

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ANADİLDE EĞİTİME**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet Ali Kaçmaz**

**İstanbul**

**Nisan, 2015**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ANADİLDE EĞİTİME**  
**İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehmet Ali Kaçmaz**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bilal Yıldırım**

**İstanbul**

**Nisan, 2015**

## JURİ UYÜLERİ İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ .....

Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM (Danışman) .....

Yrd. Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Bülent ARI

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada genel olarak anadil ve anadilde eğitim hakkı ile Türkiye’de bu haklardan yararlanan ve yararlanamayan kitlelerin durumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Birden fazla anadilde eğitim veren ülkelerin durumları özet halinde incelenerek, Türkiye’de anadilde eğitimin önündeki engeller ile bu engellerin aşılması yönünde atılan adımlar aktarılmaya çalışılmıştır. Çalışma eğitimin içerisinde olan öğretmen ve yöneticilerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerini kapsayan anket çalışmasının sonuçlarını ve bu sonuçlara bağlı önerilerini de içermektedir.

Birinci bölümde dil, anadil, eğitim, eğitim hakkı, vatandaş ve azınlık kavramlarına değinilmiştir.

Kuramsal çerçeveyi oluşturan ikinci bölümde anadilin birkaç yönden önemi, Türkiye’de anadilde eğitim ile ilgili yasalar, anadilde eğitim alanlar ile alamayanlar ve alamama sebepleri incelenerek, bunları aşan veya aşmaya çalışan ülkelerden örnekler verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise konuyla ilgili öğretmen ve yöneticiler ile yaptığımız anket çalışmasına ait bilgiler yer almaktadır.

Son bölümde ise konuyla ilgili ulaşılan sonuçlar ile alınabilecek tedbirlere dair öneriler bulunmaktadır.

## **TEŞEKKÜR SAYFASI**

Tez çalıőmamın baőlangıç aşamasında konuyla ilgili yol gösteren ilk tez danıőmanım Yrd. Doç. Dr. Zehra KILIÇ ÖZMEN, daha sonraki uzun ve sıkıntılı süreçte her türlü problemimi ozen ve tezimin bitmesinde büyük emeği olan danıőmanım Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM'a ve tez çalıőmam boyunca değerli vakitlerini çaldığım Eőim Leyla ile ocuklarım İbrahim Hamza ve Zeynep Sare'ye desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

## ÖZET

# YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ANADİLDE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

**Mehmet Ali Kaçmaz**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bilal Yıldırım**

**Nisan – 2015, 83 + xiv Sayfa**

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı okullarda görevli olan yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapan seçkisiz örneklem ile belirlenen 359 yönetici ve öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve anadilde eğitime ilişkin görüşlerin bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Veriler beşli Likert tipi anketle toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi SPSS programının PASW 18 versiyonu ile yapılmıştır. Elde edilen verilere ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlılığı test edilirken bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ONE WAY ANOVA) testleri uygulanmıştır.

Araştırmada katılımcıların yaş, branş, çalıştığı kurum, doğduğu bölge, büyüdüğü yerleşim yeri, üniversiteyi bitirdiği bölge, anadil ve anadil düzeylerine vermiş oldukları cevaplara göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, unvan, MEB'deki görev süresi, yöneticilikteki görev süresi, görev yaptığı bölgeler ve bilinen yerel dillere verilen cevaplara göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Anadil, Anadilde Eğitim, Anadilde Eğitim Hakkı, Uluslararası Belgelerde Anadilde Eğitim

## **ABSTRACT**

# **MANAGERS' AND TEACHERS' VIEWS ABOUT EDUCATION IN MOTHER TONGUE**

**Mehmet Ali Kaçmaz**

**Graduate School, Education Management and Control**

**Thesis Consultant: Ass. Prof. Bilal Yıldırım**

**April 2015, 83 + xiv Page**

The purpose of this study is to determine the ideas and opinions of principals and teachers, who work at public schools governed by Ministry of Education, about education in mother tongue. The study population included random selected 359 principals and teachers, working at public schools in Üsküdar – İstanbul which are governed by Education of Ministry.

The questionnaire used in this study consists of two parts. The first part is used for personal information and the second part is used to gather information about the ideas and opinions of the participants about education in mother tongue. The data were applied through the five point Likert-type questionnaire.

The analysis of the data gathered, was made by PASW 18 Statistics version of the SPSS program. The frequency and the percentage of the data gathered through the scales was calculated. T-test and One Way Anova tests were applied to test the significance of average points.

The participants' answers of the study showed that; age, branch, work institution, birthplace, marital status, residential location, finished university place, mother tongue and mother tongue level significant differences. There were no significant differences about other options. The results of the study revealed that the managers and teachers have positive attitude towards education in mother tongue.

**Keywords:** Mother tongue, Education in Mother Tongue, Rights of Education in Mother Tongue, Education in Mother Tongue in the International Documents

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZETLER.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
<b>BÖLÜM I.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Cümlesi .....	3
1.2. Amaç .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Varsayımlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar .....	4
1.6.1. Dil .....	4
1.6.2. Anadili .....	5
1.6.3. Anadilde Eğitim.....	5
1.6.4. Anadili Öğretimi .....	5
1.6.5. Vatandaş / Yurttaş.....	5
1.6.6. Azınlık .....	5
<b>BÖLÜM II .....</b>	<b>6</b>
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1. Anadilin Önemi .....	7
2.1.1. Anadilin işlevi.....	8
2.1.2. Dil-Kişilik Bağlantısı .....	8
2.1.3. Dil-Kültür İlişkisi.....	9
2.1.4. Dil ile Düşünce-Öğrenme ilişkisi .....	10
2.1.5. Anadil Öğretimi .....	11
2.1.6. Anadil Nasıl Öğrenilir?.....	12
2.1.7. Beynin Anadil ve İkinci Dili Haritalaması .....	13
2.1.8. Anadil ile Toplum Dilinin Farklı Olmasının Etkileri .....	14



2.2. Anadilde Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler .....	16
2.2.1. Uluslararası Sözleşmelerde Eğitim Hakkı .....	16
2.2.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi .....	16
2.2.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi .....	16
2.2.1.3. BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme .....	17
2.2.1.4. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokol No.1 (Madde 2): .....	18
2.2.1.5. Sözleşmelerin Özeti .....	19
2.2.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim Hakkı .....	19
2.2.2.1. Vatandaşların Anadilde Eğitim Hakları .....	19
2.2.2.2. Türkiye’deki Azınlıkların Anadilde Eğitim Hakları .....	20
2.2.2.2.1. Lozan Barış Antlaşması İlgili Hükümleri .....	21
2.2.2.2.2. Bulgaristan Dostluk Antlaşması .....	23
2.2.2.2.3. Türkiye’de Anadilde Eğitim Yapan Azınlıklar .....	23
2.2.3. Ulusal ve Uluslararası Antlaşmaların Değerlendirilmesi .....	26
2.3. Türkiye’deki Anadili Sorunları .....	27
2.3.1. Türkiye’deki Resmi Azınlıkların Anadili Sorunları .....	27
2.3.2. Türkiye’deki Azınlık Statüsünde Olmayan Farklı Anadili Konuşan Vatandaşların Anadili Sorunları .....	28
2.3.2.1. Vatandaşlık ve Azınlık Tanımlarından Kaynaklanan Sorunlar .....	28
2.3.2.2. Uluslararası Anlaşmalara Konan Çekincelerden Kaynaklanan Sorunlar .....	29
2.3.2.3. Türkçe Dışındaki Dillerin Yasaklanmasından Kaynaklanan Sorunlar .....	29
2.3.2.3.1. Şark Islahat Planı Kararnamesi .....	30
2.3.2.4. Zorunlu İskan Kanunu Yer Değiştirmeden Kaynaklanan Sorunlar .....	30
2.3.2.5. Yakın Dönem Yasal Değişikliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	31
2.3.2.6. Yerleşim Yeri Adlarının Değiştirilmesiyle İlgili Sorunlar .....	31
2.3.2.7. Anayasal Güvencenin Olmamasından Kaynaklı Sorunlar .....	32
2.3.2.8. Akademik Çalışmaların Azlığından Kaynaklı Sorunlar .....	32
2.3.2.9. Ulus Devlet Yapısından Kaynaklanan Sorunlar .....	32
2.4. Dil Haklarının Verilmesi Bağlamında Türkiye’de Yaşanan Son Gelişmeler .....	33
2.4.1. Farklı Dillerde Özel Kurslara İzin .....	33
2.4.2. Anadilde Yayın .....	34
2.4.3. Üniversitelerde Farklı Dillerde Eğitime Başlanması .....	34
2.4.4. Farklı Dillerde Seçmeli Ders .....	34
2.4.5. Mahkemelerde Anadilde Savunma Hakkı .....	35

2.4.6. Yerleşim Yerlerinin İsimlerinin İadesi .....	35
2.4.7. Anadilde Propaganda .....	35
2.4.8. Çok Dilli Kamu Hizmeti .....	35
2.4.9. Türkçe Olmayan Karakterlerin ve İsimlerin Kullanılması .....	36
2.4.10. Özel Öğretim Kanununda Değişiklik .....	36
2.4.11. Sözlük Çalışması .....	36
2.5. Dünyada Çok Dilli Eğitim Veren Bazı Ülkeler .....	36
2.5.1. İsveç .....	37
2.5.2. Kanada .....	37
2.5.3. İspanya .....	38
2.5.4. Singapur .....	38
2.5.5. Kosova .....	38
2.5.6. Çok Dilli Eğitim Önerisi .....	39
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>40</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	40
3.2. Evren ve Örneklem .....	40
3.3. Verilerin Toplanması .....	41
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	42
<b>BÖLÜM VI .....</b>	<b>44</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>44</b>
4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular .....	44
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	48
4.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi .....	50
4.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi .....	50
4.2.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Analizi .....	52
4.2.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Unvana Göre Analizi .....	52
4.2.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Analizi .....	53

4.2.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kuruma Göre Analizi.....	54
4.2.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin MEB'deki Görev Süresine Göre Analizi .....	55
4.2.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikte Geçirdiği Süreye Göre Analizi.....	56
4.2.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Bölgeye Göre Analizi .....	56
4.2.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Yerleşim Yerine Göre Analizi .....	58
4.2.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölgeye Göre Analizi .....	60
4.2.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İlk Görev Yaptığı Bölgeye Göre Analizi .....	62
4.2.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İkinci Görev Yerine Göre Analizi.....	63
4.2.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadillerine Göre Analizi.....	63
4.2.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyine Göre Analizi .....	64
4.2.16. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yerel Dillere Göre Analizi.....	66
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>67</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>67</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.2. Öneriler.....	71
5.3. Ekler .....	71
5.3.1. Anket Çalışması ile ilgili İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi	74
5.3.2. Araştırmada Kullanılan Anket.....	75
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>77</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye'deki Ermeni Azınlık Okulları Listesi.....	24
Tablo 2. Türkiye'deki Rum Azınlık Okulları Listesi.....	25
Tablo 3. Türkiye'deki Musevi Azınlık Okulları Listesi.....	25
Tablo 4. Evrende Örnekleme İlişkin Veriler.....	40
Tablo 5. Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Unvan ve Branş Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	44
Tablo 6. Çalıştığı Kurum, MEB'deki Görev Süresi ve Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	45
Tablo 7. Doğduğu İlin Bulunduğu Bölge ve Doğup Büyüdüğü (0-12 yaş) Yerleşim Birimi Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	46
Tablo 8. Üniversiteyi Bitirdiği İlin Bulunduğu Bölge ve Görev Yaptığı İlin Bulunduğu Bölgeler Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	47
Tablo 9. Anadili, Anadilini Bildiği Düzeyi ve Türkçenin Dışında Bildiği Yerel Diller Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	48
Tablo 10. Anadilde Eğitimle İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 12. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	51
Tablo 13. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları .....	51
Tablo 14. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları .....	52
Tablo 15. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 16. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	53
Tablo 17. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları .....	54
Tablo 18. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	54

Tablo 19. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları .....	55
Tablo 20. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin MEB'deki Görev Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	55
Tablo 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	56
Tablo 22. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğum Yerinin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	57
Tablo 23. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğum Yerinin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları.....	57
Tablo 24. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	58
Tablo 25. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları .....	58
Tablo 26. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri ve Doğduğu Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları.....	59
Tablo 27. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil ile Doğup Büyüdüğü Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları.....	59
Tablo 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	60
Tablo 29. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölgeye Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları.....	61
Tablo 30. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Bölge ile Üniversiteyi Bitirdiği Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları .....	61
Tablo 31. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İlk Görev Yaptığı Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	62
Tablo 32. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İkinci Görev Yaptığı Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	63
Tablo 33. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 34. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi Değişkenine Göre Anova Sonuçları .....	64

Tablo 35. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları.....	65
Tablo 36. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi ile Anadili Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları .....	65
Tablo 37. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yerel Diller Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	66

## **KISALTMALAR LİSTESİ**

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**SPSS:** (Statistical Package For The Social Sciences), Sosyal Bilimler Araştırmaları İçin İstatistik Paket Programı

**Ss:** Standart Sapma

**T.C.:** Türkiye Cumhuriyeti

**TBMM:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TRT:** Türkiye Radyo Televizyon

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Her devletin kendi sınırları içerisinde yaşayan farklı dilleri koruma ve yaşatma sorumluluğu olduğu kabul edilmektedir. Böyle bir ön kabul olmasına rağmen, birçok devlet sahip olduğu kültürel mirasın en değerli eserlerinden olan dillere gereken önemi vermemektedir. Yirminci yüzyılda uluslaşma politikalarının da etkisi ile birçok ülkede sadece tek bir dilin teşvik edilmesi, diğer dillere gereken önemin verilmediğinin en önemli göstergelerinden biri olarak ifade edilebilir.

Yirminci yüzyılda yaygınlaşan bu yaklaşımın, Türkiye’de de etkili olduğu düşünülmektedir. Fakat bu yaklaşım özellikle Türkiye’nin miras olarak aldığı tarihi serüvene uygun değildir. Çünkü üzerinde yaşadığımız topraklar yıllarca farklı topluluklara ev sahipliği yapmıştır. Birçok topluluğun yaşam alanı olması sebebiyle birden fazla kültürün ve kültürlerin canlı kalmasının en önemli fonksiyonlarından biri olan birden fazla dilin kullanıldığı bir coğrafya olmuştur.

Dil insanların birbirlerini anlamaları açısından en önemli araçtır. Bununla birlikte dil, sadece konuşulan, iletişime geçilmek için kullanılan bir araç değildir. Bu önemli görevinin yanında toplumların kültürlerini taşımalarındaki en önemli öğelerdendir. Dilin yaşaması veya kaybolması, kültüründe yaşaması veya kaybolması anlamına gelmektedir.

Kişi açısından tanımlanan ilk dil ise anadil olarak adlandırılır. Anadil bireyin doğumundan itibaren öğrendiği ilk dil olması sebebiyle bireyin kişilik gelişiminin şekillenmesinde ve sonraki hayatına etkisi açısından çok önemlidir. Kişinin üzerindeki bu etkilerinin yanı sıra, dilin kaybolması veya zedelenmesi aynı zamanda bu dile sahip olan topluluğun hafızasının da kaybolması anlamına gelmektedir.



Dilin korunması ile ilgili en önemli etkenlerin başında eğitim gelmektedir. İnşa etmek, ayağa kaldırmak gibi anlamları olan eğitimin, insanlar üzerindeki etkisi oldukça fazladır. Bu noktada eğitim ile anadil arasında önemli bir bağlantı söz konusudur. Toplumun içerisinde yer alan bireyin, toplum içerisindekilerle iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi, kendi gelişimini sağlayabilmesi ve başarılı bir hayat yaşayabilmesi için iyi bir anadili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Piyade,1990). Türkiye’de anadil tanımına resmi dil olan Türkçe ile Lozan antlaşmasında isimleri geçen azınlıkların dilleri girebilmektedir.

Türkiye’de ve dünyada yirmi birinci yüzyıl ile birlikte birçok politikada olduğu gibi dil politikalarında da değişimlerin olduğu görülmektedir. Resmi ve azınlık olarak isimlendirilen dillerin dışında da eğitim verilmesi, bunların üniversitelerce bölümlerinin açılması değişimin en önemli göstergelerindendir.

Birçok dilin kaybolduğu ve bir o kadarının da kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığı 21.yüzyılda (UNESCO, 2010), onlarca medeniyete ev sahipliği yapmış ve haliyle bir o kadar dilin oluşum ve gelişim merkezi olmuş olan Türkiye’nin dil konusuyla ilgili uygulamalarının incelenmesi toplumsal bütünlük açısından yararlı ipuçları sunabilir. Yüzyıllarca farklı anadilleri konuşan, bununla birlikte ortak bir kültür oluşturup birlikte yaşayan toplumların, Türkiye Cumhuriyeti Devleti içerisinde kendi anadillerini konuşma, öğrenme-öğretme hususunda mevcut durumun analizi ve anadil konusundaki politika ve uygulamaların nasıl olması gerektiğinin bilimsel araştırmalarla belirlenmesi önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taramasında farklı ülkelerde anadilde eğitime ilişkin çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de de benzer çalışmalar bulunmakla birlikte konuyla ilgili sadece yabancı dil eğitimi üzerine incelemeler vardır. Türkiye’de yaşayan Türkçe dışında farklı anadillere sahip olanlarla ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Anadilde eğitimle ilgili doğrudan herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

“Türkiye’de farklı anadillerde eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de farklı anadillerde eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenebilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2- Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşleri arasında;

- Cinsiyet,
- Yaş
- Eğitim durumu,
- Unvan,
- Branş,
- Görev yapılan eğitim kademesi,
- Mesleki kıdem,
- Yöneticilik görevi,
- Doğum yeri,
- Büyüdüğü yerleşim yeri,
- Üniversiteden mezun olduğu bölge,
- Görev yapılan bölgeler,
- Anadili,
- Anadil bilme düzeyi
- Türkçe dışında bildiği yerel diller

açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada esas hedef, dünyanın herhangi bir yerinde öğrenilmiş olan herhangi bir dilin kaybolmamasına, öğrenilerek nesiller boyu aktarılmasına katkıda

bulunmaktadır. Bu amaçla Türkiye’deki birçok dil bu araştırmanın içerisinde görülmektedir. Öğrenilmesinin veya yaşamın her alanında kullanılmasının önünde engeller bulunan tüm dillerin haklarına ilişkin isteklerden söz edilebilir.

Aynı zamanda bu araştırmada anadilde eğitime ilişkin eğitimcilerin düşünceleri dile getirmeye çalışılmıştır. Bu düşüncelerin eğitim sisteminin anadil eksenli yapılandırılmasına katkıda bulunacağını düşünülmektedir.

Bir takım yasal düzenlemelerde yer alan ve engel olarak görülen uygulamaların gün geçtikçe engel olmaktan çıktığı ve daha doğal bir çerçevede etrafında olayın şekillendiği düşünüldüğünde, konuyla ilgili yapılacak olan tüm çalışmaların pozitif katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu etkinin daha başarılı olabilmesi için eğitim sisteminin içindeki çalışanların görüşlerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmada;

- Evrenden alınan örneklem grubu, evreni temsil etmektedir.
- Ankete katılanlar sorulara içtenlikle yanıt vermiştir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bulunan MEB’e bağlı resmi okullardaki yönetici ve öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

Araştırmada devamlı değinilecek olan tanımlar ve bu tanımların tezde kullanılan anlamları burada aktarılacaktır.

##### **1.6.1. Dil**

İletişimin en temel ve vazgeçilmez unsurlarından biri olan dil ile ilgili olarak birçok tanım yapılmıştır. Her tanımda dilin farklı bir özelliği referans alınmıştır.

Dil ile ilgili birçok çalışması bulunan Aksan (1993), farklı kitaplarında terim ile ilgili farklı tanımlar yapmıştır. Bir çalışmasında dilin, yalnızca düşünüleni başkalarına iletebilmesi demek olmadığını, dil denilen düzenin insanın gözü, beyni, düşüncesi,

ruhu olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada dil ile kasıt Türkiye’de kullanılan herhangi bir dildir.

### **1.6.2. Anadili**

Dille birlikte kendinden sıkça söz edilen bir diğer kavramda anadilidir. Anadili, “çoğunlukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 1988). Bu çalışmada anadili kavramı ile Türkiye’de yaşayan tüm etnik kökenlere ait diller kastedilmektedir.

### **1.6.3. Anadilde Eğitim**

Anadilde eğitim öğrencinin tüm dersleri kendi anadilinde işlediği, öğrendiği bir eğitim sistemi anlamına gelmektedir (Özden, 2012).

### **1.6.4. Anadili Öğretimi**

Anadili öğretimi ise, tüm dersler ülkenin egemen dilinde ya da izin verilen dilinde/dillerinde işlenirken, genel eğitim-öğretim sistemi içerisinde çocuklara kendi anadillerini öğretmeye çalışmakla sınırlı bir sistemdir (Özden, 2012).

### **1.6.5. Vatandaş / Yurttaş**

Vatandaşlık, hukukla ilgili kitaplarının birçoğunda “belirli bir devlet ile kişi arasında kurulan hukukî ve siyasî bağ” olarak tanımlanmaktadır (Berk, 1964), (Diib, 1995).

