaplarına elektronik içeriklerin (hareketli film, animasyon vb.) eklenmesi, içeriğin farklı bakış açılarını ve kültürel çeşitlilikleri yansıtması, yabancı dil kitaplarının dil ve kültürü birlikte sunması, farklı bölgeler için farklı ders kitapları hazırlanması, ders kitaplarının ek kaynaklardaki içerik özelliklerini (merkezi sınavlarda sorulan türden çoktan seçmeli testler) taşıması şeklinde sıralanmıştır.

4.4.1. İçeriğin öğrencilerin seviyeleri ile akademik gelişimlerine uygun ve bireysel farklılıkları gözeterek geliştirilmesine yönelik öneriler

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler (8 kişi) ders kitaplarının öğrencilerin farklılıklarına, seviyesine ve akademik gelişimine uygun olarak hazırlanması önerisinde bulunmuştur. Bir sınıf öğretmeni metinlerin kolaydan zora, öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkili; üç sınıf öğretmeni her öğrencinin ihtiyacına yönelik, metinlerin ve içeriğin daha anlaşılır, okuduğunu anlayabileceği düzeyde; bir sınıf öğretmeni, yoğun dil bilgisi kuralları veya uzun ve yoğun bilgi içeren metinler yerine, motivasyonlarını artıracak bir içeriğin oluşturulması; bir sınıf öğretmeni ise kazanımların daha azaltılarak devrik cümleler, uzun metinler ve yabancı dilden gelen kelimeler yerine daha anlaşılır ifadelerin kullanılması önerisinde bulunmuştur. Abdullah'ın ifadeleri diğer öğretmenlerin görüşlerini özetlemektedir:

> Şimdi bir çocuk düşünelim altı yaşında bana geliyor hiçbir şey bilmiyor burası ilkokul biliyorsunuz. Yani temel eğitim diyoruz. Kimi okumayı ben nasıl öğreneceğim kaygısıyla geliyor. Yani bu tür kaygıları görüp de bu kitapların hazırlanması gerekir…Kısa cümleler özellikle ilkokul çocuklarına yönelik… Çocukların devrik cümleyi çok fazla kullanmalarını önlememiz gerekiyor. Yabancı kelimelerden ifade cümleler yalın kısa anlaşılır olmalı. Bir cümlede dört tane virgül var. Buna gerek yok diye düşünüyorum. Daha kısa net ve anlaşılır olmalı…Biraz daha azaltılabilir kazanımlar. Kazanımlara yönelik orada görsel açından ya da metinlerle ilgili metinler daha sade ve anlaşılır bir dille yazılabilirdi. (Abdullah)

Abdullah, ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun hazırlanması, yabancı kelimeler, uzun metinler, devrik cümleler, yoğun konu ve dilbilgisi kuraları gibi öğrencilerin öğrenmeye karşı isteğini azaltan durumların giderilmesi önerisinde bulunmaktadır. Abdullah'ın bu önerileri öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artıran, dil öğrenimini destekleyen içeriğe yer verilerek sosyo-kültürel teorinin odağında yer alan dil gelişimi ve kültürel aktarımın sağlanması, ders kitaplarının yönlendirici destek sağlamasına ilişkin özelliklerinin geliştirilmesi dikkate alınabilir.

İngilizce öğretmenlerinden Ezgi, hedef dil öğretilirken öğrencilerin zorlanabileceği yerlerde ana dil ile desteklenmesi; İngilizce öğretmeni Semra ise öğrencilerin farklı kültürel özelliklerinden kaynaklanan akademik gelişimleri göz önünde bulundurularak, ders kitabı içerisinde iki farklı bölüm oluşturularak, öğrenci seviyesine göre aynı konuyla ilgili iki farklı etkinliğin yer alması önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda Semra'nın ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Tabi ki zamanla geliştirilmesi lazım. Gerçekten şöyle düşünün buradaki çocukların seviyeleri tabi çok farklı, sınıfta da algı düzeyleri hepsine aynı şeyi dayatmak zor. Yani aynı şeyi dayatıyorsunuz. Kimi anlıyor kimi hiç anlamıyor. Etkinlikleri sıkıcı bulan var, gerçekten yaptığı etkinliğin ne olduğunun farkına varamayan var. Tabi onlar arasındaki boşluğu dengelemeye çalışıyoruz ama kitapların zamanla güncellenmesi gerek, biz senelerdir aynı kitapları kullanıyoruz… Aynı kitap çift yönlü üretilebilir mesela belki maliyetli, daha çok zaman alabilir. Seviye olarak birkaç seviyeden bahsetmiyorum tabi ki. Kitabı ortadan ikiye böldüğünüz zaman aynı etkinliğe yönlendirebilir. Farklı öğrenci boyutunda şu sayfaya yönlendirebilir. (Semra)

Semra ders kitaplarının öğrenci seviyesi dikkate alınarak hazırlanması ve aynı konuyla ilgili seviyeye uygun etkinliklere yer verilmesi önerisinde bulunmuştur. Bu öneri sosyo-kültürel teorinin yakınsak gelişim alanı kavramıyla ilişkilidir. Sosyo-kültürel teoriye göre öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde kalan, yakınsak gelişim alanının daha ötesinde bulunan görevler öğrencilerin hem motivasyonunu düşürebilmekte hem de öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencinin kendi başlarına yapabileceklerinin bir adım ilerisindeki görevleri başarabilmesi, yani yakınsak gelişim alanına ulaşabilmesi için öğretmenlerin önerileri sosyo-kültürel teori bağlamında öğrenmenin desteklenmesi açısından dikkate alınması gereken unsurlar olarak değerlendirilebilir.

4.4.2. İçeriğin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesine yönelik öneriler

Görüşmelerde bazı öğretmenler (6 kişi) ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesine yönelik güncellenmesi önerisinde bulunmuş, hatta birkaçı her yıl değiştirilip güncellenmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre güncellenmesi yönünde öneride bulunan öğretmenler bunun maliyetli olabileceğini ancak hayatın, teknolojinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının yıllar içinde değiştiğini dolayısıyla dört-beş yıl aynı kitabı kullanmamaları gerektiğini dile getirirken, birkaç öğretmen ise öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun eğlenceli etkinliklere daha sık yer verilmesi önerisinde bulunmuştur. Bir sınıf öğretmeni dört yılda bir tekrar aynı sınıfı okutmaya başladığında, çocukların, teknolojinin, neslin değiştiğini ancak hâlâ aynı kitabın okutulduğunu, dolayısıyla ders kitaplarının güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğretmeni Levent'in "Dışarıda bir hayat var, hızlı yaşanıyor. Gençler bugün tükettiklerini yarın tüketmek istemeyebiliyorlar. Çok hızlı değişiyor her şey. O yüzden bence yıllık değişebilir kitapların içerikleri." şeklindeki ifadesi ise diğerleri ile benzerlik göstermektedir. Levent hızlı değişen gündemin ders kitaplarına da yansıması ve ders kitaplarının her yıl güncellenmesi gerektiği, böylece öğrencilerin ilgisine hitap edebileceği önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda biri İngilizce biri sınıf öğretmeni iki farklı dersin öğretmeni aynı görüşte olup aynı öneride bulunarak, hızlı değişen gündeme rağmen aynı kalan veya daha eski gündeme yer veren ders kitaplarının öğrencilerin ilgilerini çekmediğini dolayısıyla her yıl güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu konusunda üçü sınıf öğretmeni, biri İngilizce öğretmeni dört kişi ders kitaplarındaki içeriğin ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisine uygun hazırlanması, eğlenceli, renkli ve dikkat çekici olması önerisinde bulunmuştur. Bu konuda öneride bulunan öğretmenler her çocuğun ilgisinin farklı olması nedeniyle, farklı ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedir. İki sınıf öğretmeni ders kitaplarının farklı öğrencilere hitap eden, daha renkli, eğlenceli öğretici metinler, etkinlikler vs. içermesi, benzer şekilde bir İngilizce öğretmeni öğretilmesi gereken konuyla ilgili olarak konunun başında oyunların, ilgi çekici etkinliklerin olması önerisinde bulunmuştur. Abdullah'ın bu konudaki önerileri de diğer öğretmenlerin önerileriyle örtüşmektedir:

> Biz yetişkinler de böyle değil miyiz? Kitapçıya gidiyorsunuz. Kitap seçeceksiniz. Neye dikkat edersiniz? İlginizi çekmesine. Alır hatta bazen böyle bir iki sayfasını çevirirsiniz. İlk sözünü son sözünü okursunuz. Alır hatta okuyabileceğim tarzda mıdır, değil midir? Bütün bu sorular süzgecinizden geçirdikten sonra karar veriyorsunuz. Ders kitapları neden olmasın? (Abdullah)

Abdullah, bir yetişkinin beğendiği, ilgisini çeken kitabı okumak istemesi gibi ders kitaplarının da öğrenciye hitap etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekecek, eğlenceli etkinliklere yer vermesi, daha renkli hazırlanması, kitaba baktığında okuma isteğinin oluşacağı şekilde dikkat çekici ve derse motive edici olması önerisi sosyo-kültürel teorinin öğrenmeyi destekleyici bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Ders kitaplarının öğrenmeye aracılık edebilmesi için öğrenciye hitap eden, ilgi çekici, eğlenceli içeriğe sahip olması önerisinin teoriyle örtüştüğü söylenebilir.

Elde edilen verilere göre ders kitaplarının öğrenci ilgi ve yeteneklerine göre hazırlanması konusunda öğretmenler, sürekli değişimin gerçekleştiği, toplumun yaşam tarzından, alışkanlıklarına, ilgi alanlarına kadar her an değişimin olduğu şartlar altında, kitapların da her yıl güncellenmesi, gerekli yerlerin öğrenciye ve teknolojiye göre değiştirilmesi, ayrıca öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde renkli, eğlenceli etkinliklerle hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

4.4.3. İçeriğin (tasarım, görseller ve metinler) güncellenmesine yönelik öneriler

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü ders kitaplarındaki görsellerin ve içeriğin daha renkli olması ve görsellerin artırılması yönünde öneride bulunmuştur. Bu farklılıklar bazılarına göre görsellerin artırılması, metinlerin azaltılması, daha renkli görsellere yer verilmesi; bazılarına göre boşluk doldurma ve çoktan seçmeli etkinliklerin daha çok olması yönündedir. Ders kitaplarının tasarımı görselleri ve içeriğinin güncellenmesine yönelik öğretmen görüşlerini Çiğdem'in ifadeleri özetler niteliktedir:

> Klişelerden çok daha farklı şeyler verilebilir. Hep aynı parçalar değil farklı parçalar seçilebilir. Mesela şimdi Seyit Onbaşı'yı burada okuduk, seneye de okuyacağız belki kitapta. Hani çocukların bunları gördüklerinden eğer üstüne katmak istiyorsak Seyit Onbaşı'yı gördük bir dahakine Nene Hatun anlatılsın gibi olabilir… Nasıl yerimizde saymıyorsak, kitaplar da güncellenmesi gerekiyor. Hep aynı konular. Tamam konuları veriyor, hep böyle biraz farklı verelim. Farklı yerlerinden değinelim. Bu verdiğimiz konuları daha güncel metinlerle güncelleyebiliriz. …Daha eğlenceli olabilir. Dışına baktığımızda bireysel farklılıklar var

> çocuklar da işte resim olarak vermiş ama çocuk kitabı oldu mu daha renkli. Daha cıvıl cıvıl. Renk mesela şu renk bence uygun değil (açık yeşil)… Daha albenili olabilir. (Çiğdem)

Çiğdem özellikle ders kitaplarında yer verilen metinlerdeki kültürel ögelerin güncellenmesi üzerinde durmuş, ders kitaplarının öğrenmeye aracılık etmesi açısından yeni öğrenmelere fırsat tanıması önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda önerinin sosyo-kültürel teoriyle örtüştüğü yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrenmeye karşı motivasyonu artırmak amacıyla ders kitaplarının öğrencide öğrenme isteği uyandıracak şekilde daha renkli hazırlanması önerisi ise yine yönlendirici destek görevi üstlenerek öğrencide öğrenme isteği oluşturması, yakınsak gelişim alanındaki görevleri başarmasının sağlanması açısından sosyo-kültürel teoriyle örtüşmektedir.

Farklı derse ait olmasına rağmen İngilizce öğretmeni Levent'in görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki içeriğin güncellenmesine yönelik görüşleri benzer niteliktedir. Her iki branş öğretmenleri de özellikle ders kitaplarının hızla değişen kültüre ve güncel konulara uygun şekilde güncellenmesi görüşüne sahiptir. Levent bu bağlamda "Belki maliyetleri çok yüksek olacak şeyler bunlar ama özellikle etkileşimin fazla olduğu dil derslerinde İngilizce, Almanca, Fransızca olabilir, özel okullar da var bu işin içerisinde. Ben her sene ders kitaplarının güncellenmesi, yani günümüz gündemiyle, kültürüyle..." ifadelerini kullanmıştır.

Levent'in ders kitaplarının güncellenmesine yönelik önerisinde değişen koşullara ve kültüre vurgu yapması sosyo-kültürel teorinin odağını oluşturmaktadır. Levent, özellikle sosyo-kültürel teorinin temelinde yer alan dil için hazırlanan ders kitaplarının hızla değişen gündeme ve kültüre ayak uyduracak şekilde güncel konulara yer vermesi, yeni bilgiler içermesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Teori bağlamında, dilin kültür aktarımına aracılık eden bir unsur olması ve her geçen gün insanların alışkanlıklarının, yaşam tarzlarının değişmesi özellikle dil derslerinde öğrenmeye aracılık etmek amacıyla kullanılan materyallerin de değişmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında güncel bilgilerin yer alması öğrencilerin yeni öğrenmelerini değişen şartlara göre destekleyeceği gibi, öğrencilerin kendi hayatlarından örneklere rastlaması yine sosyo-kültürel teorinin öğretim sürecinde yakın çevre ve gerçek yaşamdan örneklerin kullanılması vurgusuyla örtüşmektedir.

4.4.4. Aktif (yaparak yaşayarak) öğrenmeye yönelik bir kitap tasarımı ihtiyacı

Görüşmeler sırasında ders kitaplarının içeriğinin güncellenmesine yönelik görüşte bulunan bazı öğretmenler (beş kişi) ders kitaplarındaki metinler ve görsellerin öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye, sosyal çevreyle ilişkilendirmeye teşvik etmesine yönelik güncellenmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda üç sınıf öğretmeni öğrencilerin karşılıklı diyaloglar halinde yapılan etkinliklerde veya metinlerdeki karakterleri taklit ettiklerinde daha çok eğlendiklerini ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, ayrıca üç sınıf öğretmeni öğrencilerin metindeki konuyu sosyal çevreyle ilişkilendirdiğinde öğrenmenin kalıcı olduğu dile getirmiştir. Bu bağlamda diyalog ve canlandırma etkinliklerine daha çok yer verilmesi, metinleri sosyal çevreyle ilişkilendirilmesi önerisinde bulunan Şenay'ın ifadeleri diğer dört öğretmenin önerilerini destekler niteliktedir:

> Mesela işte çocuk onu canlandırsa, çocuk onu yaşasa, sosyal çevresindeki insanlarla bir soru cevap yapsa onlarla görüşse. Bunu günlük hayata yaşamına aktarsa daha kalıcı olacağına inanıyorum…Bir Kurtuluş Savaşı'nın metni var mesela orada çok güzel bir dayanışma örneği, işte bunu nasıl günlük hayata uyarlayabiliriz. Sadece orada metinde kalmasın, işte orada bir noktalama işaretini bulmaya çalışmayalım. (Şenay)

Şenay, ders kitaplarındaki içeriğin öğrenciyi aktif olmaya yönlendirmesi, diyaloglardaki ve metinlerdeki karakterleri canlandırması, öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik ederek öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrencilerin konuyu içselleştirmesi, öğrendiği bilgileri uygulaması, sosyal çevresiyle ilişkilendirmesi, yetişkinlerden destek alarak öğrenmesi gerektiği, dolayısıyla ders kitaplarının buna yönlendirecek içeriğe sahip olması gerekliliği önerisinde bulunmaktadır. Şenay ve bu konuda düşüncelerini paylaşan diğer öğretmenlerin önerileri Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin temelinin oluşturan dili kullanarak etkileşim kurmak, gerçek hayattan örnekler kullanarak sosyo-kültürel unsurlardan yararlanmak, sosyal hayattaki diğer insanların desteğini alarak yeni öğrenmelerin sağlanması ile birebir örtüşmektedir. Bu öneriler ders kitaplarının aracılık rolüne sahip olması, yönlendirici destek sağlayarak yakınsak gelişim alanını desteklemesi ve dil gelişiminin sağlanması açısından sosyo-kültürel teorinin odağını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin önerisi ders kitaplarında bu unsurlara yönelik olarak içeriğin artırılması, daha çok sosyal hayatla ilişkili, büyüklerden destek almaya yönelik etkinliklere yönlendiren içeriğin oluşturulması yönündedir.

