



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına ve Farklı Kültürlere Yaklaşımı

Zafer İBRAHİMOĞLU

*Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,
zafer.ibrahimoglu@marmara.edu.tr*

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramını ne şekilde algıladıklarını ve farklı kültürlere nasıl yaklaştıklarını ortaya koymaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinin kullanıldığı araştırmanın katılımcı grubunu İstanbul'da bulunan bir üniversitenin Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan sekiz öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi basamakları takip edilerek analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların kültür kavramını din ve dil kavramları temelinde anlamlandırdıkları ve farklı kültür tanımlarını da bu temelden hareketle gerçekleştirdikleri, bunun yanı sıra farklı kültürden öğrencilerini toplumsal adaptasyon amacıyla kültür aktarımı sürecine dâhil etmeleri gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı, Kültür, Farklı Kültürler.

Social Studies Teacher Candidates' Approach to Culture and Different Cultures

ABSTRACT

The main aim of this research is to reveal how social studies teacher candidates perceive the concept of culture and approach different cultures. Qualitative research methods and techniques were used in the study. The semi-structured interview technique was used as a data collection tool. The participant group consists of eight students studying in a university social studies teacher education program in Istanbul. The data obtained in the research were analyzed by following the content analysis steps. From the findings of the study, the participants reached the conclusion that they understood the concept of culture based on the concepts of religion and language and that they made different cultural definitions with this basic movement, as well as believe that different cultural students should be included in the culture transfer process for social adaptation.

Key Words: Social Studies, Teacher Candidate, Culture, Different Culture.

GİRİŞ

Sosyo-kültürel hayatı etkileyen önemli kavram ve süreçler, toplumsal yaşamın/dizaynının önemli unsurlarından biri olan eğitim ile yakından ilişkilidir. Karşılıklı etkileşim kuralına göre ortaya çıkan bu ilişki ağında eğitim, kendi dinamikleri çerçevesinde sosyo-kültürel yaşamı düzenlemeyi hedeflerken diğer yandan da bu yaşamın ortaya koyduğu değerler silsilesinin etki alanında kalmaktadır. Yani eğitim, içerisinde hayat bulduğu toplumdaki etkilendiği gibi aynı zamanda da toplumu etkilemektedir. Eğitim aracılığıyla toplumsal tasarım, temel anlamda vatandaşlık eğitim programları ile yürütülmektedir (Kubow, 2009; Zajda, 2009).

Vatandaşlık eğitimi, dünya çapında farklı ekoller halinde uygulanmakta olup içerisinde birbirine benzer ancak farklılıklarla da karşılaşılabilir dersleri barındırmaktadır (Shlapentokh, 1998; Ichilov, 1998; Hirsberg, 1998; Parmenter, 2008; Meihui, 2008; Gopinathan and Sharpe, 2008). Sosyal Bilgiler dersi de temel hedefi vatandaşlık eğitimi olan ve çoğunlukla da çokdisiplinli ya da disiplinlerarası program anlayışlarına uygun olarak meydana getirilen bir ders olarak pek çok ülkede okutulmaktadır (Boon and Sim, 2005; Açıklan, 2011; Maamari, 2014). Dersin ortaya çıkışında kültürlerarası etkileşim kavramının etkili olduğu; 20. yüzyılın başlarında Amerika toplumunda ortaya çıkan, farklı kültürlerle sahip

insan gruplarının yoğun etkileşim ve birlikte yaşamaya başlama süreçlerini yönetmek adına bu derse ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir (Bining and Bining, 1941; Atwood, 1982). Aradan geçen yaklaşık 100 senelik süreçte, hem dersin anavatanı olarak kabul edilen ABD’nde ve hem de dersin okutulduğu diğer ülkelerde kültür kavramının önemi ve tartışılma oranı gittikçe artmış; özellikle eğitim çatısı altındaki faaliyetlerde bu konu derinlemesine işlenmiştir. Son yıllarda yaygın bir şekilde gerçekleştirilmekte olan tartışmalı konuların öğretimi alanındaki çalışmalar incelendiğinde de içeriklerinde büyük oranda kültürel boyutları barındırdıkları ifade edilebilir (Camicia, 2008; Zeymbas and Kambani, 2012; Cooling, 2012; Kello, 2016; Swalwell and Schweber, 2016). Bunun yanı sıra dünyanın küresel bir köye dönüştüğü iddialarını (McLuhan and Powers, 1989; Sağlam, 2016) gündeme getirecek şekilde hızla gelişen küreselleşme ve çokkültürlülük tartışmaları da yine kültür-egitim eksenindeki önemli başlıklar arasında yer almaktadır.

20. yüzyılın başlarındaki toplumsal yaşam ve bu yaşam içerisindeki bilgi-iletişim teknolojilerinin konumu ile bugünün koşulları karşılaştırıldığında ortaya çıkan muazzam farklılık, Sosyal Bilgiler ve vatandaşlık derslerinin özellikle kültür konusundaki işlevinde de kendisini göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersinin, kültürlerarası karşılaşma ve etkileşimin oldukça kısıtlı olduğu 1900lü yılların başında yerel ölçekteki sosyo-kültürel grupların bir arada yaşama adaptasyonu için üstlendiği vatandaşlık eğitimi rolü günümüze kadar süre gelen baş döndürücü hızdaki teknolojik ve sosyolojik gelişmelerin sonucunda elbette farklılaşmıştır (Marsden, 2003).

Sosyo-ekonomik tarihsel gelişim çizgisi içerisinde, Sosyal Bilgiler dersinin üstlenmiş olduğu kültür eksenli amaçlarda da dönemin özelliklerinin yansıdığı değişim ve sürekliliği gözlemlemek mümkün olmuştur (Fenton, 1967; Jarolimek, 1972; Anderson vd. 1997). Günümüzde artık vatandaşlık eğitim programları ile yerel kültürel etkileşim ve adaptasyonların yanı sıra kültürlerarası/çokkültürlü yaklaşımlar programların temel kültürel hassasiyetlerini oluşturur duruma gelmiştir (Ho and Martin, 2010; Ojebiyi and Salako, 2011; Facci, 2009; Danker, 2003). Bu durumun ortaya çıkışındaki bir diğer önemli faktör ise dünya çapında insan hareketliliğinin çokça artmış olmasıdır (Memişoğlu and Ilgıt, 2017; Heelsum, 2016; Morita, 2016; Baban, Ilcan and Rygiel, 2017). Son dönemde mülteci sayısının ciddi oranda artmış olması, vatandaşlık eğitimi aracılığıyla hedeflenen kültürel uyumu tekrar gündeme getirmiş ve tartışmaya açmıştır (Akmir, 2015; Gkaintartzi, Kiliari and Tsokalidou, 2016; Due, Riggs and Agoustinou, 2016).

Gelinen bu noktada, Sosyal Bilgiler/vatandaşlık eğitim programlarına yüklenilen kültür boyutundaki temel görevin, iki boyutlu olarak tasarlandığı görülmektedir: adaptasyon ve koruma. 21. yüzyılın önlenemeyen küreselleşme dalgası karşısında bireylerin günün değişim ve dönüşüm ruhuna uygun bilgi, beceri ve değerlerle donanmaları programın adaptasyon boyutunu oluştururken; yaşanan bu değişim fırtınası içerisinde kişinin köklerinden koparılması yani sahip olduğu sosyo-kültürel kimlik unsurlarının farkında olması ve onları gelecek kuşaklara aktarma bilincine ulaşması da programın ikinci boyutuna yani korumaya işaret etmektedir. Bu iki boyut, ilk bakışta birbirine zıt unsurları barındırıyor gibi görünseler de aslında birbirini tamamlar nitelikte birer hedef olarak eğitim programlarındaki yerlerini almaktadırlar. Özellikle ulusal kimlik inşa veya restore süreci içerisinde bulunan ülkelerde bu karşılıklı gelişim ve etkileşim çok daha belirgin hissedilmekte (Zajda, 2009); yerel olanı koruyup gelecek kuşaklara aktarma ile küresel dünyanın bir parçası olmak arasında gidip gelmeler bir hayli fazla gözlenmektedir.

Sosyal Bilgiler dersine öğretim programlarında yer veren ülkelerden biri olan Türkiye’de de 21. yüzyıl dinamikleri çerçevesinde dersin yapısında ve felsefesinde değişim - dönüşümlere gidildiği ifade edilebilir. 2005 ve 2017 yıllarında yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programları kültür boyutunda incelendiğinde, temel vatandaşlık eğitim programı olarak Türk kültürünün pek çok boyutuyla birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenmişken diğer yandan farklı kültürleri tanıma ile ilgili de kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu çerçevede, bir yandan “kültür ve miras” öğrenme alanıyla Türk kültürü öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken diğer yandan “küresel bağlantılar” öğrenme alanı ile farklı kültür havzalarına yönelik öğrencilerin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır.

Sosyo-kültürel etkileşim süreçlerinin çok büyük bir çoğunluğunda olduğu gibi eğitimsel süreçlerde de insan faktörünü göz ardı ederek konuyu anlamak ve anlamlandırmak mümkün değildir. Özellikle vatandaşlık eğitim programı olarak Sosyal Bilgiler dersi söz konusu olduğunda, konuyu insan ve insanın içerisinde hayat bulduğu sosyal gerçeklikle birlikte incelemek gerekmektedir. Eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenler de bu kapsamda değerlendirilmeli; teorik anlamda çizilen eğitimsel resimlerin pratik yaşamdaki yansımalarının büyük oranda öğretmenler sayesinde gerçekleştiği bilinmektedir (Stedman, 2009; Bottom, 2009). Bu bir gerçeklik olarak eğitim yaşantısı içerisindeki varlığını tartışmasız bir şekilde bugün de sürdürmektedir. Bu gerçeklikten de hareketle, günümüz Sosyal Bilgiler/vatandaşlık eğitim programlarının kültürel anlamdaki teorik çerçevesinin uygulanmasına yönelik izdüşümlerini

ancak öğretmenler ile tespit edebilmek mümkündür. Öğretim programlarının uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin, bu programlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramları anlama ve kavrama şekilleri büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretim programının uygulayıcısı öğretmendir. Sınıfta öğrenciye program kazanımlarını öğretmen edindirmeye çalışacak; hedeflenen beceri ve değerlerle öğrencileri bezecektir. Bu noktadan hareketle, öğretim programları ile çizilen hedeflerin yaşama nasıl geçirileceğinin cevap anahtarı öğretmendedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, toplum bilimin önemli kavramlarından biri olan kültür konusunda oldukça fazla çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların bir kısmı eğitim ile ilgili olmakla birlikte, programın uygulayıcısı öğretmenlerin/öğretmen adaylarının merkeze alındığı çalışma sayısı oldukça azdır. Az sayıda yapılmış olan bu çalışmalarda da daha ziyade nicel yöntem tercih edilmiş ve katılımcıların belirli bir kültürel konuya yönelik tutum ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Barry ve Lechner, 1995; Lin, Gorrell and Taylor, 2002; Polat, 2009; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Ersoy ve Öztürk, 2015). Bu çalışmada, ilgili alan yazındaki var olan duruma katkı sağlama hedefiyle, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hem bireysel anlamda kültür kavramını nasıl algıladıkları sorgulanmış ve hem de bu algılamadan da hareketle kültürel anlamda kendisinden farklı olanı tespit şekli ve bir öğretmen olarak farklı/öteki olanla nasıl ilişki kurduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma konusu olan kültür kavramı, oldukça karmaşık ve bireysel yoruma dönük pek çok nitelik barındırmaktadır. Katılımcıların konuya yönelik anlam dünyalarının ayrıntılı bir şekilde keşfedilip ortaya konması adına, araştırma yöntemleri içerisinde bireyi içerisinde bulunduğu sosyal gerçeklikten koparmadan detaylı ve en doğru bir şekilde anlamaya dönük araştırma yöntem-bilimi olarak görülen nitel araştırma seçilmiştir (Creswell, 2013; Richards and Morse, 2013).