Vatandaşlıkla aynı anlamda kullanılan yurttaşlık ise Köksal’a (2005) göre ulus kavramının güçlü bir şekilde ortaya çıkışından sonra kullanılmaya başlamıştır.

Bu çalışmada vatandaş derken anadilde eğitim hakkına sahip olan ve olmayan tüm Türkiye Cumhuriyeti mensupları kastedilmiştir. Eğitim hakkına sahip olmayanlar vatandaş olup ta eğitim hakkına sahip olmayanlar şeklinde özellikle belirtilmiştir.

### **1.6.6. Azınlık**

Bir ülke içerisinde yaşayan kişileri belirleyen kavramlardan bir diğeri de azınlıktır. Azınlık; “içinde yaşadığı toplumun genel yapısından, ırk, dil, din, kültür veya millet olarak ayrılan ve genel nüfusa oranla daha küçük toplulukları” (Erjem & Kızılcılık, 1994) işaret eden bir kavramdır.

Bu çalışmada azınlık derken, Türkiye Cumhuriyetinde yaşayan Müslüman olmayan Türkler ile Türk ırkına mensup olmayanlar kastedilmektedir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil, “insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtarıp, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren önemli bir değer” (Kaplan, 1982) olup, “kendi kanunları içinde yaşayan, gelişen canlı bir varlık aynı zamanda milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurumdur. Bu kurumun temeli ise bilinmeyen zamanlarda atılmıştır” (Ergin, 1986).

Çeşitli tanımlarından da anlaşılacağı gibi dilin birçok boyutu söz konusudur. Tüm boyutları düşünüldüğünde dilin insanlar için vazgeçilmez unsurlardan olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu vazgeçilmez unsur, sadece kelimeler veya sözcükler bütünü değildir, bununla birlikte bir halkın ahlaki özellikleri, incelikleri, estetik güzellikleri ve aynı evrene bakışının bir bütünüdür.

Aksan (1998), çocuğun annesi ile olan ilişkisine dikkatleri çekerek “anadili” kavramının ilk bölümünde “ana” kelimesinin olmasının anne ile çocuk arasındaki bağa bağlı olduğunu savunmaktadır.

Bu bağ, diğer dillerde de kendini açıkça göstermektedir. Türkçede anadili olarak seslendirilen kavram örneğin İngilizcede; mother-tongue, Almancada; muttersprache, şeklindedir. Bu da çocuğun anne ile olan ilişkisinin diğer kişilerle olan ilişkilerden farklı ve zaman olarak da daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Dille birlikte, yöresel ağız özelliklerinin öğrenilmesinde de annenin etkisi çok fazladır. Annesiz babasız olanlarda ise en fazla vakit geçirdiği kişilerin dilsel özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Bu şekilde büyüyen çocukların üzerinde bakımından ve eğitiminden sorumlu kişilerin etkilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Haliyle çevrelerindeki insanların dilleri, bu çocukların anadilleri olmaktadır (Sinan, 2006).

Bununla birlikte anadili kavramı yerine farklı tamlamalarında kullanıldığı görülmektedir.

- Doğal dil (native language),
- Yerel dil (local language),
- Ev dili (home language),
- İlk dil (first language)
- Ben-dili (I-Language)

gibi kavramlar anadil yerine kullanılmaktadır (UNESCO, 2007).

## 2.1. Anadilin Önemi

Uygur (1962) gibi İnsan anadiline yapışıktır ve bu sebeple anadili “bir insanın alinyazısıdır” şeklinde benzetmeler yapanlarda olmuştur. Yine aynı eserinin farklı bir bölümünde: “Anadilinden ayrı düşen, dilini yitirmiş gibidir. Dilini yitirmiş insan, bir bakıma, yaşamasa da olur” diyen Uygur (1962), anadilinin önemini vurgu yapmaktadır.

Konfüçyüs’e, bir ülkenin tüm yönetiminin kendisine verilmesi durumunda, yapacağı ilk iş sorulduğunda, çocukların kurallarını bile bilmeden öğrendikleri dilin önemi ile ilgili şu cevabı vermiştir:

*Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başladım. Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez. İşte bunun içindir ki, hiçbir şey dil kadar önemli değildir (Hengirmen, 1997).*

Dilin bu derece önemli olması, çevreden duyarak ve hatta ilk yıllarda hiçbir kuralı bilinmeden öğrenilen dil (Chomsky, 2001) olan anadilinin önemini daha da arttırmaktadır. Çünkü insanlar, dünyayı anadillerinin penceresinden görürler, anadillerinin kavramlarıyla evreni biçimlendirirler (Aksan, 1990).

Bu sebeple bireyin bilinçaltına kadar inen, onu çepeçevre saran ve içinde bulunduğu toplumla bağına oluşturan, varlığını gerekçelendiren dil, birey için hayati bir öneme sahiptir. Anadili bireylerin topluma ve evrene bakışını belirlediği gibi onların düşünce evrenini de oluşturur. Bir birey tam anlamıyla ancak kendi anadilinde düşünüp ifade edebilir. “Dilimizin ucuna gelip de söyleyemediğimiz şeyler anadilin söz varlığıyla biçimlenmedikçe hiçbir şey ifade etmez hatta düşünce niteliği bile taşımaz” (Şimşek, 2012) .

Hayati öneme sahip olan bu dili iyi bilmek ve hâkim olmak, aynı zamanda düşünceye de hâkim olmaktır (Bekir, 2004). Dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi düşünce gücünün gelişmesi anlamına gelir (Sever, 1995).

### **2.1.1. Anadilin işlevi**

Aristoteles'in dediği gibi dil, bir toplumun ortak duyuş ile düşünüşünün en açık, en özlü ifadesidir. Canlı bir kişi olarak nasıl ki bir insanın temel özellikleri genetik düzeninde taşınıyorsa, ayrıca toplumu millet kılan ayırıcı vasıflarda onun nesiller arası aktarım sistemi anlamına gelen anadilinde muhafaza olunur. Her dil işlevsel olarak, bir yaşam tarzını, dünya görüşünü taşıyıp aktardığı için onun ölümü, özgün, kendisine has bir anlayışın, bir zihniyetin de ortadan kalkması, dolayısıyla da insanlığın fakirleşmesi demektir (Duralı, 1990).

Akarsu (1984), daha açık ifadelerle dilin işleviyle şu şekilde aktarır:

*Dil bir toplumun aynasıdır ve kullanıldığı toplumun düzeyini, gelişmişliğini ve düşünce yapısını gösterir. Dilin başsız ve sonsuz bir derinliği vardır. Dil, insan soyunun bütün varlığıyla birlikte gider. İnsan, dilde, içinde yaşadığı zamanın duygusuna bağlı olduğu halde uzak geçmişi de açık ve canlı olarak duyar ve sezer. Dil, bu iki duyguyu birleştiren bir işleve sahiptir.*

Öyleyse bir toplumun ortak duyuş ve düşünüşünü sekteye uğratmak istiyorsanız, günlük okuma-yazma, öğrenim öğretim işlevlerini de yerine getiren anadillerini bozun yahut daha iyisi, ortadan kaldırın (Duralı, 1990).

Bu tarz işlevlere sahip olan dil, bireylerin başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmelerinin temel dayanaklarından biridir. Anadilini etkili kullanma becerisine sahip olmadıkça, hayattaki en önemli becerilerden olan iletişim işlevi tam manasıyla yerine getirilemez (Yıldız, 2003).

### **2.1.2. Dil-Kişilik Bağlantısı**

Anadili insan hayatındaki birçok faktörle etkileşim içindedir fakat en fazla kişilik üzerinde etkilidir çünkü anadili yalnızca dil edinmekten öte, çocuğun toplumsal bir kişilik ve bu toplumsal kişilik içerisinde de bireysel bir kişilik edinmesini sağlayan, çocuğun kendisini özdeşleştirdiği temel bir iletişim aracıdır. Bir dille özdeşleşmek, o dilin kültürüyle, tarihiyle, değer yargılarıyla da özdeşleşmek demektir (Karasu, 1998).

Kısaca dil, duygu ve düşüncelerimizi anlatan işaretler sisteminden başka bir şey değildir. Duygu düşünce esastır, dil ise vasıta. Dili öğretirken aslında düşünceyi

öğretiyoruz ve düşüncede insan kişiliğini yansıtır. Dili kullanarak düşüncelerini aktaran bir insanın nasıl bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eğer anadili öğretiminde, bir insanın kişiliğinin de geliştirildiği bilirse bu meselenin ne kadar kutsal olduğu daha iyi anlaşılır (Hengirmen, 1998).

Konuyla ilgili Köksal'ın (2002), gözlemi ufuk açıcı bir örnektir. Köksal, yakın arkadaşlarından birinin, Fransızlarla Fransızca konuşurken yeni bir kişiliğe büründüğünü; aynı gözlemi başkaları üzerinde de saptadığını yani Fransızlarla Fransızca konuşan birinin davranışları bakımından Fransızlaştığını, aynı tutumun İtalyanlarla İtalyanca konuşurken ya da İngilizlerle İngilizce konuşurken de yaşandığını belirtmiştir. Hatta bu konuda bilimsel araştırmaların da yapıldığını ve bu gözlemin doğrulandığını şöyle aktarır:

*Örneğin İngiltere'ye yerleşen Hintliler arasından seçilen bir gruptan, aynı sorulara önce İngilizce, sonra kendi dilleri ile yanıt vermeleri istendiğinde, deneklerin İngilizce yanıtlarında İngilizlerin etnik değerlerini benimsedikleri, anadillerinde verdikleri yanıtlarda ise kendi öz değer yargılarını yansıttıkları gözlenmiştir (Köksal, 2002).*

### **2.1.3. Dil-Kültür İlişkisi**

Kişilik üzerinde etkisi tartışılmaz olan anadilin aynı zamanda kültür ile olan ilişkisi de benzerlik göstermektedir. Anadili, kültürü hem anlaşılır kılar hem de iletilmesini sağlar (Çelebi, 2006). Bununla birlikte dilin öğrenilmemesi aynı zamanda kültürün de öğrenilmemesi anlamına gelir. Çünkü kültür öğrenmedir ve kültür öğrenmeyle elde edilir (Ergun, 2000).

Bu sebeple anadili sadece bir iletişim aracı olarak tanımlamak olguyu sınırlandırmak anlamına gelir (Çelebi, 2006). Anadili, bir iletişim aracı olmaktan çok daha fazla şeyi ifade eder. En önemlisi de bir milletin dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şeyin kültür olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple anadili aynı zamanda toplumun tarihinin ve kültürünün taşıyıcısıdır (Kaplan, 1982).

Yazıcı (2007) bunu biraz daha açarak, kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dilin önemli bir işlevi üstlenmiş olduğunu dile getirmektedir.

Bu sebeple anadili, bir toplumun kültürünü, yaşama biçimini yansıtan yansıtıcı gibidir. Onun söz dağarcığına bakarak toplumun yaşama biçimi ve bu biçimi oluşturan etkenler gözlemlenebilir. Anadili, toplumdaki bireyleri birbirine bağlar.



Aynı anadili havasını soluyan bireyler aynı zamanda aynı anadilin havasını bilinçaltlarına nüfuz ettirirler (Şimşek, 2012).

Bir milletin kültürünün aynası, uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı (Aksan, 1990) olan anadilin, bireyin eğitiminde, kimlik ve kişilik gelişiminde, başkalarıyla iletişim kurabilmesinde, kısacası yaşamının her aşamasında önemli bir rolü vardır (Kavcar, 1998). Birey içinde yetiştiği toplumun kültürünü ve değerlerini ancak anadiliyle kavrayıp kazanabildiği için kültür değerlerinin oluşumu ile anadilin varlığı arasında doğrudan bir ilişki olduğu rahatlıkla söylenebilir (Hengirmen, 1997).

Ünalın'a (2002) göre benzer dil kullananlar, giderek benzer düşünmeye başlarlar. Bu nedenle, kültür emperyalizminin birinci hedefi dildir ve yine bu nedenle dil öğretimi günümüzde ideolojik bir boyut kazanmıştır.

#### **2.1.4. Dil ile Düşünce-Öğrenme ilişkisi**

Yıldız (2003), iletişimde anadilini düzgün ve etkili kullanmanın ancak iyi bir anadili öğretiminden geçmekle mümkün olabileceğini aktarmaktadır. Yani bireyler anadilini etkili kullanma becerisine sahip olmadıkça sağlıklı bir iletişim kuramayacaklardır. Anadili, aynı zamanda bireyin yaşantı ve bilgi donanımını da oluşturur. Bu da anadilin öğretimiyle ilgili bir konudur.

“insan ancak anadilinde açık ve seçik düşünebilir, düşünce açık ve seçik olmazsa, anlam da açıklık kazanamaz” (İnan 1998).

Bunu bir usul olarak gören Kaplan (1982) “doğru düşünmek için kendi dilini bilerek kullanmak en iyi usuldür” demektedir.

“Dil düşüncenin kabıysa, düşünce dil ile yaratılır, dili düşünce yaratır ve bu karşılıklılık sürer gider. O halde dil eğitimi aynı zamanda düşünce eğitimidir. İnsanın düşüncesi, kişiliğini de ortaya kor” (Aksan, 1993).

Demircan'a (2002) göre de; ileri düzeyde alan bilgisi ile genel kültür, anadilinde daha kolay ve daha hızlı edinilir. İnsan zihninin eğitilmesinin ancak, kişinin öğrendiği konuda soru sorması, yorum yapması ve bunlar sonucunda öğrendiklerini birleştirerek bütünü oluşturmaya çalışması ile mümkündür. Bunların temelini de dil ve eğitim oluşturmaktadır. Bu sebeple anadiliyle eğitim-öğretim yapmanın önemi oldukça fazladır.

“İnsan en iyi anadilinde düşünür, anlar ve çıkarımlar yapabilir” (Çelebi, 2006), bu sebeple bilimsel düşünce en iyi bireyin anadilinde serpilir. Anadili yok sayarak

sürdürülen bir öğretimin, bilime, bilgiye dolayısıyla da kişiye ve topluma katkısı en alt düzeyde kalmaya mahkûmdur (Yücel, 1990).

Öğrenme ile bilişsel gelişim arasındaki paralellikten yola çıkan Sinan (2006), Çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde en etkili olan olgunun dil olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple anadili eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkisini dikkate alan bir yaklaşımın, başarıyı getireceği unutulmamalıdır.

### 2.1.5. Anadil Öğretimi

Anadili kişinin kültürünü, kimliğini ve kişiliğini yansıtan temel araçlardan biridir. Bu sebeple anadili öğretimi hemen hemen tüm ülkelerde tartışılan en önemli konulardan biridir ve anadili öğretimi hükümetlerin karar önceliğinden ziyade bir devlet politikası olarak ele alınmaktadır (Çelebi, 2006).

*Dil öğretimi, bir yığın kuru bilginin beyne yüklenmesi demek değildir. Kişinin diğer insanlarla olan iletişimi de dile dayanmaktadır. Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir anadili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998).*

Anadil ve ikinci dilin ya da yabancı dilin eğitim dili olarak kullanıldığı bazı ülkelerdeki araştırmaların sonuçlarını inceleyen Sert (2003), bu çalışmaların sonucunda anadilde eğitimin diğer dillerde yapılan eğitime göre daha etkili olduğunu bilimsel olarak ortaya koymaktadır. Sert, tezine Dünya Bankasının konuyla ilgili raporunu da dayak olarak göstermektedir. Çok sayıda araştırmanın sonuçlarına göre hazırlanan bu raporda yer alan bazı maddelere şöyledir:

- Başka bir dilde eğitim alan bireylerin akademik başarıları eğitim aldıkları dildeki hakimiyetleri ile ilgilidir. Çalışmalar yabancı dili yeterli olmayan bireylerin akademik başarılarının da buna paralel olarak düşük olduğunu göstermektedir.
- Yabancı dil yerine hayatının tüm aşamalarında rahatça kullandığı ve haliyle hakim olduğu dilde yapılırsa, eğitim kalitesinin ve haliyle akademik başarının yükseldiği görülmektedir.
- Bireyin akademik başarısının birden fazla dilde olabilmesi için akademik yani alan bilgisi becerilerinin önce anadil ile geliştirilip, daha sonra diğer dile ya da dillere aktarım kolaylıkla yapılabilmektedir.

Dünya Bankası Raporundan sonra yapılan çalışmalarda da yine aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir (Sert, 2003).

### **2.1.6. Anadil Nasıl Öğrenilir?**

Çocuklar, dili öğrenmek için gerekli bilgileri, ilkeleri, kalıpları ve daha sonraları edineceği sözcükleri erken çocukluk döneminde kazanırlar. Bu dönemde dilin öğrenilmesi ile ilgili çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar 4 başlık altında incelenmektedir:

**1. Davranışçı Görüş:** Bu görüşün ana dayanağı dilin; bireyin yaşadığı çevreye ait bir ürün olduğudur. Çocukların konuşmayı öğrenmesi ve bu öğrendiklerini geliştirmesi çevreyle olmaktadır. Bu görüşe göre dil gelişiminde taklitler ve tekrarlar, tüm öğrenilenlerin pekiştirilmesi önemli bir yer tutar (Karababa, 2005).

**2. Doğuştancı Görüş:** 21. yüzyılın önemli dil bilimcilerinden Chomsky, anadilini ben-dili (I-Language) veya içselleştirilmiş dil olarak tanımlar. Bu nedenle anadilinin öğrenilmediğini, tersine doğuştan edinildiği savunulmaktadır. Bu görüşü savunan dilbilimciler, dilin öğrenilmesinin insanların biyolojik alt yapısı ile ilgili olduğunu savunurlar. Bunlara göre insan beyin yapısı genetik olarak dil öğrenmeye elverişlidir ve çocukların dil öğrenme süreçlerinin tümü birbirine benzerdir. Daha açık bir ifade ile bu görüşte olanlar, normal gelişim gösteren bir çocuğun, dünyadaki bütün dilleri öğrenmeye karşı biyolojik bir alt yapıya sahip olduklarını savunmaktadırlar (Selçuk, 2004).

**3. Bilişsel Görüş:** Bu görüşün temel dayanağı zihindir. Bloom ve Piaget'in öncülüğünü yaptığı görüşe göre dilin kazanılması zihinsel gelişime bağlıdır, bu sebeple zihin ile dil arasında önemli bir bağ söz konusudur. Yani zihnin gelişimi ile dil arasında bir paralellik söz konusudur. Bu paralellikten dolayı çocuğun zihinsel gelişimi ile birlikte dili de gelişir. Zihinsel gelişim ile birlikte algılama, dikkat gibi gelişimlerini dilinden gözlemlenebildiğini savunurlar (Karababa, 2005).

**4. Pragmatik Görüş:** Dil gelişimiyle ilgili son yaklaşım "Pragmatik Görüş" olarak adlandırılır. Bu görüşün temel dayanağı ise sosyal çevredir. Bu sebeple olguyu sosyal durum içerisinde incelemek gerektiğini savunurlar. Çocukların bir toplum içinde

doğup ve büyüdüleri, bu sebeple de topluma katılabilmek için, toplumun dilini öğrenmek zorunda oldukları görüşü söz konusudur.. (Karababa, 2005).

Bu dört yaklaşımdan yola çıkarak bir değerlendirme yapan Selçuk (2004), doğuştancı görüş haricindeki kuramların, dilin kazanılmasını genel olarak açıklamakla beraber bu konuda yeterli olmadıklarını söylemektedir.

*Çünkü sadece pekiştirme ve taklit kavramlarıyla, dilin nasıl kazanıldığını açıklamak mümkün olmamaktadır. Farklı kültürlerde yetişen çocukların benzer sesler çıkarması, aynı evde yetişen çocukların farklı zamanlarda konuşmaya başlaması, hiç işitemeyen çocukların özel eğitim almak suretiyle konuşmayı öğrenebilmesi gibi nedenler dil gelişiminin daha başka açıklamalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.” Bu açıdan düşünüldüğünde, davranışçı, bilişsel ve pragmatik yaklaşımlarda önemli olan unsurlar, çocuğun dili öğrenip öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler. Çünkü çocuklar yaratılıştan dil öğrenme donanımıyla dünyaya gelmektedir (Selçuk, 2004).*

Bu sebeple her birey doğuştan bir dil kazanma mekanizmasına sahiptir. Bu mekanizma, çocuğun çevresinde konuşulan dilin kurallarını anlamasını ve daha sonra bu kurallara uygun olarak konuşmasını sağlar.

### **2.1.7. Beynin Anadil ve İkinci Dili Haritalaması**

Literatürde birçok iki dillilik tanımı vardır fakat bunlardan bazıları birbirinden çok farklıdır. Bunun sebebi farklı branşlardaki düşünürlerin konunun farklı boyutlarına dikkat çekmelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin konunun zihinsel boyutuna dikkat çeken psikologlar ile kültürel ve toplumsal özelliklerini düşünen sosyologlar ve eğitim açısından inceleyen pedagoglar farklı farklı sonuçlara varabilmektedirler.

