

Erken Çocukluk Ortamında Sınıf Kültürü ve Katılım Yetkinliği Üzerine Nitel Bir Analiz

A Qualitative Analysis of Classroom Culture and Participation Competence in an Early Childhood Setting

Zekiye Yahşi*

To cite this article/Atf için:

Yahşi, Z. (2017). Erken çocukluk ortamında sınıf kültürü ve katılım yetkinliği üzerine nitel bir analiz. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 297-316. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s13m

Öz. Makalede güneyde bir ilimizdeki bir köy okulunda yürütülen geniş çaplı bir etnografik araştırmadan alınan problemli bir öğretmen-öğrenci etkileşimi analiz edilmektedir. Günümüz okul sınıflarında gerçekleşen eğitimin modern bir eğitim modeli olduğu ve ders etkinliklerinin modern yöntemlerle yürütüldüğü, dolayısıyla okul sınıflarının bu ortamlarda eğitim gören bireyler üzerinde modernleştirici etkisi olduğu, okullaşma ve modernleşme ilişkisiyle ilgili tarihi veriler çerçevesinde tartışılmaktadır. Ek olarak, okul sınıflarına geleneksel aile yapısından gelen çocuklarının modern etkileşim tarzlarıyla ilk kez okul sınıflarında karşılaşmalarına bağlı olarak evlerinden getirdikleri katılım yetkinliklerinin sınıf ortamlarında bir dezavantaja dönüştüğü, bu durumun hem eğitim hem de modernleşme sürecini olumsuz etkilediği tartışılmaktadır. İkili arasındaki etkileşimin problemli sonuçlanması öğretmenin sınıfların kültürel düzenini ve gerekli katılım yetkinliklerini sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermesiyle ilgili bulunmuştur. Modern kültüre mesafeli geçmişten gelen çocukların eğitim hayatlarının karmaşık bir sürece dönüşmemesi için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarında eğitimin sosyal ve kültürel temellerine yönelik konulara yer verilmesinin gerekli olduğu tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Modernleşme ve eğitim, geleneksel kültür, sınıf kültürü, etkileşimsel düzen, etkileşim yetkinliği

Abstract: In this paper, a teacher-student interaction that turns problematic is analyzed; data is collected ethnographically in a village school in a southern province. As the education model of contemporary classrooms is a model of modern education and unfolding activities of lessons follow modern methods, classrooms having modernizing effect on individuals is discussed within the framework of a historical background on relation between schooling and modernization. In addition, as the children from traditional family background encounter modern interactional forms for the first time in schools, their home brought interactional competencies turning into their disadvantage in classrooms and associated negative effects, on both education and modernization process, is discussed. The interaction between the two turning problematic is found to be related to teachers' taken-for-granted approach towards classroom order and competencies required for participation. It is proposed that teacher education programs need to include topics on social and cultural foundations to prevent the education of culturally distant children from becoming a complicated process.

Keywords: Modernization and education, traditional culture, classroom cultural order, interactional organizations, interactional competencies

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.10.2017

Düzeltilme: 28.10.2017

Kabul Tarihi: 20.11.2017

* Sorumlu yazar / Correspondence: Dr. Zekiye YAHŞI, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yenimahalle, Ankara yahsi.1@icloud.com

Giriş

Bu makalede günümüz modern okul sınıflarında etkin olarak kullanılan ve ders etkinliklerini düzenleyen *sınıf kültürünün* geleneksel kültürel düzenden gelen köylü çocuklarla arasındaki uyum ele alınmaktadır. Bu araştırmaya konu olan kültürel grubun yerel ortamlarındaki gündelik etkinlikleri ağırlıklı olarak geleneksel kültürün etkileşimsel özelliklerine göre düzenlenmektedir. Dolayısıyla çocuklar günlük etkinliklere ve etkileşimlerine *katılım yetkinliklerini* bu kültürün beklentilerine uygun olarak geliştirmektedirler. Dolayısıyla, köy çocukları modern kurumlara özgü sosyal-kültürel düzenlerle ilk kez okul sınıflarında karşılaşmaktadırlar. Aile ortamlarından bildikleri geleneksel düzen ile modern sınıfların düzenleri arasındaki *kültürel mesafe*'den dolayı (Au, 1980; Au & Kawakami, 1994; Delpit, 1995; Erickson & Shultz, 1981; McDermott, 1974; Phillips, 1972) çocukların evden getirdikleri etkileşimlere katılım *yeterlilikleri* sınıf ortamlarını dolduran ders etkinliklerine katılım için yeterli ve etkili olmadığı gibi zaman zaman bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Makalede sunulan analizde çocukların evden getirdikleri yeterliliklerin okul sınıflarında nasıl yetersizliğe dönüşebileceğine dair bir örnek olay yer almaktadır. Böylece köy çocuklarının erken çocukluk dönemlerinde eğitim hayatlarının nasıl etkilendiğine ve öğretmenlerin sınıfların etkileşimsel zeminlerini düzenleyen sosyo-kültürel özellikleri mutlak görme ve bu ortamlara katılım yetkinliklerini sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermelerinin varılan bu sonuçtaki rolüne yoğunlaşılmaktadır. Bu makalede sunulan analiz Güneyde bir ilimizde yer alan bir köy okulunda yürütülmüş olan etnografik bir araştırma esnasında not edilmiş bir etkileşimi ele almaktadır.

Problem ve Amaç

İlk bakışta, sınıflarda ders etkinliklerini oluşturan etkileşimsel düzenlemelerin ders içeriklerinin sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlamak amacıyla oluşturulduğu ve dolayısıyla sadece belli bir disiplinin sağlanması işlevini gördüğü düşünülebilir. Böylesi bir bakış açısından, sınıf ortamlarında yapılan katılımların *belli* modern kimliklere (öğretmen ve öğrenci) düşen roller çerçevesinde gerçekleştirildiği gözden kaçabilir. Hatta, geleneksel insanların modernleşmesinin bu kültürel yollara maruz kalma sayesinde gerçekleştiği (Foucault, 1979) dikkati çekmeyebilir. Fakat, böylesi bir yaklaşımda ailevi çevrelerindeki günlük yaşantılarını modern değil de geleneksel kimlikler çerçevesinde yaşayan, karşılıklı etkileşimlere katılımlarını bu kimliklere düşen roller çerçevesinde yürüten köylü çocuklarının okul sınıflarında kendilerine düşen katılımları etkili bir şekilde göstermekte zorlanabilecekleri de gözden kaçabilir.

Nitekim, okullarda ve sınıflarda günlük ders etkinliklerini yapılandıran etkileşimlere katılım usullerini düzenleyen sosyo-kültürel ortamlar ile yaşam tarzı modern orta-sınıf aile geleneğinden farklı bir tarzı yansıtan toplumun çeşitli kesimleri arasında kültürel bir mesafe bulunduğu dair zengin bir literatür mevcuttur. Çoğunluğu Etnografik olan bu araştırmalar öğretmen-öğrenci etkileşimini yakından gözlemleyerek çocukların evlerinden getirdikleri sosyo-kültürel özellikleri yansıtan dil kullanım alışkanlıklarının nasıl eğitim ortamlarındaki etkileşim beklentileriyle uyuşmadığını nakletmektedir. Örneğin Susan Philips (1972) ABD'nin Oregon eyaletinde yaşayan Warm Springs Kızılderili yerleşim alanlarından gelen çocukların etkileşim yapılarına karşı tutumlarının nasıl devam ettikleri okullardaki sınıflarında kabul gören beklentilerden farklı olduğunu, dolayısıyla öğretmenin dersin bir aşamasından bir başka aşamasına geçerken kullandığı etkileşimsel sinyalleri dikkatten kaçırdıklarını ya da bu sinyallerin anlamlarını yanlış yorumladıklarını, ve sonuç olarak dersin gidişatıyla senkronize olamadıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Kathryn Au (1980) Hawaii adası yerli halkının çocuklarının okuma başarılarının ortalamalardan düşük olmasının

çocukların ders isleniş yolları ile aralarındaki kültürel uyumla ilgili olduğunu göstermiştir. Araştırma suresince kültürel olarak uyumlu eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan öğretmenlerin ders isleniş formatında Hawaii yerlisi çocukların kültürel özelliklerini dikkate alacak şekilde yaptığı değişikliklerden sonra çocukların okumayı öğrenme ve bu beceride etkili olmada gösterdikleri başarının artmış olması kültürel mesafenin etkilerini gözler önüne sermiştir. Ek olarak, Frederick Erikson ve Jeffrey Schultz (1982) ortaöğretim düzeyindeki okullardaki rehberlik danışmanları ile öğrenciler arasında geçen görüşmeleri inceledikleri çalışmada, bu görüşme sonrasında danışmanların çocukların akademik yatkınlıkları ile ilgili vardıkları yargıların çocukların bireysel eğilimlerinden ziyade kültürel özelliklerini yansıttığını fark etmişlerdir. Bu durumun nedenlerini derinlemesine irdeleyen araştırmacılar bu değerlendirmelerin çocukların kültürlerinden edindikleri etkileşim tarzlarını yansıttığını, Avrupa kökenli beyaz çocukların etkileşim tarzlarından dolayı akademik olarak “yetenekli” olduklarını ve akademik kariyere yönlendirildiklerini, fakat siyahi çocuklar için durumun tam tersi olduğunu fark etmişlerdir. Bir başka ifadeyle, orta-sınıf kültürel değerlerini yansıtan eğitim kurumlarının kriterlerine uygun olarak yapılan bu değerlendirmeler aslında eğitim kurumlarının kültürel yanlılığını göstermektedir. Shirley B.Heath (1982) ise 10 yıl gibi uzun bir vadeye yaydığı araştırmasında toplumun farklı etnik ve sosyo-ekonomik düzeyinden gelen ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarını yakından gözlemleyerek, ailede edinilen dil kullanma ve diğer etkileşimsel özelliklerin okula başladıktan sonra çocuklara nasıl yansıdığını incelemiştir. İncelenen gruplardan biri Afrika kökenlidir ve alt ve orta düzey sosyo-ekonomik seviyededirler, bir diğeri orta-sınıf ekonomik seviyeyi yansıtan Avrupa kökenli beyazlar ve diğeri ise Apalaçia (Apalachia) dağlık bölgelerinde yaşayan Avrupa kökenli olmakla birlikte toplumun en yoksul kesimi olan Apalaçalılar diye bilinen kesimdir. Araştırma sonunda Heath orta sınıf ailelerin çocuklarını okul beklentilerine uygun sözel dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek yetiştirdiklerini, fakat ekonomik seviyeleri düşük olan işçi sınıfı Afrika kökenliler ve Apalachia’lıların çocuk yetiştirme tarzlarının okulun beklentilerinden farklı olduğunu detaylarıyla bildirmiştir. Okula başladıktan sonra yürüttüğü gözlemlerde ise Heath çocukların okuldaki başarı durumlarının ev ortamlarında edindikleri etkileşimsel ve diğer kültürel özelliklerle doğrudan ilişkili olduğunu ve sosyal grupların çocukları arasındaki başarı farklılığının yıllar geçtikçe derinleştiğini bildirmektedir. Bu çalışmalar ve niceleri Sınıf Etnografyası ya da Eğitim Etnografyası alanında klasikleşmiş çalışmalar olarak günümüz araştırmalarına ışık tutmaya devam etmektedir (daha fazla örnek için bkz. Au & Kawakami, 1994; McDermott & Varenne, 1995; Michaels, 1981; Rist, 1972). Bu araştırmaların da gösterdiği çerçeveden yola çıkarak, günlük hayatın etkinliklerine katılım yeterliliğini, bir başka ifadeyle *etkileşimsel yeterliliklerini* köy ortamının geleneksel kültüründe edinmiş çocukların sınıflarda zorluk yaşaması olağandır ve beklenen bir durum olmalıdır. Doğal olmayan ise, modern kimlikler ve modern katılım yollarıyla ilk kez okul sınıflarında karşılaşan çocukların herhangi bir rehberlik almadan etkili bir katılım göstermelerini beklemektir.