Katılımcı Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve 8 kişiden oluşan Sosyal Bilgiler

öğretmen aday grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde araştırmacının, çalışmanın konusu ve felsefi arka planındaki yöntem bilimsel paradigmaya uygun olarak ortaya koyduğu bir takım kriterlere göre katılımcıların belirlendiği amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır (Koerber and McMichael, 2008). Bu çerçevede, öncelikle katılımcıların cinsiyet temelinde eşit sayıda temsil edilebilmesi adına 4 kız ve 4 erkek seçilmesine karar verilmiştir. Ardından çalışmanın hangi sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların Sosyal Bilgiler lisans programında mezuniyete ve dolayısıyla da mesleğe başlamaya en yakın konumda olan dördüncü sınıflarla yürütülmesini ilk etapta planlamış ancak son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavı ve staj gibi yoğunluklarından dolayı araştırma sürecine istenilen derecede katkı sunamayacakları düşüncesinden hareketle bir alt sınıf olarak üçüncü sınıflarla araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Katılımcı sayısı ve sınıf düzeyi belirlendikten sonra araştırma süreci ilgili sınıfla paylaşılmış ve gönüllülük esasına göre katılımcılar belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda, katılımcı sayısının büyüklüğüne ilişkin sınırları kesin olarak çizilmiş sayılardan bahsetmek mümkün değildir (Marshall, 1996; Croch and Mckenzie, 2006; Robinson, 2014). Araştırma konusunun yapısı ve veri toplama sürecinde katılımcı yanıtlarının belirli bir çerçevede tekrar etmeye başlaması gibi göstergeler, makul sayıyı ortaya çıkarmaktadır. Özellikle mülakat temelli nitel araştırmalarda, katılımcı sayısının makul düzeyde olması, araştırmacının temel paradigmasal hedefi olan derinlemesine ve örüntülerin ortaya konduğu bulgulara ulaşmak için kritik konumdadır. Çünkü katılımcı sayısının gereğinden ve anlamlı analiz edilebilir ölçüden fazla olması durumunda ortaya çıkan veriler nispeten yüzeysel kalacak ve veriler arasındaki ilişkisel bağlantılar yeterince gün yüzüne çıkarılamayabilecektir. Öte yandan katılımcı sayısının makul sayının altında olması durumunda da bu sefer ortaya anlamlı veriler çıkamayacaktır. Bu iki olumsuz durumla karşılaşılmasında adına, nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde ilgili alan yazında kabul görmüş olan doyuma ulaşma ve bilgi çerçevesinin oluşması temel alınmış; araştırma veri toplama sürecine ilişkin araştırmacının yeterli verinin elde edildiğine ilişkin kanaati ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplarda araştırma sorularına yönelik anlamlı olabilecek örüntüye dayalı bir çerçevenin ortaya çıkması ile katılımcı sayısına karar verilmiş ve sonuçta bu araştırmada bu sayı 8 olarak belirlenmiştir. Katılımcılara yönelik kişisel bilgiler tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Aile Gelir	Aile İkamet Bölgesi
K1	E	Orta	İç Anadolu
K2	E	Orta	Akdeniz
K3	E	Orta	İç Anadolu
K4	E	Orta	İç Anadolu
K5	K	Orta	Marmara
K6	K	Orta	Marmara
K7	K	Orta	Karadeniz
K8	K	Orta	Karadeniz

Veri Toplama Tekniği ve Araştırma Süreci

Araştırma kapsamında, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Veri toplama tekniğinin seçiminde, araştırmanın konu özellikleri ve kullanılan soru tipleri dikkate alınmış; kültür kavramına yönelik katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı durumlar karşısında nasıl davranacaklarına ilişkin derinlemesine betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır (Miller and Glassner, 2011). Bu çerçevede, öncelikle yarı yapılandırılmış mülakat soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, ilgili alan yazın taranmış ve araştırma sorularına yönelik araştırmacının sahip olduğu paradigma da göz önünde bulundurularak çeşitli başlangıç soruları yazılmıştır (Rubin and Rubin, 2012). Mülakatın yarı yapılandırılmış şeklinin tercih edilmesinin bir yansıması olarak, görüşme soruları yalnızca başlangıç/yol gösterici mahiyette olmuş; katılımcıların konuya yönelik bireysel deneyim ve anlamlandırmaları ile farklı konu başlıklarına da temas edilebilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorulardan bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

1. Sence kültür ne demektir?
2. Kültürü oluşturan temel unsurlar nelerdir? Bu unsurlar içerisinde hiyerarşi var mıdır?
3. Karşılaştığın bir kültürü farklı olarak tanımlamak için hangi kriterlere önem verirsin?
4. Farklı bir kültüre ait öğeleri okumak, araştırmak, öğrenmek ister misin? Bu gerekli midir? Korkutur mu seni? Farklı bir kültüre ait öğeleri dinlerken senin doğrularına ters şeyler duyarsan nasıl tepkiler veriyorsun.

5. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kültür konusunda nasıl bir misyona sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Seidman'ın (2013) da belirttiği gibi mülakatlar; katılımcıların yaşam hikâyelerine odaklanma, kişisel deneyimlerdeki ayrıntıları ortaya çıkarma ve derinlemesine anlamlandırma olmak üzere üç farklı yapıda şekillendirilebilmektedir. Bu çalışmada, katılımcılar ile gerçekleştirilen mülakatlarda bu üç seçenektan son ikisi bir arada kullanılmış olup katılımcıların çalışma konusuna yönelik deneyimlerinin yanı sıra anlamlandırmaları da ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, öncelikle potansiyel hedef kitle belirlenmiş ve belirlenen bu kitleye ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından gönüllülük temel esas olmak üzere, katılımcı grubu oluşturulmuştur. Her bir katılımcı ile ortalama 60 dakika süren mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu mülakatlar esnasında uygulama mekânında araştırmacı ve katılımcının dışında kimse yer almamış, katılımcıya elde edilecek verilerin sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacağı hatırlatılarak sorulara samimi ve detaylı bir şekilde cevap vermesi istenmiştir (Ryen, 2011). Katılımcıların hazır olduklarını ifade etmeleri ile görüşmeye başlanmış, mülakat baştan sona kadar ses kaydına alınmış, ayrıca araştırmayı yönlendirici soru sorulmamaya özen gösterilerek konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesine çalışılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle katılımcılar ile gerçekleştirilen mülakatlar yazıya geçirilmiştir. Ardından tüm mülakat dökümleri okunmuş ve öncelikle elde edilen bulgulara yönelik bütüncül bir giriş düzey bilgisine sahip olunması hedeflenmiştir. Ardından araştırma soruları kapsamında kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama süreci, satır satır kodlama tekniğine göre gerçekleştirilmiş ve araştırma sorularına cevap olabilecek her bir cümle kodlanmıştır (Strauss, 1993; Bernard and Ryan, 2010). Kodlama sürecinin tamamlanmasının ardından farklı kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden hareketle elde edilen bu kod ve kategoriler ilgili araştırma sorusu başlığı altında sunulmuş; ayrıca çalışmada elde edilen verilerin ve ulaşılan kategorilerin güvenilirliğini arttırmak için katılımcıların ifadelerinden direk alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sorularına bağlı olarak 5 ana başlıkta elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Bu bağlamda; ilk olarak katılımcıların kültür kavramını anlamlandırma/yorumlama şekilleri betimlenecek ardından tanımlanan bu kültür kavramından hareketle biz ve ötekinin inşa sürecinin anlaşılabilirliği amacıyla kurgulanmış olan ikinci başlığa geçilecektir. Katılımcıların, birey olarak sahip oldukları bu kültür kavramını anlamlandırma sürecini takiben, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı sıfatıyla konuya yaklaşılabilecek; öğretmen adayları olarak kültür konusunda kendilerini konumlandıkları nokta ve bu noktanın da bir yansıması olarak sınıf yönetimleri esnasındaki kültürel duruşlarının betimlenmesine çalışılacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına Yönelik Anlamlandırmaları

Bu başlık altında katılımcıların kültür kavramını nasıl anlamlandırdıkları sorusuna cevap aranmaktadır. Katılımcıların görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplardan ortaya çıkan kodlar çerçevesinde iki kategori belirlenmiştir: Toplumsal benzerlikler ve Tarihsel devamlılık.

A. Toplumsal Benzerlikler

Katılımcıların kültür kavramına yönelik anlamlandırmalarının birinci boyutu, toplumsal benzerlikler üzerine inşa edilmiştir. Tablo 2’de gösterilmekte olan kodlar detaylı bir şekilde incelendiğinde, ortak noktalarının kültür kavramını tanımlamada topluma mal olmuş, toplumun geniş kesimi tarafından kabul edilmiş bir takım benzerliklerin var olması gerektiğinden bahsedilmesi olduğu görülmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu günlük yaşam pratiklerinden düşünce dünyalarını oluşturan temel değerler silsilesine kadar pek çok noktada benzerlikler, kültürün tanımında sıklıkla vurgulanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların Kültür Kavramına Yönelik Algıları

K1-K4-K8	Toplumsal Benzerlikler
K3	Ortak Yaşam Anlamı
K4	Benzer Yaşam Tarzı
K6	Benzer Üretim Tarzı
K5-K7	Ayırt Edici Etnik veya Ulusal Kimlik

Katılımcılardan K1 kültür kavramına yüklediği ortak yaşam anlamını şöyle ifade etmektedir: “*Kültür deyince, bir toplumun birlikte yaşamıyla ortaya çıkardığı değerler ki bu değerleri maddi ve manevi*

olarak ayırabiliriz. Toplumun beraber yayarak ortaya çıkardığı maddi değerlere mekânlar, binalar gibi somut şeyleri örnek verebiliriz.” K1 tarafından ifade edilen kültürel benzerlik boyutuna K5 de benzer şekilde değinmektedir: “Kültür, bir milletin beraber yaptığı kurallar bütünü olarak algılıyor. Şöyle; kültür, insanların bakış açılarını örf ve adetlerini oluşturan bunları yönlendiren hukuk üstü bir kıstas.”