Öğrencinin en iyi anadilinde anlayabileceği ve ikinci dilin, anadilinin yerini tutamayacağını savunan Canan (2002), konuyla ilgili Nature dergisinde yayımlanan “Distinct cortical areas associated with native and second languages” adlı araştırmanın sonucuna dayanarak konuyu özetle şöyle değerlendirmektedir:

Araştırmacılar, anadilini kullanan kişilerin beyinlerinde, anadilinin kullanımı ile ilgili bölgeleri FMRI (işlevsel manyetik tınlama görüntüleme) tekniğini kullanarak belirlemişler; bununla birlikte, ikincil bir dil konuşan kişilerin beyin bölgelerini de dil kullanımı sırasında haritalandırmışlardır. Değişik yaş gruplarında yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlardan önemli olanları şöyledir:

- Küçükken edinilen anadili, beynin belli bir bölgesinde kodlanırken, daha ileri dönemlerde (genellikle 3- 7 yaş sonrasında) edinilen yeni bir dil, başka bir

beyin bölgesinde işlenmektedir. Yani ne yapılırsa yapılsın, sinirsel olarak ikinci bir dil anadili gibi edinilememektedir.

- Yabancı dilde bir kelime veya cümle duyulduğunda, önce beyindeki ikinci dil merkezine gider, oradan tercüme edilerek, anadili alanına gönderilir ve ardından anadiline dönüştürülen ifadeler bilinçli anlama düzeyine ulaşır. Konuşurken de tersi yol izlenir.
- Böyle bir işleve sahip olan sistem de, alınan ve ifade edilen dildeki çağrışım boyutları kişiye bağlı olarak büyük şekil kaymalarına uğrayabilir.
- Yeni devre yüzünden milisaniyeler bile olsa zaman kaybı da söz konusudur.
- Yeni bir dil, farklı bir beyin bölgesinde temsil edildiği (kodlandığı) için, beynin doğal süreç içerisinde dil ve zihinsel işlevlere ilişkin bağlantılarını aynı biçimde bu diğer bölge için de oluşturamamaktadır. Dolayısıyla yeni dilin, sadece basit işlemlerde (basit dertleri anlatırken veya soru sorarken) etkili olabilirken, daha karmaşık düzeylerde “yetersiz” kalabilme olasılığı vardır.

Sonuç itibari ile yabancı bir dilde anlatılan bir şeyi anlamaya çalışmak çoğu kez anadiline göre çok daha yavaş, pahalı ve kalitesiz olacaktır (Canan, 2002).

Tabi bu noktada anadilin ikinci bir dil öğreniminde engel teşkil ettiğini düşünmek hatalı olmakla birlikte, her şeyin öğreniminde gerekli olan ön bilginin dil alanında da gerekliliği unutulmamalıdır. Buradaki ön bilgide anadildir (Bekir, 2004).

### **2.1.8. Anadil ile Toplum Dilinin Farklı Olmasının Etkileri**

Anadilin temel dil olduğunu, ikinci dil ile diğer dillerden önce geldiği ve hepsini kuşattığını söyleyen Bekir (2004), öğretim yapılan bilim dalı ne olursa olsun çocuğun gelişmesi, yetişmesi ve başarısını anadilinden yararlanma yeteneğinin gelişmesine bağlamaktadır.

Anadili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar, hem anadilinde hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olmakla birlikte, okula başlama yaşında ne anadilde nede toplum dilinde, tek dilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamazlar. Bu bakımdan öğrencilerin anadilini doğru biçimde öğrenmeleri ve kullanmaları hem toplum dilini öğrenmelerinde, hem aile çevresiyle yakın ilişki kurmalarına hem de kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu olumlu gelişim için iki dilli ve çok kültürlü bir toplumda yetişen bir çocuğun, anadilde

okuma yazma öğrenmesi öncelikli hedef olmalıdır, çünkü anadilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı vardır (İleri, 2000).

Anadil ile toplum dili arasındaki farkları ortaya koyan çalışmaları doktora tezinde toplayan Bekir (2004) çalışmasında özetle şu noktalara dikkat çekmektedir:

- Anadiline hakim olan bir çocuk ikinci bir dili de onun doğrultusunda pozitif olarak öğrenir. Buna “tamamlayan iki dillilik” adı verilmiştir. Anadiline hakim olamadan ikinci bir dili tam olarak öğrenmek ise imkansızdır. Olumsuzluğundan dolayı buna da “yarım dillilik” adını vermiştir.
- Yukarıda belirtilen anadiline sahip olma düzeyine UNESCO’nun 1976’daki raporuna dayanan ve İsveç’te yaşayan Finli göçmen çocukların iki dilliliği üzerine yapılan araştırmaya göre anadiline tam olarak hakim olan çocukların bu başarıyı İsveç dilinde de elde ettikleri tespit edilmiştir.
- On yaşında aileleri ile İsveç’e göç eden çocuklarla yedi - sekiz yaşlarında İsveç’e gelenler arasında yapılan karşılaştırmada iki grubun dil hâkimiyeti üzerine farklı sonuçlar elde edilmiştir. İlk grubun Fince ve İsveç dilinde ulaştığı seviye Fincelerinin Finlandiya’da yaşayan çocukların Finceleriyle, İsveççelerinin de İsveç’te yaşayan çocukların İsveççeleriyle karşılaştırılabilecek bir konumda olduğunu ortaya koymuştur. İkinci gruptaki çocukların İsveç dilinde daha kötü oldukları sonucu elde edilmiştir. Hatta bu çocuklar için yarım dillilikten söz edilebileceği belirtilmiştir.

Aynı durum farklı çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Almanya’da yaşayan Yugoslav çocuklar, İsveç’te yaşayan Estonya ve Letonyalı çocuklar, Almanya’da okula başlayan Türk göçmen çocukları gibi. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi anadile tam hâkimiyet ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Bekir, 2004).

İnce (2011), toplum dili ile anadili farklı olanların, kendi anadillerini maksimum 4 kuşak koruyabildiklerini, ondan sonra asimile olduklarını aktarmaktadır. Fransa’daki Türk çocuklarını inceleyen İnce, Türkçenin Fransa’da 3 kuşak taşınabildiğini söylemektedir. Çocukların anadillerini öğrenmeden önce buldukları toplumun dil ve kültürüyle karşılaşmaları anadillerinde telafi edilemeyecek bir erozyona sebep olmaktadır.

## **2.2. Anadilde Eğitime İlişkin Yasal Düzenlemeler**

Bu bölümde anadilde eğitim ile ilgili uluslararası sözleşmeler, Türkiye'deki yasal düzenlemeler ve kimlerin bu haktan ne kadar yararlanabildiği aktarılmaya çalışılacaktır.

### **2.2.1. Uluslararası Sözleşmelerde Eğitim Hakkı**

Dil hakları hemen hemen bütün uluslararası sözleşmelerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili bölümler ise sözleşmelerin eğitim hakkı kapsamındaki bölümlerinde yer almaktadır.

#### **2.2.1.1. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi**

1948 yılında imzaya açılan beyanname, 1949 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından imzalanmıştır. Beyannamenin eğitim ile ilgili 26. Maddesi şu şekildedir:

#### **Madde 26:**

*1. Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evrelerinde parasızdır. Temel eğitim zorunludur. Mesleki ve teknik eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır (TBMM, 1949).*

*2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir (TBMM, 1949).*

*3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır (TBMM, 1949).*

#### **2.2.1.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi**

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda 1989 yılında imzaya açılan bildiri Türkiye tarafından 1990 yılında imzalanmış ve 1994 yılında ise ihtirazi kayıtla onaylanmıştır. Bildirinin 28, 29 ve 30. maddelerinden 28. madde eğitimin ücretsiz, her kademedeki ve çeşitliliğin (mesleki eğitim) üst düzeyde olmasını tavsiye eder. Diğer iki madde ise anadili eğitimi ilgilidir ve şu şekildedir:

#### **Madde 29:**

*1. Taraf Devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler;*

a. Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi;

b. İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi;

c. Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi;

d. Çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması;

e. Doğal çevreye saygının geliştirilmesi (TBMM, 1990).

2. Bu maddenin veya 28. maddenin hiçbir hükmü gerçek ve tüzel kişilerin öğretim kurumları kurmak ve yönetmek özgürlüğüne, bu maddenin 1. fıkrasında belirtilen ilkelere saygı gösterilmesi ve bu kurumlarda yapılan eğitimin Devlet tarafından konulmuş olan asgari kurallara uygun olması koşuluyla, aykırı sayılacak biçimde yorumlanmayacaktır (TBMM, 1990).

### **Madde 30:**

*Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu Devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz (TBMM, 1990).*

### **2.2.1.3. BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşme**

1966 tarihinde imzaya çıkarılan sözleşme, 1976 yılında yürürlüğe girmiştir. Türkiye tarafından 2000 yılında imzalanana sözleşme, 2003 yılında bazı maddelerine çekinceler koyarak onaylamıştır. Sözleşmenin 13. maddesi şu şekildedir:

### **Madde 13:**

*1. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Taraf Devletler, ayrıca, eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletler'in barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği hususlarında mutabıktırlar (www.ombudsman.gov.tr, 2003).*



2. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki hususları kabul ederler:

a. İlköğretim herkes için zorunlu ve parasız olacaktır;

b. Teknik ve mesleki eğitim de dahil olmak üzere, orta öğretimin çeşitli biçimlerinin, her türlü uygun yöntemle ve özellikle parasız eğitimin tedricen yaygınlaştırılması yoluyla herkes için açık ve ulaşılabilir olması sağlanacaktır;

c. Yükseköğretimin, özellikle parasız eğitimin tedricen geliştirilmesi yoluyla, kişisel yetenek temelinde herkese eşit derecede açık olması sağlanacaktır;

d. İlköğretim görmemiş ya da ilköğretimi tamamlamamış olanlar için temel eğitim elden geldiğince teşvik edilecek veya yoğunlaştırılacaktır;

e. Her düzeyde okullar sisteminin geliştirilmesi aktif bir şekilde yürütülecek, yeterli bir burs sistemi yerleştirilecek ve öğretim personelinin maddi koşulları sürekli olarak iyileştirilecektir (www.ombudsman.gov.tr, 2003).

3. Bu Sözleşme'ye Taraf Devletler, ana-babaların veya -bazı durumlarda yasal yoldan tayin edilmiş velilerin çocukları için, kamu makamlarınca kurulmuş okulların dışında, Devletin koyduğu ya da onayladığı asgari eğitim standartlarına uygun diğer okulları seçme özgürlüğüne ve çocuklarına kendi inançlarına uygun dinsel ve ahlaki eğitim verme serbestliklerine saygı göstermekle yükümlüdürler (www.ombudsman.gov.tr, 2003).

4. Bu maddenin hiç bir hükmü, bireylerin ve kuruluşların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamaz; bu özgürlüğün kullanılması, daima, bu maddenin 1. fıkrasında ortaya konmuş olan ilkelere uyulmasına ve böyle kurumlarda verilen eğitimin Devlet tarafından belirlenebilecek asgari standartlara uygun olması gereğine bağlıdır (www.ombudsman.gov.tr, 2003).

#### **2.2.1.4. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek Protokol No.1 (Madde 2):**

1952 yılında imzaya açılan ek protokol, 1954 yılında yürürlüğe girmiş ve aynı yıl Türkiye tarafından onaylanmıştır. Ek protokolün 2. maddesi şu şekildedir:

#### **Madde 2:**

*Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dini ve felsefi inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir (www.anayasa.gov.tr, 2010).*

### 2.2.1.5. Sözleşmelerin Özeti

Bu ve benzeri sözleşmelere atıfta bulunan Beşir Atalay (1998), uluslararası sözleşmeler ışığında eğitim hak ve hürriyetlerinin ana hatlarını özetle şu şekilde sıralar:

- Herhangi bir nedenle eğitim hakkı engellenemez.
- Herkes eğitim hakkına sahiptir.
- Verilen eğitimlerde ailelerin düşünceleri ve inançları göz önünde tutulur. Asla bunlara aykırı davranılamaz.
- Eğitim insan haklarına saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.
- Eğitimin temel gayelerinden biri kişiliğin tam gelişmesine hizmet sunmasıdır.
- Devletler, kurumlar veya bireyler din eğitimini engelleyemez ve bu hakla ilgili baskı yapamaz. Çocukların kendi inançları doğrultusunda din eğitimi görmelerini sağlamayı, devletler üstlenir.
- Eğitimde eşitlik esastır.

### 2.2.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Eğitim Hakkı

Türkiye’de temelde iki zümreye kendi dillerinde eğitim hakkı verilmiştir; birincisi “Türkiye Cumhuriyetine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” hükmünden ve anayasal zorunluluktan yola çıkılarak Türklere, ikinci olarak da Lozan antlaşması gereği azınlık sayılan zümrelere anadilde eğitim hakkı verilmiştir.

#### 2.2.2.1. Vatandaşların Anadilde Eğitim Hakları

Türkiye Cumhuriyetinde eğitim haklarına dair yasal çerçeve anayasanın üçüncü bölümünde bulunan “Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler” başlığı altındaki 42. Madde olan “Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” bölümünde ele alınmıştır. Bu bölümdeki maddeler şu şekildedir (www.anayasa.gov.tr, 2010):

- *Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.*
- *Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.*
- *Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.*
- *Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.*
- *İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.*

- *Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.*
- *Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*
- *Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.*
- *Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.*

Buradaki en önemli nokta vatandaşlık kavramıdır. Vatandaşın kim olduğu da Anayasanın 62. maddesinde şöyle tarif edilmiştir: “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür.”.

Bu maddelerden yola çıkarak Türkiye Cumhuriyetine vatandaşlık bağı ile bağlı olan ve Milletlerarası antlaşma hükümlerine tabi olmayan herkes Türk kabul edilerek, Türkçe anadilde eğitim alma hakkı verilmiştir. Bu sebeple Türkiye Cumhuriyetinde Türkçe dilinde eğitim ve öğretim ile ilgili herhangi bir sıkıntı söz konusu değildir.

#### **2.2.2.2. Türkiye’deki Azınlıkların Anadilde Eğitim Hakları**

21. yüzyılın başları itibari en çok kabul gören azınlık tanımlaması Birleşmiş Milletler Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonu Özel Raportörü Francesco Capotorti tarafından önerilmiş olan tanımdır. Buna göre azınlık, bir devletin geri kalan nüfusundan sayısal olarak az olup, hakim olmayan durumda bulunan, dinsel, etnik vb. nitelikleri yönünden ülke nüfusunun geri kalan bölümünden birçok yönden farklılık gösteren, üstü örtülü de olsa kendi kültürünü, gelenekleri, dinini ve anadilini koruma amacı ve hissi taşıyan gruptur (Çavuşoğlu, 2001).

Kavram Türk Hukuku’na Lozan Barış Antlaşması ile girmiştir. Osmanlı dönemindeki haliyle aynen alınan kavram yalnızca gayrimüslimlere tanınmıştır.

24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşması ile 18 Ekim 1925 tarihli Türkiye Cumhuriyeti ile Bulgaristan Krallığı Arasındaki Dostluk Antlaşması Türkiye’nin azınlık haklarına dair imzaladığı antlaşmalardır.

Türkiye’nin imzaladığı bu anlaşmalar ile diğer benzeri anlaşmalar da genel olarak azınlıkların ve bunlara ait hakların korunması ve bu bağlamda azınlık mensuplarının

ve gruplarının kendi kültür, dil ve dinlerinin korunması ve geliştirilmesini kapsar. Yani uluslararası düzenlemelerde “etnik”, “dinsel” ve “dilsel” temellere dayalı bir azınlık anlayışı söz konusudur. Fakat Türkiye’nin taraf olduğu ve azınlık hakları ile ilgili antlaşmalar olarak kullanılan Lozan Antlaşması ile Bulgaristan Dostluk antlaşmaları “müslim-gayrimüslim” esasına dayalı bir strateji içermektedir (Dicle Ergin, 2010).

Bu strateji ile ilgili olarak Lozan’da Azınlıklar Alt Komisyonu başkanlığı yapan Nur (1999) hatıralarında, Frenklerin ekalliyet (azınlık) olarak üç şeyi bildiklerini, bunların dilce ekalliyet, dince ekalliyet, ırkça ekalliyet olduğunu söylemektedir. Ve bu ayrımların Türkiye için büyük bir tehlike olduğunu söyleyerek şunları aktarmaktadır:

*Aleyhimize olunca şu adamlar ne derin ne iyi düşünüyorlar. Irk tabiri ile Çerkez, Abaza, Boşnak ve Kürtleri Rum ve Ermeni'nin yanına koyacaklar. Dil tabiri ile Müslüman olup başka dil konuşanları ekalliyet yapacaklar. Din tabiri ile halis Türk olan iki milyon Kızılbaş'ı da ekalliyet yapacaklar. Yani bizi hallaç pamuğu gibi atacaklar. Bu taksimi işittiğim zaman tüylerim ürperdi. Kollarım sanki birer kazık oldu. Bileklerimi sıvadım. Bütün kuvvetimi bu tabirleri kaldırmaya verdim. Pek uğraştım. Pek müşkülât ile fakat kaldırdım.*

#### **2.2.2.2.1. Lozan Barış Antlaşması İlgili Hükümleri**

Türkiye’de eğitim konusunda azınlıklara sağlanan hakların çerçevesi Lozan Barış Antlaşmasının “Azınlıkların Korunması” bölümünde ele alınmıştır. 9 maddenin özeti şu şekildedir (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2014):

##### **Madde 37:**

*Türkiye, 38. maddeden 44. maddeye kadar olan Maddelerin kapsadığı hükümlerin temel yasalar olarak tanınmasını ve hiç bir kanunun, hiç bir yönetmeliğin (tüzüğün) ve hiç bir resmi işlemin bu hükümlere aykırı ya da bunlarla çelişir olmamasını ve hiç bir kanun, hiç bir yönetmelik (tüzük) ve hiç bir resmi işlemin söz konusu hükümlerden üstün sayılmamasını yükümlenir.*

##### **Madde 38:**

*Türk Hükümeti, Türkiye’de oturan herkesin, doğum, bir ulusal topluluktan olma, dil, soy ya da din ayırımı yapmaksızın, hayatlarını ve özgürlüklerini korumayı tam ve eksiksiz olarak sağlamayı yükümlenir ve bunların göç etme özgürlüklerinden tam olarak yararlanmalarını sağlar. Türkiye’de oturan herkes, her inancın, dinin ya da mezhebin, kamu düzeni ve ahlak kurallarıyla çatışmayan gereklerini, ister açıkta isterse özel olarak, serbestçe yerine getirme hakkına sahip olacaktır.*

**Madde 39:**

*Müslüman-olmayan azınlıklara mensup Türk uyrukları, Müslümanların yararlandıkları aynı yurttaşlık [medeni] haklarıyla siyasal haklardan yararlanacaklardır. Türkiye'de oturan herkes, din ayırımı gözetilmeksizin, kanun önünde eşit olacaktır.*

*Herhangi bir Türk uyruğunun, gerek özel gerekse ticaret ilişkilerinde, din, basın ya da her çeşit yayın konularıyla açık toplantılarında, dilediği bir dili kullanmasına karşı hiç bir kısıtlama konulmayacaktır. Devletin resmi dili bulunmasına rağmen, Türkçeden başka bir dil konuşan Türk uyruklarına, mahkemelerde kendi dillerini sözlü olarak kullanabilmeleri bakımından uygun düşen kolaylıklar sağlanacaktır.*

**Madde 40:**

*Müslüman-olmayan azınlıklara mensup Türk uyrukları, giderlerini kendileri ödemek üzere, her türlü hayır kurumlarıyla, dinsel ve sosyal kurumlar, her türlü okullar ve buna benzer öğretim ve eğitim kurumları kurmak, yönetmek ve denetlemek ve buralarda kendi dillerini serbestçe kullanmak ve dinsel ayinlerini serbestçe yapmak konularında eşit hakka sahip olacaklardır.*

**Madde 41:**

*Genel [kamusal] eğitim konusunda, Türk Hükümeti, Müslüman-olmayan uyrukların önemli bir oranda oturmakta oldukları il ve ilçelerde, bu Türk uyruklarının çocuklarına ilkokullarda ana dilleriyle öğretimde bulunulmasını sağlamak bakımından, uygun düşen kolaylıkları gösterecektir. Bu hüküm, Türk Hükümetinin, söz konusu okullarda Türk dilinin öğrenimini zorunlu kılmasına engel olmayacaktır.*

*Müslüman-olmayan azınlıklara mensup Türk uyruklarının önemli bir oranda buldukları il ve ilçelerde, söz konusu azınlıklar, Devlet bütçesi, belediye bütçesi ya da öteki bütçelerce, eğitim, din ya da hayır işlerine genel gelirlerden sağlanabilecek paralardan yararlanmaya ve pay ayrılmasına hak gözetirliğe uygun ölçülerde katılacaklardır. Bu paralar, ilgili kurumların yetkili temsilcilerine teslim edilecektir.*

**Madde 42:**

*Türk Hükümeti, Müslüman-olmayan azınlıkların aile durumlarıyla kişisel durumların konusunda, bu sorunların, söz konusu azınlıkların gelenek ve görenekleri uyarınca çözümlenmesine elverecek bütün tedbirleri almağı kabul eder.*

*Türk Hükümeti, söz konusu azınlıklara ait kiliselere, havralara, mezarlıklara ve öteki din kurumlarına tam bir koruma sağlamayı yükümlenir.*

**Madde 43:**

*Müslüman-olmayan azınlıklara mensup Türk uyrukları, inançlarına ya da dinsel ayinlerine aykırı herhangi bir davranışta bulunmağa zorlanamayacakları gibi, hafta tatili günlerinde mahkemelerde hazır bulunmaları ya da kanunun öngördüğü herhangi bir işlemi yerine getirmemeleri yüzünden haklarını yitirmeyeceklerdir.*

**Madde 44:**

*Türkiye, bu Kesimin bundan önceki Maddelerdeki hükümlerin, Türkiye'nin Müslüman-olmayan azınlıklarıyla ilgili olduğu ölçüde, uluslararası nitelikte yükümler meydana getirmelerini ve Milletler Cemiyetinin güvencesi altına konulmalarını kabul eder. Bu hükümler, Milletler Cemiyeti Meclisinin çoğunluğunca uygun bulunmadıkça, değiştirilemeyecektir. İngiliz İmparatorluğu, Fransa, İtalya ve Japon Hükümetleri, Milletler Cemiyeti Meclisinin çoğunluğunca razı olunacak herhangi bir değişikliği reddetmemegi, İşbu Andlaşma uyarınca kabul ederler.*

**Madde 45:**

*Bu Kesimdeki hükümlerle, Türkiye'nin Müslüman-olmayan azınlıklarına tanınmış olan haklar, Yunanistan'ca da, kendi ülkesinde bulunan Müslüman azınlığa tanınmıştır.*

**2.2.2.2.2. Bulgaristan Dostluk Antlaşması**

Türkiye Cumhuriyeti ile Bulgaristan Krallığı arasındaki andlaşması ile Lozan Andlaşması kapsamındaki azınlık haklarının Türkiye'de yaşayan Bulgarlara uygulanmasına dair hükümleri içeren anlaşmadır.