4.4.5. Ders kitaplarına elektronik içeriklerin (hareketli film, animasyon vb.) eklenmesi önerisi

Ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinden biri ders kitaplarında günümüz şartlarına uygun olarak elektronik içeriklere yer verilmesine ilişkindir. Öğretmenlerin çoğunluğu (7 kişi) ders kitaplarındaki etkinlik, oyun ve görsellerin etkileşimli tahtalardan da yararlanılarak teknoloji bağlantılı hazırlanabilmesi durumunda hem daha etkili olacağı hem de günümüzün şartlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlayacağı düşüncesindedir. Ders kitaplarının elektronik içeriğe sahip olması yönünde öneride bulunan hem İngilizce öğretmenleri hem de sınıf öğretmenleri, metinlerin, elektronik görseller ve videolarla ilişkilendirilmesi, interaktif uygulamaların, dijital içeriklerin kullanılması gerektiği görüşündedir. Öğretmenler ders kitaplarının sunduğu içeriğe göre elektronik araçların daha renkli ve zengin içeriğe sahip olması, konuyu somutlaştırması açısından faydalı olduğunu dile getirmiştir. Bu konudaki en farklı öneri sınıf öğretmeni Sevgi'den gelmiştir:

> Sosyo-kültürel öğrenme ortamına uygun olarak da mesela kitapta geçen bir yerin mekânın veya bir olayın işte yaşandığı yere, kültürel ögelerin olduğu bir müzenin veya bir ören yerinin videosunun kare kod uygulamasına yüklenip belgesellerinin mesela çekilmesi onların o kitaplara yerleştirilmesi bence uygun olabilir. Çocuğun da ders kitabına ilgisini artıracağını düşünüyorum. (Sevgi)

şeklinde bir öneride bulunmuştur. Elektronik içeriğin kitaplara kare kod ile bağlanması, metinlerin, kültürel ögelerin video ve belgesel gibi görsellerinin hazırlanarak kitaplarda kullanılmasının faydalı olacağı görüşündedir. Özellikle ilkokul çağındaki çocukların bilgisayar, tablet, telefon gibi elektronik aletlerle daha önceki nesillere kıyasla daha fazla meşgul olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarının elektronik içeriklerle ilişkilendirilmesi öğrencilerin kendi alışkanlıklarına uygun öğretim materyalleri aracılığı ile öğrenmeleri öğrenme süreçlerinin daha etkili olmasına fırsat sağlayabilir. Bu nedenle bazı öğretmenler videolar, interaktif uygulamalar, ders kitaplarının teknolojiyle bağlantılı olmasına yönelik işitsel ve görsel unsurların eklenmesi önerisinde bulunmaktadır. Özellikle Sevgi'nin öneride bulunduğu gibi kare kod uygulaması ile etkinliklerin daha dikkat çekici, görsellerle somutlaştırılmış, öğrencinin o duygunun içine girebilecekleri bir ortam oluşturma imkânı sağlayabileceği fikri sosyo-kültürel teorinin öğretim süreçlerine yansıtılması açısından

örtüşmektedir. Kültürel içeriğin ders kitaplarına yerleştirilmiş teknolojik ve etkileşimli araçlarla öğretilmesi sosyo-kültürel teorinin bakış açısına uygun olarak ders kitaplarının öğrenmeye aracılık etmesi ve öğretimi destekleyici yönünü ortaya çıkarmasında etkili olabileceği söylenebilir.

4.4.6. İçeriğin farklı bakış açılarını ve kültürel çeşitlilikleri yansıtmasına yönelik öneriler

Görüşmelere katılan bazı öğretmenler ders kitaplarının dar bir bakış açısıyla yazıldığı görüşünde olup, ders kitaplarının geniş bir bakış açısıyla hazırlanması, kültürel ögelere daha fazla yer verilmesine yönelik güncellemelerin yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Buna göre, sınıf öğretmeni Haluk: "Az olanların, uzak olanların da dikkate alınması olarak da söyleyebiliriz." ifadesinde toplum içinde azınlık olan kültürlerin, farklı kültürlere ait alışkanlıkların, giyim ve yaşam tarzı, dinî inançların da kitaplarda yer alması önerisinde bulunmuştur. Haluk'un ders kitaplarının toplumun tüm kesimlerinin yaşam alışkanlıkları ve kültürüne hitap eden içeriğe yer vermemesi dolayısıyla öğrencilerin sadece belirli bir kültüre ait öğrenmelerinin gerçekleştiği görüşünde olduğu, bu nedenle ders kitaplarında farklı kültürlere ait örneklerin de yer alması önerisinde bulunduğu söylenebilir. Sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu önerinin ders kitaplarının öğrenmeye aracılık etmesi rolüyle tam olarak örtüşmediği yorumu yapılabilir. Sosyo-kültürel teorinin temel noktalarından biri öğrenenin, yaşadığı toplumun, sosyo-kültürel çevrenin özellikleri ile ilişki kurarak, bu kültürün içinde yetişmiş kendinden daha deneyimli bireylerin bildiklerinden faydalanarak yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi, böylece dil, kültür ve zihin gelişiminin sağlanmasıdır. Bu bağlamda farklı ve öğrencilerin zihninde canlandırmakta zorlanabileceği kültürel unsurlar aracılığı ile yeni öğrenmelerin sağlanabilmesi oldukça zordur. Ancak öncelikle yakın kültürden örneklerle ilişkilendirilerek farklı kültürlere ait unsurlardan bahsedilmesi öğretim süreçlerinin etkili şekilde yönetilebilmesine fırsat sağlayabilir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik önerileri sorulduğunda İngilizce öğretmeni Levent, ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik olarak ders kitaplarına İngilizce'nin kültürel özelliklerinin de yansıtılması gerektiğini ifade

etmiştir. Öğretmenin ifadelerinden dilin, kültürü ile öğretildiği takdirde daha doyurucu ve tatmin edici olduğu böylece öğrenme isteğini de artıracağı düşüncesini taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla kitapların buna yönelik hazırlanması önerisinde bulunduğu ifadeler şu şekildedir:

> Bir dili öğretiyorsanız o dili öğrenirken o dilin kültürüne de maruz kalmanız gerekiyor. Benim düşüncem bu, yani kültüründen bağımsız şekilde bir dili öğrenmeye çalışmak nasıl diyeyim tereyağsız bir pilav yemeye benziyor benim gözümde. Yavan bir şey olur. Bir daha yemek istemezsiniz büyük ihtimalle gibi geliyor bana… (Levent)

İngilizce öğretmeni Levent'in ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik önerisi, özellikle yabancı dil öğretiminde ders kitaplarının hedef dilin kültürüne uygun şekilde hazırlanması gerektiği, dilin kültürü ile öğretilmesi yönündedir. Ancak bu öneri sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla tam olarak örtüşmemektedir. Teori, öğrenme sürecinde kültürel unsurların etkili olduğu üzerinde durmaktadır. Dil öğretim sürecinde kullanılacak kültürel ögelerin tamamı öğrenmeye aracılık etmektedir. Bunlar içinde en öncelikli olanlar ise öğrencilerin sınıf içinde öğrendiklerini ilişkilendirebileceği, sosyal hayatında tanık olduğu kültürel unsurlardır. Yabancı dil öğretimi sırasında kullanılan ve hedef dile ait kültürel unsurlar ise çok kültürlü bir bakış açısının sağlanması açısından önemlidir ve öğrenme sürecinden ayrı tutulamaz. Sınıf öğretmeni Haluk'un önerisine ilişkin yoruma benzer şekilde ifade edilecek olursa, öğrenci kendi çevresinde gördüğü, içinde yaşadığı ortamın kültürünü daha iyi tanır ve öğrendiği her şeyi kendi hayatıyla ilişkilendirerek öğrenir. Sosyal çevresindeki bireyler, öğrenciden daha yetkin kişiler öğrencinin öğrenme sürecinde birer yönlendirici destektir. Bu bireyler, çocuğun yaşadığı sosyal çevrenin kültürünü deneyimlemiş bu sayede kültürün çocuğa aktarımında aracı olan bireylerdir. Teori bağlamında hedef dile ait kültürel ögelere ders kitaplarında yer verilmiş olmasında çok kültürlülüğün vurgulanması, farklı kültürlere karşı saygı geliştirilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve yeni şeyler öğrenilmesi açısından sakınca olmamakla beraber, yoğun olarak yer verilmesi durumunda öğrenci kendine uzak olan kültürü anlamlandırmakta, öğrendikleri ile ilişkilendirmekte, somut bir zemine oturtmakta zorlanacaktır. Dolayısıyla İngilizce dersinde kullanılan ders kitaplarının Türk öğrencilere İngilizce öğretilmesi bakış açısıyla hazırlandığı düşünüldüğünde, ders kitaplarının sosyo-kültürel teorinin dikkate alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yabancı dilin o dile ait kültürle birlikte

öğretilmesi veya farklı kültürlere ait içeriğe de eşit oranda yer verilmesi gibi önerilerinin sosyo-kültürel teorinin bakış açısıyla örtüşmediği söylenebilir. Öğrenenin ilişkide olduğu kültürel unsurlardan yola çıkılarak öğretimin yapılması ve farklı kültürlere ait özelliklerle ilişkilendirmelerde bulunulması şeklinde bir öğretim sürecinin takip edilmesinin ve ders kitaplarının buna göre hazırlanmasının sosyo-kültürel teoriyle uyumlu bir uygulama olacağı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.7. Farklı bölgeler için farklı ders kitapları hazırlanması önerisi

Görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu (10 kişi) yapılan görüşmeler sırasında ders kitaplarının bölgelere göre farklı hazırlanması gerektiği üzerinde yoğun olarak durmuşlardır. Bu görüşte olan hem İngilizce hem de sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik düzeyini etkileyen sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıkların, yaşadıkları yerin gelişmişlik düzeyinin, aile, yaşam tarzı ve sosyal çevre gibi unsurların göz önünde bulundurularak ders kitaplarının her bölge için farklı yazılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Ders kitaplarının bölgelere göre hazırlanması önerisinde bulunan öğretmenlerin görüşünü Meryem'in şu ifadeleri özetler niteliktedir:

> Bölge bölge kitaplar ayrı basılsın bence. Bu kitabı Doğu Anadolu'daki bir çocuk da işlese çok uzak. Topkapı Sarayı... Bunun yerine daha kendimiz, daha bizim olan şeyler. Bölge bölge basılmalı bence kitaplar. Doğu Karadeniz'deki bir çocuk için Boztepe mesela olabilir, doğal güzellik olarak. İşte Giresun Kalesi olabilir. Sümela Manastırı olabilir. Çocuk buradan Sümela Manastırı'na gidebilir ama İstanbul'daki tarihi mekâna gitmesi çok uzun vadede bir şey. Yakından uzağa her zaman için…Biz İstanbul'da yaşamıyoruz. Bizim kültürel değerlerimizin olması gerekiyor. (Meryem)

Meryem'in görüşlerine göre bölgeler arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle her bölgeye aynı ders kitaplarının gönderilmesi yerine bölgelere göre farklı kitaplar hazırlanmalıdır. Ders kitaplarının içeriğinde öğrencilerin sosyal çevresinde yer alan kültürel unsurların yer alması gerektiği böylece öğrencilerin konuyu daha kolay anlamlandırabilmesi ve ilişki kurabilmesinin sağlanması görüşündedir. Bu bağlamda Meryem ve bu konuda benzer görüşe sahip diğer öğretmenlerin görüşmelerde en çok üzerinde durduğu noktalardan biri olarak ders kitaplarının bölgesel farklılıkların dikkate alınarak hazırlanması önerisi olduğu söylenebilir. Çoğu öğretmenin görüşüne göre tüm

illerde aynı ders kitaplarının kullanılması öğrencilerin yaşadıkları çevrenin sosyo-kültürel özelliklerinin tam olarak ders kitaplarına yansıtılamaması anlamına gelmektedir. Öğretmenler bu durumu ders kitaplarının bir eksikliği olarak görmektedir. Sosyo-kültürel teori öğrencilerin öğrenmesindeki en büyük yardımcının sosyal çevre, içinde yaşanılan kültür ve o kültürün içinde yaşayan bireyler olduğunu savunur. Ders kitaplarının bu bakış açısıyla hazırlanması teori bağlamında uygun görünse de MEB tarafından tüm illere dağıtılan ders kitaplarının makro ve mikro düzeydeki kültürel farklılıklara göre hazırlanması yerine içerikteki kültürel unsurların öğretmenler tarafından bölgesel kültürle ilişkilendirilerek sunulmasının daha etkili olacağı yorumu yapılabilir.

4.4.8. Ders kitaplarının ek kaynaklardaki içerik özelliklerini (merkezi sınavlarda sorulan türden çoktan seçmeli testler) taşımasına yönelik öneri

Görüşme yapılan öğretmenlerden birkaçı (dört kişi) ders kitaplarında, kullandıkları ek kaynaklardaki gibi oyunlar, çalışma kağıtları öğrencilerin ilgisini çekecek alıştırmalar, bilmece bulmaca gibi farklı etkinliklerin olması önerisinde bulunmuştur. Bu öneride bulunan öğretmenlerden biri İngilizce üçü sınıf öğretmenidir. Bu şekilde hazırlanan ders kitaplarının öğrenci için daha ilgi çekici olacağını, çünkü ders kitaplarına ek olarak kullandıkları alıştırma kitapları ve fasiküllerdeki etkinliklerin öğrenci tarafından sevilerek yapıldığını dile getirmişlerdir. Ek kaynaklardaki etkinliklerin ve görsellerin daha anlaşılır olduğunu, öğrencilerin o alıştırmada ne yapacaklarını anlayabildiklerini, kendi hayatları ve güncel konularla ilişkilendirebildiklerini gözlemleyen öğretmenler ders kitaplarının bu şekilde hazırlanması durumunda daha faydalı olacağı görüşündedir. Bu bağlamda, diğer öğretmenlerin de görüşlerini özetler şekilde sınıf öğretmeni Zehra, ders kitapları için genel bir tasarım örneği vermiştir:

> Kitaplara ek olarak küçük bir fasikül eklenebilir. Diyelim ki Karadeniz yöresiyle ilgili bir metin verdi. O metinle ilgili çocuğa çalışma kağıtları, çalışma etkinlikleri şeklinde bir fasikül hazırlanabilir. Bir hafta çocuk onunla ilgili etkinlik yapmalı. Diyelim ki etkinliğin ilk sayfasında bir araştırma yazısı olabilir. İkinci sayfasında bir bilmece bulmaca olabilir. Üçüncü sayfasında bir resim etkinliği olabilir. Dördüncü sayfasında kendi çektiği resimlerle ilgili bir yapıştırma etkinliği olabilir. Araştırma görevi verilebilir. Aileyle birlikte yapılabilecek bir ödev şeklinde de olabilir bu. Biz yerli malı haftası yapıyoruz. O yöreye ait bütün kıyafetlerdir resimlerdir, kullanılan eski eşyalardır. Çocuğa öyle bir görev verilebilir. Çocuk o yöreye ait

> bütün bulduğu materyalleri sınıfa getirip sergileyebilir mesela. Öyle bir etkinlik olmalı ki çocuk bunu araştırmak zorunda olmalı. Çocuk ailesini de bu işin içine katabilmeli. Çocuk onunla bir hafta uğraşmalı ki o kültürel ögeyi tam alabilsin içselleştirebilsin. Havada asılı kalmasın. Ayrı bir bölüm daha olabilir. Ayrı bir etkinlik kitabı olabilir. (Zehra)

Zehra ders kitaplarının ek kaynaklar gibi hazırlanması önerisine yönelik örnek bir taslak oluşturarak açıklama yapmıştır. Ders kitaplarına bir fasikül/etkinlik kitabı veya bir bölüm eklenerek bu kısımda aşama aşama verilen farklı etkinliklerle öğrenci merkezli bir kaynak oluşturulabileceğini dile getirmiştir. Zehra'ya göre bu kitaplarda metinlerle veya o haftanın konusuyla ilgili alıştırmaların, eğlenceli etkinliklerin, ilgi çekici görsellerin, öğrencilerin ailesiyle yapabilecekleri aktivitelerin yer aldığı, kendilerinin araştırıp buldukları konularla ilgili etkinlikleri içeren, daha çok kültürel çevrenin özelliklerini kapsayan etkinliklere yer verilmesini, böylece bir hafta boyunca aynı konuyu tekrar ederek öğrencilerin konuyu pekiştirmesini sağlamak amaçlanmalıdır. Zehra'nın görüşlerinden yola çıkılarak ders kitaplarına ek bir alıştırma kitabı oluşturarak veya ders kitabı içerisine bir bölüm daha ekleyerek ek kaynaklara benzer özellikler taşıyan, renkli görseller, ilgi çekici ve sosyal çevreyle ve kültürle ilişkilendirilebilen, öğrenci merkezli etkinliklerin yer almasının öğrencilerin ilgili konuyu öğrenmesi ve pekiştirmesi açısından destekleyici olduğu söylenebilir. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi açısından değerlendirildiğinde öğretimin desteklenmesi amacına yönelik farklı kaynakların ders kitabına ek olarak kullanılması, öneride ifade edildiği gibi bu kaynakların öğrenenin sosyo-kültürel yaşantısı ile ilişkilendirilmesi ve aktif öğrenmeye teşvik etmesi önerinin teoriyle örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

Ders kitaplarının içeriğinin ek kaynaklardaki içerik özelliklerini taşımasına yönelik önerilerden bir diğeri ise sınıf öğretmenleri Meryem ve Selim tarafından dile getirilen, ders kitaplarındaki soruların ve etkinliklerin yeni nesil sorularla uyumlu olması yönündedir. Her iki öğretmen de ders kitaplarındaki bilgi ağırlıklı yapı ile sınav sisteminde yeni nesil soruların sorulmasına yönelik uygulama arasında büyük farklılıkların olduğu ve öğrencilerin bu konuda zorlandığı görüşü nedeniyle ek bir kaynak olarak sınav sistemine yönelik soruların sunulması veya ders kitaplarına bu soruların eklenmesi yönünde öneride bulunmuştur. Bu bağlamda, Meryem: "Kitaplarda biz çocuklara bilgiyi direkt şırıngayla empoze diyoruz ama sınav sistemi ve yeni nesil sorularla aramızda dağlar kadar fark var.