Sosyal-kültürel-etkileşimsel düzenlemeler ve katılım yeterlilikleri sadece toplumsal farklılıklarla ilgili değildir. Sınıflarda ele alınan konu okullu konular içerisinde hangisi olursa olsun, *anlamanın ortaklaşa gerçekleşmesi veya anlam paylaşımının* gerçekleşebilmesi etkileşimlerin sosyal ve kültürel olarak yapılandırılmış düzeninde gerçekleştirildiğine göre, işlenen ders konularının öğretmenler tarafından *aktarılabilmesi* ve öğrenciler tarafından *anlaşılabilmesi* ile sınıflara özgü etkileşimsel düzenler arasında ayrıştırılmaz bir bağ vardır. Dolayısıyla, sınıflarda ele alınan bütün içerikler bu etkileşim desenleri aracılığıyla öğrencilerin erişimlerine açılmakta, *anlama, anlatım ve anlaşma* bu yapılar aracılığıyla ve çerçevesinde mümkün olabilmektedir. Kısacası ve yaygın görüşün aksine, *işlenen konuları anlamak için dinlemek yetmez, dinlenen içeriklerin anlaşılabilmesi ve dinleme eyleminin sürdürülebilir kılınması etkileşimsel düzenlere ilişkin yetkinlik gerektirir*. Aksi durumlarda,

toplumun belli bazı kesimlerinden gelen çocukların eğitim sisteminde başarısız olma ihtimallerinin yüksek olmasına şaşırılmamalıdır.

Fakat ve maalesef, eğitimin sosyal, kültürel süreçlerini mutlak gören bir eğitim sisteminde ve bu ortamlara katılım yeterliliklerini sorgulamayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu okullarda birbirinden farklı iki ayrı kültürel dünya arasında sıkışıp kalmış çocukların eğitim hayatlarında vardıkları sonuçlar, açık bir ifadeyle “başarısızlıkları” onların kişisel ve/veya ailesel özelliklerine mal edilmekte, çocukların derinlerde yatan muhtemelen biyolojik temelli olduğuna inanılan bireyselliklerine bağlanabilmektedir. Sonuç olarak, köylü çocuklar ya da okul kültürüne mesafeli başka kesimlerden gelen çocuklar, sınıflarda gereksinim duydukları rehberliği bulamadıkları gibi sosyo-kültürel ve tarihsel süreçlerin faturaları bu süreçlerin mağduru olmalarına rağmen çocuklara kesilmektedir. Üstelik, bu mağduriyet insani/beşerî hiçbir kapasite içerisinde göremeyeceğimiz ve dolayısıyla değerlendirmemiz mümkün olmayan derinlerde yatan bireye özgü biyolojik özelliklerden yola çıkılarak oluşturulmaktadır. McDermott & Varenne'nin (1995) ifadesiyle *kültür bir engel olarak dönüştürülmektedir*. Bu durum, hem çocuklarımızın çok önemseydiğimiz konu içeriklerine erişimlerini kısıtlamakta hem de toplumsal modernleşme sürecinin ivmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler açısından ise eğitim *problemlili ve anlamlandıramadıkları karmaşık bir süreç* halini almaktadır.

Eğitim araştırmaları geleneksel olarak kuramsal çerçevelere oturtulmuş sosyal araştırma geleneğini takip etmektedir. Pozitivist bakış açısından yürütülen bu araştırma geleneğinde sosyal dünyalara ve insan hayatını şekillendiren gerçekliklere *nesnel* gerçeklikler olarak yaklaşılmaktadır. Bu gerçekliklerin oluşumunda *yapıcı* rolü olan sosyal *süreçler* göz ardı edilmekte ve bu sonuçlara süreçler harici bırakılarak yoğunlaşmaktadır. Bu geleneğe göre yapılan eğitim araştırmaları eğitim kalitesi ve verimliliğini artıracığı iddia edilen reform vaatleriyle doludur (bkz. Slavin, 2004). Bu vaatler genellikle gelip-geçici olmaya mahkumdur (Stahl, 1999). Şu unutulmamalıdır ki, ileri sürülen vaatler belli prosedürlere göre rastgele seçilmiş belli bir grup öğrenciyle yürütülen uygulamalardan yola çıkılarak yapılan *genellemelere* dayandırılmaktadır. Bu türden araştırmalarda ne araştırmanın katılımcısı olan çocukların ne de genellenmenin nesnesi olan çocukların tamamının ne aileden getirdikleri sosyo-kültürel özellikler ne de bu özelliklerin yürütülen uygulama ile arasındaki etkileşimin doğası veya varılan sonuçlardaki etkisi dikkate alınmamaktadır. Özetle, araştırmaların sonuçları kısmında sunulan kanaatlerin dayandırıldığı veriler aslında görmezden gelinen *süreçlerin çıktısı olan sonuçlar* olmasına rağmen, araştırma uygulamalarını oluşturan öğrenme ve öğretme süreçleri göz ardı edilmektedir. Bu araştırmalarda amaçlanan genelleme yapma isteği – süreç odaklı nitel araştırmaların bakış açısından – geniş alanları kaplama telaşıyla önemli detayları atlayan dev fırçalarla yapılmış tablolara benzetilebilir.

Oysa bu makalede sunulan çalışmanın izlediği nitel bakış açısı etnografik gözlemler yoluyla toplanan veriler aracılığıyla eğitim-öğretim süreçlerinin detaylarına inmeyi amaçlamaktadır. Eğitimde yeni ve umut verici ihtimallerin insanın anlam üretme sürecinin nasıl işlediği anlaşılmalıdır ve bu sürecin kültürel özelliklerden nasıl etkilendiği detaylarıyla incelenmeden açılmayacağına inanılmaktadır. Özetle, eğer *anlam ve anlam paylaşımı* sosyo-kültürel ve etkileşimsel olgularda ve eğitimin merkezinde *ortak anlamda buluşmanın başarılması* yatıyorsa, bu durumda *yenilikçi ve daha etkili* uygulamaların *anlam ve anlaşmanın oluşturulması ve şekillenmesini* dikkate alması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amaçlarından biri sonuç değil süreç odaklı ve etkileşimsel detaylara inen yöntemlerin sağlayacağı potansiyele dikkat çekmektir.

Bir diğer amaç ise, bu çalışmada sunulan etkileşim analizinden sonuçlanan bulgulardan yola çıkarak öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarında bir dönüşüme gidilmesinin

gerekliliğine vurgu yapmaktır. Öğretmen adaylarının eğitimin sosyal-kültürel ve etkileşimsel temellerinin oluşturucu (yapıcı) işlevlerini fark etmelerinin sağlanması için eğitim programlarında bu konuları destekleyen derslere yer verilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin vardıkları sonuçlar aslında biz eğitimcilerin de vardıkları sonuçlardır. Çünkü bu sonuçlara bizler ve onlar arasındaki etkileşimler neticesinde varılmaktadır. Dolayısıyla varılan sonuçların doğasının *hakkaniyetli* değerlendirilmesinin yolu o sonuçlara götüren sürecin nasıl işlediğinin anlaşılmasından geçer. Bu durumda, öğretmen adaylarının sınıf etkileşimlerinde ve bu etkileşimlerle gerçekleştirilen eğitim ve öğretimlerde çocukların ailelerinden getirdikleri kültürel özelliklerin önemli etkenler olduğunu anlamaları önemlidir. Özetle, eğer eğitim sistemi için ve bu sistemle varılan çıktılar için farklı bir gelecek düşünüyorsak, bunun geleceğin öğretmeni olacak eğitim fakültesi öğrencilerine yapılacak yatırımlarla mümkün olacağını anlamamız gerekir. Geleceğimizin öğretmenlerine yapacağımız en büyük yatırım ise eğitim ve öğretimin öğrencilerin ailesel ve kültürel özelliklerinden bağımsız olamayacağını farkına varmalarını sağlamaktır. Bu farkındalığın geliştirilmesi ise *anlama* ve *ortak anlam* üretme gibi süreçlerin bizatihi kendisinin sosyal-kültürel olgular olduğunu, çünkü etkileşimde-dil-kullanımıyla gerçekleştiğini ve dil ve etkileşim yollarının sosyal ve kültürel olarak değişiklikler gösteren olgular olduğunu fark etmelerini sağlamakla mümkün olur. Kısacası eğitim sisteminde bir dönüşüm yaşanması eğitimle varılan sonuçların bireysel kaynaklı açıklanması geleneğinin yerini sosyal-kültürel temelli açıklamalara bırakmasıyla mümkün olabilir. Ve bütün bu dönüşümlerin gerçekleşmesine aracılık edecek yerlerin eğitim fakülteleri olduğu açıktır.