**2.2.2.2.3. Türkiye'de Anadilde Eğitim Yapan Azınlıklar**

'Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları' raporuna göre 1894 yılında Osmanlı toprakları içerisinde 6437 azınlık okulu bulunmaktaydı. Bugün yapılan iyileştirmelere rağmen Türkiye'de sadece 62 azınlık okulu bulunmaktadır. Özel Öğretim kurumları Genel Müdürlüğü verilerine göre bunların 61'i İstanbul'da 1 tanesi ise Çanakkale'de bulunmaktadır (Kaya & Somel, 2013). Lozan barış antlaşmasına göre tüm gayrimüslimlerin kendi okullarını kurma hakları olmasına rağmen, Türkiye'de bu hak sadece Ermeni, Musevi ve Rumlara tanınmıştır.

Ermenistan ile Türkiye arasındaki sıkıntılar 1915 olaylarının 100. yılı sebebiyle üst düzeyde görünse de, Türkiye'de en fazla azınlık okuluna sahip olan azınlık grubu Ermenilerdir. Ermenilere ait azınlık okullarının listesi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’deki Ermeni Azınlık Okulları Listesi

NO	OKUL ADI	İL	İlçe
1	Özel Aramyan Uncuyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Kadıköy
2	Özel Bezciyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Fatih
3	Özel Bomontı Ermeni Katolik İlkokulu	İstanbul	Şişli
4	Özel Dadyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Bakırköy
5	Özel Esayan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Beyoğlu
6	Özel Feriköy Ermeni İlkokulu	İstanbul	Şişli
7	Özel Kalfayan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Üsküdar
8	Özel Karagözyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Şişli
9	Özel Koca Mustafa Paşa Anarat H. Ermeni İlkokulu	İstanbul	Fatih
10	Özel Pangaltı Ermeni İlkokulu	İstanbul	Şişli
11	Özel Sahakyan Nunyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Fatih
12	Özel Tarkmancas Ermeni İlkokulu	İstanbul	Beşiktaş
13	Özel Topkapı Levon Vartuhyan Ermeni İlkokulu	İstanbul	Fatih
14	Özel Yeşilköy Ermeni İlkokulu	İstanbul	Bakırköy
15	Özel Karagözyan Ermeni Anaokulu	İstanbul	Şişli
16	Özel Aramyan Uncuyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Kadıköy
17	Özel Bezciyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Fatih
18	Özel Bomontı Ermeni Katolik Ortaokulu	İstanbul	Şişli
19	Özel Dadyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Bakırköy
20	Özel Esayan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Beyoğlu
21	Özel Feriköy Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Şişli
22	Özel Kalfayan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Üsküdar
23	Özel Karagözyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Şişli
24	Özel Koca Mustafa Paşa Anarat H. Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Fatih
25	Özel Pangaltı Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Şişli
26	Özel Sahakyan Nunyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Fatih
27	Özel Tarkmancas Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Beşiktaş
28	Özel Topkapı Levon Vartuhyan Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Fatih
29	Özel Yeşilköy Ermeni Ortaokulu	İstanbul	Bakırköy
30	Özel Esayan Ermeni Lisesi	İstanbul	Beyoğlu
31	Özel Getronagan Ermeni Anadolu Lisesi	İstanbul	Beyoğlu
32	Özel Getronagan Ermeni Lisesi	İstanbul	Beyoğlu
33	Özel Pangaltı Ermeni Anadolu Lisesi	İstanbul	Şişli
34	Özel Pangaltı Ermeni Lisesi	İstanbul	Şişli
35	Özel Sahakyan Nunyan Ermeni Lisesi	İstanbul	Fatih
36	Özel Surp Haç Ermeni Lisesi	İstanbul	Üsküdar

Kaynak: <http://ookgm.meb.gov.tr/> adresinden 14.10.2015 tarihinde alınmıştır.

Ermeni azınlığın ardından en fazla okula sahip olan azınlık Rumlardır. Rum okullarına ait liste Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’deki Rum Azınlık Okulları Listesi

NO	OKUL ADI	İL	İlçe
1	Beyoğlu Özel Merkez Rum İlköğretim Okulu Ve Lisesi	İstanbul	Beyoğlu
2	Özel Bakırköy Rum Karma İlkokulu	İstanbul	Bakırköy
3	Özel Büyükkada Rum İlkokulu	İstanbul	Adalar
4	Özel Gökçeada Rum İlkokulu	Çanakkale	Gökçeada
5	Özel Karaköy Rum İlkokulu	İstanbul	Beyoğlu
6	Özel Kurtuluş Rum İlkokulu	İstanbul	Şişli
7	Özel Langa Rum İlkokulu	İstanbul	Fatih
8	Özel Tarabya Rum İlköğretim Okulu	İstanbul	Sarıyer
9	Özel Yeşilköy Rum İlkokulu	İstanbul	Bakırköy
10	Özel Zapyon Rum İlkokulu	İstanbul	Beyoğlu
11	Özel Zoğrafyon Rum İlkokulu	İstanbul	Beyoğlu
12	Özel Bakırköy Rum Karma Ortaokulu	İstanbul	Bakırköy
13	Özel Fener Rum Ortaokulu	İstanbul	Fatih
14	Özel Langa Rum Ortaokulu	İstanbul	Fatih
15	Özel Yeşilköy Rum Ortaokulu	İstanbul	Bakırköy
16	Özel Zapyon Rum Ortaokulu	İstanbul	Beyoğlu
17	Özel Zoğrafyon Rum Ortaokulu	İstanbul	Beyoğlu
18	Özel Fener Rum Lisesi	İstanbul	Fatih
19	Özel Heybeliada Rum Erkek Lisesi	İstanbul	Adalar
20	Özel Zapyon Rum Lisesi	İstanbul	Beyoğlu
21	Özel Zoğrafyon Rum Lisesi Ve Ticaret Okulu	İstanbul	Beyoğlu

Kaynak: <http://ookgm.meb.gov.tr/> adresinden 14.10.2015 tarihinde alınmıştır.

Türkiye’de en az azınlık okulu bulunan gayrimüslim grup ise Musevilerdir. Musevi azınlık okulları listesi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’deki Musevi Azınlık Okulları Listesi

NO	OKUL ADI	İL	İlçe
1	Ulus Özel Musevi 1.Karma İlkokulu	İstanbul	Beşiktaş
2	Ulus özel Musevi 1. Karma anaokulu	İstanbul	Beşiktaş
3	Ulus Özel Musevi 1.Karma Anaokulu	İstanbul	Kadıköy
4	Ulus Özel Musevi 1.Karma Ortaokulu	İstanbul	Beşiktaş
5	Ulus Özel Musevi Lisesi	İstanbul	Beşiktaş

Kaynak: <http://ookgm.meb.gov.tr/> adresinden 14.10.2015 tarihinde alınmıştır.



Listede görüleceği üzere tüm azınlık okulları özel statüdedir. Lozan antlaşması 41. maddesi uyarınca devletten destek almaları gerekirken, 40. madde ön plana çıkarılarak tüm giderleri kendi vakıflarından karşılanmak üzere eğitim vermektedirler.

Bu 3 dini gruba ait okullar dışında ismi Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü listesinde bulunmayan Özel Efrem Süryani Anaokulu ise son açılan azınlık okuludur. Süryanilerin Lozan'ı işaret ederek açmış oldukları dava, 2013 yılında lehlerine sonuçlanmış, 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle 1928 yılından beri yasaklı olan okullarının ilkinin açmış bulunmaktalar. 63. azınlık okulu olarak kayıtlara geçen okulda İstanbul'da bulunmaktadır.

### **2.2.3. Ulusal ve Uluslararası Antlaşmaların Değerlendirilmesi**

Konunun ulusal boyutu incelendiğinde iç hukukta Türkçeden başka dillerin kullanımı konusunda yukarıda alıntılanan maddeler uyarınca anayasal sınırlamanın mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası antlaşmalarda anadil eğitimi ile ilgili olumlu bir durum söz konusu iken bu olumluluk aşağıdaki belirteceğimiz çekinceler ile yok sayılmıştır. Bu sebeple Türkiye açısından konuyla ilgili uluslararası boyutta da pek bir fark olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin taraf olarak imzaladığı metinlerin birçoğunda anayasaya atıfta bulunularak eklenen çekinceler veya ihtirazlar şu şekildedir:

*1. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanmış ve 9 Aralık 1994 tarihinde ihtiraz kaydıyla onaylamıştır. Türkiye'nin koyduğu ihtiraz şöyledir:*

*Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Antlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama ve uygulama hakkını saklı tutmaktadır.*

*2. BM Ekonomik Ve Sosyal Ve Kültürel Haklara İlişkin Sözleşmeye de Türkçe dışında herhangi bir dilde eğitimin önünün açılmaması amacıyla çekince konulmuştur. Çekince şu şekildedir:*

*Türkiye Cumhuriyeti, Sözleşme'nin 13. Maddesinin 3 ve 4. paragraflarındaki hükümleri, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 3, 14 ve 42. maddelerindeki hükümler çerçevesinde uygulama hakkını saklı tutar.*

Türkiye taraf olduğu sözleşmelere çekince veya itiraz eklerken, konuyla ilgili en ciddi anlaşma olarak kabul edilen Eğitimde Ayırmıcılığa Karşı Sözleşme'ye ise taraf

bile değildir. Çünkü bu sözleşme maddelerinin herhangi birine çekince konulması veya ihtiraz eklenmesi sözleşme tarafından yasaklanmıştır. Çekince veya ihtiraz koyamayan Türkiye Cumhuriyeti bu sebeple sözleşmeyi imzalamamıştır.

Bu Sözleşme'nin 5/1-c maddesi ulusal azınlık üyelerine, okulların yönetimi dahil, kendi eğitim etkinliklerini yerine getirme ve her devletin eğitim politikasına göre kendi dillerini kullanma veya öğretme hakları tanımaktadır. Çerçeve Sözleşme'nin 14/1. maddesi ulusal azınlıklara mensup herkesin kendi dilini öğrenme hakkı olduğunu vurgularken, devletlere kişilerin kendi dillerinde eğitim ve öğrenim görmelerine izin vermeleri konusunda yükümlülükler yüklemektedir (Dicle Ergin, 2010).

Bu ve benzeri ihtiraz ve çekinceler ile anayasal bir zorunluluk olan Türkçeden başka dil kullanma yasağına ilişkin olarak Türkiye'nin ayırım gözetmeme ve eşit muamele ilkesine aykırı hareket ettiği eleştirileri yapılmaktadır (Dicle Ergin, 2010). Burada ikili bir eleştiri söz konusudur:

- a. Lozan Antlaşması'na tabi olan azınlıklara ilişkin uygulama sorunları
- b. Lozan Antlaşması'na tabi olmamakla birlikte Avrupa Birliği uyum yasaları kapsamında değerlendirilen, geleneksel olarak Türkçeden başka dil kullanan vatandaşlara ilişkin uygulama sorunları.

### **2.3. Türkiye'deki Anadili Sorunları**

Türkiye'deki anadil sorunları iki başlık altında değerlendirilebilir. Bunlardan birincisi azınlıkların anadil sorunları, diğeri ise Türkçe dışında farklı bir anadile sahip olan vatandaşların anadil sorunlarıdır.

#### **2.3.1. Türkiye'deki Resmi Azınlıkların Anadili Sorunları**

Lozan Antlaşması'nın alıntılanan maddeleri uyarınca Müslüman olmayan azınlıklara mensup Türk uyruklarına anadilde eğitim hakkı verilmesine rağmen, uygulamada bu haklardan Ermeni, Musevi ve Rumlar dışındaki azınlıklar yakın zamana kadar yararlanamamıştır. 2014-2015 eğitim öğretim döneminde açılan Özel Efrem Süryani Anaokulu ile 1928 yılından beri yasaklı olan Süryani okullarının ilki açılmıştır.

Lozan Antlaşmasında herhangi bir azınlık ismi zikredilmemesi rağmen 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, azınlık okullarını;

*Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklar tarafından kurulan, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınan ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okulları.*

şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlamadan dolayı diğer gayrimüslim azınlıklar bu haklardan faydalanamamaktadır (Dicle Ergin, 2010).

### **2.3.2. Türkiye'deki Azınlık Statüsünde Olmayan Farklı Anadili Konuşan Vatandaşların Anadili Sorunları**

Azınlıkların uluslararası anlaşmalardan kaynaklanan haklarının verilmediği dönemlerde, ne azınlık ne de vatandaş olarak tanımlanamayan kitlelerin durumları daha karmaşık bir haldedir. Bu karmaşıklığın birçok sebebi olmakla birlikte, burada anadil ve anadilde eğitimle ilgili olan bölümlerine değinilecektir.

#### **2.3.2.1. Vatandaşlık ve Azınlık Tanımlarından Kaynaklanan Sorunlar**

Devletle herhangi bir şekilde bağ kuran herkesin vatandaş kabul edilmesi (Berk, 1964), Türkiye Cumhuriyeti anayasasında da vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkesin de Türk olduğu ve bunların Türkçeden başka bir dille eğitim alamayacağı şeklinde kanunlarının olması sebebiyle, azınlık statüsünde olmayan fakat farklı anadillere sahip olan kitleler, vatandaşlık tanımının yapıldığı 1924 yılından beri kendi anadillerinde eğitim görememektedirler.

1. Müslümanların tümü vatandaşdır,
2. Vatandaşların tümü Türk'tür,
3. Türkler, Türkçeden başka bir dilde eğitim alamazlar,

şeklinde bir sıralamanın olduğu görülmektedir.

Çok kültürlü, çok dilli, çok dinli olan Osmanlı imparatorluğunun yerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk işi miras aldığı bu heterojen kitleden vatandaşlık adı altında homojen bir kitle oluşturmak olmuştur (Çiçek, 2013).

Vatandaşlık tanımıyla birlikte azınlık tanımı da konuyla ilgili sorunlar içermektedir. Azınlıklar bölümünde de aktarıldığı gibi devletin azınlık tanımı Müslim-gayrimüslim ayırımına dayanmaktadır ama tüm gayrimüslimleri de kapsamamaktadır. Bu tanımın içerisine sadece Ermeni, Rum ve Yahudiler girmektedir. Müslüman olan Kürtler, Lazlar, Çerkesler, Gürcüler, Boşnaklar, Abazalar ve benzerleri kavramın kapsamı dışındadırlar. Bunların hangi statüye sahip oldukları ise belirsizdir (Gündoğan, 2009), ancak ayrı bir statü tanınmadığına göre devletin asıl vatandaşdır ve herkesle

aynı haklara sahiptir şeklinde yorumlanabilir. Ancak süreç içerisinde gerçek vatandaşlık haklarından anadili öğrenme ve kullanma bağlamında ne ölçüde yararlanabildiği tartışma konusu olarak devam etmiş ve etmektedir.

Türkçe dışındaki dillerin günlük hayatta konuşulmasının belirli dönemlerde, yasaklanması sebebiyle hem Türkçeyi hem de kendi dillerini yeteri kadar öğrenebilmeleri de engellemiştir. Böylece kendini ifade etme kabiliyetin de sorunlar ve eğitim sistemi bakımından yetersizlikler ortaya çıkmaya başlamıştır (Pamak, 2012).

### **2.3.2.2. Uluslararası Anlaşmalara Konan Çekincelerden Kaynaklanan Sorunlar**

1924 anayasası ile herkesin Türk kabul edilmesi; diğer etnik grupların yok sayılmasına, Türk etnik grubuna dayalı bir ulus inşasına ve beraberinde diğer etnik grupların asimilasyonun başlaması anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2012). Bu kararın, Lozan'da belirlenen gayrimüslimler dışındakilerin azınlık olmadıklarını vurgulaması beklenirken tersine bu topluluklara azınlık hakları dahi tanınmak istenmemesinden dolayı çıkarıldığı kısa sürede anlaşılmıştır. Bu sebeptir ki, uluslararası taraflarca benimsenen azınlık hakları ile ilgili sözleşmelere sürekli olarak çekinceler konmaktadır ve Avrupa Birliği uyum sürecinde devamlı azınlık hakları problem olmaktadır (Maraşlı, 2009). AB ilerleme raporlarında da konuyla ilgili durumlar eleştirilmekte ve 2014 AB ilerleme raporunda azınlıklarla ilgili çalışmaların artırılması istenmektedir.

### **2.3.2.3. Türkçe Dışındaki Dillerin Yasaklanmasından Kaynaklanan Sorunlar**

Dillerin yasaklanmasıyla ilgili zihinlere kazınmış en önemli uygulama “vatandaş Türkçe konuş” kampanyasıdır. İnsanların çarşıda pazarda, devlet kapılarında veya okullarda kendi anadillerini konuşmaları sebebiyle para cezalarına çarptıldığı veya en azından azarlandığı ve büyük bir sosyo-psikolojik baskı haline getirilen bu kampanyalar hem Lozan ile resmi azınlık konumunda olanlara hem de azınlık sayılmayan yerli kitlelere uygulanmıştır (Maraşlı, 2009). Yine farklı anadillere sahip bireylerin çocuklarına ve yaşadıkları bölgelere kendi dillerinde isimler koymaları yasaklanmış, yapılanlar suç unsuru olarak görülmüştür (Gök, 2012). Bu sorun toplum tarihinde ve zihninde derin yaralar açmış ve anadilde eğitimin önündeki en önemli engel olagelmıştır.

### 2.3.2.3.1. Şark Islahat Planı Kararnamesi

Vatandaş veya azınlık olarak tanımlanamayan yani statüleri tam belli olmayan etnik kimliklerin dillerinin önündeki engeller sadece anayasayla veya azınlık haklarını içeren antlaşmalarla değil, diğer bazı kanunlarla da engellenmiştir. Bunlardan en etkili olanı Şark Islahat Planı Kararnamesidir. Bu kararnamedeki ilgili maddeler şu şekildedir:

#### Madde 13:

*Aslen Türk olup Kürtlüğe mağlup olmaya başlayan bervech-i âtî Malatya, Elaziz, Diyarbakir, Bitlis, Van, Muş, Urfa, Ergani, Hozat, Erciş, Adilcevaz, Ahlat, Palu, Çarsancak, Çemişgezek, Ovacık, Hısn-ı Mansur (Adıyaman), Behinsi (Besni), Arga (Akçadağ), Hekimhan, Birecik, Çermik, vilayet ve kaza merkezlerinde hükümet ve belediye dairelerinde ve sair mücessesat ve teşkilâtta, mekteplerde, çarşı ve pazarlarda Türkçeden maada lisan kullananlar evâmîr-i hükûmete ve belediyeye muhalif ve mukavemet cürmile tecziye edilirler.*

#### Madde 16:

*Fırat garbındaki vilayetlerimizin bazı akvamında dağınık bir surette yerleşmiş olan Kürtlerin Kürtçe konuşmaları behemahal men edilmeli ve kız mekteplerine ehemmiyet verilerek kadınların Türkçe konuşmaları temin olunmalıdır.*

Bu iki maddede açık bir şekilde görüldüğü gibi, Türkçe dışındaki diller devlet eliyle alenen yok sayılmış ve haliyle farklı anadillere sahip olanlar bu kanunlar neticesinde ağır cezalara çarptırılmışlardır.