B. Tarihsel Süreklilik

Kültür kavramına yönelik katılımcı öğretmen adaylarının anlamlandırmalarının ikinci kategorisi tarihsel süreklilik olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yarısı, kültür kavramını tanımlamada, anlamlandırmada içeriğinde yer alan hususların belirli bir geçmişe sahip olması gerektiği ve bu geçmişin bir mirası olarak da günümüze aktarılmış olması hususunu dile getirmişler.

Tablo 3. Kültür Kavramının Tarihsel Boyutuna Yönelik Katılımcı Kodları

K2-K3	Deneyim Tekrarı
K6-K8	Kültürel Aktarım ve Devamlılık

Tablo 3’te ifade edilen kodlar, katılımcıların kültür kavramına yönelik algılarındaki tarihsel sürekliliğe işaret etmektedir. Bu katılımcılardan biri olan K2, kültür kavramının bireysel ve toplumsal deneyimlemelerin yekûnu olduğunu ifade ederek şöyle görüş bildirmiştir:

“Kültür, belirli bir toprak bölgesinde yaşamış insanların uzun süreler sonunda edindikleri ortak bir yaşam tarzı, yaşanmışlıkların getirdiği budur yani hüznlerin, sevinçlerin getirdiği evrim sürecidir.”

K2’nin kültür tanımında altı çizilmesi gereken husus, toplumsal yaşantıların devamlı olması ancak bu devamlılık içerisinde değişimin de yer alması gerektiğidir. Yani kültürü, toplumsal süreklilik ve değişim ekseninde anlamaya ve anlamlandırmaya dönük bir tanımlamanın yapılmış olduğu söylenebilir. Kültür kavramına yönelik ortaya konan bu bakış açısına çok yakın olmakla birlikte temas ettiği farklı noktalardan dolayı ayrı bir kodda birleştirilen bir başka görüş ise özellikle sosyo-kültürel yaşam içerisinde yer bulan değer ve yaşantıların gelecek kuşaklara aktarılmasına dikkati çekmekte ve “kültürel aktarım ve devamlılık” kodu etrafında ifade edilmektedir. Bu görüşü savunan katılımcılardan K6 kültürün özellikle toplumsal geleneklerin yeni kuşaklara aktarılması boyutuna dikkat çekerek:

“Kültür deyince, geçmişten günümüze kadar toplumların geleneklerini sürdürmesi ve günümüze taşıması.” derken benzer görüşteki K3 ise “Kültür deyince, tarih boyunca insanların yaşaya yaşaya oluşturdukları değerler toplumu.” Şeklinde kavrama yaklaşmakta ve tarihsel süreklilik içerisinde toplum tarafından meydana getirilen değerlerin hepsini birden kültür kavramı içerisinde değerlendirmektedir.

Sonuç olarak, katılımcıların kültür kavramını anlamlandırmada iki temel boyutu ön plana çıkardıkları söylenebilir. Bu boyutlardan benzerlik teması, toplumsal aidiyet kodlarına işaret etmekte iken tarihsel süreklilik teması ise bu kodların nesilden nesile birer kültür mirası olarak aktarımını ifade etmektedir. Bu çerçevede katılımcıların kültür kavramını anlamlandırmalarını toplumların sahip olageldikleri kültürel özellikleri yeni nesile aktarım süreci olarak gördükleri ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Kültür Kavramının Temel Bileşenleri

Katılımcı öğretmen adaylarının kültür kavramının temel bileşenlerine yönelik algıları, ikisi diğerlerine göre çok daha yoğun olmakla birlikte toplam dört boyutta değerlendirilebilir. Tablo 4’te de görüldüğü gibi, kültür kavramının temel bileşenleri olarak katılımcıların en çok dil ve din kavramlarını belirttikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle katılımcılar, kültür kavramını anlamak ya da tanımlamak isterken dil ve din boyutlarından soyutlamanın mümkün olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Katılımcıların Kültürün Temel Bileşenlerine Yönelik Algıları

K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7	Dil
K1-K2-K3-K4-K5-K6-K7-K8	Din
K4	İklim
K8	Küreselleşmenin Etkileri

Kültür kavramının temel bileşenleri arasında katılımcıların tamamının hem fikir olduğu tek boyut dindir. Tüm katılımcılar, kültürün en önemli bileşenlerinden birinin din olduğunu; dinin sosyo-kültürel yaşamdaki etkisinin aynı zamanda o toplumun sahip olduğu kültürü de doğrudan biçimlendirdiğini ifade ederek kültür ve din kavramlarının ayrılmaz iki gerçeklik olduğu hususunu vurgulamışlardır. Kültür kavramının temel bileşenleri arasında ilk sırada dinin yer alması gerektiğine inanan katılımcılardan K3 bu husustaki görüşlerini şöyle temellendirmektedir: “*Din*

olmadan kültür konuşulamaz bence. Din insanın hayatının her şeyini etkileyen bir şey bir kurum. Mesela bizim toplumumuz içerisinde Hristiyan insanlar da vardır Yahudi veya başka inançlardan insanlar da vardır. Cami, kilise, sinagog hepsi farklılaşıyor.” Görüldüğü üzere K3 dini, toplumsal hayatın hemen her boyutunu doğrudan etkileyen bir faktör olarak görmekte ve kültür denilen şeyin de ancak ve ancak din kavramını kullanarak anlaşılabilceğini iddia etmektedir.

Dinin kültür kavramındaki yerini kabul etmekle birlikte buna ek olarak veya bundan da öncelikli olarak katılımcıların biri dışında tamamı tarafından ifade edilen husus ise dil faktörü olmuştur. Her ne kadar katılımcıların tamamı kültür kavramını anlamlandırmada din ve dinin sosyo kültürel yaşam üzerindeki tartışmasız etkisine dikkati çekmiş olsa da dil de katılımcılar tarafından üzerinde ısrarla durulan kavramlardan biri olmuştur. Özellikle dilin anlam paylaşımı ve kültürel transfer noktalarındaki önemli işlevlerinden dolayı, katılımcılar kültür kavramı üzerinde dilin de en az din kadar hatta bazı katılımcılara göre dinden de fazla etkisinin olduğu görüşünü taşımaktadır. Kültürü betimlemede dilin en önemli faktör olduğunu savunan K5, düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *“En temelde dil vardır. Dinleri farklı olsa da dilleri aynı olan insanların kültürleri daha yakındır. Çünkü dil demek geçmiş demek. Aynı geçmişten geldiğimiz için ama dinde öyle değil mesela Araplarla bizim kültürümüz aynı değil. Kültür deyince benim aklıma millet ve dolayısıyla da ortak konuşulan bir dil geliyor.”*

K5’in söylemlerinde kendini bulan “tarihi ve toplumsal birlikteliğe işaret etme” fonksiyonundan dolayı dil birliği, katılımcıların bir kısmı tarafından kültürel birliğin bir göstergesi olarak görülmüş ve bu çerçevede de din birlikteliğinin, milli bir birliğe işaret eden ortak dil gibi kültürleri birbirine yakınlaştırmadığı iddia etmiştir.

Katılımcıların ekseriyeti tarafından dile getirilen din ve dil kavramlarının dışında sadece iki katılımcı farklı görüş ifade etmiş; bu katılımcılar, yine diğerleri gibi dil ve din faktörünü başat unsur kabul etmekle birlikte ek olarak iklim ve küreselleşme gibi diğer bazı hususlara da dikkat çekmiştir. İklim ve yeryüzü şekilleri gibi doğal coğrafi özelliklerin insan tabiatına ve dolayısıyla da kültüre bir şekilde etki ettiğini savunan K4 : *“...yeryüzü şekilleri de etkilidir. Dağdaki bir insanın yetişmesiyle ovadaki farklı olabiliyor mesela İngiltere’deki insanlar çok mutsuzmuş sürekli yağmur olduğu için Adana’dakiler de çok gergin.”* Bu katılımcı sıcaklık, rüzgâr, nem ve yağış gibi iklim elemanlarının bile dolaylı bir şekilde kültür üzerinde etkisinin var olduğunu ifade etmektedir. Konuya farklı bir bakış açısı getiren K7 ise küreselleşme kavramına değinmekte ve yerel

dinamiklerce ortaya çıkarılan dil ve din gibi faktörlerin etkisinin tartışması olduğunu kabul etmekle birlikte 21. yüzyılın bir başka tartışmasız gerçeği olan küreselleşmenin de göz ardı edilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu görüşten de hareketle K7, temel baskın özellikteki dil ve din faktörlerinin dahi küreselleşmenin etki alanının dışında olmadığını ifade etmektedir: “Küreselleşen dünyada kültür kavramını etkileyen ilk unsur dil veya din değil gibi sanki belki çok eskiden öyle olabilirdi ama şuan mesela bir İngilizce küresel bir dil.”

Katılımcıların, kültür kavramının temel bileşenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde temel anlamda din ve dil ekseninde bir algının var olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Katılımcıların kişisel tercihlerine göre değişen ağırlıklara sahip olsa da hemen her kültür tanımında bu iki kavrama yer verilmiştir. Bu durum, kültürel aidiyet ve benlik kavramlarının oluşumundaki temel kriterleri ortaya koymasının yanı sıra “bizler” ve “ötekiler” olarak ifade edilmekte olan kültürel grupların da temel ayrışma dinamiklerini belirtmesi açısından da önemli görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklı Kültürlere Yaklaşımı

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların karşılaştıkları bir kültürü hangi kriterlere göre farklı addettikleri, farklı olarak gördükleri kültüre ait öğrenme ortamlarına yönelik duruş ve davranışları ile bu iki veriden de hareketle kültür kavramının korunmasına yönelik görüşleri açıklanacaktır.