Kavramsal Çerçeve

Sosyal bilimlerde *toplum* kavramı geleneksel olarak *sınıf, ırk, etnik köken, değerler* ya da *gelenekler* gibi *formal* kurumlardan oluşan bir *yapı* olarak görüldüğünden toplumsal düzenlenmenin bu kurumların sürekliliğinin sağlanmasına adanmış olması bir varsayım olarak egemen olmuştur ve araştırmalar geleneksel olarak bu varsayım üzerine kurulmuştur (Moerman & Sacks, 1988). Fakat son yıllarda yaşanan dönüşümlerle birlikte, toplumsal kurumların var oluşlarının altında yatan temelin *toplumsal üyelerin sosyal süreçlere ortaklaşa katılımlarının* olduğu görüşü yaygınlaşmış ve böylece toplumsal kurumların *nesnel* olarak algılanan statüleri sorgulanmaya başlanmıştır (Berger & Luckman, 1967; Mehan & Wood, 1975). Bu dönüşümler neticesinde dikkatler sosyal süreçleri şekillendiren üyeler arası etkileşimlerin *yapılandırıcı* rolüne çekilmeye başlanmıştır (Moerman & Sacks, 1988). Ünlü sosyolog Ervin Goffman (1956) yüz-yüze etkileşimlerin belli bir düzeni yansıttığını ve bu düzenin kurumsallaşmış bir yapısı olduğuna ilk işaret edenler arasında yer alır. Goffman'a göre bu yapının kendi başına inceleme konusu yapılması gerekmektedir.

Sözü edilen bu *etkileşimsel* ya da *yapılandırıcı* dönüşümler neticesinde, toplumsal sürekliliğinin sağlanmasının altında *toplumun kendini oluşturan kurumların sürekliliğini sağlayacak biçimde düzenlenmiş olmasının yattığı* varsayımı sorgulanmaya başlanmıştır. Bu sorgulama her şeyden önce, toplumsal kurumların varoluş statülerinin nesnel gerçeklikler olarak algılanıyor oluşundan duyulan rahatsızlıkla ilgilidir. İkincisi, toplumsal kurumların sosyal süreçler aracılığıyla, toplumsal üyeler tarafından yapılandırıldığını kabul ettiğimiz taktirde, toplumsal düzenlenmenin kurumların *yeniden-üretimine doğrudan* adanmış olamayacağını fark ederiz. Aksine hem toplumsal kurumların ve hem de genel toplumsal yapının en alt-katmanlarında yatan olgu sosyal etkileşimlerdir ve dolayısıyla, toplumsal düzenlenmenin *karşılıklı etkileşimlerin bir düzene oturtulmasına* adanmış olması beklenir (Moerman & Sacks, 1988). Daha da kısaca özetlersek, toplumsal yapı (düzen) *etkileşimleri belli ve öngörülebilir bir çerçeveye oturtmaya adanmış* olmak durumundadır. (Francis & Hester, 2004). Toplumun üyesi olan bireyler çeşitli kurumların günlük iş akışının birlikte düzenlenmesi için gerekli

zemini bu sayede bulabilirler. Bu zemin aynı zamanda insanın ortak anlamda buluşabilmesinin de zemini.

Özetle, kurumların varlığı iş akışlarının yürütülmesiyle sağlanır ve bunun gerçekleşmesi için ise etkileşimlerin *toplumsal bir düzeninin* olması gerekmektedir. Nitekim, etkileşimlerin bir düzeni olduğu dolayısıyla bu düzenlerin kendi başına bir kurum olarak ele alınması gerektiği ünlü sosyolog Ervin Goffman (1956) tarafından vurgulanmıştır. Bu arada gelişen sosyoloji temelli Konuşma Analizi (Conversation Analysis) programı, etkileşimleri *zamansal akışı detaylarıyla yansıtma* prensibiyle inceleyerek toplumsal üyelerin takip ettikleri etkileşimsel düzenleri ayrı bir inceleme konusu haline getirmiştir (SS&J, 1974). Kısacası, eğitim kurumları da dahil toplumsal kurumların varoluşları etkileşimlerin sosyal olarak düzenlenmesiyle sağlanır, bu yapılar günlük hayatın geleneksel akışında bir nesilden sonraki nesle aktararak toplumsal hayatta düzenleyici rol oynamaya devam eden yapılardır. Bu tabloya farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak etkileşimleri ve düzenlerini sorgulama işini bir adım daha öteye çektiğimizde, etkileşimlerin yürütülebilmesi için etkileşimde bulunan üyelerin birbirlerini *karşılıklı olarak anlamaları* yani *ortak bir anlam yakalamaları* gerektiğini fark ederiz. O halde, etkileşimlerin düzeni her şeyden önce *karşılıklı anlaşmayı* ya da *ortak anlamda buluşmayı* mümkün kılmak zorundadır (Moerman & Sacks, 1988). Bu durumda, toplumsal hayatın temellerinin en derinlerindeki katmanda, bir başka ifadeyle *göbeğinde* yatan olgu *karşılıklı anlaşmanın* ya da *ortak anlamda buluşmanın nasıl sağlandığı* olgusu olmalıdır (Moerman & Sacks, 1988).

Öyleyse, sosyal araştırmaların öncelikli konularından biri *ortak anlamda buluşma* olgusunun katılımcılar tarafından nasıl gerçekleştirildiğini incelemek olmalıdır (Moerman & Sacks, 1988). Eğitim kurumlarının kuruluş amacının altında yatan nedenin *bir başkasının (öğrenci) anlamasının sağlanmasıyla* doğrudan ilişkili olduğunu dikkate aldığımızda, anlamının oluşturulmasının ve karşılıklı olarak paylaşılmasının kurumsal hayattaki yeri ve öneminin, diğer kurumlar bir tarafa, özellikle eğitim kurumları bakımından tartışılmaz olduğunu fark ederiz. Sosyal bilimlerde yaşanan bu dönüşümler *anlama* ya da *anlaşma* gibi olguların sosyal bilimler geleneğinde uzunca süredir varsayıldığının aksine *nesnel* ya da bireylere has *içsel* olgular olamayacağını; etkileşimler içerisinde ve bu etkileşimleri oluşturan sosyal düzenler çerçevesinde, karşılıklı ilişkilerle oluşturulmuş olgular olduğunu ve dolayısıyla *sosyal ve kültürel olgular olarak ele alınması gerektiğini* gündeme getirmiştir. Bu bakımdan, sosyal bilimlerde yaşanan bu gelişmeler aslında, Kuhn'un ifadesiyle (1962), paradigmatik bir dönüşümdür; daha somut bir ifadeyle, içinde yaşadığımız sosyal dünyaları *nesnel* olarak görmekten vaz geçip *sosyal olarak yapılandırılmış ya da oluşturulmuş dünyalar* olarak görmemize yol açan yeni ve alternatif bir dünya görüşüdür. Bu yeni dünya görüşüne göre, birbirimizle karşılıklı olarak *anlaşabilmemiz* etkileşimin nesnel olmayan belli yol ve yordamlarıyla yapıldığından sosyal ve kültürel yollarla düzenlenmektedir. Ve her sosyo-kültürel oluşum gibi, etkileşimlerin düzenlenme yolları da kendine özgü sosyal-tarihi süreçleri yansıtacağından, farklı sosyal geçmişlerden gelen sosyal gruplar arasındaki etkileşimlerin düzenlenme yollarının farklılıklar göstermesi doğaldır ve normal karşılanmalıdır.

Bu makalede sunulan analizde, öğretmen ve ikinci sınıf öğrencilerinden biri arasında geçen bir etkileşim ele alınmaktadır. Sunulan analizde karşılıklı etkileşimlerin düzenlenmesine yönelik kültürel beklentilerdeki *farklılıkların* karşılıklı anlaşmayı nasıl problemlile kılabileceği görülmektedir. Çünkü, modern okul sınıfları ile geleneksel köy ortamları arasındaki kültürel farklılıklara bağlı olarak hem öğretmenin ve hem de öğrencinin, etkileşimlerinin düzenlenme yollarına dair birbirlerinden beklentileri farklıdır ve neticede ikili arasında *ortak bir anlam* oluşturulamaz; bir başka ifadeyle, birinin *anladığı* ötekini *anladığından* farklıdır. Varılan bu sonuç, sınıfları dolduran

ve dersleri yapılandıran etkileşimlerin düzenlenme yollarının *belli* bir sosyal-tarihi süreci yansıtan *belli* sosyo-kültürel yollarla yapılandırılıyor olmasıyla ilgilidir. Özetle, okul sınıfındaki etkileşimsel yollar köy çocuklarının aile ortamlarında tecrübe ettikleri ve yeterlilik geliştirdikleri etkileşimsel yapılardan farklıdır. Dolayısıyla, bu iki ayrı sosyal düzen arasında “*kültürel bir mesafe*” vardır ve bu mesafe sosyal süreçlerin farklı tarihi geçmişleri yansıtıyor oluşundan kaynaklanmaktadır. Analiz aşamasına geçmeden önce, günümüz modern okul sınıflarının sosyal ortamlarını yapılandıran etkileşimsel düzenlemelerin tarihsel gelişim sürecine ve modernleşme süreciyle ilgisine kısaca bir göz atmakta fayda görülmektedir.