### 2.3.2.4. Zorunlu İskan Kanunu Yer Değiştirmeden Kaynaklanan Sorunlar

Bir diğer önemli konuda insanların zorla yer değiştirilmeleridir. Bu değişiklik ile ilgili yazılı metinde Mecburi İskan Kanunu'dur. Bu kanunun konumuzla ilgili maddeler şu şekildedir:

#### Madde 11-A:

*Anadili Türkçe olmayanlardan toplu olmak üzere yeniden köy ve mahalle, işçi ve sanatçı kümesi kurulması veya bu gibi kimselerin bir köyü, bir mahalleyi, bir işi veya bir sanatı kendi soydaşlarına inhisar ettirmeleri yasaktır (Resmî Gazete, 1934).*

**Madde 13/3.fırka:**

*Türk ırkıdan olmayanların, serpiştirme suretiyle köylere ve ayrı mahalle veya küme teşkil edemeyecek şekilde kasaba veya şehirlere iskanı mecburidir (Resmi Gazete, 1934).*

Yukarıda adı geçen tüm kanun ve kararnamelerin tek bir gayesi vardı, o da bu topraklarda yaşayanların yeni oluşturulacak Türk ulus devletine uygun vatandaş olmalarını sağlamaktı. Bu tarz zorunlu iskan ve dillerin kullanımının yasaklanması ve hatta yatılı okul politikaları Türkleştirilme çabalarının bir ürünü olarak kullanılmıştır. Konuyla ilgili dönemin başta genelkurmay başkanlığı ve içişleri bakanlığı olmak üzere, yazılan tüm raporlarını inceleyen Yeğen (2006), bu yasalar ile demografya mühendisliğinin yapıldığını söylemekte ve bunun sebebinin de Cumhuriyetin sabit bir Türklük fikrine sahip olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Yeğen, 2006).

**2.3.2.5. Yakın Dönem Yasal Değişikliğinden Kaynaklanan Sorunlar**

1924'te başlayan dil problemi zaman içerisinde büyüyerek yeni boyutlar kazanmıştır. 1983 yılına gelindiğinde 2932 sayılı "Türkçe'den Başka Dillerde Yapılacak Yayınlar Hakkında Kanun"un 2. maddesinde de "Türk Devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerin birinci resmi dilleri dışındaki herhangi bir dilde düşüncelerin açıklanması, yayılması ve yayınlanması yasaktır" hükmü konulmuştu (Resmi Gazete, 1983). Bu hüküm ile yasak kesin bir şekilde yasallaşmıştır.

**2.3.2.6. Yerleşim Yeri Adlarının Değiştirilmesiyle İlgili Sorunlar**

Konuyla ilgili önemli bir değişiklikte ya da problem de yerleşim yeri adlarının değiştirilmesi, Türkçeleştirmeye çalışılmasıdır. Türkiye'de yer adlarının değiştirilmesi işlemleri cumhuriyetin ilk yıllarından beri yapıla gelmiştir. Örneğin Artvin ilinde büyük kısmı Gürcüce olan yerleşme adları "Meclis-i Umûmiyye-i Vilâyet" (İl Genel Meclisi) kararıyla 1925 yılında tümüyle değiştirilmiştir. Fakat ad değiştirme işlemleri İçişleri Bakanlığı'nın 1940 yılı sonlarında hazırladığı 8589 sayılı genelge ile resmileşmiş ve böylece "yabancı dil ve köklerden gelen ve kullanılmasında büyük karışıklığa yol açan yerleşme yerleri ile tabii yer adlarının Türkçe adlarla değiştirilmesi" başlatılmıştır. Adı geçen genelgenin ardından valilikler tarafından yabancı dil ve köklerden gelen yer adlarına ilişkin dosyalar hazırlanarak bakanlığa gönderilmiştir. Burada geçen yabancı dil ile İngilizce, Fransızca, İtalyanca

gibi diller değil, Gürcüce, Kürtçe, Çerkesce gibi bu topraklarda yaşayan insanların dillerinden bahsedilmektedir. Ancak bu çalışmalar 2. Dünya Savaşı sebebiyle uzun süre aksamış ve bir ad değiştirme işlemi yapılmamıştır. 1949 yılında 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu ile yer adlarının değiştirilmesi işlemleri yasal bir dayanağa kavuşmuş, ardından 1957 yılında da bir “Ad Değiştirme İhtisas Kurulu” kurulmuştur. Söz konusu bu kurulun çalışmaları, çeşitli kesintiler olmakla birlikte 1978 yılında “tarihi değeri olan yer adlarının da” değiştirildiği gerekçesiyle son verilinceye kadar sürmüştür. Bu süre içerisinde ilgili komisyon tarafından yaklaşık olarak 75 bin yerleşme adı incelenmiş ve bunlardan 28 bin kadarı değiştirilmiştir (Tunçel, 2000).

### **2.3.2.7. Anayasal Güvencenin Olmamasından Kaynaklı Sorunlar**

Dil hakları bağlamında Türkiye’de son dönemlerde birçok olumluluk yaşanmakla birlikte anadilde eğitim ile ilgili kapsamlı bir çalışma hala söz konusu değildir. Bununla birlikte anadilde eğitimin tümüyle yasaklılığı da söz konusu değildir. Hatta anadilde eğitimin önü bir nebze de olsa açılmıştır ve bu gelişmelerin devam etmesi durumunda anadilde eğitimle ilgili problemlerin çözüleceği görülmektedir. Bu noktada en önemli problem ise yapılan iyileştirmelerin hiçbirinin anayasal bir dayanağının olmamasıdır.

### **2.3.2.8. Akademik Çalışmaların Azlığından Kaynaklı Sorunlar**

Başta Almanya olmak üzere birçok ülkede yaşayan Türk çocukları için anadilde eğitimin önemine binaen yapılan çalışmalar bulunurken, Türkiye’de Türkçe dışındaki anadile sahip olanlarla ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Çalışmaların azlığı konunun bilimsel boyutlarda tartışabilmesinin önünde engel olarak durmaktadır.

### **2.3.2.9. Ulus Devlet Yapısından Kaynaklanan Sorunlar**

Ulus devlet anlayışının eğitim üzerindeki etkilerinin kaldırılması gerekmektedir. Ulus devletlerin birçoğunun uyguladığı zorunlu tek dilli eğitim, diğer dillerin yok olmasına sebep olmaktadır. Bir dilin var olma hakkı onun sayısal yönden çok ya da az kişi tarafından konuşulmasına bakılarak ölçülmemelidir.

Anadilde eğitim konusu hatta anadilinin öğrenilmesi ve konuşulması konuları toplumu bölme tehlikesi içeren bir talep olarak görülmekten çıkarılmalıdır. Konunun halkları ayırıştırıcı değil beraber yaşamalarını destekleyen ve kolaylaştıran bir olgu olduğu görülmelidir ve bunu destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.

Barut (2011)'e göre Türkiye'deki mevzuat, "alt-kimliklerin tanınması" halinde mevcut ülkesel bütünlüğün ve bölünmezliğin bozulmak istendiğini varsaymaya ve dolayısıyla bunu yapanları "bölücülük/yıkıcılık"la suçlamaya yönelik bir mevzuat şeklindedir. Üstelik bu yorumlama yüzünden farklı dilleri konuşan grupların özellikle de Kürt vatandaşların bir kısmı devlete karşı aidiyet duygularını sorgulamaya girişmiştir. Bu ayrıştırıcı dil ve tutumları bir kenara bırakan farklı fikirlerde vardır. Bunlardan biri azınlık gruplarının kendilerini ifade edebilmeleri için farklı dillerin kamusal ve özel alanda kullanılarak farklılıkların ön plana çıkarılması ve böylece kültürel alt-kimliklerin tanınmasına yardımcı olunması fikridir. Bu gibi fikirler karşısında 1990'lı yılların başında Türkiye'de farklı dillerin konuşulmasına yönelik toptan reddedici bir politika izlenmiş ve bu politikalar sonucu 2000'li yıllarda anadil ve anadilde eğitim sorunsalı giderek içinden çıkılmaz bir hal almıştır (Barut, 2011). Ulus devletlerin en önemli özelliklerinden biri olan "tek dil"den öte, tüm dillerin korunmasına ilişkin politikalara ihtiyaç vardır.

#### **2.4. Dil Haklarının Verilmesi Bağlamında Türkiye'de Yaşanan Son Gelişmeler**

Avrupa Birliği uyum sürecinde Türkiye'deki değişik toplulukların kendi dillerini öğrenebilmeleri konusunda birtakım serbestlikler getirilmiştir. Bunlar şöyle sıralanabilir:

##### **2.4.1. Farklı Dillerde Özel Kurslara İzin**

2002 yılında Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında yönetmelik hazırlanmıştır. 4771 sayılı ve 03.08.2002 tarihli yönetmelik ile "vatanın bölünmez bütünlüğünü ihlal etmemek koşuluyla" Türkçe dışındaki dillerde özel kursların açılmasına imkan tanınmış ve temmuz 2003 değişikliği ile de bu dillerin mevcut özel kurslarda öğretilmesine izin verilmiştir. Bu yönetmelik biraz daha genişletilip, Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik adını alarak 2003 yılında tekrardan revize edilmiştir.

Böylece azınlık statüsü tanınmadan, Türkiye'de farklı gruplara dolaylı olarak anadillerini öğrenme olanağı sağlanmıştır. Bu çerçevede ilk dil kursu 1 Nisan 2004 tarihinde Batman'da açılmış ve Kürtçe eğitim vermiştir (Diclen Ergin, 2010).



#### **2.4.2. Anadilde Yayın**

Birçok defa kanallarda tek kelime Kürtçe kullanıldığı için Radyo ve Televizyon Üst Kurumunu (RTÜK) tarafından cezalar kesilmesine rağmen, 2008 yılında Türkiye Radyo Televizyonları kanununda yapılan bir değişiklik ile farklı dil ve lehçelerde yayın yapılmasının önü açıldı. İlk açılan kanalda devlet kanalı olan TRT Şeş (TRT6) olmuştur. Kanunun değişmesi üzerine çeşitli dillerde özel televizyon kanalları da açılmıştır (BYEGM, 2008). İlk açılan kanal olan TRT Şeş'in ismi 2015 yılı itibari ile TRT Kurdi olarak değiştirilmiştir.

Devlete ait bir diğer yayın kanalı ise ETTÜRKİYYE yeni adıyla TRT-El Arabia'dır. 2010 yılından beri bu kanalda Arapça yayın yapan TRT, Arap kökenli halka büyük bir hizmet sağlamıştır.

#### **2.4.3. Üniversitelerde Farklı Dillerde Eğitime Başlanması**

2010 yılında üniversiteler tarafından Yüksek Öğretim Kurumu'na yapılan başvurular sonrasında Türkiye'de kullanılan yerel dillerde lisans ve yüksek lisans seviyelerinde eğitimlere başlanmıştır. İlk eğitim Mardin Artuklu Üniversitesinde Kürt dili ile başlamıştır. Bu üniversitede Kürtçe lisansüstü eğitimin yanı sıra Arapça ve Süryanice dil ve kültür bölümleri açmıştır. Muş Alpaslan ve Bingöl Üniversiteleri, Kürt dili ve edebiyatı bölümleri açmıştır. Diyarbakır Dicle Üniversitesinde Kürt dili bölümü açılmış, ancak bölüm henüz faaliyete geçmemiştir. Tunceli Üniversitesi, Kürtçe dil kursları düzenlemiştir (Sabah, 2009).

#### **2.4.4. Farklı Dillerde Seçmeli Ders**

Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun hazırlanarak, velilerin talepleri doğrultusunda seçmeli ders olarak istenen dillerin ders olarak eklenebilmesinin önü açılmıştır. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre herhangi bir dersin seçmeli olarak açılabilmesi için en az 12 öğrenci tarafından istenmesi gerekmektedir. Yönetmeliğin yürürlüğe girmesine rağmen farklı dillerde seçmeli dersler öğretmen eksikliği nedeniyle tam manasıyla işlevsel hale getirilememiştir. Üniversiteler yüksek lisans eğitimleri ile farklı dillerde eğitim verebilecek öğretmenler mezun etmesine rağmen, atamaların istenen seviyede olmaması sebebiyle seçmeli dersler öğretmen yetersizliğinden iptal edilmiştir (MEB, 2013).

#### **2.4.5. Mahkemelerde Anadilde Savunma Hakkı**

31 Ocak 2013 tarihinde resmi gazetede yayınlanan Ceza Muhakemesi Kanunu İle Ceza Ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile sanıklara kendi anadillerinde savunma hakkı verilerek, Türkçe bilmeyenlerin ya da kendini Türkçe rahatlıkla ifade edemeyenlerin tercümanlar ile savunmalarını vermelerinin önü açılmış oldu.

#### **2.4.6. Yerleşim Yerlerinin İsimlerinin İadesi**

Yerleşim birimlerinin eski isimlerini kullanmalarının önü açılmıştır. Konuyla ilgili herhangi bir kanun yayınlanmamasına rağmen, başvurular ile köy ve belde isimleri eski adlarına yani halkın anadili ile nam yapmış isimlerine geri dönmeye başladılar. İl ve ilçe gibi yerlerin isimlerinin değişmesi için ise çözüm paketi içerisinde resmi çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Tunceli ili ve Güroymak ilçeleri için kanun teklifleri verilerek, asıl isimleri olan Dersim ve Norşin'e dönüştürülmeleri istenmiş durumdadır. Bu bağlamda Siirt'in Aydınlar ilçesinin ismi 2013 Kasım ayında Tillo olarak değiştirilmiştir. Eylül 2013 tarihli demokratikleşme paketi kapsamında, 1980 darbesi sonrası ismi değiştirilen yerleşim yerlerine eski isimlerinin verilmesi imkanına örnek teşkil eden bu durum, bazı diğer yerleşim yerlerinde de uygulanmıştır (Resmi Gazete, 2013).

#### **2.4.7. Anadilde Propaganda**

Farklı dil ve lehçelerde siyasi propaganda imkanı tanınmıştır. 13 Mart 2014 tarihinde Seçimlerin Temel Hükümleri Ve Seçmen Kütükleri Hakkında Kanun'da "Siyasi partiler ve adaylar tarafından yapılacak her türlü propaganda, Türkçe'nin yanı sıra farklı dil ve lehçelerde de yapılabilir." değişikliği ile Türkçe dışındaki dillerde ve lehçelerde propaganda yapmanın önü açılmıştır. Böylece siyasiler kendi anadillerinde hitap etme özgürlüğüne kavuşmuşlardır (Resmi Gazete, 2013).

#### **2.4.8. Çok Dilli Kamu Hizmeti**

Kamu hizmetlerinden yararlanmada vatandaşlarımızın kendi ana dillerinde tercüman istihdamı ve çağrı merkezlerinin kurulması sağlanmıştır. Belediyelerin çok dilli hizmetlerinin önü açılmıştır (TBMM, 2013). Bu bağlamda Diyarbakır ili Sur ilçesi ilk çok dilli kamu hizmeti veren belediye olmuştur.

#### **2.4.9. Türkçe Olmayan Karakterlerin ve İsimlerin Kullanılması**

Son reform paketlerinden önce klavyelerde kullanılan harfler, kağıtların üzerine basılınca problem oluyordu. Bu problem hiçbir resmi düzenleme olmaksızın çözülmüş durumdadır. Bu bağlamda vatandaşların çocuklarına arzu ettikleri isimleri verebilmelerinin önündeki engeller kaldırılmıştır. Daha önce Türkçe harfler dışındaki harflerin kabul edilmemesinden ve farklı dillerdeki isimlerin sakıncalı olarak adlandırılmasından kaynaklanan sıkıntılar yapılan reformlar ile ortadan kalkmıştır. Her vatandaş anadilinde kendi çocuğuna istediği ismi verebilmeye başlamıştır. Resmi olarak kutlanan nevruz bayramı newroz diye yazıldığı için kutlamalar iptal ediliyorken, bugün isteyen istediği şekilde yazabilmektedir (KDGM, 2013).

#### **2.4.10. Özel Öğretim Kanununda Değişiklik**

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Öğretim Dili bölümü 2014 Temmuzunda “Özel okullarda Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilen Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim ve öğretim yapılabilir.” şeklinde değiştirilerek, özel okullarda anadilde eğitimin önü açılmıştır. 2014-2015 döneminde herhangi bir kurum anadilde eğitim için başvuruda bulunmamıştır (MEB, 2014).

#### **2.4.11. Sözlük Çalışması**

Konuyla ilgili bir diğer önemli çalışmada Türk Dil Kurumu tarafından yapılmıştır. Kurum Kürtçe-Türkçe ve Türkçe-Kürtçe sözlük çalışması başlatıp 2014 Mayıs ayında tamamlayıp, satışa sunmuştur (Anadolu Ajansı, 2014).

### **2.5. Dünyada Çok Dilli Eğitim Veren Bazı Ülkeler**

Buraya kadar anadilinin önemi, Türkiye'deki anadilde eğitim ile ilgili düzenlemeler ve sıkıntılar üzerine bilgiler verilmeye çalışıldı. Bu bölümde ise birden fazla dilde anadilde eğitim veren ülkelere örnekler verilecektir.

Ulus devletlerin yerleşik sınırlara sahip olmaya başladığı 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra “çokkültürlü toplum” tartışmalarının başladığı görülmektedir. Seksenli yılların başında Hollanda ve İsveç gibi ülkeler başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesi, kendini “çokkültürlü toplum” olarak nitelemeye ve birlikte yaşam imkânlarını geliştirmek üzere azınlık politikaları izlemeye başlamışlardır. Bu politikaların değişmesi ile ülke sınırları içerisinde yaşayan azınlıkların dilsel hakları

da olumlu yönde etkilenmiştir (Özby, 2008). Aşağıda bazı ülkelerdeki eğitim politikaları ile ilgili örnekler verilmiştir.

### **2.5.1. İsveç**

İsveç'te, farklı dillerde eğitim politikasına 1975 yılında geçilmeye başlanmıştır. Bu politikalar özgürlük, eşitlik ve işbirliği şeklinde tanımlanan üç temel ilke üzerinden yürütülmüştür. Özgürlük ilkesi ile kültürel ve dilsel farklılıkların hangi yönde geliştirileceğine göçmenlerin kendilerinin karar vermesini ifade etmektedir. Eşitlik ilkesi ile göçmenlerin, diğer İsveçliler gibi eşit yaşam standartlarına sahip olmalarının gerekliliği savunulmaktadır. Son olarak işbirliği de göçmenlerin kendi geleceklerini kurarken siyasal karar süreçlerine katılımını, İsveç toplumu ile karşılıklı anlayış ve dayanışmayı ifade etmektedir (Canatan, 2007).

Bu üç temel ilke ile birlikte hedeflenen üç temel amaç vardır;

1. Ulusal azınlıkların korunması,
2. Kültürlerin güçlenmesi,
3. Azınlık dillerinin yaşatılması.

Bu ilkeler ve amaçlarla yola çıkan İsveç eğitim sistemi, evde konuşulan dili eğitimde de geçerli dil olarak kabul etmekte ve en az 5 kişilik bir grup oluştuğunda anadil eğitimi vermeyi belediyelere bir yükümlülük olarak şart koşmaktadır. Kürtçe, Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinde içinde olduğu 32 dilde anadil eğitimi verilmektedir.

Anadilde eğitim ise resmi azınlık olarak tanınan gruplara verilmektedir. Yahudiler, Finliler, Samiler, Tornedallar ve Romanlar resmi azınlık oldukları için İsveççe ile birlikte kendi anadillerinde eğitim alma hakkına sahipler (Canatan, 2007).

### **2.5.2. Kanada**

İngilizce ve Fransızca Kanada'da resmi dil statüsündedir. Bireyler bunlardan birinde eğitim alabilme hakkına sahiptir. Kanada'da İngilizce ve Fransızca konuşanların belirli bir yerde yeterli sayılarda olmaları durumunda kendi ilk dillerinde eğitim almaları kanunlarca güvence altına alınmıştır (Koçak, 2013). İngilizce ve Fransızca dışındaki 20 civarındaki azınlık dili kanunlarca koruma altına alınmış ve bu dillere sahip olanlara okul açma ve hizmet isteme hakkı verilmiştir.

### **2.5.3. İspanya**

Bazı ülkelerde resmi dillerin dışındaki herhangi bir yerel dil kullananlar, yerel dilleriyle birlikte resmi bir dilde öğrenmek zorundadırlar. Buna en iyi örnek İspanyadır. İspanya’da özerk bölgelerdeki yerel dillerle beraber ulusal resmi dil olan Kastilyan dilinin öğrenilmesi zorunludur (Koçak, 2013). Anayasanın 3. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir: Kastilya lehçesi devletin resmi İspanyolca dilidir. Bütün İspanyollar onu öğrenmekle yükümlüdür. Ve onu kullanmak bütün İspanyolların hakkıdır. İspanya’nın diğer dilleri statülerine bağlı olarak özerk topluluklar içinde resmi dil olabilir.

Anadilde eğitim hakkı olan diller aynı zamanda bölgesel resmi dillerdir. Bu dillerde eğitim İspanyolca ile birlikte verilmekte kamu hizmetleri iki dilli olarak sunulmaktadır.