Ya bir uyum olsun arada…" ifadeleriyle sınav sisteminde kullanılan yeni nesil sorular ve ders kitaplarındaki etkinliklerin uyuşmamasından kaynaklı yaşanılan sorunun ortak bir noktada buluşturularak çözülmesi gerektiğine vurgu yaparken, Selim bu soruna yönelik çözüm olarak ek kaynakların veya ders kitaplarına eklenebilecek alıştırmaların hazırlanması önerisinde bulunmuş,

> Metin olarak fena değil ama çalışma okuduğunu anlama konusundaki sorular konusunda biraz daha okuma anlamaya yönelik etkinlik olması özellikle dil bilgisi akademik başarı anlamında bununla ilgili çalışmaların daha fazla, sayfa sayısını artırarak en azından onların da eklenmesi ya da ekstra bir dil bilgisi kitabı olarak yeni bir kitap olması daha verimli olur….Konuyla ilgili kazanımları pekiştirme anlamında tekrar amaçlı çalışma soruları olsun, ünite değerlendirme sorularına biraz daha fazla yer verilse daha iyi olur. (Selim)

ifadelerini kullanmıştır. Selim, mevcut sınav sisteminde kullanılan yeni nesil soruların, ders kitaplarında yer almaması, öğrencilerin düşünmesi, okuduğunu anlama ve yorumlamasına yönelik etkinliklerin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle zorluk yaşandığını, bu nedenle okuduğunu anlama, dil bilgisi konuları ile ilgili daha çok etkinliğe yer verecek farklı bir ek kaynak hazırlanması veya ders kitabına eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Önerilerden öğretmenlerin ders kitaplarının aracılık rolünü tam olarak gerçekleştiremediği görüşüne sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle ders kitaplarının ek kaynaklara benzer şekilde daha renkli, daha çok görselin yer aldığı, öğrencilerin ilgisini çekecek, sosyal çevresiyle ilişkili etkinlikler içeren, öğrendiği konuyu pekiştirmeye yönelik alıştırmalara yer verecek şekilde hazırlanması, okuduğunu anlama, yorumlama ve dil bilgisi konuları için daha fazla alıştırma sunularak ders kitapları ve mevcut sınav sistemi arasındaki boşluğun doldurulması görüşünde olduğu yorumu yapılabilir. Buna göre öğretmenlerin önerilerinin, öğretim sürecinin desteklenmesinde ders kitaplarının ek kaynaklardaki içeriğe benzer olarak hazırlanmasının etkili olacağı görüşünde olduğu ve bu görüşün sosyo-kültürel teoriyle örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, bu sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirilmesiyle oluşan tartışmalara ve bu çalışma ışığında ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Bu çerçevede, ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögeler, bu ögeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar; sosyo-kültürel ögelerin teoriyle ilişkisi ve buna ilişkin öğretmen görüşleri (aracılık, yönlendirici destek ve dil gelişimine katkısı) ve öğretmenlerin teori ve ders kitaplarına ilişkin genel görüş ve önerilerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

5.1.1. Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögeler, bu ögeler arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin sonuçlar

Araştırma kapsamında İlkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel ögelerin incelenmesi amacıyla Razı (2012) tarafından hazırlanan "Kültürel Bileşenler Envanteri"ndeki sınıflandırma esas alınmıştır. Envanterin ders kitaplarındaki kültürel ögeler ile uyumlu ve güncel olduğu görülmüş, bu nedenle araştırmada kullanılması uygun bulunmuştur. Envantere, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) (TELC, 2013), Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi (Ashworth, 1994; Aslan ve Ardemagni, 2006; Hereduc, 2005; Howard, 2003; Yılmaz, 2005'ten akt: Dönmez ve Yeşilbursa, 2014, s. 427), Tomalin ve Stempleski (1993) ile Türkçe ve İngilizce öğretim programları (MEB, 2018; 2019) gibi diğer sınıflamalardan birkaç ekleme yapılarak sınıflamanın zenginleştirilmesi ve amaca uygun hale getirilmesi sağlanmıştır.

Tabloda yer alan kültürel ögeler, ders kitaplarının içeriğini oluşturan metinler, görseller ve etkinlikler bazında incelenmiş, bu bölümlerin her birinde kullanılan kültürel unsurlar bir birim olarak değerlendirilmiştir. Böylece tabloya göre ders kitaplarında yer

alan sosyo-kültürel ögelerin frekansları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Her iki dile ait ders kitaplarında en yoğun olarak kullanılan kültürel ögeler *aile* teması altında *aile hayatı; yaşam tarzları* teması altında *giyinme alışkanlıkları, ev ortamı, yiyecekler* ve *meslek grupları; davranışlar* teması altında *kişiler arası ilişkiler ve ana değerler* teması altında *tarih* alt temalarına aittir.
- Türkçe ders kitaplarında *aile* teması altında *aile hayatı* ve *ana değerler* teması altında *tarih* alt temalarına ait kültürel ögeler; İngilizce ders kitaplarında *yaşam tarzları* teması altında *hobiler alt teması ve düşünsel değerler* teması altında *başka ülkeler, devletler, halklar* alt temasına ait kültürel ögeler daha fazla kullanılmıştır.
- Bazı kültürel ögelerin kullanım yoğunluğunun Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların nedeninin:
    - Türkçe ders kitaplarının Türkiye'de bulunan Türk çocuklara ana dil öğretimi üzerine, İngilizce ders kitaplarının ise yabancı dil öğretimi üzerine tasarlanmış olduğu,
    - Türkçe ders kitaplarının metin odaklı olması ve değer öğretiminin esas alınması nedeniyle hem somut hem soyut kültürel ögelere yer verildiği, İngilizce ders kitaplarında ise başlangıç düzeyde yabancı dil öğretiminin hedeflenmesi nedeniyle daha çok somut kültürel ögelere yer verildiği,
    - Türkçe ders kitaplarının odağının Türk kültürü, İngilizce ders kitaplarının odağının Türk kültürüne dayanarak çok kültürlü bir bakış ve farklı kültürlere saygı ve anlayışın benimsenmesine yönelik hazırlanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Her iki dile ait ders kitaplarındaki ünite ve temaların her birinde yoğunluğu değişmekle birlikte kültürel ögelerin kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin teoriyle ilişkisi ve buna ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar

Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel ögeler teori bağlamında, aracılık, yakınsak gelişim alanı, yönlendirici destek ve dil öğretimi kavramları kapsamında

incelenmiştir. Metinler, görseller ve etkinlikler gibi içerik unsurlarında kullanılan kültürel ögelerin Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında öğrenme süreçlerinde etkin şekilde kullanıldığı ve kültürel aktarım ve öğrencilerin dil öğrenme becerilerine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aracılık konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu, bazı öğretmenlerin ders kitaplarındaki kültürel ögelerin kullanımını öğrencilerin yaşantısı ile ilişkili olduğu düşüncesiyle etkili bulduğu, bazı öğretmenlerinse kültürel ögelerin bölgesel özellikleri yansıtmaması, ders kitaplarındaki diyalogların yetersiz olması, toplum içindeki farklılıklara yer vermemesi gibi nedenlerle kültürel ögelerin kullanımı ve ders kitaplarının teoriyi yansıtması açısından yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitapları ve öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler ışığında ders kitaplarının kültürel ögelere sıklıkla yer verdiği ancak öğretmenlerin bazılarının gerekli gördükleri durumlarda ders kitabındaki konularla ihtiyaca yönelik konular arasında ilişkilendirmeler yaparak öğrenme süreçlerine destek sağladıkları teorinin yönlendirici destek kavramını derslerine uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının metinler, görseller ve etkinlikler ile ilişkilendirmeler yaparak, konuyla ilgili olarak öğrencilerin arkadaşları ile çalışmaları, çalışmalarını öğretmenleri ve arkadaşları ile paylaşmaları, konuyla ilgili daha fazla bilgi edinebilmek için büyüklerine sormaları gibi yönlendirmelere yer vererek öğrencilerin öğrenmesinde yönlendirici destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ise bu konuda ders kitaplarını yetersiz bulduğu, genel olarak öğrenme süreçlerinde aileden ve sosyal çevreden destek alamadıkları ancak sınıf içinde öğrenciyi akranları ile çalışmaya teşvik ettikleri, konuları öğrencilerin hayatları ve çevrelerindeki büyüklerin davranışları ile ilişkilendirdikleri, gerekli durumlarda öğrencilere rehberlik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının teori bağlamında dil gelişimine katkısına yönelik olarak öğretmen görüşlerinden hareketle olumlu ve olumsuz özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz özelliklere ilişkin sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Metinlerin devrik, uzun cümlelerle, küçük punto ile öğrenci seviyesinin üzerinde kalan kelimelerle ve çok uzun yazılmış olduğu
- Görseller ve metinler arasındaki ilişkilendirmelerin zayıf kaldığı,

- Metinlerde dil bilgisi kuralları yoğun olarak verilirken, dil bilgisi etkinliklerinin tekrar ve alıştırma, kazanımları karşılama konusunda yetersiz olduğu,
- İngilizcede başlangıç ünitelerinde yer verilen bir konunun henüz Türkçe dersinde öğretilmemiş olduğu,
- İngilizce ders kitaplarında yönlendirmelerin yaş düzeyine uygun olmaması nedeniyle, yabancı dil öğrenmeye ilişkin motivasyonu olumsuz etkilemesi.

Olumlu özelliklere ilişkin sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Kültürel ögelerin metinler ve görsellerde dil öğretimini destekleyici şekilde kullanıldığı,
- Görsellerden faydalanılarak kazanımlara ulaşmakta destekleyici olduğu.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerden ders kitaplarının teori bağlamında dil öğretimine etkisi üzerine olumsuz yönlerinin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin teori bağlamında ders kitaplarıyla ilgili genel görüşlerine ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin başında, öğretmenlerin teori konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmelerine rağmen, öğretmenlere araştırmacı tarafından teori hakkında bilgi verildikten sonra derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin teoriyle örtüştüğü ve teoriye ilişkin farkındalıklarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda farkındalık sahibi olan öğretmenlerin teoriye ilişkin hizmet içi, hizmet öncesi ve sırasında bir eğitim almadığı ancak almak istediği,
- Teori farkındalığı üzerine öğretmenlerin ders işleme stillerine sosyo-kültürel teoriyi yansıttıkları, öğrenci merkezli öğretim, oyunla ve teknolojiyle öğretim yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sırasında uyguladıkları farklı yöntemlerle konuları öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirdikleri, gerekli durumlarda öğrenciye rehber oldukları, öğrenciyi akran öğrenmeye ve büyüklerinden konuyla ilgili destek almaya yönlendirdiklerine ilişkin bulgular ışığında öğretmenlerin teori farkındalığının olduğu,

- Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı duyularına hitap eden yöntem ve teknikler, farklı kaynaklar kullanarak öğretimi desteklemeye çalıştıkları bu bağlamda teorinin bakış açısını derslerine yansıttıkları,
- Ders kitaplarının akademik yeterliliği konusunda öğrencilerin ulaşabileceği ilk kaynak olması ve temel bilgilere yer vermesi açısından teorinin aracılık ve yönlendirici destek rollerini bir dereceye kadar yerine getirdikleri,
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etme açısından ders kitaplarındaki etkinliklerin sıkıcı bulunduğu, öğrencilerin sosyal hayatıyla ilişkilendirilmediği gibi nedenlerle ders kitaplarının teorinin dil öğretimine teşvik etmeye yönelik bakış açısıyla örtüşmediği,
- Ders kitaplarının, bazı öğretmenler tarafından yoğun olarak kullanılırken bazı öğretmenler tarafından sadece konuları takip amaçlı kullanıldığı,
- Öğretmenlerin ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitaplarındaki değerlendirme unsurlarının mevcut sınav sistemiyle uyuşmadığı kanısında oldukları,
- Ders kitaplarının yeterli etkinlik ve dil bilgisi alıştırmaları sunmadığı için farklı kaynaklara ihtiyaç duyulduğu bu bağlamda katılımcıların kullandıkları ders kitaplarının teorinin dil öğretimini destekleyici rolünü yansıtmadığı görüşünde oldukları,
- Ders kitaplarının daha önceki yıllara kıyasla daha renkli, daha fazla sayıda görsellere yer verdikleri, yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik edici oldukları bu bağlamda teorinin dil gelişiminin desteklenmesi ve kültürel aktarımın sağlanmasına yönelik bakış açısını yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Öğretmenlerin ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin ders kitaplarının teori bağlamında geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- İçeriğin öğrencilerin seviyeleri ile akademik gelişimlerine uygun ve bireysel farklılıkları gözeterek geliştirilmesi,
- İçeriğin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap etmesi,

- İçeriğin (tasarım, görseller ve metinler) güncellenmesi,
- Aktif (yaparak yaşayarak) öğrenmeye yönelik bir kitap tasarımı yapılması,
- Ders kitaplarına elektronik içeriklerin (hareketli film, animasyon vb.) eklenmesi,
- İçeriğin farklı bakış açılarını ve kültürel çeşitlilikleri yansıtması,
- Yabancı dil ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel unsurların öğrencilerin sosyal hayatında karşılaşacağı örneklerden oluşması, ders kitaplarındaki içeriğin içinde yaşadığı toplumun kültürel unsurlarıyla ilişkilendirilmesi,
- Farklı bölgeler için farklı ders kitapları hazırlanması yerine öğretmenlerin ders kitaplarındaki içeriği bölgesel kültürle ilişkilendirerek öğretim yapması,
- Ders kitaplarının ek kaynaklardaki gibi ilgi çekici, renkli, daha çok görsel içeriğe sahip ve konunun pekiştirilmesine yönelik daha fazla etkinliğe yer vermesi,
- Öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanmasında bu sınavlarda sorulan çoktan seçmeli testlere benzer yardımcı kaynaklarla öğretmenlerin öğretimi desteklemesi gerekmektedir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, ilkokul düzeyinde dil öğretiminde kullanılan Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögelerin öğrenme süreçlerinde kullanımının, dili kültürel aktarım, zihinsel gelişim ve öğrenmede en önemli araç olarak gören Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Gelişen teknoloji ile birlikte okullarda kullanılan materyaller daha da zenginleşmiş, öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekebilmek için farklı öğrenme ortamları oluşturma çabasına girmiştir. Ancak teknoloji ile gelen çeşitliliğe rağmen standart ve geleneksel öğretim materyalleri arasında olan ders kitapları her zaman kullanılan öğretim materyalleri arasındaki yerini korumaktadır. Özellikle millî ve kültürel kavramların kazanımında ders kitapları önemli yere sahiptir (Orhan Karsak ve Özenç, 2019). Bu bağlamda millî ve kültürel kavramların kazanımının yanı sıra zihinsel gelişim ve öğrenmenin temel aracı olan dilin öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri arasında önemli yere sahip olan ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer verilen sosyo-kültürel ögelerin Razı (2012)

tarafından hazırlanan "Kültürel Bileşenler Envanteri"ndeki sınıflandırma ile uyumlu olduğu görülmüş, bu nedenle araştırmada "Kültürel Bileşenler Envanteri" esas alınmış ve diğer kültürel sınıflamalardan eklemelerle zenginleştirilerek amaca uygun hale getirilmiştir. Okur (2013, s. 898) araştırmasında, kültür ve folklorün insana yönelik ve insan ürünü olduğu için diğer disiplinlerle de ilişkili olduğunu, bu zengin kavramların insana aktarılmasında ve tanıtılmasında öğretmen ve ders kitaplarının en etkili araçlar olduğunu belirtmiştir. Okur (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ders kitapları aracılığı ile kültürel aktarımın sağlanmasına yönelik ilkokul Türkçe ders kitapları incelenmiş, önemli ölçüde kültürel ögeye yer verildiği ancak bu ögelerin farklı yayınevlerinin temalarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı yayınevlerince *edebiyat, folklor, müzik* gibi alt kültür konularına sıklıkla yer verilirken; oyun ve spor, özel günler ve gelenekler gibi ihmal edilen temaların bulunduğunu ifade edilmiştir. Okur (2013, s. 899) Türkçe ve Türk kültürünü aktarmada önemli yere sahip olan Türkçe ders kitaplarının kültür ve folklore daha fazla yer vermesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ise Okur'un (2013) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ders kitabına göre dağılım değişmekle beraber hem Türkçe hem İngilizce ders kitaplarında yoğun olarak yer verilen birkaç alt temaya rastlanmış, *oyun, özel günler ve gelenekler, sanat* gibi alt temalara az yer verildiği görülmüştür. Özenç ve Orhan Karsak (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2018-2019 yıllarında kullanılan ilkokul 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer verilen millî ve kültürel ögeler incelenmiş, 3. sınıf Türkçe ders kitabında *dinî ve millî bayramlar, tarihî eserler, sıla/göç* gibi kavramlara yer verilmediği, en çok *tarihî şahsiyetler, mekânlar, insan ilişkileri ve aile* kavramlarına yer verildiği ve *Türkçe, İstiklal Marşı, gelenekler ve geleneksel sporlar* kavramlarına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıf Türkçe ders kitabında ise *insan ilişkileri, tarihi şahsiyetler, şehirlerimiz ve gelenekler* kavramlarına sıklıkla; millî bayramlar, dinî bayramlar, sıla ve vakıf kültürü kavramlarına ise çok az yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada ders kitaplarında en çok vurgulanan *aile hayatı, giyinme alışkanlıkları, ev ortamı, meslek grupları, kişiler arası ilişkiler, yiyecekler ve tarih* alt temalarına ilişkin kültürel ögeler Özenç ve Orhan Karsak (2019) tarafından yapılan çalışmayla kısmen örtüşmektedir. Özenç ve Orhan Karsak'ın (2019) çalışmasında incelenen Türkçe ders kitapları ve bu araştırmada incelenen Türkçe ve

İngilizce ders kitaplarında *kişiler arası ilişkiler, aile, tarih* alt temalarına ilişkin ögelere sıklıkla yer verildiği ancak *geleneksel davranışlar, millî bayramlar, sporlar* gibi ögelere daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada farklı olarak hem Türkçe hem İngilizce ders kitaplarında *giyinme alışkanlıkları, yiyecekler, ev ortamı, meslek grupları* gibi kültürel ögelerin ders kitaplarında daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce ders kitaplarında *başka ülkeler, devlet, halklar* alt temasına daha sık yer verilirken, Türkçe ders kitaplarında *edebiyat* ve *millî kimlik* alt temasına daha sık yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarında yer verilen kültürel ögelerin incelenmesine yönelik yapılan bazı araştırmalarda ise farklı sınıflamalar kullanıldığı için bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüştüğü söylenebilir. Buna göre, Özyuva ve Yamaç (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 6. sınıf İngilizce ders kitaplarındaki metinlerde yer verilen değerler, Schwartz (2012) tarafından oluşturulan değerler sınıflamasına göre incelenmiş, en çok *zevk* ve *sorumluluk* değerlerine yer verilirken, en az *barış içinde bir dünya* değerine yer verildiği, değerlerin ünite ve metinlere düzensiz bir şekilde dağıtıldığı ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Susar Kırmızı (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler Aydın ve Akyol Gürler (2012) tarafından oluşturulan sınıflama temel alınarak incelenmiş, en çok yer verilen değerlerin, *doğa sevgisi/doğal çevreye duyarlılık, iyimser olma/olumlu düşünebilme, millet sevgisi* değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Karagöl (2018) tarafından yapılan araştırmada ise 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları ve etkinlik kitaplarında yer alan değerler öğretim programı ve MEB (2017) tarafından oluşturulan "Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar" tablosu bağlamında incelenmiş, değerlerin dağılımında denge olmadığı, birkaç değere çok fazla yer verilirken bazılarına az yer verildiği, bazılarına hiç yer verilmediği, 5. sınıf ders kitabında en çok *sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, paylaşma ve saygı*; 6. sınıf ders kitabında en çok *dostluk ve sevgi* değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarının öğrenmeye aracılık etmesi konusunda görüşmelerden elde edilen veriler ışığında kültürel ögelerin bölgesel kültürle ilişkili olmadığı, bu nedenle çocuğa uzak kaldığı, buna göre ders kitaplarındaki kültürel ögelerin öğretmen tarafından bölgesel kültürle ilişkilendirilerek sunulması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç

Kırmızı Ayyıldız (2021) tarafından yapılan eylem araştırmasında öğretmenlerin dile getirdiği soruna yönelik yapılan bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Araştırmada, kırsal kesimde İngilizce öğretiminde kullanılan İngilizce ders kitaplarında yer alan kültürel ögelerin öğrencilerin sosyo-kültürel alt yapıları ve ihtiyaçları ile uyuşmadığı, öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yetersizlikler nedeniyle ders kitaplarındaki kültürel kavramlara yabancı kaldığı gözlemlenmiş ve buna ilişkin olarak öğretimin öğrencilerin ihtiyaçları ve bölgesel koşullara uyarlanarak ilgi ve merak uyandıran anlamlı öğrenmenin sağlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının bu çalışmayla örtüşmekte olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada ders kitaplarında metinler ve görsellerin, etkinliklerle ilişkilendirilerek öğrencileri arkadaşları ile çalışmaya, öğretmenden veya sosyal çevresindeki büyüklerinden destek almaya, çevresindeki insanların davranışlarını gözlemlemeye teşvik ederek öğrenmeyi destekleyen yönlendirici destek rolünü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sosyal çevreyle etkileşiminin öğrenmeyi destekleyici olduğuna ilişkin yapılan araştırmalardan, Saab ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iletişime dayalı aktivitelerin öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuyla örtüşmektedir. Akran desteğinin öğrenme üzerine etkisi konusunda, Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan akran öğretiminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine katkı sağladığı sonucu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Güvey Aktay ve Gültekin (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları bağlamında ise ilk okuma yazma öğretiminde ders kitaplarının akran etkileşimini sağlayacak etkinlere sahip olması gerekliliği önerisinde bulunulmuştur. Yabancı dil öğrenmede etkili olan unsurların araştırıldığı, Özer ve Korkmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan, öğrencilerin aile yapısının, ailenin ilgisiz olmasının, ailenin dil öğrenmeye önem vermemesinin, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulamamalarının öğrenme üzerine olumsuz etkisi olduğu sonucu bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Karakoyun (2008) ise araştırmasında öğretmen görüşmelerinden elde ettiği verilere göre, yabancı dil öğretiminde ailenin yabancı dili bilmemesi nedeniyle öğrenciye destek olamadığını bu durumun başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ders kitaplarında yer verilen metinlerin öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmayan düzeyde ve uzun olduğu, küçük punto ile yazıldığı, devrik cümlelerin ve dil bilgisi kurallarının yoğun olarak kullanıldığı ancak etkinliklerde yeterli tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Küçükahmet'e göre (2011, s. 73) ders kitaplarında "Öğrencilerin seviyelerine uygun bir yazı boyutu seçilmelidir." Bu sonuç, Mete ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen, yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası olmak üzere 1992-1995 yılları ve 2018-2019 yıllarında hazırlanan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının ve konuların ele alınışının incelendiği çalışmada 2005 yılı öncesinde dil bilgisi terimlerinin yoğun olduğu ve konuların 6. ve 7. sınıflarda yoğunlaştığı, bilgilerin doğrudan verildiği, 8. sınıfta konuların tekrar edildiği sonucuyla örtüşmektedir. Arslan (2017) tarafından, ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi üzerine gerçekleştirilen çalışmadaki Türkçe dil bilgisi kitaplarının yetersiz olması, ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun, yetersiz ve zor olduğuna ilişkin ulaşılan sonuçlar da bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin oyunla öğretim yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Oyunla öğretim üzerine yapılan araştırmaların birçoğunda (Caplan ve Caplan, 1973; Dunn ve Herwig, 1992; Hughes, 1999; Saracho ve Spodek 1995; Scarfe, 2013; Trawick-Smith, 1994) ulaşılan sonuçlar oyunun çocuğun öğrenmesinde olumlu etkiye sahip olduğu yönündedir. Piaget (1962) ve Vygotsky (1966) çocuğun oyunda gerçek hayattaki rolleri taklit ettiği ve hayali bir dünya oluşturduğunu, bu hayali dünyanın kurallarına uyduğunu ifade etmektedir. Bunlardan Bakhsh (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İngilizce kelime öğretiminde kelime oyunu kullanımının etkili olduğu, ancak zaman kullanımı ve materyal tasarımı açısından ekonomik olmaması gibi zorluklarla karşılaşılabileceği, fazla kullanımında ise küçük çocuklar tarafından sıkıcı bulunabileceği ve derse ilgiyi azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Lewis ve Bedson (1999) oyunların çocuklar tarafından sevildiği, oyun sayesinde iletişim kurabildikleri, keşfedebildikleri ve deneyim kazandıklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin farklı duyulara, ilgi ve ihtiyaçlara yönelik farklı teknikler kullanarak dil öğretimi yaptıkları ve ders kitaplarının geliştirilmesi amacıyla ders kitaplarına elektronik içerik yerleştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçla aynı görüşte olan Küçükahmet'e (2011, s. 72) göre "Ders kitapları teknolojik olarak desteklenmeli ve görsel versiyonu da bir cd olarak hazırlanmalı ve kullanıcıya sunulmalıdır." Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun farklı öğretim yöntemleri ve teknoloji kullanımına ilişkin olarak, Harmer (2008) İngilizcenin akıcı şekilde konuşulabilmesinde çeşitli ve uygun tekniklerin kullanılması gerekliliğine vurgu yapması bu sonucu destekler niteliktedir. Güven (2013) öğretimde çağdaş yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğrencilerin dikkatini çekecek hikâye, resim ve materyallerden faydalanılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Ragupathi (2014) ise incelemesinde derste kullanılabilecek çevrim içi sınavlar, web siteleri, interaktif görseller, çevrim içi akran değerlendirmeleri, çevrim içi eğitimler, çevrim içi platformlar ve mobil araçlar ile teknolojiyle sağlanan yönlendirici desteğe ilişkin örneklere yer vermiştir. Karakoyun (2008) yüksek lisans tez araştırmasında yabancı dil öğretiminde kitap-defter ve düz anlatımın yeterli olmadığını, ailenin ve okulun ekonomik şartlarının farklı materyal kullanımı açısından belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Taber ve Li (2021) dijital öğrenme araçlarının var olan yeteneklerin desteklenmesinin ötesinde, sanal bir öğretmen rolünü üstlenerek öğrenme deneyimleri sunacağını dile getirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının diğer çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada ders kitaplarında bölgesel kültüre yer verilmediği görüşünde olan öğretmenlerin ders kitaplarını yeterli bulmadığı, bazı öğretmenlerin öğretim süreçlerinde ders kitaplarında yer verilen kültürel içeriği bölgesel kültürle ilişkilendirerek öğretim yaptığı, ihtiyaç duydukları diğer durumlarda ek kaynaklara başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki içeriğin farklı bakış açılarına ve toplumdaki farklılıklara yer vermesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Günday'a (2013) göre, Avrupa Konseyi, çok dillilik ve çok kültürlülük bilinci oluşturmanın yanı sıra aynı toplum içinde bölgesel kültür ve dil kullanımlarının öğrenilmesi üzerinde de durmaktadır. Böylece insanlar birbirleriyle daha rahat iletişim kurup birbirlerini anlayabilir. Kültürel içeriğin derslerde kullanımına ilişkin olarak, Gómez Rodriguez (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngilizce

ders kitaplarındaki kültürel içeriğin genel kültürel öğelere yer verdiği, detaya inmediği bu nedenle öğretmenlerin sadece ders kitabına dayanan bir öğretim yapmamaları, kültürün detaylarıyla ilişkilendirilmiş bir öğretim ortamı oluşturmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle farklı kültürel ögeler üzerinden konuşması, ders materyali olarak ise ders kitabı ile sınırlı kalmadan, gazeteler, belgeseller, edebiyat, tarih ve filmler gibi gerçek hayattan örnekler içeren kaynaklardan faydalanmaları gerektiğine ilişkin ulaşılan sonuç, bu araştırmada ulaşılan, öğretmenlerin öğretimin etkili olması amacıyla ders kitaplarındaki genel kültürel içeriği, bölgesel kültürle ilişkilendirerek ve ek kaynaklar kullanarak destek oluşturmaları gerekliliği sonucu ile örtüşmektedir. Aktaş ve Akman (2007) öğretmenlerin yabancı dil ve ana dile ait kültüre hâkim olması gerekliliğine, iyi bir analiz ve sentez becerisine sahip olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu görüş öğretmenlerin ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurları bölgesel kültür ve farklı kültürlerle ilişkilendirerek öğrenme sürecini zenginleştirebileceği sonucuyla örtüşmektedir.

Bu araştırmada ortak/merkezi sınavlar karşısında ders kitaplarındaki değerlendirme unsurlarının mevcut sınav sistemiyle uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç gösteren Özer ve Korkmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, merkezi sınavlarda sorulan sorulara hazırlık yapılabilmesi için MEB tarafından hazırlanan kitapların gerekli ihtiyacı karşılamaması nedeniyle ders kitaplarına bağlı kalınmaması gerekliliği vurgulanmıştır.

Dil öğretiminde ulusal kültürün katmanlarının da kullanılarak etkili bir dil öğretimi sağlanmasına ilişkin yaptığı çalışmada Günday (2013, s. 314) yabancı dil öğretiminde bir ülkenin resmî ve ölçünlü dilinin (standart dil) yanı sıra o dile ait lehçe, şive, bölgesel ağız gibi ölçünlü dilin dışında kalan dil kesitlerinin de öğretilebileceğini, uluslararası ortak kültür oluşturulurken, bu ortak kültürün diğer bileşenleri olarak ulusun farklı katmanlarının kültürlerinin de ortak yaşamda yer almasının sağlanabileceğini, sonucuna ulaşmış, böylece çok kültürlülük ve çok dillilikle ulusal ve uluslararası düzeyde kültürlerarası etkileşime olanak sağlanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Günday (2013) tarafından ulaşılan sonuç, bu araştırmada elde edilen, yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin sosyo-kültürel çevresiyle ilişkili kültürel unsurların esas alınarak, çok kültürlü bir bakış açısının sağlanması ve

farklılıklara karşı saygının oluşturulması amacıyla hedef dile ait kültürel unsurlara da yer verilmesi gerekliliği sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinlikleri sıkıcı bulması nedeniyle, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekliliğine ilişkin ulaşılan sonuç, Güven (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil bilgisi konularının uygun nitelikte bir öğrenme ortamı oluşturularak, farklı teknolojik araç gereçler kullanılarak anlatılması, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuyla örtüşmektedir. Küçükahmet'e (2011, s. 45) göre "Konular günlük hayatla bağlantılı olarak, bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlar içerisinde ele alınmalıdır." Ceyhan ve Yiğit'e (2005, s. 24) göre ders kitabının eskiden bu yana öğretimde önemli bir araç olmasına rağmen uzun süre tek başına sınıf içi etkileşimde odak noktası olması düşünülemez. Bazı basit ve kullanışlı araçların yanı sıra bilgisayar, tv, internet gibi araçların da giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Küçükahmet'e (2011, s. 30) göre "Kitabın öğretmen ve öğrencilerin işini kolaylaştırıcı olması için beraberinde bir CD, kaset vs. destek öğretici materyalini de bulundurması çekiciliğini artırıcı rol oynayacaktır." Güven'e (2013, s. 8) göre "Eğitimin her alanında kalıcılığı sağlamanın yolu kişinin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirebilmesidir." Buna göre öğrenme sürecinde tek başına ders kitabına bağlı kalmadan, teknolojik araçların kullanılarak, günlük hayattan örneklere yer verilmesi gerekliliği diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada ders kitaplarının programdaki kazanımları tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karakoyun (2008) tarafından yapılan araştırmada ise ders kitaplarının öğretim programının unsurları ile paralel olmadığı şeklinde bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu ayrıca Deniz ve diğerleri (2019) yanında Karadağ (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir. Deniz ve diğerleri (2019) tarafından okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları incelenmiş, ders kitaplarında kazanımların düzenli kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise programdaki bazı kazanımların metin ve etkinliklerde işlenmesi sürecinde aralarındaki ilişkiye dikkat edilmemesi nedeniyle uygun olmadığı, öğrenme alanlarının tüm özelliklerinin kazanımlara yansıtılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada

ulaşılan, ders kitaplarındaki kazanımların öğretim programındaki kazanımları tam olarak karşılamadığı sonucu ile örtüşmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Öğretmen yetiştiren/geliştiren kurumlara ilişkin öneriler

Görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuca göre ilkokul 2-4. sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenlerinin sosyo-kültürel öğrenme kuramına ilişkin teorik bilgiye sahip olmadıkları ancak teoriye ilişkin uygulamaları derslerine yansıttıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bilgi ve uygulama arasında bir kopukluğun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmenlerin gelişimi için yapılan hizmet içi/hizmet öncesi eğitimlerin öğretim sırasında teoriyle ilişkilendirilen uygulamalara dikkat çekerek öğretmenlerin neyi neden yaptıklarına dair bilinç kazanmaları gerektiği söylenebilir.

Ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurların öğrencilerin yaşadığı ülkenin kültürüne ait temel özellikleri içermesi yeterli bulunmakla birlikte, bölgesel farklılıklardan kaynaklı ihtiyaçların öğretmenin sağlayacağı yönlendirme, çeşitli sınıf içi materyaller ve öğretim yöntemleri ile giderilmesi konusunda öğretmenlerin biliçlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.3.2. Ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler

Ders kitaplarının akademik yeterliliği konusunda ulaşılan sonuçlar ışığında ders kitabı yazarlarının ders kitaplarını öncelikle öğrencilerin seviyesine uygun, yeteneklerine hitap eden, ilgi çekici, okuma sevgisi kazandıracak ve öğrenmeye ilgiyi canlandıracak şekilde tasarlamalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarının içeriğiyle ilgili olarak ders kitaplarının hazırlanması sürecinde programda yer alan kazanımlara uygun etkinliklerin seçilmesi, metinlerde anlatılan konunun görsellere mümkün olduğu kadar gerçekçi ve metinle ilişkili şekilde yansıtılması ve özellikle kültürel ögelerin öğrencilerin sosyal çevresinde yer alan kültürel unsurlardan seçilmesi, daha çok güncel konulara yer verilmesi konusunda hassas davranılması gerektiği söylenebilir. Ders kitaplarının yazımında Vygotsky'nin teorisinin göz önünde

bulundurulmasının, sosyal çevre ile ilişkili, gerçek hayatla bağlantılı içeriğe yer verilmesinin etkili bir öğretim için yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ders kitapları öğrenciye rehber olmasının yanı sıra mevcut sınav sistemine yönelik öğrencilerin ilk kaynağıdır. Bu nedenle öğrencilerin ortak/merkezi sınavlarda da başarılarının desteklenmesine yönelik içeriğe sahip olması gerekli görülmektedir. Ders kitaplarını hazırlayan yazarların öğretim programlarındaki hedefleri, kazanımları dikkate alırken öğrencilerin akademik başarılarına yönelik gelişimlerini de destekler yönde aksiyon almaları faydalı olacaktır.

5.3.3. Ders kitaplarının yayımlanması, basımı ve dağıtımını üstlenen kamu kurum ve kuruluşlara yönelik öneriler

Ders kitaplarını halihazırda derslerinde kullanan öğretmenlerin, görüşmelerde çoğunlukla tüm bölgelerde aynı ders kitaplarının kullanılmasına yönelik olumsuz görüşleri olduğu tespit edilmiş ve öğretmenler her bölgede o bölgenin kültürüne uygun ders kitabının kullanılması yönünde öneride bulunmuştur. Öğretmenlerin bu görüşü Vygotsky'nin teorisiyle birebir örtüşmekte ancak böyle bir uygulamanın maliyeti artırabileceği de öngörülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının yayımlanması, basımı ve dağıtımından sorumlu kamu kurum ve kuruluşlar tarafından diğer unsurların da göz önünde bulundurularak ders kitaplarının bölgesel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmasına ve dağıtılmasına yönelik çalışmalar yapmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.3.4. Öğretmenlere yönelik öneriler

Öğretmenlerin ders kitaplarında yetersiz buldukları konular hakkında ilgililere ulaşmaları ve halihazırda kullanıcısı oldukları ders kitaplarının eksikliklerin giderilmesi hususunda önerilerde bulunmaları faydalı olacaktır.

Ders kitapları sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin kullandığı, farklı bölge ve şehirlerde, farklı sosyo-ekonomik şartlardaki öğrencilerin tamamına ulaşan öğretim materyalleridir. Bu nedenle Türkiye'de yaşayan tüm öğrenci ve öğretmenlerin beklentileri ve ihtiyaçlarının tamamının ders kitapları aracılığı ile karşılanmasının beklenmesi gerçekçi değildir. Bu çerçevede öğretmenlerin ders kitaplarında eksik buldukları yönleri farklı

yöntem ve materyallerle desteklemesi, ders kitaplarının kullanıldığı bölge veya şehre ilişkin unsurlarla ilişkilendirmeleri öğretimin desteklenmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin daha önce Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmelerinden yola çıkarak, öğretmenlerin hizmet içi veya hizmet öncesi eğitimler dışında da kendilerini geliştirmeye, üniversite yıllarından kalan bilgilerle devam etmek yerine, daha fazla araştırma yapıp öğrenmeye yönelik istekli olmaları önemlidir.

5.3.5. Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu araştırma Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve bu ögelere ilişkin öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. Ders kitaplarını hâlihazırda birebir kullanan kişiler öğretmenler ve öğrencilerdir. Öğretmenlerin görüşleri oldukça önemli iken öğrencilerin de görüşlerinin alınmasının alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu konuya ilişkin daha sonra yapılacak araştırmalarda ders kitaplarını kullanan öğrencilerin de görüşlerinin alınması daha fazla veriye ulaşma noktasında faydalı olabilir.