Okullaşma ve Modernleşme Süreci

Toplumsal modernleşme söz konusu olduğunda akla ilk olarak ekonomik üretim süreçleriyle ilgili altyapısal dönüşümler gelmektedir. Bu çalışmada vurgulanan ise endüstriyel değişimlere paralel olarak ilerleyen ve toplumsal hayatta gerçekleşen kültürel dönüşümlerdir. Dünyada Modern süreç Endüstri Devrimini takip eden süreçte, 18’inci yüzyıl Avrupa’ında gerçekleşen dönüşümlerle başlamıştır; öncelikli olarak üretim süreçlerinde gerçekleşen dönüşümler zamanla yeni toplumsal kurumların doğmasına ve yeni (modern) bir toplumsal düzenin belirmesine yol açmıştır (Foucault, 1979). Toplumun kültürel düzeninin değişmesiyle, yani toplumsal kurumlarda günlük hayatın yürütülme yollarında yeni yapıların belirmesiyle *toplumda birey olma* algısı da zamanla bir dönüşümden geçmiştir. Modernleşme süreci dünyanın çeşitli toplumlarında günümüzde de devam eden bir süreçtir. Kısacası, *modern kurumlar toplumsal düzenlenmenin yeni yollarını da beraberinde getirmişlerdir*. Böylece, çeşitli kurumlarda günlük iş işleyişini düzenleyen etkileşimlere karşılıklı katılımın yolları da geleneksel çizgiden modern çizgiye doğru kaymaya başlamıştır. Bütün bu dönüşümler neticesinde, toplumun üyelerinin yeni sosyal düzenlenme yollarına katılım için gerekli yeni yol ve yordamları geliştirmeleri, yani yeni katılım yetkinlikleri geliştirmeleri gerekli hale gelmiştir. Bu yeni yollar o zaman ki şartlarda zaten bilinen katılım becerilerinden farklıdır ve toplumda benimsenip yaygınlaşması nesiller boyunca işleyen bir süreçtir. Bir başka ifadeyle toplumun bireyleri yeni bir sosyal düzene *yeniden-sosyalleşme* sürecine girmişlerdir, bu aynı zamanda halkların kültürel bakımdan *modernleşme* sürecidir (Foucault, 1979).

Halkın çocuklarına kamusal eğitim hizmeti veren okullar ve toplumda okullaşmanın yaygınlaşması modernleşme süreciyle yakından ilgilidir ve eğitim sistemi süreçte çift yönlü bir rol oynamaktadır. Bir taraftan eğitim sisteminin kendi içinde geçirdiği dönüşümle *eğitim kurumları kendi içlerinde modernleşmektedirler* (Foucault, 1979; Gillis, 2009). Yani, okul sınıflarında ders etkinliklerinin düzenleniş yöntemleri, pedagojik model modernleşir, bu değişimin temelinde bireyselleştirilmiş yöntemden toplu yönetime geçiş bulunur (Hamilton, 1989). Öbür taraftan ise ders etkinliklerini düzenleyen bu yeni modern düzenlenme yollarına maruz kalan bireyler zamanla bir dönüşüme uğrayarak modern bireyler olarak yetişirler ve toplumda vatandaş olma anlayışı da böylece dönüşür. Ve böylece okulların toplumsal modernleşmenin bir aracı olarak işlev görme tarihi başlamış olur (Apple, 1982; Bowles & Gintis, 1976; Foucault, 1979)

Eğitim sisteminin modernleşmesine paralel olarak eğitim sürecindeki birçok uygulama değişir. Her şeyden önce eğitim etkinlikleri yaş ve seviye farklılıklarına göre gruplara ayrıştırılmış öğrencilere toplu olarak, gruba tahsis edilmiş ayrı bir derslikte verilmeye başlanır, böylece bildiğimiz “sınıf” kavramı gelişir; günün zamanı bölünmeye ve her dilime ayrı bir etkinlik ya da ders konusu tahsis edilmeye başlanır (oyun zamanı, matematik zamanı vs.), etkinlikler konu alanlarının içeriğine ya da önemine göre belli bir sıraya dizilir (matematik, dil bilgisi) (Gillis, 2009; Zeiher, 2009). Böylece, *sınıf temelli eğitim* anlayışı, ya da *sınıf eğitimi* modeli modern bir sosyal yapılanma olarak doğar ve

bu ortamlarda ders etkinliklerinin nasıl yürütüleceği ya da pedagojik yöntem, zaman içerisinde çeşitli boyutlardan geçerek nihayetinde günümüzdeki şeklini alır (Hamilton, 1989). Dolayısıyla günümüz sınıflarının sosyal düzenleri sosyal-tarihi sürecin bir ürünüdür ve gelişerek Orta Çağ'dan beri süregelen, dini temelli, bireyselleştirilmiş pedagoji uygulayan geleneksel eğitim modelinin yerini alması ilkokulların temelini atıldığı 19'inci yüzyıl boyunca sürmüştür (Hamilton, 1989).

Modern sınıf eğitiminin tarihi sürecini yakından inceleyen Hamilton (1989) günümüzde sorgulamaksızın kabullendiğimiz bir sınıf dolusu öğrenciyi *eşzamanlı* olarak işleyen eğitim modelinin modern bir olgu olduğunu tarihsel analizler eşliğinde detaylarıyla açıklamaktadır. Bu bir sınıf dolusu öğrencinin eğitim ve öğretiminin, aynı anda, sırasıyla değil, birbirlerine paralel olarak yürütüldüğü bir eğitim/öğretim modelidir. Geleneksel yöntemlerde eğitim bireyselleştirilmiştir, yani bireyler teker teker sırasıyla işlenirler, eğitim ve öğretim her defasında bir tek birey yoluyla yürütülmektedir. Dolayısıyla modern yöntem geçmiş dönemlerin eğitim modellerinden çok daha *etkili ve verimlidir*, çünkü aynı anda bir sınıf dolusu birey eğitilir ve öğrenir, bir başka ifadeyle toplu işleme, üretimi toplu yapma söz konusudur, ki bu durum modernleşmeyle birlikte diğer kurumlarda, özellikle üretim sektöründe gerçekleşen verimlilik ve etkililik prensibini yansıtan değişikliklerle paralellik gösterir (Apple, 1982; Bowles & Gintis, 1976). *Eşzamanlı eğitim* modelinde öğretmen dersleri *bireysel* temelde değil *sınıfla* işler (Hamilton, 1989). Bir başka ifadeyle, sınıf dolusu bireye bir tek *birim* olarak yaklaşılır. Dolayısıyla, öğretmenle etkileşime katılan bireylerin söyledikleri sınıftaki bireylerin tamamını ilgilendirmeye başlar, çünkü bu katkılar, bu katılımlar birimi temsilen yapılmaktadır. Etkileşime *doğrudan* katılan her birey, öğrenciler arasından hangi birey olursa olsun, dersin islenişine kendisinin de dahil olduğu birim olan *sınıf* adına katılır. Dolayısıyla, bu sistemde etkinliklerin süresi boyunca öğrencilerin *tamamı* prensipte ders etkileşimlerinin bir parçası olmak durumunda kalırlar. Eşzamanlı eğitim ya da eşzamanlı öğrenme bu şekilde sağlanır. Bu olguyu sınıflarda sıklıkla tanıklık ettiğimiz bir örnekle açıklayacak olursak, öğretmen öğrencilerden birine bir soru sorduğunda ve öğrenciden yanlış cevabı aldığı anda, genellikle aynı soruyu ya bir başka öğrenciye yönlendirir ya da aynı öğrenciye tekrar eder. Öğretmen olur da verilen cevabın aynısını tekrar alırsa (aynı öğrenciden ikinci kez ya da yeni seçilen öğrenciden), öğrenciyi dersi dinlemediği, dikkatini vermediği gerekçesiyle azarlayacaktır. İşte bu azarlanma öğrencinin modern sistemin bir prensibi olan *sınıf denilen birimi temsilen davranma/katılma yükümlülüğünü* yerine getirmemesinin bir neticesidir. (Öğretmen: ülkemizin başkenti hangisidir, Ahmet? Ahmet: *İstanbul*. Öğretmen: Büşra sen şöyle. Büşra: *İstanbul*. Öğretmen: öyle mi? Büşra! Kızım, neden derse dikkatini vermiyorsun?). Eşzamanlı eğitimi mümkün kılan uygulamalar bir başka makale konusu olacak kadar derindir, ve yazar bir başka çalışmada bu konuyu ele almayı planlamaktadır. Şimdi, eğitim sisteminin toplumun modernleşmesiyle ilişkisine dönelim.

Avrupa tarihinde toplumların modernleşmesinde okullar önemli roller oynamıştır. Özetle, okullara gelen bireyler sınıflarda karşılaştıkları sınıf sosyal düzenine uyum sağlamak durumunda kalırlar. Sanayileşme sonrası Avrupa'da kentleşme olgusu kırsal kesimden göçlerle yeni belirlemektedir ve kurulan ilk yaygın okullar çoğunlukla bu kesimin çocuklarına eğitim sağlamaktadır. Ailelerin hala geleneksel çizgide olduğu dönemlerde, çocuklar okullardaki sosyal yapılarla karşılaşmaları esnasında ev ortamlarından bildikleri etkileşim düzenlerinden farklı etkileşim yapılarının bir parçası olmaya başlarlar. Zamanla bu yeni düzenin gerektirdiği yeni katılım yollarını, böylesi bir ortamda kendilerine ve karşılarındaki bireylere düşen yeni rolleri ve katılım yollarını keşfederler. Böylesi bir süreçte bireylerin doğası zamanla dönüşür ve bireyler etkileşimin yeni ve modern olan yol ve yordamlarına asimile olurlar; bu yollar yeniden-şekillenen kentleşmiş toplum yapısına uygun toplumsal düzeni yansıtmaktadırlar ve böylece bu yeni kültürel düzenle uyumlu vatandaşlar

yetiştirilir. Burada yaşanan toplumun bireylerinin geleneksel çizgiden modern dizgiye doğru dönüşüm gösterdiği uzun vadeli bir sürecin hikayesidir.