Konuyla ilgili araştırmalarda İspanyanın bu konuda dünya ortalamasının üzerinde olmasına rağmen Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi 2008 yılındaki raporunda İspanya’da tüm azınlık dillerinde kamu hizmetlerine erişim güvencesi sağlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

### **2.5.4. Singapur**

Singapur’da iki dilli eğitim söz konusudur. Birincisi ırklar arası iletişim dili ya da devlet dili olarak nitelendirilen İngilizce diğeri ise bulunulan bölgenin anadilidir. Bu ülkede nüfusun çoğunluğunu Çinliler oluştururken, onları Malezyalılar ve Hintliler takip etmektedir. Her vatandaş İngilizceyi ilk dil, kendi dilini de ikinci dil olarak öğrenebilmektedir. Malezya eğitim bakanlarından Tony Tan “ bu dünyada nüfusunun hepsini iki dilli yapmaya çalışan başka bir ülke tanımıyorum” diyerek, sistemlerinin başarısından gururla bahsetmektedir (Lim, 1999).

### **2.5.5. Kosova**

Kosova anayasasının 5. maddesine göre Arnavutça ve Sırpça resmi dildir. Bunlarla beraber belediye düzeyinde Türkçe, Boşnakça ve Roman dillerinin de resmi dil statüsüne sahip olması kanunla düzenlenmiştir. Azınlıklar, buldukları belediye nüfusunun %3’ünü oluşturmaları halinde dilleri resmi dil statüsünde kabul edilmektedir. Yine Kosova Cumhuriyeti İlköğretim ve Ortaöğretim Yasasına göre de her çocuk kendi anadilinde eğitim görme hakkına sahiptir. Bu sebeple Kosova’nın birçok okulunda birden fazla anadilde eğitim verilmektedir (Yıldırım, 2013).

Kosova Priştine üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak görev yapan Yıldırım'ın (2013), Kosova'da Anadilinde Eğitime İlişkin Lise Öğrencilerinin Görüşleri başlıklı çalışmasının sonuçları anadilde eğitim açısından önemlidir. Birden fazla anadilde eğitim veren okullarda yapılan çalışmaya göre öğrencilerin farklı anadilleri konuşanlarla aynı ortamda olmalarından dolayı memnun oldukları, farklılıkları zenginlik ve fırsat oluşturmak olarak gördükleri dile getirilmiştir.

#### **2.5.6. Çok Dilli Eğitim Önerisi**

Dünya üzerinde birçok ülkede çok dilli eğitim söz konusudur. Bunlar incelendiğinde her birinin kendine özgü özelliklerinin olduğu görülmektedir. Farklılıklar ise ülkenin kendi mevcut şartlarından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple herhangi bir ülkeye iki dilli veya çok dilli eğitim önerilmeden önce mevcut şartların ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekir.

Türkiye'de de anadilde eğitim önerilerin de bulunulurken, anadili Türkçe olmayan bireylerin anadilleri ile Türkçeyi bilme düzeyleri ele alınıp ona göre öneriler yapılmalıdır. Konuyla ilgili birçok çalışmayı inceleyen Derince (2012), en başarılı uygulamaların anadilinin temel alındığı ve diğer dillerin anadili üzerine eklenerek öğrenildiği modeller olduğunu söylemektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen ve yöneticilerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, unvan, branş, çalıştığı kurum, görev süresi, yöneticilikteki deneyimi, doğum yeri, üniversiteyi okuduğu bölge, görev yeri ve anadili gibi değişkenler bağlamında incelendiğinden, bu araştırma betimsel tarama modeline dayanmaktadır. Betimsel tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay kendi olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası söz konusu değildir (Karasar, 2007).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni ise İstanbul Üsküdar ilçesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleme seçkisiz amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş olan 359 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Evrende örnekleme ilişkin veriler Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Evrende Örneklem İlişkin Veriler

Evren/Unvan	Çalışma Evreni	Örneklem
Yönetici + Öğretmen	4598	359

Hedef kitlenin tümü yerine, kitleyi temsil eden bir bölümüne örneklem denir. Tümüne ise evren denir. Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul Üsküdar ilçesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışmada evreni temsilen toplam 359 adet öğretmen ve yöneticiye ulaşılmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Veriler kişisel bilgi formu ve anadilde eğitime ilişkin görüşlerin bulunduğu iki farklı bölümden oluşmaktadır. Görüşlerin bulunduğu bölümdeki cevaplar beşli Likert tipi anketle toplanmıştır. Yapılan çalışmaya ait ölçeğin değer aralıkları ve karşılık gelen tanımları aşağıdaki gibidir.

Değer Aralığı	Değer Aralığına Karşılık Gelen Tanımlar	
1.00 – 1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Tamamen olumsuz
1.80 – 2.60	Katılmıyorum	Olumsuz
2.61 – 3.40	Kararsızım	Kararsızım
3.41 – 4.20	Katılıyorum	Olumlu
4.21 – 5.00	Kesinlikle katılıyorum	Tamamen Olumlu

Anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için 31 maddeden oluşan taslağı iki uzmana incelettirildi. Uzman görüşlerine göre amaca hizmet etme düzeyi düşük olan 9 madde çıkarıldı. 22 maddeden oluşan anket 70 öğretmene uygulandı. Elde edilen verilere ilişkin SPSS programında güvenilirlik değeri incelendi. Düzgün çalışmayan ve güvenilirlik değerini düşüren 4 madde çıkarıldığında anketin güvenilirlik değeri Crombach Alpha (R) =.827 olarak belirlendi. Bu haliyle 44 yönetici ve 315 Öğretmene uygulandı. Uygulama sonunda R=.934 olarak belirlendi. Örneklem evreni temsil oranı %7.8'dir.

Anketin birinci bölümünde öğretmen veya yöneticilerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, anadili, doğum yeri gibi kişisel bilgi formu yer almaktadır.

İkinci bölümünde ise anadilde eğitime ilişkin 18 madde bulunmaktadır. Ankette yer alan ifadeler için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”,



“Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri bulunmaktadır. Maddeler Kesinlikle Katılıyorum seçeneğinden başlayarak 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır. Olumsuzluk ifade edilen 7 madde tersten puanlanmıştır.

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Toplanan verilerin çözümlemesi SPSS programının PASW Statistics 18 versiyonu ile yapılmıştır. Ölçeklerden alınan verilere ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Homojenlik testi uygulanmıştır. KMO değeri .937 olarak çıkmış ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracının iki faktörlü olduğu ve toplam varyansın %61.44’ünü açıkladığı görülmüştür. Anadilde eğitim hakkına ilişkin görüşlerin toplandığı birinci faktör 12 maddeden oluşmakta ve madde yük değerleri .425 ile .867 arasında değişmektedir. 6 maddeden oluşan anadilde eğitimin etkisi ve verilmiş şekline ilişkin 2. faktör de toplanan maddelerin yük değeri ise .659 ile .779 arasında değişmektedir.

Verilerin çözümlemesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ONE WAY ANOVA) testleri uygulanmıştır. T-testi sonuçlarında anlamlı farklılık bulunan durumlar için sheffe ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc analizleri yapılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008). Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak söylemektedir. 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark

vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığın nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunun sonuçlarını post hoc testi açıklayacaktır. Post hoc testleri içerisinde çalışmalarda en yaygın kullanılan tukey testidir (Kalaycı, 2010).

Farklılıkları araştırırken; cinsiyet, eğitim durumu, unvan ve anadil durumları 2 grup olduğundan bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yaş, branş, çalışılan kurum, MEB’deki görev süresi, yöneticilikteki görev süresi, doğum yerinin bulunduğu bölge, doğup büyüdüğü yerleşim birimi, üniversiteyi okuduğu bölge, görev yaptığı illerin bulunduğu bölgeler, anadili bilme düzeyi ve Türkçe dışında bilinen dillere ait durumlar 2’den fazla grupta olduğundan anova testleri kullanılmıştır. Farklılıkların daha iyi görülebilmesi için tablolardan da faydalanılmıştır.

## BÖLÜM VI

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmacının amacına uygun olarak kişisel bilgi formundan ve ölçeklerden elde edilen veriler ile bu verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

Veri toplama aracının birinci bölümünde bulunan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, unvan vb bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 359 yönetici ve öğretmenin kişisel özelliklerine ait bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Unvan ve Branş Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	163	45.4
	Erkek	196	54.6
Yaş	29'dan küçük	66	18.4
	29 – 36	148	41.2
	37 – 43	93	25.9
	44 ve daha büyük	52	14.5
Eğitim Durumu	Lisans	291	81.1
	Yüksek Lisans	68	18.9
Unvan	Öğretmen	315	87.7
	Yönetici	44	12.3
Branş	Dil Öğretmenleri	77	21.4
	Sosyal Bilimler	168	46.8
	Fen Bilimleri	47	13.1
	Teknik Öğretmenler	67	18.7

Tablo 5'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %45.4'ü kadın, %54.6'sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu sayısal değerlere göre cinsiyet bakımından birbirine yakın katılımcı değerlerinin olduğu söylenebilir.

Ankete katılanların %18.4'ü 29 yaşından küçük, %41.2'si 29-36 yaş aralığında, %25.9'u 37-43 yaş aralığında, geriye kalan %14.5'i ise 43 yaşından büyüktür. Bu veriler ışığında katılımcıların genç kuşağa ait oldukları söylenebilir.

Katılımcıların %81.1'i lisans mezunu, geriye kalan %18.9'ü ise yüksek lisans veya daha üst bir eğitim düzeyine sahipler. Bu veriler ışığında katılımcıların akademik ilerleme isteklerinin düşük seviyelerde olduğu söylenebilir. Anketin yapıldığı tarih itibari ile eğitimcilerin %87.7'si öğretmen, geriye kalan %12.3'ü ise yöneticidir.

Ankete katılan öğretmen ve yöneticiler 4 branşta toplanmıştır. Araştırmanın konusu itibari ile ilk grubu Türkçe, İngilizce, Arapça gibi dil derslerine giren öğretmenler, ikinci grubu felsefe, tarih, coğrafya gibi sosyal dersler öğretmenleri, üçüncü grubu matematik, fizik, kimya gibi sayısal ders öğretmenleri ve son grubu da bilişim, çocuk gelişim, grafik gibi meslek derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların %21.4'ü dil öğretmenleri, %46.8'i sosyal bilimler öğretmeni, %13.1'i fen bilimleri öğretmenleri ve %18.7'si teknik öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Çalıştığı Kurum, MEB'deki Görev Süresi ve Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Değişken	N	%
Çalıştığı Kurum	İlkokul	111	30.9
	Ortaokul	117	32.6
	Lise	131	36.5
MEB'deki Görev Süresi	1 – 7	106	29.5
	8 – 14	130	36.2
	15 – 21	94	26.2
	Daha Fazla	29	8.1
Yöneticilikteki Görev Süresi	1-4 yıl	47	13.1
	5-8 yıl	20	5.6
	9-12 yıl	11	3.1
	12 yıl ve daha fazla	10	24.5

Tablo 6'ya göre, katılımcıların %30.9'u ilkokulda, %32.6'sı ortaokulda ve %36.5'i ise liselerde görev yapmaktadırlar. Bu kurumlarda görev yapanların %29.5'inin görev süresi 1 ile 7 yıl arasında, %36.2'sinin 8 ile 14 yıl arasında, 26.2'sinin 15 ile 21 yıl arasında iken sadece %8.1'inin 21 yılın üzerindedir. Bir önceki tabloda da belirttiğimiz gibi katılımcılarımız genç kuşağa mensuplar.

Katılımcılardan bir kısmı ise geçmiş dönemlerde yönetici olarak görev yaptıkları için görev süresi boyunca yöneticilik yapmış olanlar %24.5, yapmamış olanlar ise %75.5 olarak da düşünüle bilinir.

Tablo 7. Doğduğu İlin Bulunduğu Bölge ve Doğup Büyüdüğü (0-12 yaş) Yerleşim Birimi Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Değişken	N	%
Doğduğu İlin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	33	9.2
	İç Anadolu	59	16.4
	Ege	38	10.6
	Karadeniz	54	15.0
	Doğu Anadolu	33	9.2
	Marmara	70	19.5
	Güneydoğu Anadolu	70	19.5
	Yurtdışı	2	0.6
Doğup Büyüdüğü (0-12 yaş) Yerleşim Birimi	Köy / Mezra	60	16.7
	İlçe / Kasaba	104	29.0
	Şehir (İl)	128	35.7
	Büyükşehir	67	18.7

Tablo 7 incelendiğinde, doğum yeri bilgilerine göre en fazla %19.5 ile Marmara Bölgesi ile Güneydoğu Anadolu Bölgesinden katılımcı olduğu, %9.2 ile en az katılımcının Doğu Anadolu ile Akdeniz Bölgelerinden oldukları görülecektir. Sadece 2 katılımcı yurtdışı doğumludur.

Bölgesel dağılımları belirtilen şekilde olan katılımcıların %54.4'ü şehir veya büyükşehirlerde doğup büyümüşken, geriye kalan %45.6'sı ise daha küçük yerleşim yerlerinde doğup büyümüştür.

Tablo 8. Üniversiteyi Bitirdiği İlin Bulunduğu Bölge ve Görev Yaptığı İlin Bulunduğu Bölgeler Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Değişken	N	%
Üniversiteyi Bitirdiği İlin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	12	3.3
	İç Anadolu	116	32.3
	Ege	36	10.0
	Karadeniz	30	08.4
	Doğu Anadolu	48	13.4
	Marmara	72	20.1
	Güneydoğu Anadolu	45	12.5
İlk Görev Yaptığınız İlin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	7	1.9
	İç Anadolu	53	14.8
	Ege	21	5.8
	Karadeniz	21	5.8
	Doğu Anadolu	53	14.8
	Marmara	120	33.4
	Güneydoğu Anadolu	84	23.4
İkinci Görev Yaptığınız İlin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	---	---
	İç Anadolu	9	2.5
	Ege	5	1.4
	Karadeniz	7	1.9
	Doğu Anadolu	6	1.7
	Marmara	187	52.1
	Güneydoğu Anadolu	35	9.7
Üçüncü Görev Yaptığınız İlin Bulunduğu Bölge	Akdeniz	----	----
	İç Anadolu	----	----
	Ege	----	----
	Karadeniz	----	----
	Doğu Anadolu	----	----
	Marmara	62	17.3
	Güneydoğu Anadolu	----	----

Üniversiteyi okudukları yerin düşünce yapıları üzerinde etkisi olduğunu düşündüğümüz katılımcıların, en fazla İç Anadolu Bölgesinde (%32.3) okudukları Tablo 8’de görülmektedir. En az okunan bölge ise Akdeniz (%3.3) bölgesidir.

Eğitimcilerin %17.3’ü 3 farklı şehirde görev yapmışken, %54.8’i iki farklı şehirde, geriye kalan 27.8’i ise sadece bir şehirde görev yapmıştır.

Tablo 9. Anadili, Anadilini Bildiği Düzeyi ve Türkçenin Dışında Bildiği Yerel Diller Değişkenlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler	Değişken	N	%
Anadili	Türkçe	301	83.8
	Diğer	58	16.2
Anadilini Bildiği Düzey	Hiç	4	1.8
	Zayıf	10	2.8
	Orta	31	8.6
	İyi	132	36.8
	Çok İyi	182	50.7
Türkçenin Dışında Bildiği Yerel Diller	Kürtçe	53	14.8
	Zazaca	7	1.9
	Tatarca	2	.6
	Arapça	11	3.1
	Çerkezce	1	.3
	Lazca	2	.6

Tabloda da görüleceği üzere katılımcıların %83.8'inin anadilleri Türkçe iken %16.2'sinin Türkçe dışındaki yerel dillerden biridir. Bu dillerin dağılımların da yoğunluk Kürtçe diline aittir. Anadili Türkçe olmayanların oranının üzerinde (%21.3) yerel dil bilen bulunmaktadır. Yerel dillerde sıralama Kürtçe, Arapça, Zazaca şeklinde sıralanmaktadır.

Anadilini bilme düzeyi orta ve daha alt düzeyde olanların oranı %12.5 iken, çok iyi bildiğini söyleyen katılımcı oranı %50.7'dir. Bu değerlere göre katılımcıların yaklaşık yarısı kendi dillerini çok iyi bilmemekteyken, %1.1'i ise yani sadece 4 kişi anadilini hiç bilmemektedir.

#### 4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ait bulgular, tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. İlk tablo olan Tablo 10'da alt problemlere ait ortalama değerler ile standart sapma değerleri öğretmen, yönetici ve ortalama olmak üzere 3 farklı şekilde verilmiştir.

Tablo 10. Anadilde Eğitimle İlgili Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

No	Anadilde Eğitime İlişkin Görüşler	$\bar{X}$			Ss		
		Öğretmen	Yönetici	Ortalama	Öğretmen	Yönetici	Ortalama
1	Türkiye'de herkes kendi anadilinde eğitim alma hakkına sahip olmalıdır.	3.88	3.93	3.89	1.26	1.26	1.25
2	Farklı anadilde eğitim verilmesi toplumsal ayrılmaya yol açar.	3.44	3.84	3.49	1.34	1.16	1.33
3	Anadilde eğitim toplumsal birlikteliği etkilemez.	3.40	3.75	3.44	1.41	1.27	1.39
4	Eğitim dilinin ne olacağı ailenin/kişinin tercihine bırakılmalıdır.	3.61	3.72	3.63	1.33	1.24	1.32
5	Devlet denetiminde tüm dillerde anadilde eğitim verilmelidir.	3.71	3.93	3.74	1.21	1.22	1.22
6	Anadilde eğitim bireyin kültürel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler.	3.88	3.86	3.88	1.14	1.24	1.15
7	Resmi dil Türkçe olmak kaydıyla diğer dillerde de eğitim verilmelidir.	3.80	3.65	3.78	1.21	1.50	1.25
8	Anadilde eğitim öğrencinin topluma ve devlete aidiyetini artırır.	3.73	3.90	3.75	1.20	1.09	1.19
9	Okulda birden fazla dilde eğitim yapıldığında düzen sağlanamaz.	3.39	3.70	3.43	1.26	1.23	1.26
10	Kendi anadilinde eğitim almayanlarda topluma yabancılaşma artar.	3.27	3.50	3.30	1.22	1.28	1.23
11	Farklı anadillerde eğitim verilmesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkiler	3.40	3.79	3.45	1.24	1.11	1.23
12	Farklı anadilde eğitim öğrenciler arası iletişimi zorlaştırır.	3.33	3.54	3.35	1.27	1.22	1.26
13	Birden fazla anadilde eğitim için gerekli materyal ve kaynak sağlamak zor olur.	3.33	3.70	3.38	1.25	1.24	1.25
14	Kişi kendini en iyi şekilde anadiliyle ifade eder.	4.01	3.84	3.99	1.18	1.27	1.19
15	Sadece özel okullar aracılığıyla farklı anadillerde eğitim verilmelidir.	3.51	3.68	3.53	1.20	1.02	1.18
16	Devlet televizyonlarında yerel dillerde yayın yapılması anadillerin korunmasına ve gelişmesine olumlu katkı sağlar.	3.91	3.68	3.88	1.13	1.34	1.16
17	Ülkede sadece bir dilde eğitim yapılmalıdır.	3.53	3.79	3.57	1.35	1.19	1.33
18	Anadillerin hayatın her alanında etkin bir şekilde kullanılması, bireyin aidiyet duygusunu geliştirir.	3.88	3.86	3.88	1.14	1.06	1.13
19	Ortalama	3.61	3.76	3.63	.85	.85	.85



Tablo 10 incelendiğinde Anadilde eğitimle ilgili görüşlere ait ortalama değerlerin  $\bar{X}=3.27$  ile  $\bar{X}=4.01$  arasında değiştiği gözlenmektedir. 10, 12 ve 13. görüşler haricindekilere verilen cevapların olumlu oldukları görülmektedir. 10, 12 ve 13. görüşlere verilen cevaplara göre ortalama kararsız aralığına denk gelmektedir. Olumsuz ve tamamen olumsuz görüş yokken, tam olumlu bir değer de görülememiştir.

#### **4.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi**

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 11’te gösterilmiştir.

Tablo 11. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	F	df	P
Kadın	163	3.43			
Erkek	196	3.80	.17	2	.68
Toplam	359				

\*p<.05

Tablo 11’e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ortalama değerlere göre her iki grupta anadilde eğitime olumlu bakmaktadır fakat erkekler, kadınlara göre daha olumlu yaklaşmaktadır.

#### **4.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi**

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12 ve 13’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	F	Df	P
29'dan küçük	66	3.34			
29-36	148	3.64			
37-43	93	3.75	2.77	3	.04*
44 ve daha büyük	52	3.75			
Total	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 12'ye göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tablodaki ortalama değerlere göre 29 yaşından küçüklerin anadilde eğitime kararsız yaklaştıkları diğer yaşlarda olanların ise olumlu yaklaştıkları görülmektedir.