Katılımcıların karşılaştıkları bir kültürü hangi özellikleri dikkate alarak farklı olarak tanımladıklarına yönelik elde edilen veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Farklı Kültür Kriterleri

K1-K8-K3-K7	Din
K3-K6-K7	Dil
K4	Kıyafet ve Dış Görünüş
K5	Günlük Yaşam Pratiklerindeki Benzerlik/Farklılık
K6	İrk
K2	Tarihsel ve Sosyolojik İlişkiler/Yaşanmışlıklar

Tablo 5 incelendiğinde, kültür kavramının temel bileşenlerine yönelik katılımcı algılarının betimlenmiş olduğu Tablo 4’le paralellik arz ettiği görülmektedir. Kültür kavramının temel bileşenleri olarak din ve dil boyutlarını sayan katılımcılar, bir kültürü farklı görmek için de yine bu

faktörlerin önemli olduğunu; din ve dil farklılığının/aynılığının kültürel farklılık ya da benzerliğe de işaret ettiğini söylemiştir. Farklılık kriteri olarak öncelikle “din boyutunu dikkate alırım” diyen katılımcılardan biri olan K1, kültür kavramının temel bileşenleri hususuna vurgu yaparak şöyle demektedir: “*Temel öğelere bakarım önce dil, din gibi. Eğer seninle aynı dindense aynı olmasa bile seninle yakın bir kafa yapısına sahiptir. O yüzden de ortak bir kültüre sahip olduğumuzu söyleyebilirim onunla.*” K1’in din temelli farklılık yaklaşımını paylaşmakla birlikte aynı zamanda dil faktörünün de önemli olduğunun altını çizen K3 ise : “*Farklı kültür benimle aynı dini ve dili paylaşmayan olabilir*” diyerek hem dinin ve hem de dilin kültürel karşılaş(tır)malarda etkili birer faktör olduğunu belirtmiştir.

Kültürel farklılığa yönelik din ve dil temelli yaklaşımın yanı sıra bazı katılımcılar, günlük yaşamda kullanılabilecek rutin yaşam gereçlerinin de etkili bir araç işlevine sahip olabileceğini belirterek özellikle kullanılan elbiseler (kılık-kıyafet) ve diğer günlük yaşam pratiklerine dikkat çekmiştir. K4, tanımadığı bir kişinin kültürüne yönelik yapacağı analizde dış görünüşünün önemli bir kriter olabileceğini belirterek özellikle kullanılan elbiseler (kılık-kıyafet) ve saç kesimi gibi görsel tercihlerin kişinin kültürünü yansıtan birer ayna olduğunu ifade etmektedir: “*Tanımadığım insana yönelik mesela kıyafet önemli bir kriter olur farklı bir kültürden diyebilirim veya saç kesimi olabilir*” K4 tarafından ifade edilen farklı kültür kıstasları, temelde günlük yaşam pratiklerine dayanmaktadır. Günlük yaşama dayalı kültürel pratiklerin benzerlik ya da farklılığı ise katılımcılar tarafından farklı anlamlandırmalar ile değerlendirilmiştir. Örnek vermek gerekirse, K5 günlük yaşam pratiklerinde aynı coğrafi mekânı paylaşmanın önemli bir ortak aidiyet göstergesi olduğunu iddia etmekte ve bu savından da hareketle şu görüşü belirtmektedir:

“İstanbul’da doğup büyüyen bir Alman her ne kadar Alman bir aileden geliyor olsa da orada benimle birlikte büyüdüğü için benim kültürüme daha yakın olmuş oluyor. Yani, benim çağdaşım olduğu için babaannemin kültüründen daha yakın bir kültür oluyor. Bu durumda babaannem belki benim ötekim olabilir ama Almanca konuşsa bile aynı yerde doğup büyüdüğüm insanla aynı kültürü paylaşabilirim”

K5 tarafından ifade edilen hususlar, diğer katılımcıların ileri sürdüğü din ve dil temelli kültürel anlayış görüşünü temelden eleştirmekte ve her ne kadar bu iki özellik aynı olmasa da ortak bir yaşam alanında hayatı idame ettirmenin sonuçta iki farklı kültürden gelen kişilerin zamanla ortak bir kültürde birleşebileceklerine işaret etmektedir.

Kültür kavramına yönelik bu bölümde incelenecek olan bir diğer husus, katılımcıların kültürün korunmasına yönelik görüşleridir. Bir önceki bölümde, katılımcıların karşılaştıkları bir kültürü hangi ögesine/özelliğine bakarak farklı kabul edip etmeyeceği incelenmiş ve sonuçta din - dil temelli bir yaklaşımın ağır bastığı bunun yanında günlük yaşam pratikleri gibi diğer unsurların da sayıca az da olsa bazı katılımcılar tarafından ifade edildikleri ortaya konmuştur. Temel bileşenleri ve farklılık kıstasları bu şekilde ifade edilen kültür kavramı korunmalı mı? Bu soruya yönelik katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan hareketle ortaya çıkan yanıtların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Kültürün Korunmasına Yönelik Görüşleri

K3-K5-K7-K8	Temel Değerler Dışında Değişebilir
K2-K4	Kendi Dinamikleriyle Değişebilir
K1-K6	Evet Korunmalı
K3	Günün Koşullarına Uyum Sağlamalı
K1	Gelecek Kuşaklara Aktarılmalı
K1	Rol Model Olunmalı

Tablo 6’da ifade edilen görüşler incelendiğinde katılımcıların kültürün korunmasına yönelik görüşlerinin iki temel kategoride incelenebileceği söylenebilir: Doğrudan aktarım ve dönüşümsel aktarım.

Kültürün korunmasına yönelik “doğrudan aktarım” yani birinci görüşü savunan katılımcılar, kültürel öğelerin değiştirilip dönüştürülmesi gereken güncel basit yaşam pratikleri ile değil gelecek kuşaklara aktarılması gereken önemli birer miras olduğunu ifade etmektedirler. Bu kapsamda, kültürün nasıl korunması gerektiği ifade edilecek olursa; günümüz kültürel değerleri atalarımızın sahip olduğu kültürel kodlarla mümkün merteye aynı olması gerekirken bizden sonraki gelecek olan nesiller de bizim onlara bırakacak olduğumuz değerler dizgesiyle yaşamlarını sürdürmelidir denebilir. Kültürün korunması konusunda, tarihi miras ve sürekliliğe vurgu yapan katılımcılardan K1, kültür, millet ve birey etkileşimine de dikkat çekerek konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “*Evet, kültür kesinlikle korunmalı. Çünkü millet olmak devamlılık isteyen bir şeydir. Özellikle kültür devamlılığının olması millet algısını ve devamının oluşmasını sağlar. O yüzden kültür korunmalı.*” K1’in kültürü konumlandığı toplumsal bağlam incelendiğinde özellikle millet olma

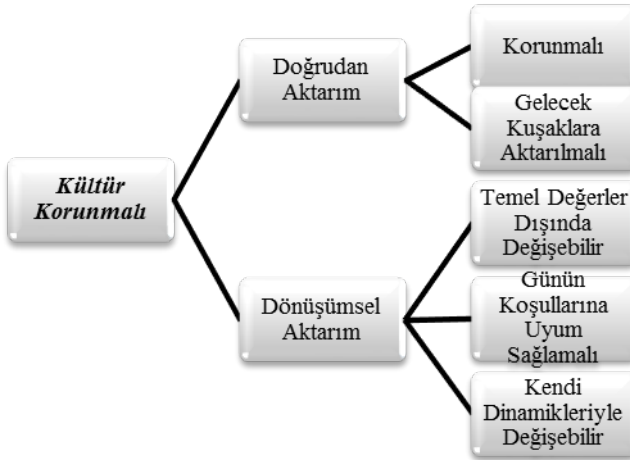
bilincinin yeni nesillerde tesis edilebilmesi adına kültürel öğelerin gelecek kuşaklara aktarılması gereken önemli bir miras olduğu ifade edilmektedir.

Kültürün korunmasına yönelik ikinci görüş ise “dönüşümsel aktarım” olup kültürel değerlerin öz itibariyle korunması ancak diğer unsurların zaman içerisinde ortaya çıkan ihtiyaç ve değişim taleplerini karşılamak üzere dönüşmesi gerektiğine inanan katılımcılar tarafından savunulmaktadır. Bu görüşteki katılımcılar, kültürün temel bileşenleri olarak ifade edilen kavramlardan özellikle dinin sabit kalması gerektiğini ve zaman içerisinde herhangi bir değişim ve dönüşüme tabi tutulmaksızın nesilden nesile aktarılmasının uygun olacağını ifade etmektedirler. Ancak bunun yanında özellikle günlük yaşam pratikleri ve bu pratikleri yerine getirmek için ihtiyaç duyulan fiziksel ve zihinsel yeterlilikleri elde edebilmek için günün koşullarına göre kültürün yoğurulması gerektiğini de belirtmektedirler. Bu noktada, araştırma kapsamında ortaya konan iki kategorinin doğru açıklanması gerekmektedir. Birinci kategoride yani “doğrudan aktarım” boyutunda görüşleri ifade edilen katılımcılar da kültürel yaşamın günlük yaşamdaki karşılıklarında özellikle fiziksel boyutta değişim ve dönüşüm olabileceğini kabul etmektedirler. Birinci ve ikinci kategorinin kültürel aktarım kavramı etrafında ayrıştıkları nokta maddi/fiziksel dönüşümden ziyade manevi/zihinsel dönüşüm talep ve çabalarında yoğunlaşmaktadır. Hayatı okuma, olay ve olgulara karşı bakış açısını kurgulama noktasında temel referans alınacak değerler sisteminin değişim ve dönüşüme açık olup olmaması temelinde bir görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Aksi takdirde elbette kültür kavramı gibi yaşamın her aşama ve boyutunu etkileyen bir kavramın hiçbir unsurunun değişmeden yeni nesillere aktarımı gibi bir iddia hiçbir katılımcı tarafından dile getirilmemiştir.

Kültür kavramının değişime bir şekilde adapte olması gerektiğini ifade eden katılımcılardan K5, kültürün temel bileşenlerini iç çerçeve diğer unsurlarını ise dış çerçeve olarak resmettikten sonra öze yani iç çerçeveye temas etmedikten sonra değişimin muhtemel olduğunu savunmaktadır: “Kültürün öğeleri korunmalı. Demiştim ya kültür dış bir çerçevesi olur diye o çerçeve sabit kalmalı ama içerik zamana göre değişebilir.” Kültürel aktarımın varlığını ve gerekliliğini kabul etmekle birlikte K5’in ifadelerinde yer verdiği gibi zamanın ruhuna uygun olarak olumlu yönde kimi değişimlerin mümkün olduğunu K6 ise şöyle ifade etmektedir: “Geçmişimizden pek çok şeyi aldığımız kesin ama her şeyi değil elbette günün şartlarına göre, sosyal çevre etkiliyor değişiminde. Mesela bizde eskiden kayınbabanın yanında çocuk sevilmemiş annem o yüzden bizi hiç sevmemiş ama ben bunu çocuğuma yapmak istemem.” Katılımcıların,

özellikle de K6, kültürün değişimi noktasındaki bakış açıları bir başka açıdan bakıldığında sosyalizasyon ve karşı sosyalizasyon sürecinin gerekliliğine vurgu olarak da okunabilir. Özellikle eğitim gibi birey ve toplumların değişip dönüşmesinde başat role sahip faaliyet ve süreçlerin önemli işlevleri arasında yer alan bu kavramlar, birey ve toplumların sahip oldukları iyi özelliklerin yeni nesillere aktarımını; kötü özelliklerin ise iyilerle değiştirilmesini esas alan bir yapıya sahiptir. Bu açıdan elde edilen veriler değerlendirildiğinde; katılımcılar, bir yandan kendilerince sahip olunan iyi/güzel ve kültürel varlıklarının temelini oluşturan özelliklerin baki olmasını temenni ederken diğer yandan ise her toplumda var olabilecek kimi sorunların ya da eskimiş öğelerin çağdaş temalar etrafında dönüşerek çözüme kavuşturulmasını makul ve gerekli görmekte-dirler. Bu durumu en güzel örnekleyen söylemlerden biri K2'ye ait olup katılımcı şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Yani genel olarak kültürler korunmalı. Ama eğer bir şey değişecekse bu kendi içimizde kendi çabamızla değişmeli batının dayatması olmamalı. Mesela doğuda kadın biraz daha ikinci plana itilir ya bunun batı kadınına saygı gösteriyor diye değil yanlış olduğu için düzeltilmesi lazım. Her kültür bir renktir elbette kötülükleri de olabilir ancak bu kötülükleri kendilerinin düzeltmesi gerekir.”