Okulların toplumsal modernleşmede oynadığı işlev günümüzde dünya genelinde devam etmektedir. Batı Avrupa toplumları gibi tarihi modernleşme sürecini tamamlamış toplumlarda bu işlev *var olan modern yapının devamlılığını sağlamaya* yönelik işlerken ülkemiz gibi modernleşme sürecini henüz tamamlayamamış ülkelerde oynadığı işlevler çok daha karmaşıktır. Ülkemizde toplumsal modernleşme sürecinin başlangıcı Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine dayanır. İmparatorluğun ekonomik yönden ilerleyen Avrupa karşısında gerileme dönemine girmesiyle birlikte geleneksel düzeni eleştiren çeşitli lider grupları belirir ve gittikçe gelişerek güçlenen Avrupa karşısında ülkenin kendi varlığını devam ettirebilmesi için modernleşmesi gerektiği fikri savunulmaya başlanır. Modernleşme kararı politik nihayetinde olarak alındıktan sonra modern kurumlar ülkeye ithal edilmeye başlanır. Okullaşmanın toplumsal modernleşmede oynadığı rol dikkate alınarak, modern eğitim sistemi benimsenen ilk Batılı kurumlar arasında yer almıştır (bkz: Akyüz, 2001; Lewis, 1961; Somel, 2001). Bir toplumun modernleşmesi uzun soluklu ve tarihi bir süreçtir. Günümüzde hala geleneksel yaşam tarzını devam ettiren toplulukların modern düzenle ilk karşılaşmaları okul sınıflarında gerçekleşmektedir. Bu durum, eğitim kurumlarının sosyal-tarihini yansıtan kültürel temellerin derinlemesine ve isabetli bir şekilde anlaşılmasının önemine işaret etmektedir.

Yöntem

Sunulan veriler, güneyde bir ilimiz sınırları içerisinde bulunan bir köy okulunda yürütülmüş olan geniş çaplı bir etnografik araştırmadan alınmıştır. Adı gecen köy yaklaşık 550 kişiden oluşan nüfusuyla hanelerin hemen hepsinin birbirlerini nesiller boyunca tanıdığı küçük bir köydür. Köylünün geçim kaynağı büyük oranda tarım ve hayvancılıktır; mevsimlik işçilik ve inşaat sektörü genç nüfus arasında yaygın olan iş alanlarıdır.

Köylünün ifadesine göre köye tayinle gelen öğretmenler genellikle çocuklarının “tembel” olduğundan yakınmaktadırlar. Özellikle babalar çocuklarının okulda başarılı olmasını ve devletine ve milletine faydalı “adamlar olmalarını” istediklerini ısrarla belirtmekte ama okullardan ve öğretme işinden anlamadıkları için fazlaca bir fayda sağlayamadıklarından şikâyet etmektedirler. Öğretmen de benzer şekilde çocukların akademik yönlerinin “geri” olduğundan şikâyet etmekte, neden olarak ise ailelerin ilgisizliğinden yakınmaktadır. Anneler çocuklarının geleceklerinin “garantili” olmasını istediklerini belirtmekte; okumuş kişilerin, özellikle de köye gelen öğretmenlerin “köylü ailelerin çocuklarının eğitimini önemsemediklerine yönelik şikâyetlerinden” duydukları rahatsızlığı, “çocuğunun eğitimini ve geleceğini hangi aile istemez?” sorusuyla mantıksız bulduklarını ifade etmektedirler (velilerin ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar için bkz. Yahşi, 2011).

Çocukları okul dışındaki hayatlarında gözlediğinizde ise köy hayatının günlük işleriyle ilgili her konuda ebeveynlerine büyük destek sağladıkları görülmektedir. Henüz 9 yaşında bir kız çocuğu ailesinin köy halkına olan sorumluluklarını sadece anlamakla kalmayıp yerine getirmek için sorumluluk alabilmektedir. Bu yaşlarda kız çocukları annelerinin yokluğunda evlerine “mukayyet” olma sorumluluğunu üstlenmektedir. Ayrıca, bütün okul çocukları bir hatırlatmaya gerek kalmaksızın hayvanlarının köylünün tarla ve bahçelerine zarar vermesine engel olma sorumluluğunu üstlenebilmekte ve ailelere düşen bu sorumluluğun köy halkı arasındaki toplumsal düzeni sağlamadaki rolü hakkında yansımalarında bulunabilmektedirler (Yahşi, 2011). Kısacası, çocuklar

köy hayatına her yönüyle hâkim oldukları halde, katılım becerisi ve yapısal kavrayış da dahil olmak üzere, okul hayatına hâkim olmakta zorlanmaktadırlar. Burada söz konusu olanın bireysel, biyolojik temelli problemler olmadığı açıktır. Bu durumun nedenlerini anlamak için okul ve sınıf ortamlarında etnografik bir araştırma düzenlenmiştir.

Benzer durumlar geleneksel hayat tarzını devam ettiren bütün köyler için geçerliken araştırma sahası olarak bu spesifik köy ve okulunun seçilmesinde araştırmacının ilkökul eğitimini aynı köyde almış olması önemli bir etkidir. Araştırmacı sınıf arkadaşları içerisinde üniversiteye giren tek birey olurken ve arkasından Amerika Birleşik Devletleri'nde doktora eğitimi alma şansını yakalarken, aynı sıralardayken akademik yönden kendisinden daha başarılı olduğunu gözlemlediği arkadaşlarının farklı hayat çizgilerinde ilerlediklerini seyretmiştir. Eğitim sistemiyle olan kişisel tecrübelerinin de etkisiyle doktora eğitimi esnasında kültür ve eğitim ilişkisi üzerine yoğunlaşmış ve kavrayışı derinleştikçe ülkesindeki köy çocuklarının eğitimde başarıyı yakalama şanslarının sosyal ve kültürel boyutları hakkında düşünmeye başlamış ve zamanı geldiğinde doktora çalışması için bu konuyu seçmiştir.

Bu köy okulunda karar kılındıktan sonra araştırmacının yürütülebilmesi için öncelikle öğretmenle iletişim kurulmuş, kendisinin rızası alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, il valiliği ve ilçe kaymakamlığından resmi onaylar alınmıştır. Resmi izinleri takip eden süreçte çocukların aileleri teker teker ziyaret edilerek araştırma açıklanmış ve gözlemlerin yapılmasına veliler ve çocukların bilgilendirilmiş rızaları alındıktan sonra başlanmıştır. Öncelikli olarak sadece katılımcı gözlem çalışmaları yürütülmüş, çocuklar ve öğretmen araştırmacının varlığına alıştıktan sonra kamerayla ders etkinliklerinin kaydedilmesine başlanmıştır.

Köy okulunun nüfusu oldukça küçüktür, toplamda 22 çocuktan oluşan kayıtlı öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin sekiz tanesi birinci sınıfta, altısı ikinci sınıfta ve sekizi üçüncü sınıf düzeyindedir. Okulda görevli tek bir öğretmen olması dolayısıyla sınıfların tamamı birleştirilmiş sınıflar için hazırlanmış programa göre aynı derslikte eğitim görmektedirler. Bu köy okulu öğretmenin ilk görev yeridir ve öğretmenlikte üçüncü yılındadır. Fakat, bir senesi askerlikte geçtiği için fiili öğretmenlik tecrübesi aslında sadece iki yıldır. Üçüncü sınıfı tamamlayan öğrenciler zorunlu eğitimlerinin geri kalan kısmını tamamlamak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilçe merkezinde bulunan yatılı bölge okullarına devam etmektedirler.

Araştırma sürecince veriler katılımcı gözlem tekniği kullanılarak toplanmış ve not edilmiştir. Okul saatleri içerisinde yapılan gözlemlerde sınıf içerisinde ve okulun diğer ortamlarında gerçekleşen olaylara yoğunlaşmıştır; okul saatleri dışında ise aile ve köy ortamlarında yürütülen etkinliklere yoğunlaşmıştır. Veri toplama süreci eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılı boyunca sürdürülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak doğal gözlemlerin yanı sıra, kendiliğinden gelişen sohbetler ve video kayıtları da kullanılmıştır. Yapılan gözlemler esnasında tanıklık edilen olaylar günlük alan notları halinde kayıt edilmiştir. Gözlemlere sabahın erken saatlerinde, eğitim-öğretimin günlük etkinliklerine henüz başlamadan, öğrencilerin okul bahçesinde toplanmaya başlamasıyla başlanmış, derslerin bitip öğrencilerin evlerine dağılacağı öğlen sonu saatlerine kadar devam edilmiştir.

Dersler esnasında yapılan gözlemler sınıfın geniş bir açıdan görülebileceği bir köşedeki bir öğrenci sırasına oturarak yapılmış, bu esnada sınıf üyelerinin dikkatini çekmeyecek şekilde katılımında bulunmuş ve derslerin islenişine hiçbir şekilde müdahil olunmamıştır. Öğretmenin söz hakkı vererek kendisini derse katılmaya doğrudan davet ettiği durumlarda ise araştırmacı yanıtlarını çocukların gözünde bir otorite figürü olarak görülmemek için mümkün olduğunca bir yetişkin ya da öğretmen otoritesine kapılmadan vermiştir. Bu esnada araştırmacı öğrencilerinkine benzer, yani

çekimsen ya da *kendinden ne istendiğinden emin olamayan bir tavır* takınmayı tercih etmiştir. Bu durum eğitimde doktora yapan birinden beklediği “kendine güveni” göremeyen öğretmenin zaman zaman kafasının karışmasına yol açsa da araştırmacı bu stratejiye çocukların ders dışında ve köy ortamlarındaki aktivitelerinden dışlanmamak için başvurmuştur (çocuklarla yürütülen araştırmalarda çocukların akran kültürüne kabul edilme stratejileri hakkında tavsiyeler için bkz. Corsaro, 2005).