Tablo 13. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Yaş (1)	Yaş (2)	$\bar{X}$ (1-2)	df	P
	29-36	-.30		.02*
29'dan Küçük	37-43	-.41	3	.00*
	44 ve daha büyük	-.41		.00*

\*p<.05

Tablo 12 ve Tablo 13 birlikte incelendiğinde 29 yaşından küçüklerin büyüklere göre anadilde eğitime daha olumsuz baktıkları, yaşın ilerlemesi ile birlikte anadilde eğitim ile ilgili görüşlerin olumluya doğru yöneldiği görülmektedir. Diğer yaş grupları arasında konuya ilişkin bir fark yokken, 29 yaşından küçükler ile diğer tüm yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Bu değerlere göre yaş ilerledikçe farklı dillere olan bakış açısı da olumlu yönde değişmektedir.

#### 4.2.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	F	Df	P
Lisans	291	3.67			
Lisans Üstü	68	3.45	.14	2	.54
Toplam	359				

\*p<.05

Tablo 14’e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği (p>0.05) görülmektedir. Ortalama değerlere göre her iki grupta anadilde eğitime olumlu bakmaktadır ve eğitim durumuna ilişkin farklılaştırıcı bir etken yoktur.

#### 4.2.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Unvana Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir. Bu tabloda okullarda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının tümü yönetici adı altında toplanmıştır.

Tablo 15. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Unvan	N	$\bar{X}$	F	df	P
Öğretmen	315	3.61			
Yönetici	44	3.76	.00	2	.29
Toplam	359	3.64			

\*p<.05

Tablo 15'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin unvan değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ( $p>0.05$ ) görülmektedir. Ortalama değerlere göre her iki grupta anadilde eğitime olumlu bakmaktadır ve eğitim durumuna ilişkin farklılaştırıcı bir etken yoktur.

#### 4.2.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branşa Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 16 ve 17'de gösterilmiştir. Branş sayısının fazla olmasından dolayı konumuzla birebir olduğu için İngilizce, Arapça, Türkçe, Edebiyat gibi dil eğitimi ile ilgili olan dersleri "Dil Dersleri" başlığı altında, coğrafya, tarih, felsefe gibi sosyal dersleri "Sosyal Bilimler" adı altında, matematik, fizik, kimya gibi sayısal dersleri "Fen Bilimleri" adı altında ve son olarak bilgisayar, çocuk gelişim, imam hatip meslek dersleri "Meslek/Teknik" adı altında toplanmıştır.

Tablo 16. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	F	Df	P
Dil Dersleri	77	3.71			
Sosyal Bilimler	168	3.64			
Fen Bilimleri	47	3.82	2.77	3	.04*
Meslek/Teknik	67	3.39			
Toplam	359	3.63			

\* $p<.05$

Tablo 16'ya göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tablodaki ortalama değerlere göre meslek/teknik öğretmenler haricindekiler anadilde eğitime ilgili olumlu düşüncelere sahiplerken, meslek/teknik öğretmenlerin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 17. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Branş (1)	Branş (2)	$\bar{X}$ (1-2)	df	p
Meslek/Teknik	Dil Dersleri	-.31	3	.02*
	Sosyal Bilimler	-.24		.04*
	Fen Bilimleri	-.42		.00*

\*p<.05

Tablo 16 ve 17 birlikte incelendiğinde meslek/teknik öğretmenler ile diğerleri arasında fark olduğu görülecektir. Bu da meslek dersleri öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerinden kopuk, izole edilmiş alanlarda görevlerini sürdürdüklerinden kaynaklanabilir. Konuya en olumlu bakanların fen bilimleri branşına mensup yönetici ve öğretmenlerin oldukları görülmektedir.

#### 4.2.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kuruma Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 18 ve 19’da gösterilmiştir.

Tablo 18. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Kurum	N	$\bar{X}$	F	Df	p
İlkokul	111	3.50	3.57	2	.02*
Ortaokul	117	3.79			
Lise	131	3.60			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 18’e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tablodaki ortalama değerlere göre tüm katılımcılar anadilde eğitimle ilgili olumlu düşünmektedirler.

Tablo 19. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Çalıştığı Kurum (1)	Çalıştığı Kurum (2)	$\bar{X}$ (1-2)	Df	p
İlkokul	Ortaokul	.29	2	.00*
	Lise	----		----

\*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde sadece ilkokul yönetici ve öğretmenleri ile ortaokuldaki yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farka ait ortalama değerler Tablo 18’de verilmiştir.

#### 4.2.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin MEB’deki Görev Süresine Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin Milli Eğitim Bakanlığındaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 20 ve 21’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin MEB’deki Görev Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

MEB’deki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	F	Df	p
1-7 Yıl	106	3.51			
8-14 Yıl	130	3.57			
15-21 yıl	94	3.78	2.47	3	.06
Daha fazla	29	3.84			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 20’ye göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin MEB’indeki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ortalama değerlere göre tüm katılımcılar anadilde eğitimle ilgili olumlu düşünmektedirler ve görev süresi ilerledikçe konuya olumlu yaklaşım da artmaktadır. Fakat görevlerinin ilk yıllarında olanlar diğerlerine göre daha temkinli davranmaktadırlar.

#### 4.2.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikte Geçirdiği Süreye Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin yöneticilikteki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yöneticilikteki Görev Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Yöneticilikteki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	F	df	p
1-4 Yıl	47	3.65			
5-8 Yıl	20	3.69			
9-12 yıl	11	4.13	1.14	3	.33
Daha fazla	10	3.55			
Toplam	88	3.71			

\*p<.05

Tablo 21’e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin yöneticilikte geçirdiği görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.2.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Bölgeye Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin doğum yerlerinin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 22 ve 23’te gösterilmiştir.

Tablo 22. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğum Yerinin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Doğum Yeri	N	$\bar{X}$	F	Df	p
Akdeniz	33	3.86			
Ege	38	3.60			
Doğu Anadolu	33	3.75			
Güneydoğu Anadolu	70	3.96	3.96	7	.00*
İç Anadolu	59	3.27			
Karadeniz	54	3.60			
Marmara	70	3.49			
Yurtdışı	2	3.08			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 22’de de görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin doğum yerlerinin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalama değerlere bakıldığında konuya olumsuz bakışın söz konusu olmadığı sadece İç Anadolu bölgesi doğumlu olanların kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 23. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğum Yerinin Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Doğum Yeri (1)	Doğum Yeri (2)	$\bar{X}$ (1-2)	df	P
İç Anadolu	Akdeniz	-.58	7	.00*
	Karadeniz	-.33		.03*
	Doğu Anadolu	-.48		.00*
	Güneydoğu Anadolu	-.68		.00*
Marmara	Akdeniz	-.36	7	.03*
	Güneydoğu Anadolu	-.46		.00*
Güneydoğu Anadolu	İç Anadolu	.68	7	.00*
	Ege	.35		.03*
	Karadeniz	.35		.02*
	Marmara	.46		.00*

\*p<.05



Tablo 23'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinde, doğum yerlerinin bulunduğu bölge değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Sonuçları kararsız olarak çıkan İç Anadolu bölgesi doğumlular ile diğer bölgeler arasında farklı görüşler olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi doğumlular ise en olumlu yaklaşıma sahiptirler.

#### 4.2.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Yerleşim Yerine Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin doğup büyüdüğü yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 24 ve 25'de gösterilmiştir.

Tablo 24. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Büyüdüğü Yer	N	$\bar{X}$	F	Df	P
Köy/Mezra	60	3.71			
İlçe/Kasaba	104	3.63			
Şehir(İl)	128	3.76	4.10	3	.00*
Büyükşehir	67	3.32			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 24'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin doğup büyüdüğü yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 25. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Büyüdüğü Yer (1)	Büyüdüğü Yer (2)	$\bar{X}$ (1-2)	df	P
Büyükşehir	Köy / Mezra	-.38	3	.01*
	İlçe / Kasaba	-.30		.02*
	Şehir (İl)	-.43		.00*

\*p<.05

Tablo 25'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin, doğup büyüdüğü yerleşim yeri değişkenine göre çoklu karşılaştırma değerlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılıkların tümünün büyükşehir doğumlular ile diğer yerleşim yerlerinde doğanlar arasında olduğu görülmektedir. Tablo 24 ve 25 birlikte incelendiğinde sadece büyükşehir doğumlu olanların kararsız oldukları diğerlerinin anadilde eğitime daha olumlu baktıkları görülmektedir.

Tablo 26. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğup Büyüdüğü Yerleşim Yeri ve Doğduğu Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları

Büyüdüğü Yer Doğduğu Bölge	Akdeniz	İç Anadolu	Ege	Karadeniz	Doğu Anadolu	Marmara	Güneydoğu Anadolu	Yurtdışı	Toplam
Köy/Mezra	5	5	5	25	4	5	11	0	60
İlçe/Kasaba	18	20	11	12	7	18	18	0	104
Şehir (İl)	7	26	12	14	18	20	31	0	128
Büyükşehir	3	8	10	3	4	27	10	2	67
Toplam	33	59	38	54	33	70	70	2	359

Tablo 26 incelendiğinde kararsız olan Büyükşehir doğumluların %40.2'sinin Marmara Bölgesi, %14.9'unun Güneydoğu Anadolu ve yine aynı değerde Ege Bölgesi doğumluların olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil ile Doğup Büyüdüğü Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları

Doğduğu Bölge Anadil	Akdeniz	İç Anadolu	Ege	Karadeniz	Doğu Anadolu	Marmara	Güneydoğu Anadolu	Yurtdışı	Toplam
Türkçe	31	58	37	54	21	68	30	2	301
Diğer	2	1	1	0	12	2	40	0	58
Toplam	33	59	38	54	33	70	70	2	359

Tablo 27 incelendiğinde ise hem Marmara Bölgesi doğumlulardan hem de Ege Bölgesi doğumlulardan sadece ikisinin farklı bir anadile sahip oldukları, bu sebeple olaya kararsız baktıkları söylenebilir.

#### 4.2.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölgeye Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin üniversiteyi bitirdiği bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 28 ve 29’da gösterilmiştir.

Tablo 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Üniversite	N	$\bar{X}$	F	Df	p
Akdeniz	12	3.23			
Ege	36	3.49			
Doğu Anadolu	48	3.99			
Güneydoğu Anadolu	45	3.92	3.56	6	.00*
İç Anadolu	116	3.53			
Karadeniz	30	3.64			
Marmara	72	3.50			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 28’e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin üniversiteyi bitirdiği bölge değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Doğu Anadolu ile Güneydoğu Anadolu bölgelerinde üniversite okumuş olanların anadilde eğitime daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir.

Tablo 29. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Üniversiteyi Bitirdiği Bölge Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Üniversite Okuduğu Yer (1)	Üniversite Okuduğu Yer (2)	$\bar{X}$ (1-2)	Df	P
Doğu Anadolu	Akdeniz	.75	6	.00*
	İç Anadolu	.45		.00*
	Ege	.50		.00*
	Marmara	.48		.00*
Güneydoğu Anadolu	Akdeniz	.69	6	.01*
	İç Anadolu	.39		.00*
	Ege	.43		.02*
	Marmara	.42		.00*

\*p<.05

Tablo 29’da ise yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin, üniversiteyi bitirdiği bölgeye göre çoklu karşılaştırma değerlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. En olumlu yaklaşan Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde üniversite okumuş olanlardadır ve yine farklılıkta bu bölgelerde okuyanlar ile diğer bölgelerde okuyanlar arasındadır.

Tablo 30. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Doğduğu Bölge ile Üniversiteyi Bitirdiği Bölge Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları

		Doğduğu Bölge								Toplam
		Akdeniz	İç And.	Ege	Karadeniz	Doğu And.	Marmara	Güneydoğu	Yurtdışı	
Üniversite Bölge	Akdeniz	5	1	2	1	1	1	1	0	12
	İç Anadolu	11	33	13	11	9	18	20	1	116
	Ege	2	11	9	5	3	3	3	0	36
	Karadeniz	1	1	3	18	3	3	1	0	30
	Doğu And.	5	4	5	10	9	5	10	0	48
	Marmara	6	4	5	7	2	37	10	1	72
	Güneydoğu	3	5	1	2	6	3	25	0	45
	Toplam	33	59	38	54	33	70	70	2	359

Tablo 30 incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okuyanların neden daha olumlu baktıkları daha iyi anlaşılmaktadır. Güneydoğu Doğu Anadolu

Bölgesinde okuyanların %55.5'i zaten o bölge doğumlu, bu bölgede doğanlar olumlu baktıkları için bu değer burada daha da artış göstermektedir. Yine bu bölgelere gelip okuyanlar bölgede doğanlara göre oranları %62.4 şeklindedir. Bu bölgelerde okuyanların konuya bakışlarının doğdukları bölgelere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Yani dışarıdan gelip bu bölgede okuyanların anadilde eğitime bakış açılarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

#### 4.2.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İlk Görev Yaptığı Bölgeye Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin görev yaptığı bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İlk Görev Yaptığı Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Görev Yeri 1	N	$\bar{X}$	F	df	P
Akdeniz	7	3.99			
Ege	53	3.77			
Doğu And.	21	3.53			
Güneydoğu And.	21	3.75	2.09	6	.05
İç And.	53	3.61			
Karadeniz	120	3.44			
Marmara	84	3.80			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 31'ye göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin görev yaptığı bölge değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.2.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İkinci Görev Yerine Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin ikinci görev yaptığı bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32’ye göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin ikinci görev yaptığı bölge değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan anket ile katılımcılardan sadece 249’unun ikinci bir şehirde görev yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama değerlere göre tüm katılımcılar anadilde eğitimle ilgili olumlu düşünmektedirler.

Tablo 32. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin İkinci Görev Yaptığı Bölge Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Görev Yeri 2	N	$\bar{X}$	F	df	P
Akdeniz	----	----			
İç Anadolu	9	3.61			
Ege	5	3.58			
Karadeniz	7	3.75	1.56	5	.17
Doğu Anadolu	6	3.61			
Marmara	187	3.75			
Güneydoğu Anadolu	35	3.78			
Toplam	249	3.75			

\*p<.05

#### 4.2.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadillerine Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin anadil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 33’te gösterilmiştir. Katılımcıların birçok anadile sahip olması sebebiyle Kürtçe, Zazaca, Arapça, Lazca, Tatarca ve Çerkezce dilleri “diğer” başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 33. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Anadil	N	$\bar{X}$	F	df	P
Türkçe	301	3.53			
Diğer	58	4.13	4.17	2	.00*
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 33'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin anadil değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalama değerlere göre her iki grup da anadilde eğitime olumlu bakmaktadır fakat anadili Türkçe olmayanların, anadili Türkçe olanlara göre çok daha fazla olumlu baktıkları görülmektedir.

#### 4.2.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyine Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin anadil düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 34 ve 35'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Anadil Düzeyi	N	$\bar{X}$	F	df	p
Hiç	4	3.52			
Zayıf	10	4.09			
Orta	31	4.13	6.74	4	.00*
İyi	132	3.75			
Çok İyi	182	3.44			
Toplam	359	3.63			

\*p<.05

Tablo 34'e göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin anadil düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. anadili

zayıf ve orta düzeyde olanların diğerlerine göre anadilde eğitime daha olumlu baktıkları görülmektedir. anadilini hiç bilmeyenler ile çok iyi bilenlerin ise olumlu baktıkları fakat diğerlerine göre daha düşük seviyede katıldıkları görülmektedir.

Tablo 35. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi Değişkenine Göre Çoklu Karşılaştırma Anova Sonuçları

Anadil Düzeyi (1)	Anadil Düzeyi (2)	$\bar{X}$ (1-2)	Df	p
İyi	Hiç	----	4	----
	Zayıf	----		----
	Orta	-.38		.02*
	Çok İyi	.30		.00*
Çok İyi	Hiç	----	4	----
	Zayıf	-.65		.01*
	Orta	-.69		.00*
	İyi	-.30		.00*

\*p<.05

Tablo 35'teki verilere bakıldığında anadil düzeyleri iyi ve çok iyi olanların anadilde eğitimle ilgili diğerlerine göre farklı düşündükleri görülmektedir. Bu seçenekleri işaretleyenler diğerlerine göre anadilde eğitime daha az olumlu bakmaktadırlar.

Tablo 36. Yönetici Ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Anadil Düzeyi ile Anadili Değişkenlerine Göre Tablo Sonuçları

		Anadil Düzeyi					
		Hiç	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi	Toplam
Anadil	Türkçe	0	1	6	117	177	301
	Diğer	4	9	25	15	5	58
		4	10	31	132	182	359

Tablo 36 incelendiğinde anadili iyi ve çok iyi olanların %81.9'unun Türkçe anadiline sahip olduklarının ve anadili Türkçe olanların sadece birinin dilinin zayıf olduğu görülmektedir. Türkçe dilinin eğitimi ile ilgili bir sıkıntı olmadığı için bu yanıtları



verenlerin daha az olumlu baktığı söylenebilir. Yine anadilini hiç bilmeyenlerin, Türkçe dışındaki diller kategorisinde olanlardan olduğu da görülmektedir.

#### 4.2.16. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yerel Dillere Göre Analizi

Yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin bilinen yerel diller değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37. Yönetici ve Öğretmenlerin Anadilde Eğitime İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yerel Diller Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Bilinen Yerel Diller	N	$\bar{X}$	F	df	p
Kürtçe	53	4.11			
Zazaca	7	3.99			
Tatarca	2	3.36			
Arapça	11	3.59	1.27	5	.28
Çerkezce	1	3.16			
Lazca	2	3.86			
Toplam	76	3.98			

\*p<.05

Tablo 37’ye göre yönetici ve öğretmenlerin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin bildikleri yerel diller değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yapılan anket ile katılımcılardan sadece 76’sının yerel bir dil bildiği belirlenmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin anadilde eğitime yaklaşımları incelenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Cinsiyet açısından birbirine yakın olan katılımcı değerlerine (Kadın: %45.4, Erkek: %54.6) göre anadilde eğitime yaklaşımda cinsiyet ile ilgili bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Her iki grupta konuya olumlu bakarken, erkekler kadınlara göre daha olumlu yaklaşmaktalar. Yeliz Kaya tarafından 2013 yılında Diyarbakır'da yapılan Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi başlıklı yüksek lisans tezinin anket çalışmasına katılan öğretmenlerin vermiş olduğu sonuçlarda aynı düzeydedir (Kaya, 2013).
2. Yaşa göre yaklaşımlarda gençlerin daha temkinli oldukları, yaşın ilerlemesine bağlı olarak oluşan olgunluk ile yaklaşımların daha olumlu yönde seyir izlediği anlaşılmıştır. Kaya'nın (2013) çalışmasında anadilde eğitim ile görüşlerinin yaşa göre değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır.
3. Katılımcıların eğitim düzeylerinin ve unvanlarının konuya yaklaşımda herhangi bir etkilerinin olmadığı görülmüştür. Her iki durumda da konuya bakışın olumlu yönde olduğu görülmüştür.
4. Verilen cevaplardan meslek dersleri branşı öğretmenlerinin/yöneticilerinin konuya daha temkinli yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda meslek dersi öğretmenlerinin diğer tüm branşlardan farklı düşündükleri ve konu

hakkında kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Kaya'nın (2013) çalışmasında Türkçe öğretmenlerin %72,3'ünün anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik destek verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmasını ilk ve orta öğretim kurumlarında yapan Kaya, sosyal bilgiler öğretmenlerinin anadilde eğitim ile ilgili görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. Yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre farklı düşündükleri, tümünün olumlu bakmasına karşın en az olumlu bakanların ilkokul öğretmenlerinin olduğu görülmüştür. Farklılık ise ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındadır.
6. Görev süresiyle ilgili katılımcılar arasında bir fark görülememiştir. Ortalama değerler incelendiğinde katılımcıların yaşı ile ilgili bölümde olduğu gibi MEB'deki görev süresi de ilerledikçe konuya bakıştaki olumlulukta artmaktadır. Kaya'nın (2013) çalışmasında da hizmet yılının bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır, aynı sonuca çok kültürlülük ile ilgili çalışma yapan Cırık'ta ulaşmıştır (Cırık, 2014).
7. Katılımcıların yöneticilikteki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ortalama değerlere göre ise 12 yıldan fazla görev yapanların daha olumsuz baktıkları, diğerlerinin ise yöneticilikteki görev süresi arttıkça daha olumlu bakmaya başladıkları görülmüştür.
8. Konuya ilişkin doğum yerinin bulunduğu bölgeye göre katılımcıların düşüncelerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Özellikle İç Anadolu Bölgesi ( $\bar{X}=3.27$ ) ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi ( $\bar{X}=3.96$ ) doğumluların diğerlerine göre daha farklı görüşte oldukları görülmüştür. Ortalama değerlere göre İç Anadolu Bölgesi doğumluların konuyla ilgili kararsız oldukları tespit edilmiştir.
9. Doğum yeri ile birlikte doğum yerinin büyüklüğünün de anadilde eğitime ilişkin görüşler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Büyükşehirlerde doğup büyüyenlerin diğerlerinden daha farklı düşündükleri ve kararsız oldukları görülmüştür.
10. Üniversitenin bitirildiği bölgenin, anadilde eğitime ilişkin görüşlere etki ettiği anlaşılmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okuyanların diğer bölgeler göre daha olumlu baktıkları, Akdeniz Bölgesinde okuyanların sonuçlarının ise kararsız aralığında olduğu görülmektedir. Dışarıdan gelip Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde okuyanların anadilde eğitime

bakışlarının doğup büyüdüğü bölgelere göre daha olumlu yönde olduğu görülmüştür. Kaya'nın (2013) çalışmasında da mezun olunan üniversiteye göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmüş ve Doğu Anadolu bölgesinden mezun olanların diğerlerine göre daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

11. Görev yapılan bölgelere göre katılımcılar arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birinci ( $\bar{X}=3.63$ ) ve ikinci ( $\bar{X}=3.75$ ) görev yerlerinin ortalama değerlerine bakıldığında, birden fazla bölgede görev yapmanın anadilde eğitime bakışı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
12. Yönetici ve Öğretmenlerden anadili Türkçe olanlar ile olmayanlar arasında konuya ilişkin görüşlerde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaklaşımların hiçbirinde Tamamen Olumlu değer aralığında ( $\bar{X}=3.41 - 4.20$ ) bir değer görülmeyip, bu aralığı en yakın değer anadil ( $\bar{X}=4.13$ ) farklılığı görüşünde görülmüştür. Anadili Türkçe olmayanlar, Türkçe olanlara göre anadilde eğitime daha olumlu bakmaktadırlar.  
Anadili Türkçe olanlar ile olmayanlar üzerinde dil testi yapan Talu (2009), ulaştığı sonuçlar itibari ile tüm testlerde anadili Türkçe olanların daha iyi bir seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Anadili Türkçe olmayanların istisnasız tüm testlerde başarısız olmalarının nedeni de anadillerini yeterince öğrenmeden Türkçe ile karşılaşmalarıdır.
13. Anadili Türkçe olanların büyük çoğunluğunun dil bilme düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın anadilde eğitime anadilleri Türkçe olmayanlara göre daha az olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anadili Türkçe olanlardan dilini hiç bilmeyenin olmadığı, fakat Türkçe dışında bir anadile sahip olanlardan anadillerini hiç bilmeyenlerin olduğu görülmüştür.
14. Katılımcıların bildikleri yerel dillere göre anadilde eğitimle ilgili görüşleri arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kaya (2013), evde konuşulan yerel dile görüşlerini analiz ettiği öğretmenlerin Türkçe konuşanların konuya en olumsuz baktıkları, diğer dillerinden birini konuşanların ise konuya olumlu yaklaştıkları sonucuna varmıştır. Yerel dillere göre olumludan olumsuza doğru sıralanış Zazaca, Kürtçe, karma, Arapça, Türkçe şeklindedir.
15. Katılımcılar, herkesin kendi anadilinde eğitim alması ve kişinin kendisini en iyi kendi anadilinde ifade edeceğini düşünmektedirler. Kaya'nın (2013)

çalışma sonuçlarında da öğretmenlerin %77,2'si anadili Türkçe olmayan bireylere kendi dillerinde eğitim alan fırsatı verilmesi gerektiğini düşünmekte. Buna katılmayanların oranı ise %15'tir. Türk kökenli öğretmenlerin %23,6'sı katılmazken, Türk kökenli olmayanların %80'inden fazlası eğitim verilmesini düşünmektedirler.