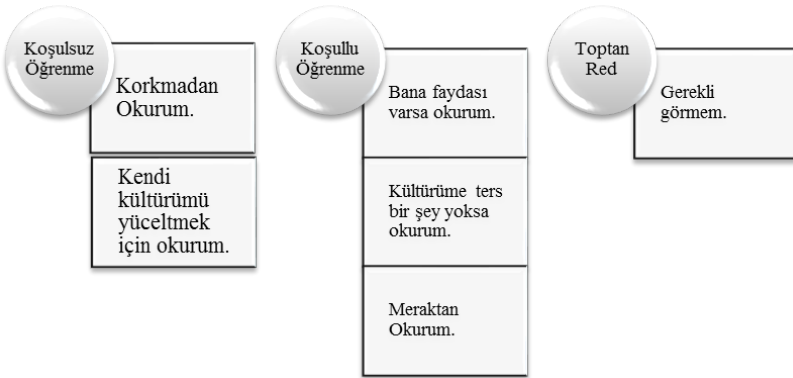
Şekil 1. Katılımcıların Kültürün Korunmasına Yönelik Görüşlerinin Analiz Süreci

Araştırmanın bulgular kısmının bu bölümünde temas edilecek olan son konu katılımcıların farklı bir kültüre ait öğeleri okumaya/öğrenmeye ilişkin görüşlerinin ne şekilde olduğudur. Tablo 6’da katılımcıların bu konudaki görüşleri gösterilmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Farklı Kültürlere Ait Okumalar Yapmaya İlişkin Görüşleri

K1	Yanlışlamak için okurum.
K2	Kültürüme ters bir şey olursa okumam.
K3	Çok gerekli görmem.
K3	Bana bir faydası varsa okurum.
K4	Kendi kültürünü daha iyi öğrenmek için okurum.
K5	Sadece meraktan okurum.
K6-K7	Korkmadan okurum.
K8	Okuyup öğrenirim ama uygulamam.

Tablo 7 incelendiğinde temel anlamda 3 farklı görüşün ortaya çıktığı görülmektedir ki Şekil 2’de bu üç kategori kendisini ortaya çıkaran görüşlerle birlikte ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.



Şekil 2. Katılımcıların Farklı Kültüre Ait Unsurları Öğrenmeye Yönelik Görüş Kategorileri

Koşulsuz öğrenme olarak ifade edilen kategori kapsamındaki katılımcılar, farklı bir kültüre ait unsurları öğrenmeyi gerekli ve faydalı

bulmaktadır. Özellikle katılımcıların temas ettiği husus, kendi kültürünü daha iyi anlamak veya yüceltmek için farklı kültürlerle temas kurulmalı ve karşılaştırma yapmak için imkânlar oluşturulmalıdır, anlayışı olmuştur. Bu görüşteki K4'ün ifadelerinde, ortaya konan bu sav çok net bir biçimde kendini göstermektedir: *“İnsanın içinde yaşadığı dünyanın her şeyini öğrenmesi okuması gerekir. Başka bir şey bilmeden kendi kültürüne körü körüne bağlanmak yanlış bir şey bence. Başkalarıyla karşılaştırdığın zaman kendi kültürünü daha iyi öğrenebilirsin.”* K8 ise konuya farklı bir bakış açısı getirmekte; farklı bir kültüre ait eseri okumaktan hiçbir zaman çekinmediğini, bunun bir gereklilik olduğunu ancak okuduğu bu eserde kendi kültürüne ters gelen unsurları hayata geçirmedeğini ifade etmektedir:

“Farklı bir kültürel kimliğe ait bir yazarın eserini okurken benim kültürüme ters olan kısımları da okurum yani onları görmezden gelemem ama onları kabul etmem, uygulamam. Mesela bir kitapta konu argo ifadelerle ele alınıyor bana göre yanlış öyle olmaz ama okurum.”

Farklı bir kültüre ait unsurları ancak belirli amaç ve şartlar çerçevesinde okuduğunu/okuyabileceğini ifade eden katılımcılar, “koşullu öğrenme” kategorisi kapsamında görüşlerini savunmuşlardır. Kesinlikle farklı bir kültürel okuma yapmam diyen grup ile her türlü dokümanı okurum/öğrenmeye çalışırım diyen grup arasında daha orta bir yol tuttuğunu ifade eden bu katılımcılar, ancak belirli şartlar oluşursa bu okuma ve öğrenme faaliyetlerine girişeceklerini belirtmektedir. Bu şartlardan ilki faydadır. Bu görüşteki katılımcılar, öncelikle farklı bir kültürel okuma/öğrenme ihtiyaçlarının olmadığını ancak bu öğrenme sürecinin neticesinde kendilerine bir fayda olacağına inanırlarsa okumayı gerçekleştireceklerini ifade etmektedirler. Bu katılımcılardan biri olan K3: *“Eğer bir fayda getirecekse o kültürü öğrenmek bana öğrenilebilir gelir.”* diyerek temel referans noktasının “fayda-çıkarcı-yarar” olduğunu net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının farklı kültürlere yönelik temel ayırt edici ölçütlerinin, kültürün temel bileşenlerine yönelik ortaya konan verilerle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, kültürün temel bileşenleri olarak din ve dil faktörlerini dile getirdikleri gibi farklı kültür tanımlamalarını da bu iki kavram üzerinden gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Din ve dil farklılığı üzerine kurulu “öteki kültürü” öğrenme konusunda ise katılımcıların büyük çoğunluğunun temkinli bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, farklı kültürlere ait unsurları okuyup öğrenebileceklerini ifade etmekle birlikte bu

okuma/öğrenme sürecine yüklenen anlamlar farklılaşmaktadır. Bazı katılımcılar, bu süreci entelektüel hayatın bir gereği olarak görmekte ve herhangi bir korkunun bu süreçte yer almaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bir diğer katılımcı grubu ise konuya daha mesafeli yaklaşmakta; temelde kültürlerini koruma ve yüceltme endeksli bir duruş sergilemeler de günün şartları da dikkate alınarak farklı kültürlere ait unsurlarla etkileşime girilebileceğini düşünmektedirler.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Rollerinde Kültürel Yaklaşım

Araştırmanın bu bölümüne kadar betimlenmiş bulguları, katılımcıların birey olarak kültür kavramını algılama ve anlamlandırma süreçlerini kapsamaktadır. Bu bölümden itibaren ise katılımcıların, Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kültür konusuna yönelik öğretmenlik boyutundaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bu çerçevede öncelikle katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kendilerini kültür konusunda konumlandıkları yerin ne olduğu, diğer öğretmenlik alanlarından, ne gibi farklılıklara sahip olduklarının cevapları aranacak daha sonra ise öğretmenlik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle kuracakları iletişimin temel dinamikleri açıklanacaktır.

Katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kültür konusunda kendilerini nasıl konumlandıklarına yönelik araştırma kapsamında elde edilen veriler ve bu verilerden hareketle ortaya çıkan sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde, katılımcıların çok büyük bir kısmının kendilerine bu konudaki temel eğitim-öğretim görevi olarak kültür aktarımını seçtikleri ifade edilebilir. Bir başka deyişle, katılımcıların tamamına yakını, Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak en temel görevlerinden birinin kültür aktarımı olarak bildirmişlerdir. Katılımcılar, kültür aktarımının dışında ise iki görüş ortaya koymuşlardır. Bunlardan biri farklılıklara saygı değerini/becerisini öğrencilere kazandırmayı, diğeri ise coğrafya-kültür ilişkisini öğrencilere öğretmeyi kapsamaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak Kültür Konusundaki Eğitim-Öğretim Görevleri

K1-K6-K7	Temel görevim kültür aktarımı.
K2-K3-K8	Türk milli kültürünü aktarmak.
K4-K5	Farklı kültürlere saygı ve birlikte yaşama kültürü.
K1	Coğrafya konularında kültürle ilişkilendirme.

Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kültür konusundaki temel eğitim-öğretim görevleri olarak “aktarım” cevabını veren katılımcılar, kültürel aktarım konusunda iki grupta ele alınmaktadır. Birinci grupta yer alan katılımcılar, daha çok evrensel ve ortak bazı milli değerlere vurgu yaparak bir kültür aktarımından bahsederken; ikinci grupta yer alan katılımcıların öncelikli alanı Türk milli kültürünün gelecek nesillere aktarımı olmuştur. Birinci grupta yer alan katılımcılardan biri olan K3, sahip olduğu öğretmenlik rolünün bir gereği olarak öğrencilere ortak bir takım kültürel değerleri aktarmayı/benimsetmeyi hedeflediğini belirterek şöyle demektedir: “Öğrencilere ortak bir takım kültürel değerleri, çok uçlarda olmayacak şekilde vermeye çalışırım açıkçası. Mesela vatanın kutsallığı bölünmezliği, bayrak kutsallığı bu ve bunların çoğaltılmış versiyonları.” Katılımcılardan K5 ise kültürel aktarım sürecinde daha küresel bir bakış açısının var olması gerekliliğinden bahsetmektedir: “Ben kültür konusunda globalleşmenin günümüz dünyasına daha yakışır bir duruş olduğunu düşünüyorum.” görüşlerini açıklamakta ve öğrencilere Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak küresel vatandaşlık yeterliliklerinin kazandırılması noktasında kendisine bir görev yüklediğini ifade etmektedir.

Kültürel aktarım konusundaki ikinci grupta yer alan katılımcılardan K2 ise Türk milli kültürünü öğrencilere aktarma görevini şu sözlerle ifade etmektedir: “Dünyanın en iyi matematikçilerini yetiştirsek ne önemi var önemli olan o insanların bu ülkeye hizmet etmeleri o yüzden de Sosyal Bilgiler dersi ile Türk kültürünü aktarmalıyız yani.” K2’nin kültür aktarımındaki duruşuna benzer ifadeleri aynı grupta yer alan diğer katılımcılar da dile getirmiş; ortak vurgu, kültürel aktarımın Türk milli kültürünün yeni nesle kazandırılması ve bu sayede de milli benlik ve ulusal bilincin oluşturulması/devam ettirilmesi üzerine yapılmıştır.