Araştırmada Vygotsky'nin yönlendirici destek kavramının iki yönü ele alınarak öğrenme sürecinde bireyler arası iletişim ile sağlanan sosyal destek ve aracılarla sağlanan destek olmak üzere öğrenme sürecinin ve öğrenci gelişiminin farklı yollarla desteklenmesi üzerinde durulmuştur. Günümüz şartlarında aracıların farklılıklar gösterdiği kaçınılmazdır. Bu bağlamda yapılacak olan yeni çalışmalarda teknolojik cihazlar (tablet, bilgisayar, yansıtıcı gibi), uygulamalar, yazılımlar, programlar, podcastler, internet vb. aracıların da öğrenme sürecinde kullanılması üzerine nasıl bir destek sağlayabileceği incelenebilir. Halihazırda alanyazında birkaç örneği bulunan ve henüz tatmin edici sonuçlarının bulunmadığı bu çalışmaların kapsamı genişletilebilir. Bu yönüyle sadece dil öğretimi ile ilgili değil, eğitim fakültelerinin diğer alanlarında da konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Araştırma Razı (2012) tarafından geliştirilen "Kültürel Bileşenler Envanteri" esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda araştırmacılar teori bağlamında oluşturabilecekleri kültürel ögeler rubriği ile doküman incelemesini gerçekleştirebilir. Tasarlanan rubrikte belirli düzeyler oluşturularak ders kitaplarında kullanılan kültürel

ögelerin teoriyi yansıtması ve öğretimi destekleme düzeyinin belirlenmesi konusunda inceleme yapılabilir.

Araştırmada ilkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sosyo-kültürel ögeler Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında incelenmiştir. Dilin sadece Türkçe ve İngilizce ders kitapları değil, Matematik, Hayat Bilgisi gibi diğer derslerde kullanılan ders kitaplarında da önemli yere sahip olduğu düşünüldüğünde araştırmacılar tarafından bu araştırmanın kapsamı genişletilerek, diğer ders kitaplarının farklı unsurlar açısından teoriyi yansıtmasına ilişkin inceleme yapılabilir.

Araştırma Giresun ilinde gerçekleştirilmiş bir nitel araştırma olup sosyo-kültürel teori bağlamında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, ulaşılan sonuçların dil ve kültürden etkileneceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın, nitel araştırma yönteminin doğası gereği farklı bölge ve şehirlerde aynı sonuçları vermesi beklenmemektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarının kullanıldığı farklı şehirler ve bölgelerde gerçekleştirilecek araştırmalarda araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşabilir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil. Ana Çizgileriyle Dilbilimi*. 1. c. (3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2011). *Türkçeye yansıyan Türk kültürü*. (2. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktaş, T. ve Akman, A. (2007). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi,* Ankara Gazi üniversitesi. 22-23 Kasım 2007.

Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alan, İ. N. ve Duruhan, K. (2020). Türkiye'de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım ögeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4* (2), 1-16.

Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. S. Fer (Ed.) (2. baskı). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 17-65) Ankara: Anı Yayıncılık.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SSPS uygulamalı.* Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Researcher: Social Science Studies, 5* (10), 231-241.

Ateş, E. ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15* (26), 4563-4579. doi:10.26466/opus.651385

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR). (2001). *Common european framewok of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge University Press.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 5* (2), 368-388.

Bakhsh, S. A. (2016). Using games as a tool in teaching vocabulary to young learners. *English Language Teaching, 9* (7), 120-128.

Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (Çev: C. Emerson M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press.

Bakhurst, D. (1995). Social being and the human essence: An unresolved issue in Soviet philosophy. *Studies in East European Thought 47* (1-2), 3-60.

Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısındanincelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17* (37), 109-146.

Baykara, B. (2010). *Yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı İngiliz Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Behroozizad, S., Nambiar, R. M. K. Ve Amir, Z. (2014). Socio-cultural theory as an approach to aid efl learners. *The Reading Matrix, 14* (2).

Belet, D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.*

Berg, B. L. ve Luce, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.), (8. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Berk, L. E. ve Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning. Vygotsky and early childhood education.* Washington: National Association for the Education of Young Children.

Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed). (1. baskı). *Matematik Eğitiminde Teoriler* içinde (s. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (Çev: D. A. Özçelik). (1. baskı). Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Devlet Yayınları.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2. Ed). Pearson Education, Inc. NJ.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9* (2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027**.**

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies, International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5* (4).

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (Çev: S. Nihat. Şad, Niyazi Özer ve Abdullah Atli). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7* (2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m.

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist, 34* (2), 75-85.

Bryman, A. (2001). *Social research methods.* Oxford: Oxford University Press.

Caplan, F. ve Caplan, T. (1973). *The power of play*. New York: Doubleday.

Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chomsky, N. (1964). The development of grammar in child language: Formal Discussion. *Monographs of the society for research in child development 29* (1), içinde (s. 35-42).

Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special aout language? *Language and Learning Development, 74* (4), 263-278. doi: 10.1080/15475441.2011.584041.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed: E. Dinç ve K. Kıroğlu). (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (3. baskı). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). (4. baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 285-307.

Çelik, S. ve Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish elt coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate interncultural feature? Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarının kültürel perspektifleri: Tek tip öğretim materyalleri kültürlerarası özellikleri içeriyor mu? *Eğitim ve Bilim, 38* (167), 336-351.

Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish and Turkic, 6* (2), 413-424.

Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2008). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim,* (174), 1-8.

Daniels, H. (Ed), Cole, M. (Ed.) ve Wertsch, J. V. (Ed.). (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. USA: Cambridge University Press.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dil olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (2), 177-192.

Demir, D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının kültürel içeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 53-62.

Demir, T. (2005). Türkçe öğretimi için etkileşimli bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (1), 50-60.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, K., Tarakçı, R. ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7* (3), 688-708.

Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educaitonal Sciences, 6* (2), 244-255.

Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. J. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* içinde (s. 27-50). Oxford: Oxford: Oxford University Press.

Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. (2014). The efect of cultural heritage education on students' attitudes toward tangible heritage. *Elementary Education Online 13* (2), 425-442.

Duman, T. ve Çakmak, M. (2011). Ders kitaplarının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.). (3. baskı). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 17-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dunn, L. ve Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day pre-school. *Child Study Journal, 22* (1), 23-38.

Dursun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: Sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education, 8* (3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m

Elkonin, D. B. (1978). *Psychology of play*. Moscow: Pedagogika.

Elkonin, D. B. (1989). *Selected Psychological works*. Moscow: Pedagogika.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.

Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H. Ve Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel ögeler (a2 düzeyi). *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilim Araştırmaları Dergisi, 6* (12), 11-23.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. "A reevaluation on Vygotsky". *Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (2), 269-292.

Ertit, A. (2020). Task or teacher role? Does mediated learning experience work in all tasks in language classes? *The Literacy Trek, 6* (1), 20-39.

Fakazlı, Ö. ve Baytar, İ. (2021). İki İngilizce ders kitabının kültürel unsurlar açısından karşılaştırılması analizi (Headway ve English File). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (3), 2259-2276. doi: 10.17679/inuefd.983302.

Fer, S. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları.* S. Fer (Ed). (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: the teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching, 7* (3), 213-225. doi: 10.1080/17501229.2013.836203.

Fredericks, S. C. (1974). Vygotsky on language skills. *The John Hopkins University Press and Classical Association of Atlantic States, 67* (5), 283-290.

Gallimore, R. ve Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literature discourse. L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education* içinde (s. 175-205) USA: Cambridge University Press.

Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instructions*. New York: CBS College Publishing.

Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacy: Ideology in discourses*. (2. baskı). London: Taylor and Francis.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Editörleri). (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gómez Rodriguez, L. F. (2015) The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 17* (2), 167-187.

Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış. *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yay.

Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. B. Rogoff ve J. Lave (Editörler), *Everyday cognition* içinde (s. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65* (1), 237-252.

Güftâ, H. ve Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (15), 239-256.

Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Akademik Araştırma ve Dayanışma Derneği,* (13), 65-76.

Gülden, B. (2018). Türkçe ders kitaplarında kültür temelli olarak hazırlanan etkinlikler üzerine bir inceleme (5. sınıf Türkçe ders kitabı örneği). *Turkish Studies. Educational Sciences, 13* (11), 1635-1652.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic, 8* (10), 313-330.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2* (6), 1-10.

Güven, A. Z. (2013). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Türk dili ile ilgili kültürel ögelerin tespiti ve incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (1), 66-81.

Güvey Aktay, E. ve Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17* (1), 291-309.

Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education, 5* (2), 93-116.

Harmer, J. (2008). *The practice of English language teaching*. England: Pearson Longman.

Hedegaard, M. (2007). The zone of proximal development as basis for instruction. H. Daniels (Ed.). *An introduction to Vygotsky* içinde (s. 171-195). New York: Routledge.

Huang, P. (2019). Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks. *Learning, Culture and Socail Interaction, ELSEVIER, 21*(2019), 87-99.

Hughes, F. P. (1999). *Children, play and development*. (3. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies, 4* (2), 15-26.

Jackson, S. L., Krajcik, J. ve Soloway (1998). The design of guided learner adaptable scaffolding in interactive learning environments. *CHI*'98 *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems,* 187-194. doi: 10.1145/274644.274672**.**

John-Steiner, V. P. (2007). Vygotsky on thinking and speaking. H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Editörler). *The Cambridge companion to Vygotsky* içinde (s. 136-152), USA: Cambridge University Press.

John-Steiner, V. ve Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist, 31* (3), 191-206.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.

Kan, M. O. (2010). *Millî eğitim bakanlığı yayınları ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının kültür ögeleri açısından incelemesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Kaplan, M. (2008). *Kültür ve dil*. (24. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8 Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36* (1), 97-110.

Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (14), s. 135-154.

Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf ve sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *2* (1), 1-21.

Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe yabancı dil öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karataş, Z. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri kitap özeti*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Kasa-Ayten, B. ve Gültekin, M. (2019) İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kültürel değerler ve eğitimi: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (3), 1735-1773.

Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3* (2), 66-82.

Kılıç A. ve Seven, S. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıç, F. (2019). *Kültürel ögeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe Öğreniyorum B1-B1 örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M. ve Ercan, L. (2001). *Fen bilgisi 4-8 konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* (15), 170-189.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23* (5), 663-684. doi: 10.1177/0895904808316319.

Kırmızı Ayyıldız, A. (2021). *Adaptation of English Coursebook Activities Based on Sociocultural Theory: An Action Research*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (21), 1-21.

Kozulin, A. (1998). *A psychological tool. A sociocultural approach to education.* USA: Harvard University Press.

Krashen, S. D. (1986). *Priciples and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuş, E. (2012). *Nitel-nicel araştırma teknikleri. Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Nicel mi? Nitel mi?* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutluca, T. (2019). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Ed.) *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 537-566). (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükahmet, L. (2011). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 1-16). (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (KTB). (2022). https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html (Erişim tarihi: 28.09.2022).

Lajoie, S. P. (2005). Extending the scaffolding metaphor. *Instructional Science*, (33), 541-557. doi: 10.1007/s11251-005-1279-2**.**

Lantolf, J. P.; Thorne, S. L. ve Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. B. van Patten ve J. Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition An Introduction* içinde (s. 207-226). Manwah, NJ: Erlbaum.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511609268.

Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (Editörler). *Perspectives on socially shared cognition* içinde (s. 63-82). doi: 10.1037/10096-003.

Lave, J. ve Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* USA: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values.* Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Lewis, M. ve Bedson, G. (1999). *Games for children*. New York: Oxford University Press.

Luria, A. R. (1973). *The working brain. An introduction to neuropsychology*. London: Penguin Books.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations.* (Çev: M. Lopez-Morillas ve L. Solotaroff. USA: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology.* M. Cole ve S. Cole (Editörler). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. J. V. Wertsch (Ed). New York: Wiley Intersciences.

Ma, F. C. M. (2020). Analyzing a language-driven content based language teaching textbooks using sociocultural theory. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, *15*(2), s 169-181.

Matusov, E. (1998). When solo acitivy is not priviledged: Participation and internalization models of development. *Human Development, 41* (5), 326-349.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1* (2), Art. 20. doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı. Etkileşimli bir yaklaşım.* M. Çevikbaş (Çev. Ed). 3. basımdan çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şt.

Mazlum, M. ve Mazlum, F. S. (2016). İlköğretim 4. sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *SED, 4* (11), 355-362.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

MEB. (2012). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf **(**Erişim tarihi: 05 Aralık 2022).

MEB. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/201812411191321-ingilizce%20öğretim%20programı%20klasörü.pdf **(**Erişim tarihi: 28 Mayıs 2021).

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf **(**Erişim tarihi: 28 Mayıs 2021).

Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11* (9), 605-616.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.), (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şt.

Meshcheryakov, B. G. (2007). Terminology in L. S. Vygotsky's writings. H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch. (Editörler.), *The Cambridge companion to Vygotsky* içinde (s. 155-177). USA: Cambridge University Press.

Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dil Eğitimi Dergisi, 10* (2), 363-384.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. 5. bs. New York: Worth Publishers.

Minick, N. J. (1996). The development of Vygotsky's thought. H. Daniels (Editör). *An introduction to Vygotsky* içinde (s. 28-52). New York: Routledge.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. ve Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31* (2), 132-141.

Noormohamadi, R. (2008). Mother tongue, a necessary step to intellectual development. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 12* (2), 25-36.

Oğuz, Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Oğuz, Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor, 25* (100), 5-13.

Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversiesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (11), 876-904.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science, 6* (2), 1619-1640.

Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğtimi politikaları bağlamında İngilizce: 'Eleştirel bir çalışma. *Alternatif Eğitim E-Dergisi,* (1), 59-68.

Orhan Karsak, H. G. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7* (3), 709-735.

Ormrod, J. E. (1990). *Human learning: Principles, theories and educational applications*. Merrill Publishing Co.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. M. Baloğlu (Çev. Ed.), (6. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şt.

Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özenç, E. G. ve Orhan Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında millî ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17* (37), 349-379. doi: 10.34234/ded.547761.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademisi Dergisi, 20* (67), 59-84.

Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7* (1), 1124-1140.

Özkalp, E. (2011). *Sosyolojiye giriş.* Bursa: Ekin Kitabevi.

Özturan, T. (2022). *The impact of dynamic assessment on English language learners' writing skill.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyuva, D. ve Yamaç, A. (2022). 6. Sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education 6* (2), 145-165. doi:10.32433/eje.1041663.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (3), 102-115.

Panhwar, S. H., Ansari, S. ve Ansari, K. (2016). Sociocultural theory and its role in the development of language pedagogy. *Advances in Language and Literacy Studies, 7*(6), 183-188. Australia: Australian International Academic Centre.

Pathan, H., Memon, R. A., Memon, S., Khoso, A. R. ve Bux, I. (2018). A critical review of Vygotsky's socio-cultural theory in second language acquisition. *International Journal of English Linguistics 8* (4), 232-236.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pea, R. D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *Journal of the Learning Science, 13* (3), 423-451.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. USA, New York.

Pomerantz, E. M. ve Moorman, E. A. (2010). Parents' involvement in Children Schooling: A context for children's development. J. L. Meece ve J.S. Eccles (Editörler). *Handbook of research on schools, schooling, and human development* içinde (s. 398-416). New York: Routledge.

Puntambekar, S. ve Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist, 40* (1), 1-12. doi: 10.1207/s15326985ep4001_1**.**

Puntambekar, S., Stylianou, A. ve Goldstein, J. (2007). Comparing classroom enactments of an inquiry curriculum: Lessons learned from two teachers. *The Journal of the Learning Science, 16*(1), 81-130.

Puntambekar, S. (2022). Distributed scaffolding: Scaffolding students in classroom environments. *Educational Psychology Review*. (34), 451-472. doi: 10.1007/s10648-021-09636-3.

Ragupathi, K. (2014). Virtually Vygotsky: Using technology to scaffold student learning: By Adrian Lee. *Technology in Pedagogy,* (20), 1-9.

Razı, S. (2012). Developing the inventory of cultural components to assess perception in language learning. *Novitas-ROYAL, 6* (2), 169-186.

Rio, P. D. ve Alvarez, A. (2007). Inside and outside the zone of proximal development. H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch. (Editörler.), *The Cambridge companion to Vygotsky* içinde (s. 276-303). USA: Cambridge University Press.

Rojas-Drummond ve Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research, 39* (1-2), 99-111. doi: 10.1016/S0883-0355(03)00075-2**.**

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Mistry, J. Göncü ve A. Moiser, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Science for Research in Child Development, 58* (8), 1-179.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appopriation, guided participation, apprenticeship. A. Alvarez, P. del Rio, J.V.Wertsch (Editörler). *Perspectives in sociocultural research* içinde (s. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* New York: Oxford University Press.

Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ryan, G. W. ve Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. (2. baskı). N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Editörler). *Handbook of qualitative research* içinde (s. 769-802). London; Thousand Oaks ve New Delhi: Sage.

Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. (4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saab, N., Van Joolingen, W. R. ve Van Hout-Wolters, B. (2005). Communication in collaborative discovery learning. *British Journal of Educational Psychology, 75* (4), 603-621.

Sancak, Y. (1999). Yabancı dil eğitimi-öğretimi ve Arapça: Tarihçe, amaç, esaslar, elemanlar, usül (metot) ve teknik. *EKEV Akademi Dergisi, 2* (1), 53-67.

Saracho, O. N. ve Spodek, B. (1995). Children's play and early childhood education: Insight from the history and theory. *Journal of Education, 177* (3), 129-149.

Scarfe, N. V. (1962). Play is education. *Childhood Education, 39* (3), 117-121. doi:10.1080/00094056.1962.10726996

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış.* M. Şahin (Çev. Ed.). (5. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Pscyhology and Culture, 2* (1), 1-20.

Scribner, S. ve Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. USA: Harvard University Press.

Selanik-Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2007). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel ögeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8* (2), 49-62.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12* (2), 189-212.

Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama.* (Çev. Ed: E. Dinç). (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052411520.

Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured, sentence-by-sentence text passages to teach comprehension strategies. *Reading Teacher*, *59* (8), 764-773.

Soyşekerci, G. (2015). *İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında kültürel ögelerein incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1* (5), 763-779.