Kamera sınıfın geniş bir açıyla görülebileceği ve öğretmenin tahtaya çıkardığı öğrencilerle etkileşimlerinin kolayca kayıt edilebileceği bir köşeye yerleştirilmiş, öğrencileri karşıdan görecektir şekilde tripod üzerine sabitlenmiş ve derslerin başlamasıyla çalışır duruma getirilmiştir. Bu makalede sunulmak üzere analiz edilen olay gerçekleştiği anda kamera çalışır durumda olmadığı için gözlemler alan notlarına detaylı bir şekilde kaydedilmiştir. Kameraya kaydedilen etkileşimler Konuşma Analizi (Conversation Analysis) programının (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) tekniklerine uygun bir şekilde deşifre metnine (transkripsiyon) dönüştürülmüştür ve doğal süreçteki zamansal akışına bağlı kalınarak analiz edilmiştir (örnekler için bkz. Yahşi, 2011). Konuşma analizi geleneğinde benimsenen bu yöntemler eğitimin ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerin yaşanmış süreçlerinin mümkün olduğunca aslına uygun bir şekilde yansıtılması bakımından önemlidir. Konuşma Analizi programında analizi yapılan etkileşimler deşifre-metni eşliğinde verilmektedir. Deşifre metinleri ise etkileşimin doğal oluşumunu yansıtan zamansal akışa bağlı kalınarak yapılmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacının sunduğu analiz ve yorumlar hakkında herhangi bir soru işareti oluşan okur için alternatif yorumlar geliştirme kapısı bir prensip olarak her daim açık bırakılmaktadır. Bir başka ifadeyle etkileşim metni de analizle birlikte okurun erişimine açıktır. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada sunulan analizlerin araştırmacının yanlılığını yansıtmayı yansıtmadığı sorusunun cevabı çalışmada analizi sunulan etkileşimi de inceleme şansı sağlanmış olan okurun sağduyusuna bırakılmaktadır.

Bulgular

Köy ve aile ortamlarında yürütülen gözlemlerde çocukların köy hayatına ve bu hayatın günlük etkinliklerini şekillendiren etkileşimsel düzenlemelere yaş gruplarından beklenen düzeyde yeterli oldukları gözlenmiştir.¹ Çocukların köy ortamlarına ve bu ortamların gerektirdiği sosyal-etkileşimsel düzene katılım yetkinliğinin modern dünyalarda yaşayan yetişkinlerin birçoğunun hayalini bile kuramayacağı erişim düzeylerinde olduğu görülmektedir (Örnekler için bkz., Yahşi, 2011). Toplumsal hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da bireylerin zekalarıyla ilgili yorumlar yaparken performansları referans alınır. Örneğin, bir öğrencinin matematik zekâsının üstün olduğunu ileri sürerken, matematik problemlerini çözmede ya da matematikle ilgili soruları cevaplamada gösterdiği performans temel alınır. Bu durumda, mesele köy çocuklarının zekâsı olduğunda çeşitli becerilerde gösterdikleri performans temel alınmalıdır, köy hayatının etkinliklerinde gösterdikleri performansları kesinlikle dikkate alınmalıdır. Bu tespitten hareketle, köy hayatının kendilerinden beklentilerine hâkim olan çocukların zekâsından şüphe edilemeyeceği açıktır. Fakat, aynı *zeki* çocukların okul sınıflarındaki performanslarına baktığımızda kendilerini yetersizlikler çerçevesinde buldukları görülmektedir. Özetle, bu köydeki okul çocuklarının günlük yaşantısı, bir tarafta yeterlilikler dünyası ve diğer tarafta yetersizlikler dünyası arasında geçmektedir.

¹ Meltem [takma] isminde ikinci sınıf öğrencilerinden birinin köy halkının birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen sosyal kuralları ve karşılıklı sorumlulukları, bu sorumluluklar ağı içerisinde kendi ailesi ve bir birey olarak kendisine düşen rolleri nasıl derinden anladığı hakkında ayrıntılı bilgi veren bir analiz için bkz. Yahşi, 2011, s. 145-149.

Aşağıda sunulan analizde, Can [takma] isminde bir ikinci sınıf öğrencisi aracılığıyla böylesi bir varoluşun nasıl deneyimlendiğini göreceğiz. Transkript (deşifre metni) kameranın o anda aktif olmayışı dolayısıyla araştırmacının tuttuğu alan notlarından yapılandırılmıştır. Öğretmen bütün sınıfa hitaben “sıradaki dersi ikinci sınıflarla işleyeceğim” diyerek birinci ve ikinci sınıflara meşgul olmaları için ödevler verdikten sonra derse giriş yapar. İkinci sınıflara dönerek, “Şimdiiii, ben size bir şeyler soracağım ve siz de bana yanıtlar vereceksiniz, tamam mı?” diyerek dersi başlatır. Öğretmen’in (Ö) Can (C)’i tahtaya çağırmasıyla etkileşim başlar:

Can, İsmi Ne?

- Ö: Can, tahtaya gel oğlum. [Can sırasından kalkar, kendinden emin olmayan tavırlarla tahtaya yürür.]
Ö: İsmi ne?
C: Sessizlik. [Mahcup bir gülümsemeyle öğretmene bakar.]
Ö: İsmi ne, oğlum?
C: Sessizlik. [Kafasını önüne eğer ve sonra kaldırıp, gülümseyerek sınıf arkadaşlarına bakar.]
Ö: Sana soruyorum oğlum, adın ne?
C: Sessizlik. [Araştırmacıya doğru döner ve yüzü kızarır, gülümser.]
Ö: Geç, geç yerine! Adını bile bilmiyorsun. Ne yapıcım ben sizinle? Ooof off! [Azarlayan bir ses tonuyla söyler.]

Can Hakkında

Can 8 yaşında bir erkek çocuğudur, ikinci sınıftadır. Aynı derslikte biri birinci diğeri üçüncü sınıfta olan iki kız kardeşi var. Üçüncü sınıftaki ablasının davranışları yaşitlarına kıyasla “gerilik” gösteriyor ve akademik kavrayış bakımından birinci sınıf konularında bile zorlandığı görülmektedir. Öğretmene göre Can’ın ablasında gelişim geriliği var. Çocukların babaları ilkökul mezunu, anneleri ise üçüncü sınıftan terk. Özellikle baba kendisinin “okul yıllarındayken sınıfının en tembel çocuğu” olduğunu söylüyor, bu durumu bir utanç kaynağına dönüştürmektense eğlenceye dönüştürme yolunu seçtiği her halinden hissediliyor. Kendi kendisinin geçmiş haliyle “alay” eder gibi.

Özetle, Can ikinci sınıfların en başarılı öğrencilerinden biri değil, hatta öğretmenin tanımlamasıyla “en tembellerden,” ama gelişimi yaşına göre normal. Ve öğretmenin iddiasının aksine *Can elbette kendi ismini biliyor*. Aksi taktirde, öğretmen kendini ismiyle tahtaya çağırırken tahtaya kalkmak yerine etrafına bakınabilirdi. Can cevap veremiyor çünkü tahtaya ismiyle daha yeni çağırılmışken, hemen arkasından gelen “İsmi ne?” sorusunun sorulma sebebini anlayamıyor. Buradaki sorun Can’ın kendisine sorulan sorunun *etkileşimsel bağlamını anlamakta zorlanmasıyla* ilgili bir problemdir. Özetle, Can’ın *anlama* problemi dahil olduğu bu etkileşimin düzenlenme yollarına hâkim olmamasıyla ilgilidir. Kısacası, Can’ın katıldığı bu etkileşimin öğretmenle karşılıklı oluşturulmasına *katılım yetkinliği* yoktur.

Fakat, bu Can’ın hiçbir etkileşim yeterliliğinin olmadığı anlamına gelmez. Can’ın görebildiği bir kültürel bağlam elbette var. Her şeyden önce, köy ortamlarındaki karşılıklı etkileşimlerde öğretmenin sorusu yersiz bir sorudur. Çünkü, bu bağlamlarda ismini zaten bildiğin bir kişiye ismini sormanın bir sebebi olamaz. Can bu nedenlerden dolayı öğretmenin soruyu sorma bağlamını çözemiyor, çözebilmesi içinse sınıf kültürüne yetkin olması gerekmektedir. Böylesi bir yetkinlik sınıflardaki sosyal kimliklere düşen katılım rollerini bilmeyi gerektirmektedir. Her insanın yaşantı yollarını bilmediği bir toplumda, kendisinden beklenen katılım yollarını kestiremediğinde, kendisine düşen

etkileşim sırasını uygun bir şekilde savuşturmaya çalıştığımız durumlar olmuştur (örneğin yurt dışına çıktığımızda). Benzer şekilde, Can sessiz kalarak konuşma sırasını geçiştirmek zorunda kalıyor.

Yetersizlik Hakkında

Bu etkileşimde Can'ın göremediği bir kültürel yapı olduğu doğrudur, fakat bu durum Can'ın hiçbir şey göremediği, anlayamadığı ve kendisinin hiçbir etkileşimsel yeterliliği olmadığı anlamına gelmez. "İsmin ne?" sorusunun kendi ailevi/mahalli çevresindeki günlük hayatta nasıl anlaşılacağını biliyor çünkü sorulma sebeplerini anlıyor. Hatta yukarıdaki etkileşim esnasında *kendisinin anlayamadığı bir etkileşimsel düzen* olduğunun da farkında ve bu verdiği bedensel tepkilerde açıkça görülüyor (yüz kızarması, soran gözlerle çevredekilere bakması). Kısacası her birey gibi Can'ın da *etkileşimsel yeterliliği* var, bu öğretmenin beklediği türden bir yetkinlik olmasa bile... Can bu yeterliliklerini ailevi ortamlarını şekillendiren kültürün gündelik etkinliklerini oluşturan etkileşimlere katılımları yoluyla kazanmıştır, bu katılımın doğası başlangıçta *meşru sınırlarda katılım* (Lave & Wenger, 1991) olsa da zamanla daha tecrübeli aile üyelerinin sağladıkları rehberlik ve yönlendirmeler sayesinde kendi yetkinliğini geliştirmiştir.

Kısacası, Can'ın sadece *yetersizlikler* çerçevesinde algılanması doğru değildir. Burada öğretmenin göremediği bir gerçeklik vardır: *ister kültürel ister içerik temelli olsun her öğretim etkileşim sonucu gerçekleşir ve dolayısıyla Can'a yeni bilgiler ve yeterlilikler edindirmenin yolu onunla etkileşim kurmaktan ve etkileşimde kalmasını desteklemekten geçer*. Oysa öğretmen Can'ın evden getirdiği, var olan etkileşimsel yeterliliklerinin farkına varıp, Can'ın okula üstüne yeni becerilerin eklenebileceği bir temelle gelmiş olmasının değerini bilmek yerine, Can'ın bu zenginliğini bireysel bir kusura dönüştürmektedir.