Sayıca az da olsalar, katılımcılar arasında, öğretmen rolleri ile kültür konusundaki eğitim-öğretim görevleri açısından farklı bakış açılarına sahip öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu boyutta iki temel grup ortaya çıkmıştır: Farklılıklara saygı ve coğrafya-kültür ilişkisi.

Farklılıklara saygı ile ifade edilen görüşlere sahip katılımcılar, Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak öğrencilerine hem yerel ve ulusal kültürel farklılıklara, hem de küreselleşen dünyada çokkültürlülük tartışmaları ekseninde bizden olmayanlara/ötekilere saygı duyabilme becerisini kazandırmanın kendilerinin bir görevi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin kendi aralarında var olabilecek kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak görmelerini sağlamanın önemine değinen K4 bu görüşü bildirmiştir: “Mesela öğretmen olup sınıfa gideceğim sınıfta 30, 40, 50 tane

çocuk olacak bunların hepsi farklı ailelerden gelmiş olacak onların arasındaki farklılıkların sorun oluşturmadığını öğretebilirim.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilere Yaklaşımı

Bu bölümde, öğretmen adaylarının, eğitim-öğretim esnasında farklı kültürlerden gelen öğrencilere yaklaşımları tartışılmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının mülakat sorularına vermiş oldukları cevaplar sonucunda oluşan başlıca sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan anlaşıldığı gibi, kendi sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrenciler yer alsın da kendi kültürlerini anlatmaya devam edecekleri yönünde güçlü bir iradenin var olduğu anlaşılmaktadır. Ancak burada çok önemli bir husus bulunmaktadır. Katılımcılar, her ne kadar kendi kültürlerini anlatmaya devam edeceklerini belirtse de bunu yaparken kültürel asimilasyon, farklı kültürlerden öğrencilerde kültürel dönüştürme veya kültürel eritme gibi bir hedeflerinin olmadığını altını çizerek ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan da anlaşıldığı gibi buradaki temel vurgu, vatandaşlık bağına ve ortak ulusal bilince yapılmaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümü “öğrenciler farklı etnik veya dinsel kimliklere sahip olup farklı kültürel ortamlardan gelseler de Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı oldukları için bu ülkenin ortak ulusal kültürünü öğrenmelidirler” görüşünü savunmaktadırlar. Yani, öğretmenler tarafından aktarılmakta olan kültürü öğrenmek, bir vatandaşlık görevi olarak görülmektedir. Ancak sadece öğrenme bu kapsama dâhil edilmekte; uygulama ya da benimseme gibi köklü değişim ve dönüşüme yönelik herhangi bir talep dile getirilmemektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilere Yönelik Görüşleri

K1-K3-K4-K5-K6-K8	Kendi kültürümü baskısız anlatırım.
K2	Türk kültürünü öğrenmeleri gerektiği için anlatırım.
K5	Farklı kültürlerden gelenleri bütünleştirmeye çalışırım.
K7	Kültürel farklılıklarından dolayı öğrencilerimin eleştirilmesini veya rencide olmasını önlerim.

Katılımcıların, sınıflarında var olabilecek farklı kültürlerden gelen öğrencilere yaklaşımındaki en temel ortak husus kültür aktarımına devam etme görüşüdür. Burada eğitim-öğretim faaliyetleriyle aktarımı istenilen kültür, daha ziyade ortak milli kültür kavramlarını kapsamaktadır; vatan ve

bayrak sevgisi, milli tarih, milli coğrafya ve buna benzer ortak milli kimlik unsurlarına işaret etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrenciler var olsa da Türk milli kültürünü anlatmaya devam etmesi gerektiğini ifade eden K2: “Eğer öğrenciler TC vatandaşıysa ben onlar için ayrı bir prosedür uygulamam. Kültür neyse onu anlatırım. Bir Rum eğer TC vatandaşıysa Sosyal Bilgiler dersinde kesinlikle Türk kültürünü öğrenmeli” diyerek öğrencilerin milli kültürü öğrenmelerine vatandaşlık görev ve sorumluluğu yüklemektedir. Kültürel aktarım grubunda yer almakla birlikte temel vurgularını kültürel dönüştürme veya kültürel eritme gibi hedeflerinin olmadığını beyan eden K3 ise eğitim-öğretim esnasında kültürel aktarımının ve anlatımının gerekli olduğunu şöyle vurgulamaktadır: “Sınıfımda farklı kültürlerden öğrenciler olsa da mesela Ermeni, Rum yine Türk kültürünü aktarmaya devam ederim çalışırım en azından. Ancak bu esnada onların kutsallarına müdahale etmem dinlerine dillerine ama onların dışındaki kendi kültürümüzü aktarmaya çalışırım.” Bu gruptaki öğretmen adayları bir yandan öğrencilerin etnik veya dinsel kimliklerine, kişisel inançlarına ve kültürel özelliklerine müdahalede bulunmayacaklarını söylerken, diğer yandan da kendi kültürünü anlatmayı, aktarmayı ve dayatmayı sürdürecekleri beyan etmektedirler.

Özetlemek gerekirse, katılımcıların büyük bir bölümü sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrenciler yer alsada Türk milli kültürünü anlatmaya devam edeceklerini ancak bu anlatımın herhangi bir kültürel dönüşüm veya kimlik değişimi amacı taşımadığını; temel hedeflerinin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek ve bütünleştirmeyi sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Kültürel aktarımın bütünleştirme (entegrasyon) boyutuna vurgu yapan K5 bu bakış açısını ortaya koyduğu sözlerle açık bir şekilde göstermektedir:

“Ben misyoner bir insan değilim onu söyleyeyim ilk başta. Kimsenin kültürünü iyi veya kötü öğeleri beni rahatsız etmez bakış açısıyla mesleğimi icra edersem daha rahat olur diye düşünüyorum. Bir azınlık okulunda öğretmenlik yapsam o durumun bana faydası olur diye düşünüyorum farklı kültürlerin etkisi olur. Diğer türlü genelin Türk olduğu bir sınıfta bazı azınlıklar varsa önce öğretmen olarak sınıf dışı etkinlikler yapılmalı bu yolla kültürlerarası etkileşim ve öğrenciye farklı bir kültürü tanımanın onun kültürünün dejenere etmeyeceğini empoze etmek, bu çok önemli bir şey. Sınıftaki Rumlara Türk kültürünü aşlamak istemem mesela. Mesela bizde yakan top oynanır Rumların farklı bir oyunu varsa bir hafta da derim çocuklar o oyunu oynayacağız arkadaşınız size öğretsin.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerin Özel Gün İzin Taleplerine Yönelik Yaklaşımları

Bulgular kısmının bu bölümünde cevabı aranacak son soru, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sadece kendi etnik veya dinsel topluluğu ile ilgili özel bir bayram günü için isteyecekleri özel gün izni taleplerine öğretmenlerin verecekleri cevabın ne olacağıdır. Bu çerçevede mülakat esnasında katılımcılara, herhangi bir farklı kültürden öğrenciniz sizin sınav yapacağınız gün için dini veya milli özel gün (örneğin Hıristiyanların Paskalya kutlamaları) nedeniyle sınavı ertelemenizi veya sadece o öğrenci için ileri bir tarihte sınav yapıp yapmayacağınızı sorsa ne cevap verirdiniz? Şeklinde sorular sorulmuştur. Katılımcıların bu konudaki bakış açılarının farklılaştığı ve bir kısmı izin vermenin doğru olacağını belirtirken, diğer bir kısmı ise kesinlikle izin verilmemesi gerektiğini beyan etmiştir (Tablo 9).

Tablo 10. Katılımcıların Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencilerin Özel Kutlama Günü Nedeniyle İzin Taleplerine Yanıtları

K1-K2-K6	İzin veririm
K3-K4-K5-K7-K8	İzin vermem

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının “izin vermem” yönünde görüş beyan ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu tutumlarının ardında yatan neden ise kişiden kişiye değişmekle birlikte genel anlamda vatandaşlık görevi/zorunluluğu olarak kurallara uyma ve ayrımcılık yapmama isteği olarak gösterilebilir. Özellikle ayrımcılık yapmama hassasiyeti pek çok katılımcı tarafından dile getirilmiş ve eğer bu öğrencilere izin verilirse ileride farklı öğrencilerin başka talepleri de olabileceğini ve sonuçta sınıfın yönetilemez bir alana dönüşme riskiyle karşı karşıya kalılabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Bu katılımcılardan biri olan K8 bahsedilen hususlara vurgu yaparak şöyle demektedir: “Eğer o kişi için farklı davranırsak bu bir tolerans vermektir ve yarın bir gün başka bir kişi de başka bir şey isteyebilir yani.” Benzer görüşleri paylaşan K3 de “Kabul etmezdim çünkü bir tek o özel değil ki öteki arkadaşları da var. Onlar sınav için okula geliyorlarsa o öğrenci de okula gelmek zorunda.” diyerek bu şekilde izin isteyecek öğrencilere olumlu cevap vermenin adaletsizlik olarak da yorumlanabileceğini ve kendisinin bu noktada talebi olumsuz karşılamının daha doğru olacağı kanaatini taşıdığını ifade etmektedir.

Özel gün izni için başvuran öğrencilere izin verilmelidir görüşünü paylaşan katılımcılar ise konuya daha ziyade eşitlik ve hak kavramları penceresinden yaklaşmakta; biz nasıl Ramazan Bayramı'nda sınav yapmayı tatil yapıyorsak o öğrenci de kendi dini bayramını yaşama hakkına sahip olabilmelidir, bakış açısını savunmaktadırlar. K1, bu konudaki görüşünü hak ve eşitlik temelinde şöyle açıklamaktadır: “İzin verilmesi lazım çünkü ben kendi dini günümde ara verip vazifemi yerine getirebiliyorsam ona da izin verilmesi lazım bence.” K6 da benzer bir bakış açısıyla öğrencilere izin verilmesi gerektiği ifade etmekte: “Eşit davranacağız dediysek eğer Ramazan Bayramı'nda yapmadysam sınavı onların dini gününde de yapmam yani.” Bu konudaki temel vurgu, kendi bayramlarına kendi gelenek-göreneklerine saygı gösterenler, başkalarının bayramlarına başkalarının gelenek-göreneklerine de saygı göstermelidirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramını nasıl algıladıkları/yorumladıkları ve bu anlamlandırma süreçlerinden de hareketle ileriki yaşamlarında öğretmen rolleriyle sınıflarındaki kültürel farklılıkları ne şekilde algılayıp yönetecekleri sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulmuş katılımcı öğretmen adayları kültür kavramını, toplumun geneli tarafından benimsenip nesilden nesile aktarılarak yaşatılan değerler olarak algılamaktadır. Tarihsel süreklilik içerisinde aktarımı yapılan değerler, katılımcılara göre, temel unsurlar sabit kalmak şartıyla değişebilir ve bu çerçevede de günün koşullarına göre kültürel unsurlar da uyum sağlamaya dönük bir dönüşüm geçirebilirler. Ancak bu dönüşüm, başkalaşım boyutuna kesinlikle ulaşmamalı; kültürün ortaya çıkıp yaşam bulduğu ortak milli yaşam değerlerine zarar verilmemelidir. Bu çerçevede de kültür kavramının temel bileşenleri olarak dil ve din ön plana çıkmaktadır.