Şenkaloğlu, S. (2021). Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sistemi ve sorunları. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6* (1), 24-36.

Tabak, I. (2004). Synergy: A complement to emerging patterns of distributed scaffolding. *Journal of the Learning Sciences*. *13* (3), 305-335. doi:10.1207/s15327809jls1303_3**.**

Taber, K. S. ve Li, X. (2021). The vicarious and the virtual: A Vygotskian perspective on digital learning resources as tools for scaffolding conceptual development. A. M. Columbus (Ed.). *Advances in psychology research* içinde (s. 1-72). New York: Nova.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2021). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamalar.Ankara: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05200109_taslakderskitabi_incelemevedegerlendirmekriterleri.pdf (Erişim tarihi: 25.05.2021).

Tanrıöver, H. U. (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi* içinde (s. 106-122). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Tatar, S. (2010). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27* (2), 49-57

TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* (Çev: B. Nakipoğlu Schimag, M. Çıkar, A. Genç ve C. Atalay). (2. baskı). Almanya: Telc GmbH.

Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2011). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Ed.). (3. baskı). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 33-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (15), 205-227.

Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness.* Oxford: Oxford University Press.

Trawick-Smith, J. (1994). *Interactions in the classroom: Facilitating play in the early years*. New York: Macmillan.

Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turan, R. (2021). Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma geçişin ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi üzerindeki etkileri (1998-2018). *Kesik Akademi Dergisi, 7* (29), 153-187.

Turner, V. D. ve Berkowitz, M. W. (2005). Scaffolding morality: Positioning a socio-cultural construct. *New Ideas in Psychology, 23* (3), 174-184.

Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *ARECL*, (5), 244-262.

Tutkun, C. (2019). Dil gelişim kuramları. Z. Seçer, Z. Dere, C. Tutkun (Ed.) *Bilişsel ve dil gelişimi* içinde (s. 217-248). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Lisans Programı.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ **(**Erişim tarihi: 19.07.2022).

Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education, 5* (3), 36-66.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24* (24), 543-559.

Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture*. London: John Murray. http://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/4/mode/2up (Erişim tarihi: 19 Temmuz 2022).

Ulum, Ö. G. ve Bada, E. (2016). İngilizce ders kitaplarında kültürel ögeler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15* (1), 15-26.

Ünalan, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. (6. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B. ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (3), 107-120.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies. Educational Sciences, 13* (27),1575-1592.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1* (47), 181-195.

Valsiner, J. (1984). Construction of zone of proximal development in adult-child joint action: The socialization of meals. B. Rogoff ve J. V. Wertsch (Editörler). *Children's learning in the "zone of proximal development"* içinde (s. 65-76). *San Fransisco: Jossey Bass.*

Van de Pol, J., Volman, M. ve Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher – student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review,* (22), 271-296.

Van der Veer, R. ve Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge: Blakwell.

Vygotsky, L. S. (1929). The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology,* (36), 415-434.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language,* (Çev: E. Hanfmann ve G. Vakar). E. Hanfmann ve G. Vakar (Editörler). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal eser 1934 yılında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 12* (6), 62-76.

Vygotsky, L. S. (1972). The problem of stage periodization in child development. *Voprosy Psikhologii* (2), 114-123.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes,* (Çev: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ve E. Souberman). M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman (Editörler). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Orijinal eser 1930-1935 yıllarında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* içinde (s. 144-188). Armonk, NY: Sharpe. (Orijinal eser 1960 yılında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*, (Çev: A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press. (Orijinal eser 1934 yılında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. R. Rieber ve A. S. Carton (Editörler), (Çev: N. Minick). *The collected works of L. S. Vygotsky* içinde (s. 37-285). Vol. 1. Problems of general psychology. New York: Plenum. (Orijinal eser 1934 yılında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology,* (28), 84-96.

Vygotsky, L. S. ve Luria, A. (1993). *Studies on the history of behavior. Ape, primitive and child*. V. I. Golod ve J. E. Knox (Çev. Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Orijinal eser 1930 yılında yayımlanmıştır).

Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky. Child Psychology*. Vol. 5. New Work: Plenum.

Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (30. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşar, Ş. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış, 6* (17), 15-19.

Yazıcı, Z., Genç İlter, B. ve Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? mother tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education. 18* (3), 259-268.

Yeşilyurt, E. (2011). Yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programının oluşturulmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 6* (4), 865-885.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yildiz, Y. ve Celik, B. (2020). The use of scaffolding techniques in language learning: extending level of understanding. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies, 7* (3), 148-153.

Yin, R. (2015). *Case study research: design and methods.* (5. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.). (5. baskı). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 39-65). Ankara: Pegem Akademi.

Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014* (31), 317-327.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. USA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991a). A sociocultural approach to socially share cognition. L. B. Resnick., J. M. Levine ve S. D. Teasley (Editörler), *Perspectives on socially shared cognition* içinde (s. 85-100). American Psychological Association. doi:10.1037/10096-004.

Wertsch, J. V. (1991b). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* USA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

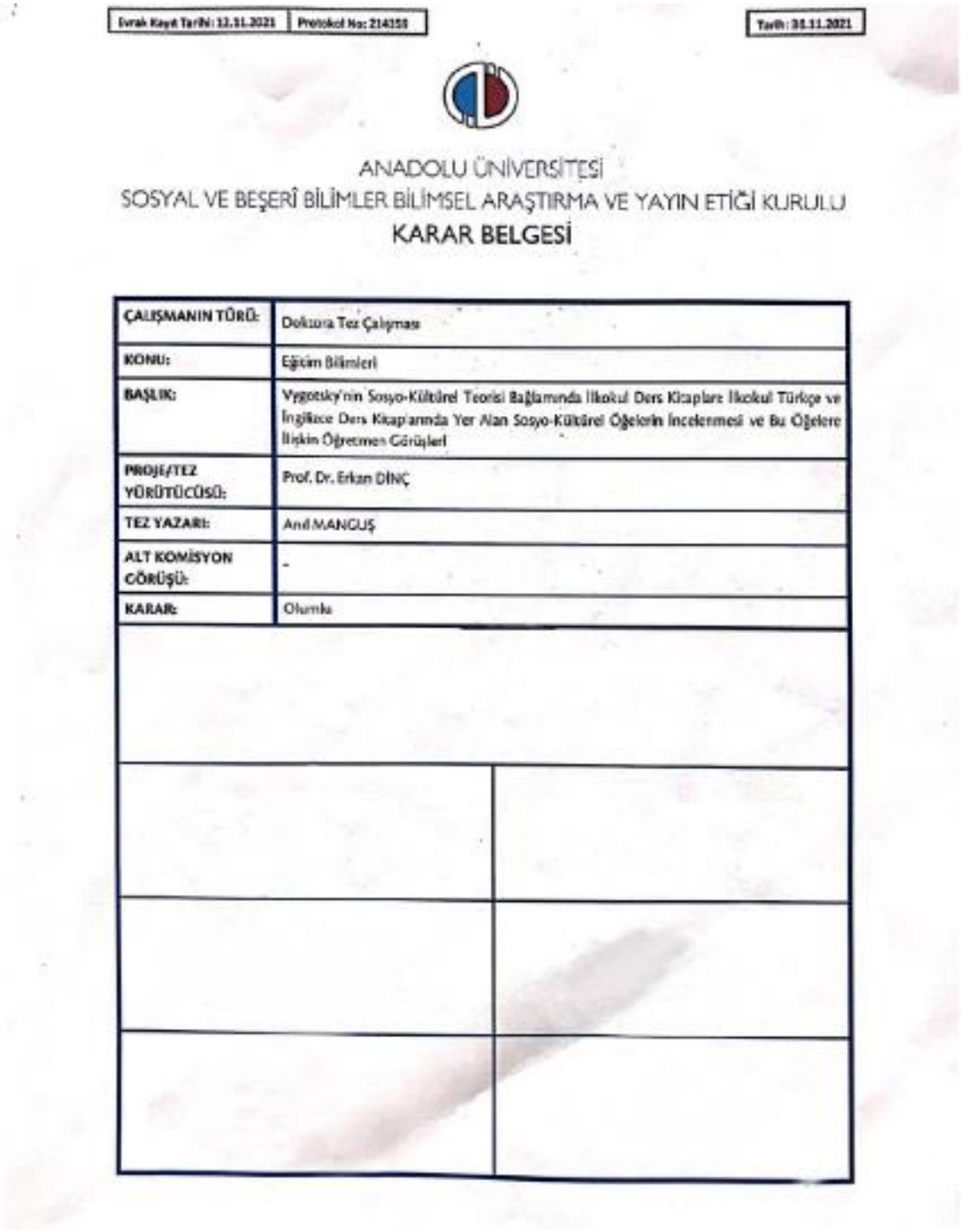
Wertsch, J. V. (2007). Mediation. H. Daniels, M. Cole, J. V. Wertsch (Editörler). *The Cambridge companion to Vygotsky* içinde (s. 178-192), USA: Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. ve Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 17* (2), 89-100. Great Britain: Pergamon Press.

http-1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Resmî_dili_İngilizce_olan_ülkeler_listesi (Erişim tarihi: 21.11. 2022).

EKLER

EK – 1. Etik Kurul Araştırma İzni



Evrak Kayıt Tarihi: 12.11.2021 | Protokol No: 214155 | Tarih: 18.11.2021

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Teorisi Bağlamında İlkokul Ders Kitapları İlkokul Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyo-Kültürel Öğelerin İncelenmesi ve Bu Öğelere İlişkin Öğretmen Görüşleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Erkan DİNÇ
TEZ YAZARI:	Anıl MANGUŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK – 2. MEB Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.12.2021-235808

T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-39266401 17.12.2021
Konu : Araştırma İzni
(Anıl MANGUŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesinin 15.12.2021 tarihli ve 39042750 DYS kayıtlı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Anıl MANGUŞ'un "Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Teorisi Bağlamında İlkokul Ders Kitapları: İlkokul Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyo Kültürel Öğelerin İncelenmesi ve Bu Öğelere İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun ilindeki ilkokul öğretmenleri ile görüşme yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 17.12.2021-27.05.2022 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; Covid-19 Pandemisi ile mücadele kapsamında alınan önlemler çerçevesinde, ilgili okul müdürlüklerinin sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

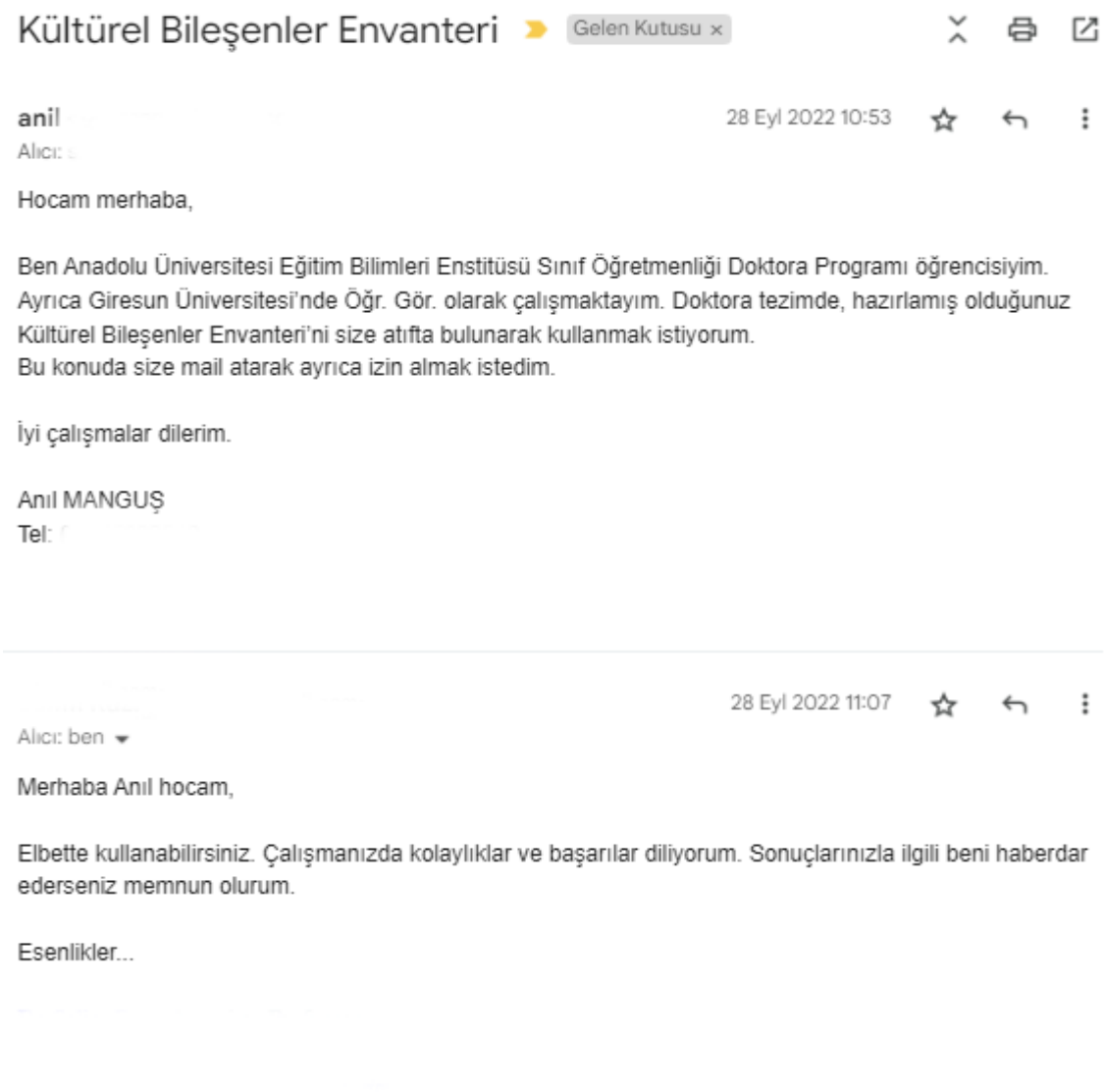
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK – 3. E-posta Aracılığı ile Alınan İzin



Kültürel Bileşenler Envanteri Gelen Kutusu ×

anil 28 Eyl 2022 10:53

Alıcı:

Hocam merhaba,

Ben Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisiyim. Ayrıca Giresun Üniversitesi'nde Öğr. Gör. olarak çalışmaktayım. Doktora tezimde, hazırlamış olduğunuz Kültürel Bileşenler Envanteri'ni size atıfta bulunarak kullanmak istiyorum.
Bu konuda size mail atarak ayrıca izin almak istedim.

İyi çalışmalar dilerim.

Anıl MANGUŞ
Tel:

28 Eyl 2022 11:07

Alıcı: ben

Merhaba Anıl hocam,

Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar diliyorum. Sonuçlarınızla ilgili beni haberdar ederseniz memnun olurum.

Esenlikler...

EK – 4. Görüşme Soruları

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu görüşme; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı kapsamında yürütülmekte olan "Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi bağlamında ilkokul ders kitapları: İlkokul Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi ve bu ögelere ilişkin öğretmen görüşleri" Başlıklı doktora tez çalışmasının bir parçası olarak planlanmıştır. Yapılacak görüşmeler için üniversitenin ilgili Etik Kurulu'ndan ve Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Yaklaşık 30-40 dakika süreceği tahmin edilen görüşmede vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırmacı, tez danışmanı ve Tez izleme Komitesi üyeleri tarafından görülecek ve sadece araştırmanın amaç ve bağlamı içerisinde kullanılacaktır. Kimlik bilgileriniz belirtilen tez çalışması da dâhil olmak üzere kesinlikle başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Eğer isterseniz görüşmenin başlangıcında veya herhangi bir anında görüşmeyi sonlandırarak araştırmadan çekilebilirsiniz. İzin vermeniz halinde daha sonra kâğıda dökülmek üzere görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Anıl MANGUŞ

Doktora Öğrencisi

Görüşme Soruları

1. Öncelikle kendinizden bahsedebilir misiniz? (Kaç yaşındasınız? Hangi üniversite ve bölümden ne zaman mezun oldunuz, kaç yıllık öğretmensiniz, daha önce nerelerde ve hangi okullarda görev yaptınız, sınıf veya İngilizce öğretmenliği dışında herhangi bir alanda çalıştınız mı vs.).
2. Derslerinizi genel olarak nasıl işliyorsunuz?
3. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi ya da diğer bir ifade biçimiyle sosyal yapılandırmacılık konusunda herhangi bir eğitim (hizmet öncesi veya hizmet içi) aldınız mı? Aldıysanız bu teori veya yaklaşım ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

4. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinin ders işleme tarz ve yönteminiz üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?

Böyle bir etki olduğunu düşünüyorsanız bunun sizin öğretmenlik tarzınızı ve öğrencilerinizin öğrenmelerini hangi yönde ve nasıl etkilediğinden bahsedebilir misiniz?

5. Derslerinizde ders kitaplarını nasıl ve hangi yoğunlukta kullanıyorsunuz?

6. Türkçe/İngilizce derslerinde hangi ders kitabını kullanıyorsunuz?

7. Kullandığınız Türkçe ders kitabının/İngilizce ders kitaplarının ilgili öğretim programına ve dersin amaçlarına uygunluğu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

8. Kullandığınız Türkçe ders kitabında/İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurlar (metinler ve görseller) hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?

9. Kullandığınız Türkçe ders kitabında/İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurların (metinler ve görseller) Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisine uygunlukları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

10. Kullandığınız Türkçe ders kitabında/İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurların (metinler ve görseller) Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisini desteklemeleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

11. Kullandığınız Türkçe ders kitabında/İngilizce ders kitaplarında yer verilen kültürel unsurların (metinler ve görseller) öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini destekleme yeterliliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Bu düşüncenizin gerekçeleri nelerdir?

12. Öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimleri ve dil edinimlerinin daha etkili olarak desteklenmesi bağlamında ders kitaplarının yazımı, geliştirilmesi ve güncellenmesiyle ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?

13. Bu hususlarda eklemek istediğiniz düşünce ve önerileriniz nelerdir?

Teşekkürler.