Öğretmen Hakkında

Öğretmen Can'ı kendisiyle birlikte "kendi hakkında konuşma" oyunu diyebileceğimiz bir oyunu oynamaya çağırıyor. Sınıflarda sınıf üyelerinin tamamına açık olacak şekilde sıklıkla oynanan bu tür rol oyunları sayesinde öğrenciler topluluğunun tamamı bir gösteri seyretmiş olur. Bu gösteride sorulan sorularda ve verilen cevaplarda sınıfın diğer üyelerinin kendilerinden beklenen performansla ilgili çıkarımlar yapması sağlanır.

Öğretmen, Can ile birlikte oynayacağı bu oyun sayesinde sınıftaki öğrenci topluluğuna "Modern dünyada toplum içinde kendimiz hakkında nasıl konuşuruz, hangi özelliklerimizi belirtiriz, hangi sırayla belirtiriz" hakkında bir ders vermeye çalışmaktadır (eğer Can katılabilseydi...). Bu tür oyunlar sayesinde öğretmenler dersi *bir ya da birkaç çocuk aracılığıyla sınıfın tamamına* verirler. Daha önce sözü edilen, modern zamanların bir sosyal mühendislik icadı olan *eşzamanlı eğitim/öğretim* (Hamilton, 1989) tam da bu şekillerde, tam da bu yollarla yapılmaktadır.

Özetle, dersin gerçekleşebilmesi için Can'ın rol oyununa katılabilmesi gerekmektedir. Fakat Can sınıflarda öğretmenle yapılan etkileşimlerin *bireysel* temelde olmadığını; derslerin *sınıf dolusu bir öğrenci topluluğuyla* işlendiği için herhangi bir andaki etkileşime *doğrudan* katılan bir öğrencinin katılımlarını öğrenciler topluluğu birimi adına yapması gerektiğini bilmemekte/anlayamamaktadır. Dolayısıyla, kendi katılımlarını "falanca köylü, falanca ailenin çocuğu" gibi kendisini bireysel olarak tanımlayan özelliklerini yansıtan bir pozisyondan değil; kurumsal bir kimlik olan 'öğrenci' pozisyonundan, diğer bütün öğrencileri temsilen, onların da kendisiyle aynı anlarda öğrenmelerini sağlayacak şekillerde yapması gerektiği gibi kültürel ve bağlamsal detayları göremez/anlayamaz.

Can, sınıf kültürüne henüz yeterlilik kazanmadığı için öğretmenin kendisinin adını zaten biliyor olmasının (bireysel tanışıklık) sınıflarda ders vermek amacı için *hiçbir* önemi olmadığını anlayamaz.

Can sınıfta bir öğrencidir, dolayısıyla sınıfın öğretiminden sorumlu yetişkin rolünü üstlenmesi beklenemez. Gelişim süreci devam eden bir çocuğun kullandığı dili ve etkileşim tarzını sorgulaması, kendi tarzından farklı kültürel tarzlar olduğunun farkına varması beklenemez. Çocuktan beklenen kültürel olarak maruz kaldığı etkileşim tarzlarını kapması ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmesidir. Can'ın bunu başarıyla yaptığı köy hayatına hâkim olmasından anlaşılmaktadır. Çocukluk dediğimiz kavram, dil de dahil kültürel yollarımızı toplumsal hayatımızın bir aracı olarak kullanmayı öğrendiğimiz dönemi yansıtır. Fakat, sınıf üyelerinin öğretiminden sorumlu *yetişkini* olan öğretmen de çocuklar gibi, sınıf kültürüne kendi hakimiyetini mutlak görmektedir. Öğretmen etkileşimin kesimler arasında değişiklikler gösteren kültürel bir yapı olabileceği ihtimalini sorgulamamaktadır. Öğretmenin, Can'ın problemini göremeyişinin altında yatan neden budur. İkili arasındaki anlaşma probleminin temelinde yatan bu nedendir. Oysa, çok kültürlü bir bakış açısı etkili bir öğretmenlik yapabilmenin zaruri bir gereğidir. Dolayısıyla, öğretmenin Can'ın her insanda var olan *kişinin kendi ismini bilme yeteneğine* sahip olmadığına dair sözleri gerçeği yansıtmamaktadır.

Sessizlik Hakkında

Can'ın sessizliğinin ne kendisine sorulan sorunun *içeriğiyle* ne de sorunun kelime ya da cümle yapısıyla bir ilgisi olmadığı açıktır, çünkü Can, ismiyle çağrıldığında tahtaya kalkmıştır. Öyleyse Can'ın *anlama* problemi ne bireysel gelişmişlik düzeyini ne de zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişmişlik düzeyini yansıtıyor olamaz. Oysa, geleneksel dil biliminde, dil denilen olgu ve insanın dil aracılığıyla anlaşıyor olması kelimeler ve cümle yapısıyla (gramer) açıklanmaktadır (örn., Chomsky, 1959). Burada sunulan analizde ise bu bakış açısının büyük ölçüde sınırlı olduğu ve insan sosyal hayatı ve etkinliklerinin doğasını anlamlandırmakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Oysa, burada sunulan etkileşimde de görüldüğü gibi karşılıklı anlaşmanın cümleden çok daha *öte* özellikleri barındırdığı; karşılıklı insanları ilişkilerinde birbirine bağlayan *anlamaların dilin soyutlanmış yapısında değil, gerçek etkileşimlerdeki somut kullanımıyla* gerçekleştiği açıkça görülmektedir (bkz. Austin, 1962; Bakhtin, 1981; Gumperz, 1977; Hymes, 1997; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Sinclair & Coulthard, 1975).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenin Can'ın sessizliğini yanlış yorumlamasının nedeni, sınıf kültürüne olan kendi yeterliliğini mutlak görmesi ve sorgulamaksızın kabullenme eğilimi göstermesidir. Sanki kültürel *anlayışlarla* doğulmuş gibi günlük etkinliklerimizi yapılandıran ve karşılıklı etkileşimlerimizi düzenlemede kullandığımız *anlayışlar (kültürel bilgiler)* doğuştan gelirmiş gibi ya da bu özellikler doğanın birer bağışımı gibi... Sosyal-kültürel yetkinliklerini mutlak gören (sorgulamadan kabullenen) her birey gibi öğretmen de kendi bireysel katılım yetkinliğini geçmişte yaptığı katılımlar aracılığıyla edinmiştir ve geçmişteki bu öğrenme *sürecini* unutmuş gibidir. Oysa, sınıfların *yetişkinleri* olarak ve sınıfın eğitim ve öğretimden *sorumlu* aktörleri olarak öğretmenlerin böyle bir ayrıcalıklarının olması kabul edilemez bir durumdur. *Eğer toplumsal eğitimin niteliği ve geleceğimizin garantisi olan çocuklarımızın sağlam ve adil bir eğitimden geçmesi öğretmenlerimizin niteliğiyle doğrudan ilişkiliyse, öğretmenlerin sınıfları şekillendiren etkileşim düzenlemelerini geniş bir perspektiften görebilmesi, çocuklarla etkileşimlerini çocukların kültürel bakış açısından da yorumlayabilmesi önemli ve gereklidir.*

Öbür taraftan, öğretmen Can'ın kendi ismini bilmekten mahrum olduğunu, dolayısıyla derinlerde yatan bireysel yeteneklerinde bir problem olduğunu ima etmektedir. Burada bir "bilememe" elbette söz konusudur ama bunun "adını bilmemeyle" bir ilgisi yoktur. Bu çalışmada sunulan etkileşimde yaşanan güçlük, Can'ın objektif olarak zor olan bir durumla karşılaşmasıyla ilgili değildir. Can'ın zorluğu, geleneksel ortamlarda yetişen çocukların kendilerini farklı bir sosyal-kültürel düzenin içerisinde bulmalarıyla ilgili bir zorluktur. Bu çocukların okula geldiklerinde hiçbir etkileşim yeterlilikleri olmadığını varsaymak büyük bir yanılgı olur, çocuklar okula etkileşimsel aktörler olarak gelmektedirler. Etkileşim kabiliyeti ve hakimiyeti insana özgü, hayatın olağan koşulları altında her türden insani yansıtan bir özelliktir. Fakat, etkileşimlerin nasıl düzenlendiği bir kesimden ötekine değişiklik gösterebilmektedir. Dolayısıyla, bu çocuklar okula belli (ailelerinden edindikleri) bir etkileşim yetkinliğini bilerek gelmektedirler. Ev ortamlarında geçerli bu etkileşim düzenleri, modern sınıflardakinden farklı katılım yetkinlikleri gerektiren sosyal yapılarıdır. Sınıf düzeninin katılım yolları nasıl ki öğretmen için sorgulanamayacak kadar açık ve net ise çocuklar için de kendi yolları öylesine açık ve nettir. Bilmedikleri bir sosyal-kültürel düzen içerisine girdikleri halde, bir rehberlik bulamadıkları için çocuklar zaman zaman *hiçbir şeyi* anlayamaz hale gelebilmektedirler.

Söz konusu zorluk sadece bu köyün çocuklarını yansıtan bir problem değildir; bunlar ailevi ve mahalli kültürleri okullara ve modern kültüre uzak olan dünyanın bütün çocukları için geçerli zorluklardır (Au, 1980; Au & Kawakami, 1994; Delpit, 1995; Erikson & Shultz, 1981; Heath, 1983; Michaels, 1981; Philips, 1972). Bu nedenlerle, özellikle modern sınıf kültürüne uzak sosyal gruplardan gelen çocukların eğitim öncelikleri *ders etkinliklerine katılım yollarını edinmelerinde* olmalıdır (Mehan, 1979, 1980). Çünkü, çocukların ders içeriklerini öğrenebilmeleri için kültürel ve katılımı ilgili öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekmektedir. Kısacası, Can aracılığıyla yüzleştiğimiz problem çok daha yaygın, daha geniş çaplı, toplumsal eğitimimizin niteliğini derinden etkileyen bir problemdir. Bunun çözümü ise ne çocuklarda ne de ailelerinde yatmaktadır. Çözüm, eğitim ve öğretimi sağlamaktan sorumlu olan öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerinde aranmalıdır. Eğitim fakülteleri her türden çocuğa hitap etme yeteneğinde olan ve kültürel olarak farklı çocukları zamanla ortak bir kültürel zeminde buluşturmayı amaçlayan öğretmenler yetiştirmelidir.