Katılımcılar tarafından ortaya konan bu iki kavram, ilgili alan yazında da üzerinde önemle durulan hususlar olup özellikle dil-kültür ilişkisi bağlamında pek çok teori ortaya atılmış; kültür ve dil arasında tartışılmaz çok sıkı bağların mevcut olduğu ifade edilmiştir (Wander and Zanden, 1990) Benzer bir durum din için de geçerli olup, tarihsel süreç içerisinde toplumsal yaşamı anlama ve anlamlandırmada inanç sistemleri önemli bir yere sahip olmuştur (Cohen and Hill, 2007). Araştırma kapsamında katılımcıların bu iki kavramı ön plana çıkarmış olmaları bir yandan kültür kavramının tarihsel ve sosyolojik gelişim sürecini bir nebze de olsa yansıtması açısından olumlu görünürken diğer yandan kültür kavramını çok dar sınırlar içerisinde

anlamlandırmaları ise ilgili alan yazındaki yaklaşım ve teorilere yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna bizleri götürebildiği için olumsuz olarak görülebilir.

Din ve dil kavramları, biz ve ötekinin inşasında da temel ölçütler olarak algılanmaktadır. Katılımcılar, bu hususa sıkça değinmiş ve “dil ve/veya dini aynılık üzerinden yeni karşılaşmış olduğum bir kültürü öteki veya benden olarak tanımlarım” noktasındaki görüşleri katılımcıların tamamına yakını tarafından paylaşılmıştır. Araştırmada ortaya konan bu sonuç, katılımcıların kültür konusundaki yaklaşımlarında üst kimlik olarak nitelendirilebilecek ulusal veya dini kıstaslara vurgu yaptıkları; yerel ölçekteki muhtemel farklılıkları din ve dil boyutlarını içermediği müddetçe, farklı kültür ögesi olarak yorumlamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu çerçevede, kültürün ilgili alan yazındaki tanımlama ve tartışmaları dikkate alındığında (Eagleton, 2000; Ashplant and Smyth, 2001; Denning, 2004) katılımcıların kültür konusundaki anlamlandırmalarının oldukça dar kapsamlı ve ulusal çatı etrafında şekillenmiş olduğu; günlük yaşam pratikleri arasındaki yerel farklılıkların ise farklı kültür veya ötekinin tanımlanmasında herhangi bir şekilde ölçüt olarak düşünülmemesi gerektiğine inandıkları ifade edilebilir.

Katılımcıların kültür kavramına yönelik anlamlandırmalarının ikinci boyutu ise Sosyal Bilgiler öğretmen rolleri ve bu rolün okul/sınıf ortamına yansımaları üzerinde şekillenmiştir. Bu konuda araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak kendilerine kültür konusunda diğer öğretmenlik alanlarına göre daha fazla önem addettikleri rahatlıkla ifade edilebilir. Kültürel anlamda sahip olduklarına inandıkları bu önemin bir yansıması olarak sorumluluklarının da oldukça fazla olduğu görüşü katılımcılar tarafından paylaşılmıştır. En temel görev ve sorumluluk ise aktarımdır.

Katılımcıların, öğrencilerine kültürel aktarım sağlayacak eğitim yaşantıları oluşturmanın kendilerinin en öncelikli vazifeleri olduğuna inandıkları ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan bu sonuç, ilgili alan yazında da üzerinde sıklıkla durulan konulardan biri olup Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında öğretim programı ve öğretmenlere kültürel aktarım görevinin verildiği; verilen bu görevi daha iyi bir şekilde yerine getirebilmek adına da çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasının tartışıldığı ifade edilebilir (White and McCormack, 2006; Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012). Ancak bu noktada katılımcılar arasında bazı farklılıklar da mevcuttur. Katılımcıların bir kısmı bu kültürleşme sürecinde temel eksenin Türk kültürü olduğunu/olması gerektiğini ifade

ederken nispeten daha az sayıdaki katılımcı ise aktarılan kültürel değerlerin merkezine evrensel unsurları yerleştirmektedir.

Sosyal Bilgiler/vatandaşlık eğitim ve öğretimi kapsamındaki derslerde kültürel aktarım, katılımcıların tamamına yakını tarafından kendileri için bir görev olarak betimlenmiştir. Bu görevlerini yerine getirirken sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrenciler olursa nasıl davranacaklar? Bu soruya yanıt ararken öncelikle kültürel anlamda farklı olan kimdir ve nasıl tespit edilebilir sorusuna cevap aradığımız bir önceki bölüme göz atılmalı ve karşılaşılan yeni bir kültürün biz ve öteki kavramlarından hangisine daha yakın olduğunun kararının verildiği süreç gözden geçirilmelidir. Katılımcıların bu konudaki yaklaşımları hatırlandığında, temel ölçütlerin dil ve din olduğu görülecektir. Yani katılımcılar, karşılaştıkları bir kişiyi dil ve din ölçütü üzerinden farklı kültürel gruplara tabi tutmakta ve bu iki kriter çerçevesinde bir değerlendirme yapmaktadır. Bu kapsamda yeniden asıl sorumuza dönecek olursak, Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak sınıflarında farklı kültüre sahip öğrenciden kastın dil ve/veya din farklılığı olduğu veya en azından katılımcıların kültür konusundaki anlamlandırmalarından hareketle bu sonuca ulaşabileceği ifade edilebilir. Katılımcıların ortaya koymuş olduğu ölçütler çerçevesinde öteki olarak görülen öğrencilerin sınıftaki varlığı herhangi bir şekilde problem olarak görülmemekte; katılımcıların pek çoğu farklı kültürden öğrencilerin aynı sınıfta yer almasını bir zenginlik olarak kabul etmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuç, etkili bir Sosyal Bilgiler eğitimi açısından olumlu bir gösterge olarak görülmektedir. Çünkü Başbay ve Bektaş'ın da (2009) belirtmiş olduğu gibi sınıflarında farklı kültürlerden gelen öğrencilerin varlığının farkında olan ve bu farkındalıklarını yok sayma veya asimile etmekten ziyade “entegre etme ve paylaşma” bakış açısına sahip öğretmenler, öğrencilerin hem akademik anlamda ve hem de değer eğitimi noktasındaki gelişimleri açısından daha faydalı olabilecektir. Kültürel farklılıkları fark edip birlikte yaşama kültürüne sahip olma becerisi, NCSS (National Council for the Social Studies) tarafından Sosyal Bilgiler eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılacak temalar arasında da ilk sırada yer almakta; öğrencilerin bu ders kapsamında kültür kavramını anlayıp farklı kültürlerle hoşgörü, saygı ve barış çerçevesinde bir arada yaşama becerisine ulaşmaları temel hedef olarak belirtilmektedir.

Katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak sınıflarındaki var olabilecek kültürel çeşitliliğe ilişkin anlamlandırmalarının bir diğer önemli boyutu ise var olan farklılıkların kültürel aktarıma engel olmaması gerektiğidir. Yani bir başka deyişle, çokkültürlü bir sınıf ortamı Sosyal

Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere Türk kültürünü anlatmaya engel olmamalıdır. Sınıftaki farklı kültürlerden gelen öğrenciler ki katılımcıların tanımlamalarından hareketle çoğunlukla bu kategoriye azınlık statüsündeki bireyler dâhil olmaktadır, de bu süreçte kültürel unsurları öğrenmekle mükelleftir. Ancak bu kültür öğelerinin öğrenimi, zorunlu bir benimseme şeklinde olmamalı sadece vatandaşı olduğu ülkenin hâkim kültürel değerlerini öğrenme temelinde sürdürülmelidir. Burada katılımcıların vurguladığı temel husus, adaptasyona dayalı bir kültürel öğrenme sürecini işaret etmekte olup asimilasyon hedefinin güdülmediği anlaşılmaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, ilgili alan yazında yapılmış benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Özellikle öğretmen adayı temelli gerçekleştirilmiş pek çok araştırmada (Polat, 2009; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Demircioğlu ve Özdemir, 2014), farklı kültürlerle yönelik katılımcıların olumlu bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, katılımcıların kültür kavramını din ve dil temelinde tarihsel sürekliliği olan toplumsal değerler manzumesi şeklinde anlamlandırdıkları ve kültürel ötekiyi de yine bu kıstaslar çerçevesinde belirledikleri ifade edilebilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olarak, kültür aktarımını önemli bir görev olarak kabul ettikleri ve bu çerçevede de farklı kültürlerden gelen öğrencilerin de bir vatandaşlık görevi olarak bu sürece dâhil olmaları gerektiği görüşünü benimsedikleri anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aşıkalm, M. (2011). The current status of social studies education in Turkey. *Journal of Social Science Education*. 10(1), 44-53.
- Akmir, A. (2015). European Arabs: Identity, education and citizenship, *Contemporary Arab Affairs*. 8(2), 147-162.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P., Smith, E. and Sullivan, J. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*. 34 (2), 333-364.
- Ashplant, T. G. and Smyth, G. (2001). Schools, methods, disciplines, influences. In *Explorations in cultural history*. (Ed:) T. G. Ashplant and Gerry Smyht. Pluto Press: London, 3-43.
- Atwood, V. A. (1982). A historical perspective of social studies. *Journal of Thought*. 17 (3), 7-11.

- Baban, F., Ilcan, S. and Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 43(1), 41-57.
- Barry, N. H. and Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 11(2), 149-161.
- Bernard, H. R. and Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data, systematic approaches*. Sage: London.
- Bining, A. C. and Bining, D. H. (1941). *Teaching the social studies in secondary schools*. McGraw-Hill Book Company: New York.
- Boon, J. and Sim, Y. (2005). Citizenship education and social studies in Singapore: A national agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. 1(1), 58-73.
- Bottoms, G. (2009). Raising the achievement of low-performing students: What high schools can do. (In) *Teachers and teaching*. Ed. J. R. Hart. Nova: New York, 33-67.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory & Research in Social Education*. 36(4), 298-316.
- Cohen, A. B. and Hill, P. C. (2007). Religion as culture: Religious individualism and collectivism among American Catholics, Jews, and Protestants. *Journal of Personality*. 75(4), 709-742.
- Cooling, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*. 33(2), 169-181.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design, choosing among five approaches*. Sage: London.
- Crouch, M. and Mckenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Trend Report*. 45(4), 483-499.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. and Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. 10(1), 125-131.
- Danker, A. C. (2003). Multicultural social studies: The local history connection. *The Social Studies*. 94(3), 111-117.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 15(1), 211-232.
- Denning, M. (2004). *Culture in the age of three worlds*. Verso: London.