EK – 5. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Görüşme, “Vygotsky’nin sosyo-kültürel teorisi Bağlamında İlkokul Ders Kitapları: İlkokul Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyo-Kültürel Ögelerin İncelenmesi ve Bu Ögelere İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı tez çalışmasının bir parçası olup ilkokul Türkçe ve İngilizce (2-4. sınıf) ders kitaplarında yer alan sosyo-kültürel ögelerin incelenmesi bağlamında öğretmen görüşlerinin alınması amacını taşımaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Doktora öğrencisi Anıl MANGUŞ tarafından yürütülmekte ve sonuçları yukarıda adı geçen tez çalışmasında kullanılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yoluyla sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim ABD’ye yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Anıl MANGUŞ
Adres : [redacted]
İş Tel : [redacted]
Cep Tel : [redacted]

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK – 6. İlkokul (2-4. sınıf) Türkçe ve İngilizce Öğretim Programlarında Yer Alan Temalar ve Kazanımlar

Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Temalar ve Kazanımlar

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
T.2.1. DİNLEME/İZLEME **T.2.1.1. Görselden/ görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.** **T.2.1.2. Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.** **T.2.1.3. Dinlediği/izlediği metni anlatır.** *Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.* **T.2.1.4. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.** **T.2.1.5. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.** *Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.* **T.2.1.6. Dinlediklerine/ izlediklerine farklı başlıklar önerir.** **T.2.1.7. Sözlü yönergeleri uygular.** **T.2.1.8. Dinleme stratejilerini uygular.** *a) Nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alma, dinleyiciyi izleme ve göz teması kurma) uygun dinlemenin önemi hatırlatılır.* *b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.* **T.2.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.**	**T.3.1. DİNLEME/İZLEME** **T.3.1.1. Görselden/ görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.** **T.3.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.** **T.3.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.** **T.3.1.4. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.** **T.3.1.5. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.** **T.3.1.6. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.** **T.3.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.** *Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.* **T.3.1.8. Dinlediklerine/ izlediklerine farklı başlıklar önerir.** **T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.** **T.3.1.10. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.** **T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.** **T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.** *a) Dinlerken nezaket kurallarına uymaları gerektiği hatırlatılır.*	**T.4.1. DİNLEME/İZLEME** **T.4.1.1. Görselden/ görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.** **T.4.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.** **T.4.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.** **T.4.1.4. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.** **T.4.1.5. Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.** **T.4.1.6. Dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.** **T.4.1.7. Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.** *Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltilir.* **T.4.1.8. Dinlediklerine/ izlediklerine farklı başlıklar önerir.** **T.4.1.9. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.** **T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.** **T.4.1.11. Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.** *a) Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır.*		*b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.* **T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.**	*b) Öğrencilerin dinledikleri/ izlediklerinin içeriğini tutarlılık açısından sorgulamaları sağlanır.* **T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.** *a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.* *b) Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir.* **T.4.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.**

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
T.2.2. KONUŞMA **T.2.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** *Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.* **T.2.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.** **T.2.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.** *Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.* **T.2.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir.* *b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.* *c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.*	**T.3.2. KONUŞMA** **T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.* **T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.** **T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.** *Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.* **T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.* *b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.* **T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.** *a) Öğrenciler konuşma/ tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.* *b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*	**T.4.2. KONUŞMA** **T.4.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** **T.4.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.** **T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.** *a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır.* *b) Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.* **T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.* *b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.* **T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.** *a) Öğrenciler konuşma/ tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.* *b) Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.* *c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.* *d) Bir konuşmadaki/ tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır.*		**T.3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.**	**T.4.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.**

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
T.2.3. OKUMA **Akıcı Okuma** **T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.** *Okuma materyallerindeki içindekiler ve sözlük bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.* **T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.** **T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.** **T.2.3.4. Şiir okur.** *Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.* **T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.** **T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular.** *Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.* **Söz Varlığı** **T.2.3.7. Görselden/ görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.** *a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır.* *b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.* **T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.** **T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.**	**T.3.3. OKUMA** **Akıcı Okuma** **T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.** *Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.* **T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.** **T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.** **T.3.3.4. Şiir okur.** *Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.* **T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.** **T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.** *Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.* **Söz Varlığı** **T.3.3.7. Görselden/ görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.** *a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanılır.* *b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.* **T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.** **T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.**	**T.4.3. OKUMA** **Akıcı Okuma** **T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.** **T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.** **T.4.3.3. Şiir okur.** *Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.* **T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.** *Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.* **T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.** **T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.** *Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.* **Söz Varlığı** **T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.** **T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.** **T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.** **T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.** **T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.**	**Anlama** **T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.** **T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.** **T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.** *Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.* **T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.** **T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.** **T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler.** **T.2.3.16. Metin türlerini tanır.** *Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.* **T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.** *Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.* **T.2.3.18. Yazılı yönergeleri kavrar.** *Görsellerle desteklenerek kısa ve basit yemek tarifleri ile çocuk oyunları yönergelerinden faydalanılır.* **T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.** *Geri dönüşüm işaretleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.*	**T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.** **Anlama** **T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.** **T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.** **T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.** *Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.* **T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.** **T.3.3.15. Metnin ana fikri/ ana duygusunu belirler.** **T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.** **T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.** **T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.** *Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.* **T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/ başlıklar belirler.** **T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.** *Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.* **T.3.3.21. Metinleri oluşturan ögeleri tanır.** *a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir.* *b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.*	**T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.** *a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.* *b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.* **Anlama** **T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.** **T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.** **T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.** *Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.* **T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.** **T.4.3.17. Metnin ana fikri/ ana duygusunu belirler.** **T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.** **T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.** **T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.** *Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.* **T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.** **T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.** *Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.*

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
	T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. *Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.* **T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.** **T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.** *a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.* *b) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.* **T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.** *Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.* **T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.** *Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.* **T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar.** *Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.* **T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.**	**T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.** *Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır.* **T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanır.** *Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.* **T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.** *Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.* **T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.** **T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.** *Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.* **T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.** *a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.* *b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.* *c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.* **T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.** *Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.*			**T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.** **T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.** *Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.* **T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.** *Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.* **T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.** *Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.* **T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.** **T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.** *Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.* **T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.** *Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır.* **T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.**

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
T.2.4. YAZMA **T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.** **T.2.4.2. Şiir yazar.** **T.2.4.3. Kısa metinler yazar.** *a) Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır.* *b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.* *c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.* **T.2.4.4. Kısa yönergeler yazar.** *Öğrencilerin basit yemek tarifi ile çocuk oyunu yönergeleri yazmaları sağlanır.* **T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.** **T.2.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.** *Kimlik bilgilerini (adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi vb.) içeren formları doldurmaları sağlanır.* **T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.* *b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.* **T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.**	**T.3.4. YAZMA** **T.3.4.1. Şiir yazar.** **T.3.4.2. Kısa metinler yazar.** *a) Mektup ve/veya anı yazdırılır.* *b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.* *c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.* **T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.* *b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.* *c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.* **T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.** *Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır.* **T.3.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.** **T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.* *b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur.*	**T.4.4. YAZMA** **T.4.4.1. Şiir yazar.** **T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.** *Öğrencilerin bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlamaları, bir oyunun aşamalarını anlatan kitapçık hazırlamaları ya da yol tarifi yazmaları sağlanır.* **T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.** *a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır.* *b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.* **T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar.** *a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.* *b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.* **T.4.4.5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.** **T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.** **T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.** **T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.**	**T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler.** *Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.* **T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.** *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.* **T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.** *a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.* *b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.* **T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.** **T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.**	**T.3.4.8. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** **T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.** **T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.** **T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.** *Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.* **T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.** *Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.* **T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.** *Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır.* **T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.** *Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları yazmaları sağlanır.* **T.3.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.** *Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.*	**T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.* *b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.* **T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.** *a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.* *b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.* **T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.** *a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.* *b) Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir.* **T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** **T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.**

2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
	T.3.4.16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. **T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.**	**T.4.4.15. İmza atar.** *İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütününü sembolize etmesi gerektiği vurgulanır. Öğrencilere imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır.* **T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.** **T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.** *Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.* **T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.** *"de" ve "ki" bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.* **T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.** **T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.** *Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir.* **T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.** **T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.**

İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Temalar ve Kazanımlar

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Words	**Telling people what we know** This's/That's a/an ... ... ambulance/balloon/cake, etc. ambulance (artist/aspirin) balloon cake (café/camp) doctor (dance) electrics (e-mail) football (film) gorilla (garage) hotel Internet judo kangaroo (kilo) lemon (laptop) microphone (market) note orchestra (office) picnic (passport/plastic) quiz radio (restaurant) sport (stop/stadium) television (train) university vanilla (video) wagon yoghurt zebra	**Listening** **E2.1.L1.** Students will be able to identify words that are common to both Turkish and English. **Speaking** **E2.1.S1.** Students will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching **Assignments** • Students prepare a visual dictionary to show the words they know in English.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit/ Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
2 Friends	**Asking someone's name** What's your name? —My name is John. —I'm John. —This is John. —John. **Greeting and meeting people** Hi! Hello! Good morning! Good afternoon! Good night! Good bye! Bye! How are you? —I'm fine. You? —I'm okay, thank you. How are you? Great, thanks.	**Listening** **E2.2.L1.** Students will be able to understand simple expressions about greeting and meeting someone. **E2.2.L2.** Students will be able to understand when someone introduces himself or herself. **Speaking** **E2.2.S1.** Students will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone. **E2.2.S2.** Students will be able to ask questions to learn someone's name. **E2.2 S3.** Students will be able to ask questions to find out how they are doing. **E2.2.S4.** Students will be able to introduce themselves in a simple way.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play,Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers Reordering **Assignments** • Students prepare masks to represent imaginary characters and then meet others and introduce themselves. • Students prepare a poster to demonstrate how people greet each other.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
3 **In the Classroom**	**Expressing and responding to thanks** Thank you. Thanks. You are welcome. **Giving and responding to simple instructions** Open/Close the window/the door. Sit down. Stand up. Color the picture. Cut the paper. Draw a balloon. Paint the ball. **Asking for clarification** Excuse me? I'm sorry. Excuse me. Say that again, please. **Giving simple directions** Turn ... ... left. ... right.	**Listening** **E2.3.L1.** Students will be able to understand instructions and follow short, simple directions. **Speaking** **E2.3.S1.** Students will be able to tell others how to do things in the classroom. **E2.3.S2.** Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said. **E2.3.S3.** Students will be able to express and respond to thanks.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play,Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
4 **Numbers**	**Expressing quantity** How many ... are there? —four (pencils). —five (schoolbags). —seven (books). **Making simple inquiries** How old are you? —I am 7. —I am 7 years old. **Naming classroom objects** board, -s book, -s crayon, -s desk, -s notebook, -s paper pen, -s pencil, -s schoolbag, -s scissors table, -s **Naming numbers** Numbers from 1 to 10.	**Listening** **E2.4.L1.** Students will be able to identify and understand the names of some classroom objects. **E2.4.L2.** Students will be able to recognize the numbers from 1 to 10. **E2.4.L3.** Students will be able identify quantities of things. **Speaking** **E2.4.S1.** Students will be able to express the correct names of the classroom objects. **E2.4.S2.** Students will be able to count numbers from 1 to 10 **E2.4.S3.** Students will be able express quantities of things.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • In pairs, students prepare a puzzle about numbers.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
5 Colors	**Expressing likes and dislikes** I like red and blue. I don't like brown. **Making simple inquiries** What color is it? —Green. —It's red. **Naming colors** black blue brown green orange pink purple red white yellow **Expressing quantity** How many red crayons are there? —Three. —Three crayons.	**Listening** **E2.5.L1.** Students will be able to identify colors of things. **Speaking** **E2.5.S1.** Students will be able to name the colors of things. **E2.5.S2.** Students will be able to talk about the colors they like. **E2.5.S3.** Students will be able to express quantities of things.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a color scale by cutting and pasting colored papers and then present it.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
6 **At the Playground**	**Making simple inquiries** Do you dance? —Yes! —Yes, I do. —No! —No, I don't. **Making simple suggestions** Let's ... ... dance. ... jump/skip (rope). ... play chess football/basketball/... hide and seek ... run. ... sing. ... slide. ... walk.	**Listening** **E2.6.L1.** Students will be able to understand short, simple suggestions. **Speaking** **E2.6.S1.** Students will be able to make suggestions in a simple way. **E2.6.S2.** Students will be able to ask and answer simple questions.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • In groups, students draw and name the actions they have learnt.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
7 **Body Parts**	**Making simple inquiries** What is this? —This is my finger. —It's my hand. —This is my mouth. —It's my nose. **Talking about possessions** My/your finger **Telling someone what to do** Open/close your eyes. Point to your head. Raise your hand(s). Show your knee (s). Touch your toes. ear, -s eye, -s finger, -s hand, -s head, -s knee, -s mouth, -s nose, -s	**Listening** **E2.7.L1.** Students will be able to understand the names of their body parts. **Speaking** **E2.7.S1.** Students will be able to tell the names of their body parts. **E2.7.S2.** Students will be able to give short, simple and oral instructions.	**Contexts** Advertisements Cartoons Illustrations Posters Probes/Realia Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students bring a photo or draw a picture to show/ write the names of the body parts.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
8 Pets	**Making simple inquiries** Where is the cat? The cat is… Where are the birds? The birds are… **Talking about locations of things** —The birds are … … in the tree. … on the car. —The cat is… …under the table. bird, -s cat, -s dog, -s rabbit, -s turtle, -s	**Listening** **E2.8.L1.** Students will be able to identify certain pet animals. **E2.8.L2.** Students will be able to follow short and simple oral instructions about the names and locations of pet animals. **Speaking** **E2.8.S1.** Students will be able to say the names of certain pet animals. **E2.8.S2.** Students will be able to say where the animals are by pointing out them.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Conversations Fables Illustrations Songs Stories Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students draw the pet animals they have learnt to prepare posters and then display them on the classroom walls.

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
9 Fruit	**Expressing likes and dislikes** —I like watermelon. —I don't like grapefruit. **Giving and responding to simple instructions** Touch the melon. Show the apples. —Sure. —Okay. —Of course. **Telling someone what to do** Cut the peach. Give the banana. Eat the grapes. Color the lemons. apple,-s banana, -s grapefruit, -s grape, -s melon, -s orange,-s peach, -es lemon, -s watermelon, -s	**Listening** **E2.9.L1.** Students will be able to recognize the names of fruit. **Speaking** **E2.9.S1.** Students will be able to talk about the fruit they like. **E2.9.S2.** Students will be able to tell others to do things with fruit by pointing out them	**Contexts** Advertisements Conversations Coupons Fairy tales Illustrations Instructions Lists Menus Probes/Realia Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students draw a fruit basket with the fruit they like and name them. • Students play a game "find someone who" by asking each other about the fruit they like and dislike.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