Bu çalışmada sunulan etkileşim analizi, modern ve geleneksel düzlemde bölünmüş çocukların eğitim hayatlarını ve yaşadıkları problemleri yansıtan çarpıcı bir örnektir. Ders etkinliklerini yapılandırın, karşılıklı etkileşimleri şekillendiren sosyal ve kültürel yolların öğretmenler tarafından sorgulanmıyor oluşu sadece öğrencilerin eğitim içeriklerine erişimini değil, toplumsal modernleşme sürecini de yavaşlatmaktadır. Sunulan analiz ve varılan sonuçlar biz eğitim araştırmacılarına da önemli sorumluluklar yüklemektedir. Ders etkinliklerine katılımı düzenleyen sosyal-etkileşimsel düzenlenmelerin ve sınıf düzeninin araştırma konusu olarak ele alınması, bu altyapının hem konu içeriklerinin öğretimiyle ilişkisinin hem de toplumun farklı kesimlerinden gelen çocukların okul sınıflarına uyumlarıyla ve zamanla ortak bir toplumsal zeminde birleşmeleriyle ilişkisinin incelenmesi eğitim araştırmalarının öncelikli konuları arasında yer almalıdır. Sorgulamadan kabullenme eğiliminin zamanla değişmesi ancak, eğitim fakültelerinde görevli akademisyenlerin, milli eğitim alanındaki politika yapımcılar ile MEB teşkilatında görevli uygulamadan sorumlu yöneticilerin ve öğretmenlerin dikkatlerinin eğitimin altyapısı olan sosyal ve kültürel özelliklere çekilmesiyle mümkün olabilir.

Bilindiği gibi, Anayasamızın 42'inci maddesinde "Eğitim ve Öğretim Hakkı ve Ödevi" bir temel hak olarak yerini almıştır. Bu düzenlemeyle, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği hukuken güvence altına alınmaktadır. Anayasada gösterilen bu hedeflere ulaşmak ise biz eğitimcilerin sistemli ve organize

çalışmalarına bağlıdır. Burada sunulan analizler doğrultusunda bakıldığında, *eğitim hakkı, fırsat eşitliği ve Atatürk'ün öngördüğü modern uygarlık seviyesine ulaşma hedefinin layıkıyla sağlanabilmesinin* ancak ve ancak eğitimin sosyal ve kültürel boyutlarının dikkate alınmasıyla mümkün olabileceği anlaşılmaktadır.

Kaynaklar / References

- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi* (8. Bs.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Au, K. H. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91-115.
- Au, K. & Kawakami, A.J. (1994). Cultural congruence in instruction. E. Hollins, J. King, & W. Haymen (Yay. Haz). *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* içinde (s. 5-23). Albany, NY: State University of New York Press.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press: Oxford, England.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1967). *The Social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Bowles, S., & Gintis, E. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1977/1981). When is a context?: Some issues and methods in the analysis of social competence. J.L. Green, C. Wallat (Yay. Haz.). *Ethnograph and language in educational settings*, (s. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Foucault, M. (1975/1979). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Random House.
- Francis, D. & Hester, S. (2004). *An Invitation to Ethnomethodology: Language, Society and Interaction*. London, UK: Sage Publications.
- Gillis, J. (2009). Transitions to Modernity. J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Yay. Haz.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* içinde (s. 114-126). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. The University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
https://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf adresinden erişildi.
- Gumperz, J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. M. Saviile-Troike (Yay. Haz.). 28. *Annual Round Table Monography Series on Languages and Linguistics* içinde. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Hamilton, D. (1989). *On simultaneous instruction and the emergence of class teaching: Toward a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974/1997). *The foundations of sociolinguistics: Sociolinguistics ethnography*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lewis, B. (1961). *The Emergence of Modern Turkey*. London: Royal Institute of International Affairs.
- McDermott, R.P. (1974). Achieving school failure. G.D. Spindler (Yay. Haz.). *Education and cultural process* içinde (s. 111-135) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McDermott, R.P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- McDermott, R.P., & Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26, 324-348.

- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mehan, H. & Wood, H. (1975). *The ethnomethodology of the human reality constructor*. New York: Wiley.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language Socialization*, 10(3), 423-442.
- Moerman, M. & Sacks, H. (1971/1988). On "understanding" in the analysis of natural conversation. M. Moreman (Yay. Haz.). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis* içinde (s. 180-186). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Payne, G., & Hustler, D. (1980). Teaching the class: The practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 49-66.
- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. Cazden, John & Hymes (Yay. Haz.). *Functions of Language in the Classroom* içinde (s. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Rist R. (1972). Social distance and social inequality in a ghetto kindergarten classroom. *Urban Education*, 7(3), 235-260.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Slavin, R. (2004). Education Research Can and Must Address "What Works" Questions. *Educational Researcher*, 33(1), 27-28.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, A. (1759). *The Theory of Moral Sentiments*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.
- Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire 1839-1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden; Boston; Koln: Brill.
- Stahl, S.A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of Whole Language. *Educational Researcher*, Vol. 28(8), 13-22.
- Yahşi, Z. (2011). *The Village School and Village Life: An Ethnographic Study of Early Childhood Education*. Doktora tezi, Ohio State University. Columbus, Ohio.
- Yahşi, Z. (2016). Etnografya. Prof. Dr. Ahmet Saban & Doç. Dr. Ali Ersoy (Yay. Haz.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s.151-208). Ankara: Ani yayıncılık.
- Zeiher, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. In J. Qvortrup, W. Corsaro & M.-S. Honig (Yay. Haz.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* içinde (s. 114-126). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Yazar

Öğretim Gör. Dr. Zekiye Yahşi

İletişim

Dr. Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yenimahalle, Ankara yahsi.1@icloud.com

Summary

This paper presents an analysis of interaction between an eight-year-old second grader and his teacher in an elementary school serving a small farming community in a rural village in southern Turkey. The classroom serves first, second and third graders in a mixed-grade format, by a single teacher. The boy is invited to the board by name, and the interaction ends abruptly as the child fails to provide answers to the teacher's questions. The failure stems from the cultural distance between the home community and the classroom context.

The purpose of the paper is to show that interaction fails due to the failure of common understanding between the parties, as a result of differences in cultural expectations regarding the organization of interactions. Thus, cultural distance between the teachers' expectations and the communities it serves is a highly foundational ground in teaching and learning practices within classrooms. These cultural differences are also analyzed with respect to the modernizing role of schooling in traditional communities.

In short, the culture of the village community is oriented to the traditional forms of social participation, while classroom context is oriented to the modern forms. That is, schools and school classrooms in our contemporary times are modern institutions where modern forms of social participation are practiced, thus, promoted; and hence, we encounter schooling as a modernizing agent. Therefore, individuals in traditional communities face modern forms of social organization, its related roles, the rights and responsibilities thereby associated with these roles, for the first time in school classrooms. Such encounters, besides having a modernizing effect, also shows internal problems related to the day to day teaching and learning practices of classrooms. As the children enter school having already developed a form of competence for interacting with others, which is practiced in their home settings, they find themselves incompetent to the forms of participation upon school entry. Due to the distance between these two forms of participation, children do not know how to navigate in these newly encountered contexts. In the hands of teachers who take their own competence for granted, the day to day workings of classroom education turns problematic, both for the children and their teachers; also effected in the process is the modernizing role of schooling.

The interaction analyzed in this paper is taken from a large-scale ethnographic study that lasted throughout the second semester of an academic year. The author as the single researcher conducted participant observation on a daily basis throughout the semester, taking notes of the happenings both in and outside of classroom and the school. The researcher also carried ordinary conversations with the teacher and students as well as the family members and the village community. In order to save the details of observed events and the issues that came up during conversations, the researcher took daily notes. Classroom lessons were also recorded on videotapes for later and closer analysis. However, at times lesson events were simply penned by the researcher when it was more convenient. The data analyzed in this paper comes from these field notes.

The analysis shows that as the teacher invites the boy up to the front of the room by calling his name, he is interested in establishing a model of conversation on "how we introduce ourselves," and, of course, the model is a modern form for self-introductions. The teacher thereby tries to establish a *demonstration* for the entire class of students to witness, thereby to learn from, through a role-playing enactment. However, not knowing the classroom culture well, the child does not understand the teacher's motivation and as he interprets the teacher's interactional moves from his own worldview that reflects the cultural context of his family settings, thus he fails to provide an answer to the teacher's first question, which asks him of his name. If the boy was able to participate in

accordance with the role assigned to himself, this would have been the first question in a series of questions. As the child produces no answer but silence in his turns to speak, the teacher sends him back to his seat after repeated tries. Meanwhile, the teacher accuses of the boy of “not knowing his own name.” The findings show that problematics associated with the establishment of common understanding between the teacher and the child has to do with the differences in cultural orientations regarding how interactions are organized.

The paper ends with the conclusion that the teachers’ orientations for taking classroom forms of social participation for granted is a foundational problem facing our educational system, because such a tendency blinds the teachers to the impact of such novel forms on children’s participation in classrooms, who are newly encountering these forms. It is proposed that such a problem needs to be dealt with by the institutions of teacher preparation programs, namely the Faculties of Education in Turkish context. Further, it is proposed that inclusion of courses on social and cultural foundations of education is needed in the educational program of teachers, as this is the only way for future teachers to understand the importance of having an eye on the nature of interaction between the expectations of school classrooms and the cultural dispositions of the communities they serve. Only then, the teachers become fully equipped to provide the kind of guidance being able to act as cultural mediators, rather than simply as agents for doing the teaching. It is through such evolution in the educational faculties that the goals envisioned by the national constitution for the equality of education for all children in the nation can be achieved.