- Due, C., Riggs, D. W. and Augoustinos, M. (2016). Diversity in intensive English language centres in South Australia: Sociocultural approaches to education for students with migrant or refugee backgrounds, *International Journal of Inclusive Education*. 20(12), 1286-1296.
- Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Blackwell Publishing: Oxford.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Patriotism as a citizenship value: Perceptions of social studies teacher candidates. *Elementary Education Online*. 14(3), 974-992.
- Facci, M. C. (2009). *Global & multicultural influences on social studies curriculum*. Master Thesis. University of Saskatchewan.
- Fenton, E. (1967). *The new Social Studies*. Holt, Rinehart and Winson, Inc: New York.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. and Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*. 3, 1-17.
- Gopinathan, S. and Sharpe, L. (2004). New bearings for citizenship education in Singapore. (In) *Citizenship education in Asia and the Pacific*. 119-137. Kluwer Academic Publishers: Hong Kong.
- Heelsum, A. V. (2016). Why migration will continue: Aspirations and capabilities of Syrians and Ethiopians with different educational backgrounds. *Ethnic and Racial Studies*. 39(8), 1301-1309.
- Hirsberg, M. S. (1998). Apolitical patriotism and citizenship education: The case of New Zealand. (In) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. Ed: Orit Ichilov. 191-205. The woburn press: London.
- Ho, L. C. and Martin, T. A. (2010). Between self and state: Singapore social studies teachers' perspectives of diversity. *Journal of International Social Studies*. 1(1), 20-33.
- Ichilov, O. (1998). Nation-building, collective identities, democracy and citizenship education in Israel. (In) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. (Ed:) Orit Ichilov. 69-83. The woburn press: London.
- Jarolimek, J. (1972). Social studies and citizenship. *The Clearing House*. 46 (6), s.331.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: Teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*. 22(1), 35-53.
- Koerber, A. and Mcmichael, L. (2008). Qualitative sampling methods. *Journal of Business and Technical Communication*. 22(4), 454-473.

- Kubow, P. T. (2009). Democracy, identity and citizenship education in South Africa; Defining a nation in a potcolonial and global era. (In) *Nation-Building, Identity and citizenship education*. (Ed:) Joseph Zajda, Holger Daun, Lawrence J. Saha, 43-55, Springer: London.
- Lin, H. L., Gorrell, J. and Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U. S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*. 96(1), 37-46.
- Maamari, S. A. (2014). Education for developing a global Omani citizen: Current practices and challenges. *Journal of Education and Training Studies*. 2 (3), 107-117.
- Marsden, B. (2004). Hope springs eternal; Some historical reflections on citizenship education. (In) *Citizenship education and lifelong learning*. 19-33, (Ed:) Michael Williams and Graham Humphrys. Nova Science Publishers: New York.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*. 13, 522-525.
- Mcluhan, M. and Powers, B. (1989). *The global village*. Oxford University Press: New York.
- Meihui, L. (2004). A society in transition: The paradigm shift of civic education in Taiwan. (In) *Citizenship education in Asia and the Pacific*. 97-119. Kluwer Academic Publishers: Hong Kong.
- Memişoğlu, F. and Ilgıt, A. (2017). Syrian refugees in Turkey: Multifaceted challenges, diverse players and ambiguous policies. *Mediterranean Politics*, 22(3), 317-338.
- Miller, J. and Glassner, B. (2011). The inside and the outside: Finding realities in interviews. (In) *Qualitative research*, (Ed:) David Silverman. 131-149. Sage: London.
- Mindivanlı, E., Küçük, B. and Aktaş, E. (2012). Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Journal of Research in Education and Teaching*. 1(3), 93-101.
- Morita, L. (2016). A comparison of co-ethnic migrants in Japan and Singapore. *Cogent Social Sciences*. 2, 1-17.
- Ojebeyi, O. A. and Salako, E. .T. (2011). Teaching social studies from multicultural perspectives: a practical approach for societal change in Nigeria. *The Journal of International Social Research*. 4(16), 314-322.
- Parmenter, L. (2004). A solid foundation: Citizenship education in Japan. (In) *Citizenship education in Asia and the Pacific*. 81-97. Kluwer Academic Publishers: Hong Kong.

- Polat, S. (2009). Probationary teachers' level of inclination to multi-cultural education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1(1), 154-164.
- Richards, L. and Morse, J. (2013). *Qualitative methods*. Sage: London.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: a theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Rubin, H. and Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. Sage: London.
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. (In) *Qualitative research*, (Ed:) David Silverman. 416-439. Sage: London.
- Sağlam, Ö. (2016). Küreselleşen dünyada tüketimin anlamsal çözülüşü. *21. Yüzyılda eğitim ve Toplum*. 5 (13), 187-222.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research*. Teachers college Columb press: New York.
- Shlapentokh, V. (1998). Russian citizenship: Behavior, attitudes and prospects for a Russian democracy. (In) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. (Ed:) Orit Ichilov. 28-52. The woburn press: London.
- Stedman, J. B. (2009). Teacher quality and quantity. (In) *Teachers and teaching*. (Ed:) J. R. Hart. Nova: New York, 1-23.
- Strauss, A. L. (1993). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University press: New York.
- Vander Zanden, J. W. (1990). *Sociology*. McGraw-Hill Publishing Company.
- White, C. and McCormack, S. (2006). The Message in the Music: Popular Culture and Teaching in Social Studies. *The Social Studies*. 97(3), 122-127.
- Zajda, J. (2009). Globalisation, nation-building and cultural identity: The role of intercultural dialogue. (In) *Nation-Building, Identity and citizenship education*. (Ed:) Joseph Zajda, Holger Daun, Lawrence J. Saha, 1-15, Springer:
- Zembylas, M and Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*. 40(2), 107-133.

EXTENDED ABSTRACT

Citizenship education is practiced in different schools around the world and includes courses that are similar but also different from each other (Shlapentokh, 1998; Ichilov, 1998; Hirsberg, 1998; Parmenter, 2008; Meihui, 2008; Gopinathan and Sharpe, 2008). Social studies is taught as a course with the basic goal of citizenship education and created in accordance with mostly multidisciplinary or interdisciplinary program approaches in a lot of countries (Boon and Sim, 2005; Açıklalın, 2011; Maamari, 2014). It can be stated that cross-cultural interaction concept was influential in the creation of the course; this course was needed in order to manage the process of intense interaction and living together of the composition of people with different cultures occurring in the American society at the beginning of 20th century (Bining and Bining, 1941; Atwood, 1982). Over the course of nearly 100 years, the prominence and contention of the concept of culture has grown steadily in both the United States, which is regarded as the homeland of the course, and the other countries where it is taught; this issue has been studied in depth especially in activities under the roof of education. When the studies on teaching the controversial topics that have been widely realized in recent years are examined, it can be said that they substantially have cultural dimensions in their contents (Camicia, 2008; Zeymbas and Kambani, 2012; Cooling, 2012; Kello, 2016; Swalwell and Schweber, 2016). Besides, globalization and multiculturalism discussions which have been developed so rapidly that will bring the claims (McLuhan and Powers, 1989; Sağlam, 2016) that the world has turned into a global village into question are again among the important titles in culture-education axis.

When the related literature is examined, it is seen that many studies have been conducted on culture, one of the important concepts of sociology. A part of these studies is related to education, however, the number of the studies where the program executor teachers/students are moved to the center is quite a few. In these studies conducted in a few number, quantitative method is preferred more and attitude and thoughts of the participants toward a certain cultural issue are attempted to be determined (Barry and Lechner, 1995; Lin, Gorrell and Taylor, 2002; Polat, 2009; Çoban, Karaman and Doğan, 2010; Ersoy and Öztürk, 2015). In this research, with the aim of contributing to the current situation in the related literature, how social studies teacher candidates perceive the concept of culture individually is asked and based on this perception, it is attempted to determine his/her way of determining the one culturally different from him/herself and how s/he establishes a relationship with the different/the other as a teacher.

Qualitative research methods and techniques have been used in the research. The study participant group is composed of eight Social Studies teacher candidates studying at a state university in Istanbul. In the selection of participants, purposeful sampling technique where the participants are determined according to some criteria put by the researcher in accordance with the study topic and methodological paradigm in the philosophical background was used (Koerber and McMichael, 2008). In this framework, firstly in order to represent the participants in equal numbers based on gender, four females and four males were decided to be selected. In the scope of research, semi-structured interview was used as data

collection technique. In the selection of data collection technique, research topic features and used question types were taken into account; it is attempted to make detailed descriptions regarding how the participant teacher candidates will behave in front of different situations that they may encounter in their teaching career in respect to the concept of culture (Miller and Glassner, 2011). Content analysis technique was used to analyze the data obtained in the study.

In the scope of the study, participant teacher candidates, who are asked for their opinions, perceive the concept of culture as the values adopted by the society in general and sustained by passing down. According to the participants, the values that are transferred within historical continuity can change providing that the basic factors remain constant and in this framework, cultural factors can also undergo a transformation in order to adapt the current conditions. However, this transformation should by no means reach metamorphosis; no damage should be given to the common national life values where culture appears and springs to life. In this context, language and religion come to the fore as the basic components of concept of culture. The second dimension of interpretation regarding the concept of culture by the participants is shaped on the Social Studies teacher roles and reflection of this role on school/classroom environment. Based on the findings obtained from the research, it can be easily said that the participants, as a Social Studies teacher, assume more importance to themselves in terms of culture compared to the other areas of teaching. As a reflection of this importance they believe that they have culturally, the fact that their responsibilities are also quite a lot is shared by the participants. The most basic duty and responsibility is transferring. Another important dimension of interpretation regarding the cultural diversity that may appear in their classrooms as a Social Studies teacher is the requirement that available differences should not prevent the cultural transmission. In other words, a multicultural classroom environment should not prevent teaching the Turkish culture to students in the scope of Social Studies. In the classroom, the students coming from different cultures -based on the definitions of the participants, the individuals on the status of minority are generally included in this category- are also responsible for learning cultural factors in this process. However, learning these cultural elements should not be in an obligatory adopting way, but should be maintained based on learning the dominant cultural values of the country of nationality. The basic point emphasized by the participants indicates a cultural learning process based on adaptation, and it is understood that the goal of assimilation is not pursued.

As a result, it can be stated that the participants have interpreted the concept of culture as the poem on social values having historical continuity based on religion and language and determine the cultural other again within these criteria. As a Social Studies teacher candidate, it is understood that they have accepted the cultural transmission as an important duty and in this framework, they have adopted the opinion that the students coming from different cultures should also be included in this process as a civic duty.