2. SINIF / 2nd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
10 Animals	**Expressing abilities** I am a duck. I can swim. I am a horse. I can run. Monkeys can jump. Elephants can run. Fish can swim. Birds can fly. **Expressing likes and dislikes** I like donkeys. I don't like spiders. **Making simple inquiries** Can you jump? —Yes, I can. —I can jump. Can birds fly? —Yes. —Yes. Birds can fly. chicken, -s cow, -s donkey, -s duck, -s elephant, -s goat, -s horse, -s lion, -s monkey, -s snake, -s spider, -s	**Listening** **E2.10.L1.** Students will be able to recognize the names of certain animals. **E2.10.L2.** Students will be able to understand common expressions about abilities. **Speaking** **E2.10.S1.** Students will be able to talk about the animals they like/dislike. **E2.10.S2.** Students will be able to talk about abilities.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Conversations Fables Illustrations Poems Posters Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers **Assignments** • Students complete and reflect on their visual dictionary by including new vocabulary items. • In groups, students prepare animal masks and color them.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Greeting	**Greeting and saluting** Hi! Hello! Good evening! Good night! Good bye! Bye! Have a good/nice… …day. …weekend. See you (soon). Take care. **Introducing oneself** My name is/This is… I am … … Emine/Mehmet. … a student. … eight years old. Spell your name, please. — B-u-r-c-u. Introduction to Alphabet **Naming numbers** Numbers from 1 to 20.	**Listening** **E3.1.L1.** Students will be able to recognize the basic expressions of greeting and saluting. **E3.1.L2.** Students will be able to recognize the alphabet. **E3.1.L3.** Students will be able to recognize the numbers from 1 to 20. **Speaking** **E3.1.S1.** Students will be able to greet each other in a simple way. **E3.1.S2.** Students will be able to introduce themselves in a simple way. **E3.1.S3.** Students will be able to spell their names. **E3.1.S4.** Students will be able to say the numbers from 1 to 20.	**Contexts** Captions Cartoons Conversations Illustrations Rhymes Signs Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Making puppets Questions and Answers Reordering **Assignments** • Students prepare a visual dictionary to show the words they know in English.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
2 **My family**	**Asking about and introducing family members** Who is s/he? — S/he's my ... Who is this/that? — This/that is my ... aunt, -s brother, -s cousin, -s daughter, -s family father, -s grandfather, s grandmother,-s mother, -s sister , -s son , -s uncle, -s	**Listening** **E3.2.L1.** Students will be able to recognize kinship terms (names for family members). **E3.2.L2.** Students will be able to follow short and simple oral instructions. **Speaking** **E3.2.S1.** Students will be able to ask about and state the relationships of their family members. **E3.2.S2.** Students will be able to introduce their family members in a simple way.	**Contexts** Captions Cartoons Conversations Illustrations Rhymes Signs Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students bring in family photos or draw the pictures of their family members. Then they prepare a poster to introduce their family members.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
3 People I love	**Describing characters/people** Are you young? — Yes, I am. — No, I am not. Is s/he strong? — Yes, s/he is. — No, s/he isn't. **Expressing ability and inability** Can s/he run fast? — Yes, s/he can. — No, s/he can't. big/small fast/slow fat/slim old/young strong/weak tall/short	**Listening** **E3.3.L1.** Students will be able to recognize the physical qualities of individuals. **E3.3.L2.** Students will be able to follow short and simple oral instructions. **Speaking** **E3.3.S1.** Students will be able to talk about physical qualities of individuals. **E3.3.S2.** Students will be able to talk about abilities.	**Contexts** Cartoons Conversations Illustrations Lists Podcasts Posters Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Labeling Matching Making puppets Questions and Answers Reordering **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster to show/write what super heroes can and/or cannot do.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
4 **Feelings**	**Expressing feelings** I am happy. I feel good. **Making simple suggestions** Let's… … cook … dance … drink … eat … go … play … read … run … swim … sleep … study … walk … watch angry energetic/tired good/bad happy/unhappy hungry okay sad surprised thirsty	**Listening** **E3.4.L1.** Students will be able to recognize the names of emotions/feelings. **E3.4.L2.** Students will be able to recognize simple suggestions. **Speaking** **E3.4.S1.** Students will be able to talk about personal emotions/feelings. **E3.4.S2.** Students will be able to make simple suggestions.	**Contexts** Captions Cartoons Conversations Illustrations Podcasts Poems Posters Signs Songs Stories Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare posters to display different state of feelings and hang the posters on the classroom walls.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
5 Toys and Games	**Expressing quantity** How many kites are there? — Three. — There are three balls. **Naming colors** My ball is green. It's a yellow kite. **Talking about possessions** Have you got a teddy bear? — Yes, I have. — No, I have not. — Yes. I have got a teddy bear. ball, -s block, -s button, -s chess computer game, -s playing card, -s doll, -s kite, -s teddy bear, -s toy, -s	**Listening** **E3.5.L1.** Students will be able to recognize the names of toys. **E3.5.L2.** Students will be able to follow short and simple dialogues about possessions. **Speaking** **E3.5.S1.** Students will be able to talk about the quantity of things. **E3.5.S2.** Students will be able to tell the colors and quantity of the toys they have.	**Contexts** Advertisements Charts Conversations Coupons Fairy tales Illustrations Instructions Lists Poems Posters Probes/Realia Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students bring their favorite toys to classroom and introduce them to their friends in English.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
6 **My House**	**Describing sizes and shapes** Is it big? — Yes, it is. — No. It is small. Is it round? — Yes, it is. — No. It is square. **Talking about locations of things** Where is ...? — It's in the bathroom. — It's on the bed. — It's under the table. — It's over here/ over there. — It's right here/ right there. **Talking about possessions** Has s/he got shampoo in the bathroom? — Yes, s/he has. — No, s/he has not. — Yes. S/he has got shampoo. bathroom bedroom garage house/home kitchen living room playroom bed, -s chair, -s cup, -s kettle, -s shampoo/soap sofa, -s	**Listening** **E3.6.L1.** Students will be able to recognize the characteristics of shapes. **E3.6.L2.** Students will be able to recognize the names of the parts of a house. **E3.6.L3.** Students will be able to follow short and simple oral instructions about size and shapes. **Speaking** **E3.6.S1.** Students will be able to talk about the shapes of things. **E3.6.S2.** Students will be able to ask about and say the parts of a house. **E3.6.S3.** Students will be able to ask about and tell the location of things in a house. **E3.6.S4.** Students will be able to talk about possessions.	**Contexts** Advertisements Conversations Illustrations Posters Probes/Realia Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students prepare a model house and describe it to their friends. • Students bring in advertisement cutouts and describe the rooms to their peers.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
7 In My City	**Apologizing** Sorry. So sorry. Sorry about that. I'm sorry. I'm so sorry. **Talking about locations of things and people (Making simple inquiries)** Where are you now? — At the museum. — In the classroom. Where is the zoo/park? — Over there. — I'm sorry. I don't know. Where is Stella now? — She's in İzmir. Where is the cat? — In the park. bank city/town/village hospital library market mosque museum school shopping center zoo	**Listening** **E3.7.L1.** Students will be able to recognize the types of buildings and parts of a city. **E3.7.L2.** Students will be able to follow short and simple oral instructions about the types of buildings and parts of a city. **Speaking** **E3.7.S1.** Students will be able to talk about where buildings and other places are on a city map. **E3.7.S2.** Students will be able to talk about where people are. **E3.7.S3.** Students will be able to express apologies.	**Contexts** Advertisements Illustrations Lists Maps Notes and Messages Notices Posters Signs Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students prepare a map of their city/town/village and describe it in groups.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
8 Transportation	**Talking about locations of things (Making simple inquiries)** Where is the boat? — (It's) on the sea. — It's here/there. **Asking and giving information about transportation** How can I go/get to Istanbul? — You (can) go by plane/train/ boat/ bus/... — You (can) take a/the plane/ train/ boat/bus/... bike boat bus car helicopter motorcycle plane ship train	**Listening** **E3.8.L1.** Students will be able to recognize the types of vehicles. **E3.8.L2.** Students will be able to understand simple and short oral texts about transportation. **E3.8.L3.** Students will be able to follow short and simple oral instructions about transportation. **Speaking** **E3.8.S1.** Students will be able to talk about where vehicles are. **E3.8.S2.** Students will be able to talk about the using of transportation vehicles.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Conversations Illustrations Maps Signs Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster of transportation vehicles and hang them on the classroom walls.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
9 Weather	**Describing the weather** How is the weather? — It is rainy/snowy. Is it rainy in deserts? — No. It is hot and sunny. How is the weather in Ankara? — Ankara/It is cold/sunny, etc. — It is cold in Ankara. cold cloudy freezing hot nice rainy snowy sunny warm wet windy	**Listening** **E3.9.L1.** Students will be able to identify various weather conditions. **Speaking** **E3.9.S1.** Students will be able to talk about the weather conditions.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Conversations Illustrations Maps Signs Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items.

3. SINIF / 3rd GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
10 Nature	**Expressing likes and dislikes** I like/love dolphins, but I dislike sharks. **Making simple inquiries** Are there four dolphins? — Yes, there are four dolphins. — No. There is one dolphin. — There are four dolphins/ trees in the sea/forest. **Talking about nature and animals** This/That/It is a frog. It's big and green. Is the whale red? — Yes, it is. — No, it isn't. — This whale/It is blue. bee, -s bear, -s dolphin,-s forest, -s frog, -s ladybird,-s mountain, -s pigeon, -s sea shark, -s whale, -s	**Listening** **E3.10.L1.** Students will be able to recognize nature and the names of animals. **E3.10.L2.** Students will be able to follow short and simple oral instructions about nature and animals. **Speaking** **E3.10.S1.** Students will be able to talk about nature and animals. **E3.10.S2.** Students will be able to talk about the animals they like or dislike and the nature.	**Contexts** Advertisements Blogs Captions Cartoons Conversations Illustrations Maps Signs Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers Reordering **Assignments** • Students complete and reflect on their visual dictionaries. • In groups, students prepare animal masks and color them.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 **Classroom Rules**	**Asking for permission** Can/May I come in/go out? — Yes, you can. — Sure/Of course. — Sorry, not right now. **Making simple requests** Give me the book, please. — Sure/Of course. — Here you are. — Say that again, please., **Telling someone what to do** Be quiet, please. Clean/Look at the board, please. Go back your place, please. Open the window, please. Open/close the door, please. Please come in. The pencil, please. **Naming numbers** Numbers from 1 to 50. eraser,-s join leave pencil case, -s pencil sharpener, -s ruler, -s stay take turn on/off	**Listening** **E4.1.L1.** Students will be able to understand short and clear utterances about requests. **E4.1.L2.** Students will be able to understand short and clear utterances about permission. **E4.1.L3.** Students will be able to recognize simple classroom instructions. **E4.1.L4.** Students will be able to recognize numbers from one to fifty. **Speaking** **E4.1.S1.** Students will be able to interact with their classmates through asking for and giving permission in short utterances. **E4.1.S2.** Students will be able to make requests by using simple utterances. **E4.1.S3.** Students will be able to give and respond to simple instructions verbally. **E4.1.S4.** Students will be able to count up to fifty.	**Contexts** Captions Cartoons Conversations Illustrations Instructions Lists Notes and Messages Posters Signs Songs Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Making Puppets Matching Questions and Answers **Assignments** • Students prepare a visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare simple puppets and practise how to ask for and give permission. • Students prepare a poster of classroom rules with a list of simple instructions and visuals.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
2 Nationality	**Identifying countries and nationalities** Is s/he from Japan? — Maybe. Is s/he from Germany? — I think so. Where are you from? — I am from Turkey. Where is she from? — S/he is from Pakistan. Are you British? — No, I am not. Is s/he Russian? — Yes, s/he is. — No, s/he isn't. — I think so. **Talking about locations of cities (Making simple inquiries)** Where is Samsun? — It's in the north. Where is Antalya? — It's in the south. Where is Van? — It's in the east. Where is İzmir? — It's in the west. America/American Britain/British Germany/German Iran/Iranian Iraq/Iraqi Japan/Japanese Pakistan/Pakistani Russia/Russian Turkey/Turkish north/south/east/west	**Listening** **E4.2.L1.** Students will be able to recognize information about other people. **E4.2.L2.** Students will be able to identify different people's nationalities. **Speaking** **E4.2.S1.** Students will be able to talk about nations and nationalities. **E4.2.S2.** Students will be able to talk about locations of cities.	**Contexts** Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Instructions Lists Maps Postcards Posters Rhymes Songs Tables **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers Storytelling **Assignments** • Students prepare finger puppets (of different nationalities) and practise short dialogues about countries and nationalities.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
3 **Cartoon Characters**	**Expressing ability and inability** Can you play the piano? Can s/he jump? —Yes, s/he can./No, s/he can't. Can you speak English? —Yes, I can. S/he can ride a bike, but I cannot/can't. S/he can swim. I can read books in English. My hero can/can't ... Your cartoon character can/can't ... **Talking about possessions (Making simple inquiries)** This is her/his/my/your guitar. These are his/her/my/your books. Is this his/her/my/your ...? Are these his/her/my/your ...? Whose bike is this? This is my/his/Ahmet's bike. carry catch climb a tree dive do puzzles drive jump fly play ... ... the guitar/the piano, etc. ride a horse speak take pictures	**Listening** **E4.3.L1.** Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others. **E4.3.L2.** Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. **Speaking** **E4.3.S1.** Students will be able to talk about their own and others' possessions. **E4.3.S2.** Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation.	**Contexts** Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notices Posters Probes/Realia Rhymes Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Matching Making Puppets Questions and Answers Storytelling **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. •Students make puppets of heroes they prefer, describe their abilities and present them in groups.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

4. SINIF / 4th GRADE

Unit/ Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
4 **Free Time**	**Expressing likes and dislikes** I like reading/swimming. I dislike playing chess/ singing. **Making simple inquiries** Do you like dancing? — Yes, I do. Do you like watching cartoons? — No, I don't. **Asking for clarification** Can you say that again, please? Pardon me? Say that again, please. Slowly, please. coloring book, -s drawing flying a kite playing ... ... with marbles ... chess ... table tennis ...football reading comics riding a bike watching cartoons swimming learning English	**Listening** **E4.4.L1.** Students will be able to understand the general information in an oral text about likes and dislikes. **Speaking** **E4.4.S1.** Students will be able to talk about their likes and dislikes. **E4.4.S2.** Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes. **E4.4.S3.** Students will be able to ask for clarification in conversations.	**Contexts** Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notices Posters Rhymes Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppet Matching Questions and Answers **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a questionnaire (find someone who...) to find out what other peers like and dislike. • Students prepare a chart illustrating their most popular free-time activities and hobbies in the classroom.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
5 **My Day**	**Talking about daily routines** I wake up in the morning. I have breakfast with my mother and brother on Sundays. I meet my friends at school. I go to the playground in the afternoon. I go shopping with my mom on Saturdays. I do my homework. I go to bed at night. **Making simple inquiries** What do you do at noon? —I have lunch at school. What do you do in the afternoon? —I watch TV at home. **Telling the time and days** What time is it? days of the week at noon/night in the morning/afternoon —It's 7 o'clock/12 o'clock/3 o'clock. do homework get dressed go ... ... shopping ... to the playground ... to bed ... to school have ... ... a shower ... breakfast/lunch/dinner meet friends wake up wash	**Listening** **E4.5.L1.** Students will be able to understand the general and specific information in a short, oral text about daily routines. **E4.5.L2.** Students will be able to recognize the time in a short oral text. **Speaking** **E4.5.S1.** Students will be able to talk about their daily routines. **E4.5.S2.** Students will be able to talk about the time.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Fairy tales Illustrations Lists Notes and Messages Poems Postcards Posters Probes/Realia Rhymes Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Making Puppets Matching Questions and Answers Reordering Storytelling **Assignments** • Students prepare a timetable showing what they do during the day and present their daily routines to their peers. • Students prepare a clock as a craft activity to practice time and numbers.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
6 Fun with Science	**Giving and responding to simple instructions** Plant it. Water it. Cut the paper. Don't cut it now! Fold it. Mix black and white, and you get gray. **Making simple inquiries** What is "science" in Turkish? What is "cover"? What is in the cup? **Talking about locations** Where is the brush? —It's in front of the bottle. —Behind the box. —Near that glass. box, -es brush, -es cover, -s cup, -s cut, experiment, -s fold freeze melt mix plant, science scientist, -s shake water	**Listening** **E4.6.L1.** Students will be able to understand and follow simple instructions. **E4.6.L2.** Students will be able to recognize phrases/descriptions about locations. **Speaking** **E4.6.S1.** Students will be able to give short and basic instructions. **E4.6.S2.** Students will be able to talk about locations of objects. **E4.6.S3.** Students will be able to ask and answer simple clarification questions.	**Contexts** Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Instructions Lists Poems Posters Probes/Realia Rhymes Songs Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers Reordering **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster illustrating the steps of an experiment with simple instructions.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
7 **Jobs**	**Describing what people do and expressing what people like** What is your job? —I'm a doctor. I work at a hospital. —I'm a farmer. I like animals and I work on a farm. What does s/he do? What does s/he like? —She's a teacher, and she likes teaching children. **Making inquiries** Where does s/he work? —at the post office. —at the police station. actor, -s /actress, -es businessman, -men chef, -s dancer, -s doctor, -s farmer, -s fireman, -men nurse, -s pilot, -s policeman, -men policewoman, -women singer, -s teacher, -s vet, -s waiter, -s writer, -s	**Listening** **E4.7.L1.** Students will be able to identify other people's jobs and likes in a short, simple oral text. **Speaking** **E4.7.S1.** Students will be able to talk about other people's jobs and likes in simple conversations.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Lists Podcasts Posters Probes/Realia Rhymes Songs Stories Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Making Puppets Questions and Answers Storytelling **Assignments** • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a poster about people's jobs and where they work. • Students prepare a poster (with photos and drawings) about their parents and their jobs.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
8 **My Clothes**	**Describing the weather (Expressing basic needs)** What's the weather like? —It's rainy today. I need my umbrella. —It's windy. Put on/wear your coat. What's the weather like in Ankara in winter? —It's cold and snowy. Put on/wear your gloves. **Making simple requests** Can I borrow your umbrella? —Here you are. —No. Sorry, it's broken. **Naming the seasons of the year** It is … autumn/fall spring summer winter boot, -s dress, -es glove, -s hat, -s jeans shoe, -s skirt, -s sock, -s sunglasses trousers borrow put on wear	**Listening** **E4.8.L1.** Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing. **E4.8.L2.** Students will be able to recognize the names of the seasons and clothes in short oral texts. **Speaking** **E4.8.S1.** Students will be able to describe the weather conditions. **E4.8.S2.** Students will be able to name the seasons. **E4.8.S3.** Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations. **E4.8.S4.** Students will be able to make simple request about borrowing.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Lists Notes and Messages Poems Postcards Posters Rhymes Signs Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers Reordering Storytelling **Assignments** • Students prepare a seasonal weather chart/ table and classify the clothes they wear under the corresponding seasons. • Students make puppets with seasonal clothes and describe them to the peers.

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
9 My Friends	**Describing people (Making simple inquiries)** Does s/he have blonde hair? What does s/he look like? She is tall and slim. He is young and thin. He has dark hair. She is short and has a blue headscarf. **Talking about possessions** I have brown hair. S/he has brown eyes. He has curly hair and a moustache. My/your hair is short. Her/his legs are very long. bald beard beautiful blonde curly/dark/straight/wavy/short/long hair handsome headscarf moustache short/tall slim thin young/middle aged/old	**Listening** **E4.9.L1.** Students will be able to understand the main point in short, clear, simple messages and announcements (e.g., describing people and their features). **E4.9.L2.** Students will be able to understand short, oral texts about possessions. **Speaking** **E4.9.S1.** Students will be able to describe their friends and other people (family members, teachers, etc.). **E4.9.S2.** Students will be able to ask and answer questions about other people's physical characteristics. **E4.9.S3.** Students will be able to talk about possessions.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Lists Poems Posters Probes/Realia Rhymes Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Labeling Making Puppets Matching Questions and Answers Storytelling Synonyms and Antonyms **Assignments** • Students prepare a poster about a friend or a family member and describe him/her by using simple phrases. • Students work in pairs. One student describes his/her favorite actor/singer (e.g., Her/his hair is curly. S/he is tall and thin.) and the other student draws a picture based on the description.

İngilizce Dersi Öğretim Programı

4. SINIF / 4th GRADE

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
10 Food and Drinks	**Making offers** Do you want a sandwich? Want a sandwich? Would you like a sandwich? —No, thanks. I'm full. —Yes, please. What/How about an apple? —Not now, thanks. —No, thanks, maybe later. **Expressing basic needs and feelings (Making simple inquiries)** I want some milk, please. Are you hungry? —Yes, I am, and I want some ..., please. —No, I'm not hungry. —Yes, I feel hungry. Is s/he thirsty? —Yes, s/he is. / No, s/he isn't. bread butter cheese coffee cupcake, -s fish and chips honey lemonade marmalade milk olive, -s pasta salad soup tea yoghurt now/later	**Listening** **E4.10.L1.** Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks. **E4.10.L2.** Students will be able to understand the offers about their basic needs. **E4.10.L3.** Students will be able to identify others' needs and feelings in simple oral texts. **Speaking** **E4.10.S1.** Students will be able to talk about their basic needs and feelings. **E4.10.S2.** Students will be able to express others' feelings and their needs.	**Contexts** Advertisements Captions Cartoons Conversations Coupons Illustrations Lists Menus Posters Probes/Realia Rhymes Signs Songs Stories Tables Videos **Tasks/Activities** Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers Storytelling **Assignments** • Students complete and reflect on their visual dictionaries. • Students design a menu for an imaginary restaurant by using drawings and visuals.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Anıl MANGUŞ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : [redacted]
E-posta : [redacted]

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

2012 - Halen : Giresun Üniversitesi Öğretim Görevlisi
2010 - 2012 : Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretmeni
2004 - 2009 : İhsan Doğramacı Vakfı Bilkent Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği (Lisansla Birleştirilmiş Tezsiz Yüksek Lisans Programı)