16. Bu eğitimin devlet kontrolün de olması yönünde bir görüş söz konudur. Devletin kendi sınırları içerisindeki tüm bireylerin dil haklarını bu minvalde cevaplaması gerektiği düşünülmektedir.

17. Katılımcılar, devlet kontrolünde olan eğitimin sadece özel okullar aracılığıyla yapılmasında da herhangi bir olumsuzluk görmemektedirler. Kaya'nın (2013) araştırmasında "yaşadığım ülkenin egemen dilinden farklı bir dile sahip olsam, eğitimin bir kısmını kendi anadilimde almak isterim" diyenlerin %82,3 olarak çıkmıştır. İstemem diyenlerin oranı ise sadece %3,9'dur.

18. Farklı anadillerde eğitimin ayrıştırıcı bir özelliğinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu konuda görüş bildirenlerin tümü olumlu düşünülmektedir, kararsızlık bile söz konusu değildir. Hatta devlete bağlılığın artacağı yönünde görüş söz konudur. Kaya (2013) da çalışmasında ülke bütünlüğüne zarar vermeyeceği yönünde sonuca ulaşmıştır. Katılımcıların sadece %12,6'sı ülke bütünlüğüne zarar vereceğini düşünürken, %81'i tersi yönde kanaat belirtmiştir. Aynı çalışmada Türk kökenli öğretmenlerin çokkültürlü eğitime en olumsuz bakan etnik köken olduğu, karma kökene sahip olanların ise konuya en olumlu yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Karma kökenlileri sırasıyla Zaza, Kürt ev Arap kökenliler takip etmektedir.

Çok kültürlülükle ilgili çalışmaları inceleyen Cırık (2014), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılıklara olumlu bakmakla birlikte çok kültürlü eğitimi de destekledikleri sonucuna varmıştır. Yurt dışında çok kültürlülükle ilgili yapılan bazı çalışmaları da inceleyen Cırık, sosyo-ekonomik durumları düşük olan bölgelerdeki yöneticilerin çok kültürlü eğitime çok sıcak bakmadıkları, diğer bölgelerde ise durumunda daha olumlu bir seviyede olduğunu görmüştür. Başak bir araştırmanın sonucu ise daha çarpıcıdır. Yurt dışında Afrika, Amerika ve Avrupa kökenleri eğitimciler üzerinde yapılan çalışmada, etnik kökenler birbirinden çok farklı olsa da çok kültürlü eğitimle ilgili, etnik kökene göre bir farklılığa ulaşılamamış ve hepsi konuya olumlu yaklaşmıştır.

Farklılık cinsiyete açısından erkeklerin bayanlardan daha olumlu bakmasında ortaya çıkmış.

19. Eğitim dilinin aileler tarafından karar verilmesi görüşüne katılımcıların olumlu baktıkları görülmüştür.
20. Kendi anadillerinde eğitim almayanlarda topluma yabancılaşmayı artıracak görüşü yöneticilerde olumlu iken, öğretmenlerde kararsız aralığında bir sonuç vardır. Kaya'nın (2013) çalışmasına katılan öğretmenlerin %49,1'i etnik kökeni Türk olmayan öğrencilerin, kendi tarih ve kültürleri ile ilgili konuların derste işlenmemesinden dolayı dışlanma hissettiklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu da yabancılaşmanın başka bir boyutunu gözler önüne sermektedir.
21. Eğitimin kalitesi ile ilgili görüşte öğretmenlerin kararsız oldukları, yöneticilerin ise farklı anadillerde eğitimin eğitim kalitesini etkilemeyeceği yönünde bir görüş söz konudur.
22. Hem materyal temini hem de öğrenciler arası iletişim konusunda öğretmenler kararsız iken, yöneticiler bunların problem olmayacağı kanaatindedir.
23. Farklı dillerin olması kültürel bir zenginlik olarak görülmektedir.
24. Devlet televizyonlarında yerel dillerde yayın yapılmasının anadilde eğitime ilişkin olumlu bir yaklaşım olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
25. Katılımcıların farklı kültürlere ve anadile sahip bireylerle yaşama konusunda herhangi bir sıkıntı görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

## 5.2. Öneriler

1. Gençlerin daha temkinli oldukları sonucundan yola çıkarak, eğitim kademelerinde konunun daha fazla ele alınması ve toplumun genç kuşaklarına konunun daha iyi anlatılması gerekmektedir. Yaş ve tecrübenin artması ile konuya yaklaşımın olumlu olan seyrinin genç kuşaklara eğitim ile aktarılması ile daha erken dönemlerde olumlu görüş yakalanabilir.
2. Meslek dersleri öğretmenlerinin okul için konularının diğer branşlara göre daha izole olduğundan konuya yaklaşımlarındaki kararsızlığın arttığı, bu sebeple meslek dersleri öğretmenlerinin okul için konularının değiştirilmesinin konuya ilişkin görüşleri etkileyeceği düşünülmektedir.
3. Daha kıdemli olanlar ile genç yönetici ve öğretmenlerin paylaşımlarının, ortak alanlarının artırılması konuya bakışı daha olumlu etkileyebilir.

4. Kültürel gezilerin artırılması, imkanı olmayanlara imkan sağlanması konunun anlaşılmasında çok önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Üniversiteyi doğdukları bölgelerin dışında okuyanların, konuya ilişkin görüşlerinin doğdukları bölgelere göre daha olumlu olması, bu faaliyetin önemini ortaya koymaktadır. Yine birden fazla ilde görev yapanların anadilde eğitime daha olumlu bakması bunun önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.
5. Anadili Türkçe olanların konuya empati yaparak yaklaşabilmeleri için çalışmalar yapılabilmektedir.
6. Anadili Türkçe olmayanların %65.52'sinin dilini orta ve daha düşük seviye bildiği, bunlar arasında anadilini hiç bilmeyenlerin olduğu görülmüştür. Dünyadaki anadillerin korunması ile ilgili çalışmaların Türkiye'de yapılması önemlidir.
7. Konuyla ilgili araştırma sırasında, toplumun konuya yaklaşımının olumlu olduğu fakat bürokrasinin yaklaşımın tam net olmadığı, bu kararsızlığın bu tarz akademik çalışmaları olumsuz etkilediği görülmüştür. Toplumun daha rahat olmaya başladığı bu konularda bürokrasinin de elini taşın altına koyması gerekmektedir. Kaya'nın (2013) yaptığı anket çalışmasına katılan öğretmenlerin %59,2'si "eğitim sistemimiz içinde anadili Türkçe olmayan çocuklara akademik başarı için gereken desteğin verildiğini düşünüyorum" demiştir. %20,9 ise kararsızdır.
8. Bu araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesi ile sınırlıdır. Araştırmanın farklı bölgelerde görev yapan eğitimciler üzerinde de yapılması daha verimli sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir.
9. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Çalışma özel eğitim kurumları ile üniversiteler de yaygınlaştırılabilir.
10. Meslek dersleri öğretmenlerinin özellikle imam hatip liselerinin dışındaki meslek lisesi öğretmenlerinin konuya yaklaşımlarındaki kararsızlığın nedenleri incelenerek farklı noktalardaki sonuçlara ulaşılabilir.
11. Dil eğitiminin ilk aşaması olan ilkokullardaki yönetici ve öğretmenlerin konuyla ilgili çekincelerinin araştırılması, konunun daha iyi anlaşılmasında önemli bir yardımcı bir faktör olabilir.

12. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde doğmayıp, bu bölgelerde okuyanlardaki anadilde eğitime bakış ile ilgili olumlu yöndeki değişimin incelenmesi ve bu inceleme sonucu belirli çalışmalar yapılması konunun anlaşılması açısından önemli katkılar sağlayabilir.
13. Büyükşehirler de doğanların farklı anadile sahip bireylerle temas ettikleri düşünüldüğünde, buralarda doğanların anadilde eğitim ile ilgili kararsız olma sebepleri incelenebilir.
14. Sadece anadili Türkçe olmayanlar üzerinde bir çalışma yapılarak, konuya ilişkin istekler daha net öğrenilebilir ve farklı açılar yakalana bilir.
15. Anadille ilgili başta Almanya olmak üzere birçok ülkede, bu ülkelerde yaşayan Türklerin anadil hakları üzerinde lisansüstü ve doktora hatta daha üst seviyelerde akademik araştırmalar varken, Türkiye’de yaşayan anadilleri Türkçe olmayanlar ile ilgili akademik çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Konuyla ilgili oldukça bakir olan araştırma üzerinde yoğunlaşması toplumsal barışa katkı anlamında önemli sonuçlara hizmet edebilir.

Sonuç itibari ile anadilde eğitime yaklaşımlar genel itibari ile olumludur. Toplumun genelinin olumlu olarak baktığı bu olguyla ilgili gerekli yasal düzenlemeler yapılarak toplum refahına gidilmelidir.



### **5.3. EKLER**

#### **5.3.1. Anket Çalışması ile ilgili İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi**

### **5.3.1. Araştırmada Kullanılan Anket**



## KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1984). Dil-Kültür Bağlantısı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1993). Türkçenin Gücü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1998). Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Anadolu Ajansı. (2014, 5 22). 1 11, 2015 tarihinde <http://www.aa.com.tr:>  
<http://www.aa.com.tr/tr/haberler/332589--tdknin-kurtce-sozlugu-satista>  
adresinden alındı
- Atalay, B. (1998). Bir İnsan Hakkı Olarak Eğitim Hürriyeti. Yeni Türkiye Dergisi(22), 1093.
- Barut, E. (2011). Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Azınlık Hakları ve Anadilde Eğitim: Türkiye Örneği. İstanbul: Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- Bekir, H. Ş. (2004). Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi -Doktora Tezi. Ankara.
- Berk, O. F. (1964). Vatandaşlık Hukuku. Ankara.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, TBMM. (1990). 07 31, 2014 tarihinde [www.tbmm.gov.tr:](http://www.tbmm.gov.tr:)  
<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/137-160.pdf>  
adresinden alındı
- BYEGM. (2008). 10 21, 2014 tarihinde <http://www.byegm.gov.tr:>  
<http://www.byegm.gov.tr/turkce/haber/trkye...trt-krte-yayina-baladi/23851>  
adresinden alındı
- Canan, S. (2002, Aralık). Yabancı Lisanla Eğitim Neden Olmamalı? Üniversite ve Toplum, 2(4), 3-7.

- Canatan, K. (2007). Avrupa Ülkelerinin Azınlık Politikalarında Türkçe Anadil Eğitiminin Konumu. *Türkoloji Araştırmaları*, 160-172.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Ankara: Ayraç yayınevi.
- Cırık, T. (2014). İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi*.
- Çavuşoğlu, N. (2001). *Azınlık Hakları*. İstanbul: Su Yayınları.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Çiçek, M. (2013). *Akil İnsanlar Heyeti Güneydoğu Raporu*. İstanbul.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadili Temelli Çok Dilli Eğitim: Nasıl? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37), 143-151.
- Dicle Ergin, A. (2010). Azınlık Dillerinin Kullanımı Konusunda Türkiye Nerede Duruyor? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 59, 1-34.
- Diib, F. (1995). *Devletler Hususi Hukuku (Vatandaşlık)*.
- Duralı, T. (1990, Ekim). Her Kültürün Aynası Ana Dilidir. *Milli Kültür Dergisi*(77), 2-3.
- Ergin, M. (1986). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergun, D. (2000). *Kimlikler Kısacasında Ulusal Kişilik*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Erjem, Y., & Kızılçelik, S. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Gök, F. (2012). Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10(37), 10-20.

- Gündoğan, C. (2009). Resmi İdeoloji ve Kürtler. F. Başkaya, & S. Çetinoğlu içinde, Türkiye'de "Azınlıklar" (Resmi Tarih Tartışmaları 8) (s. 41-118). Ankara: Özgür niversite Kitaplığı.
- Hengirmen, M. (1997). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1998). Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğunun Dil Politikası. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İnan, D. (1998). Yabancı Dilde ğretim Yanlışlığı. A. Kilimci içinde, Anadilinde ocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim (s. 85-90). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- İnce, B. (2011). Yurt Dışındaki Türk ocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa rneği. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- İnsan hakları evrensel beyanname, TBMM. (1949). 07 30, 2014 tarihinde [www.tbmm.gov.tr](http://www.tbmm.gov.tr):  
<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>  
adresinden alındı
- Kalaycı, ř. (2010). SPSS Uygulamalı ok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaplan, M. (1982). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergah yayınları.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa'da Anadili ğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi(167).
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, İ. (1998). Yabancı Dil Toplumsal Kaynaştırıcıdır. A. Kilimci içinde, Anadilinde ocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim (s. 51- 53). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eitimi ve Sorunlar. Ankara Üniversitesi Dil Dergisi(65), 5-18.

- Kaya, N., & Akşin Somel, S. (2013). Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve Çözümler. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kaya, Y. (2013). Öğretmenlerin Çokkültürlülük Ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Kayaalp, İ. (1998). İletişim ve Dil. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- KDGM. (2013, 9 30). 1 11, 2015 tarihinde <http://www.kdgm.gov.tr>: <http://www.kdgm.gov.tr/snetix/solutions/KDGM/resources/uploads/files/kita bcik.pdf> adresinden alındı
- Koçak, M. (2013). Çok Kültürlülük Açısından Dil Hakları. Ankara: Liberte Yayınları.
- Köksal, A. (2002). Yabancı Dille Öğretim: Türkiye'nin Büyük Yanılgısı. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Köksal, A. (2005). Eğitimin Ulusal Birliği Güçlendirmedeki İşlevi. N. Mutlu (Dü.), 2. Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim 11- 12 Haziran 2005 Bildiriler ve Görüşme Tutanakları içinde (s. 47-56). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği.
- Lim, S. (1999). Çokdilli Singapur'da Okuryazarlık ve İki Dilde Okuryazarlık. Ana Dili(15), 7-17.
- Maraşlı, R. (2009). Resmi İdeoloji / Resmi Tarih ve "Azınlıklar". F. Başkaya, & S. Çetinoğlu içinde, Türkiye'de Azınlıklar (Resmi Tarih Tartışmaları 8) (s. 11-40). Ankara: Özgür Üniversite Kitaplığı.
- MEB. (2013, 12 5). 1 11, 2015 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr>: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25307\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25307_0.html) adresinden alındı
- MEB. (2014, 7 5). 1 11, 2015 tarihinde <http://ookgm.meb.gov.tr>: [http://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_09/25103614\\_zelretimkuru mларыnetmelik.pdf](http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/25103614_zelretimkuru mларыnetmelik.pdf) adresinden alındı
- Nur, R. (1999). Lozan Hatıraları. İstanbul: Boğaziçi yayınları.

- Özby, D. (2008). Avrupa Birliğimüzakere Sürecinde Türk Ve Türkiye İmajına Yönelik Halkla İlişkiler Çalışmaları: Hollanda Örneklemleri. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Özden, D. (2013, 3 16). 10.08.2014 tarihinde <http://www.yenisafak.com.tr/yerel/yeni-anayasada-anadilde-egitim-372818> adresinden alındı.
- Pamak, M. (2012). Kürt Sorunun İslami Bakış Açısıyla Tahlili. Özgür-Der içinde, Kürt Sorunu ve Müslümanlar (s. 47-70). İstanbul: Özgür-Der Yayınları.
- Resmi Gazete. (1934, Haziran 21).
- Resmi Gazete. (1983, 10 22).
- Resmi Gazete. (2013, 11 7). 1 11, 2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/11/20131107.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/11/20131107.htm> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2013, 3 13). 1 11, 2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140313-15.htm> adresinden alındı
- Sabah. (2009, 9 11). 1 11, 2015 tarihinde [http://www.sabah.com.tr: http://www.sabah.com.tr/gundem/2009/09/11/yokten\\_universitede\\_kurtce\\_egitime\\_onay](http://www.sabah.com.tr: http://www.sabah.com.tr/gundem/2009/09/11/yokten_universitede_kurtce_egitime_onay) adresinden alındı
- Selçuk, Z. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel yayınları.
- Sert, N. (2003). Yabancı Dille Eğitim. Dil Dergisi(119).
- Sever, S. (1995). Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme. İstanbul: YA-PA Yayın.
- Seyyar, A. (2007). İnsan ve Toplum Bilimleri Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sinan, A. T. (2006, Şubat). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 4(2), 75-78.



- Şimşek, N. D. (2012). Türkiye ve ABD’de Anadili Öğretimi - Doktora Tezi. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Talu, Y. (2009). Ana Dilitürkçe Olan ve Ana Dilitürkçe Olmayan (İkidilli) 4–7 Yaşçocukların Dil Düzeylerine Etkieden Faktörlerin İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- TBMM. (2013, 1 3). Kamu Hizmetlerinin Anadillerde Yerine Getirilmesi Hakkında Kanun Teklifi. Ankara.
- TDK. (2008). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- TDK. (2013, 12 1). tdk.gov.tr. Türk Dil Kurumu: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52b6c67a535496.41222308](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.52b6c67a535496.41222308) adresinden alınmıştır
- Terzioğlu, S. S. (2007). Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı. Ankara: Alp Yayınları.
- Tunçel, H. (2000). Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 102, 23.
- UNESCO. (2007). Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education. Bangkok.
- UNESCO. (2010). UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger. Kasım 15, 2011 tarihinde <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php> adresinden alındı.
- Uygur, N. (1962). Dilin gücü. İstanbul: Kitap Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2002). Dil ve Kültür. Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Vardar, Berke (1998) Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul, Abc Kitabevi.
- www.anayasa.gov.tr. (2010). 07 31, 2014 tarihinde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi: [http://www.anayasa.gov.tr/files/bireysel\\_basvuru/AIHS\\_tr.pdf](http://www.anayasa.gov.tr/files/bireysel_basvuru/AIHS_tr.pdf) adresinden alındı.

www.ombudsman.gov.tr. (2003). 07 31, 2014 tarihinde Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin Onaylanması: <http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/3507--Ekonomik,-Sosyal-ve-Kulturel-Haklara-Iliskin-Uluslararası-Sozlesme.pdf> adresinden alındı.

Yazıcı, Z. G. (2007). Birinci Ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.

Yeğen, M. (2006). Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaşa Cumhuriyet ve Kürtler. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Yıldırım, B. (2013). Kosova'da Anadilinde Eğitime İlişkin Lise Öğrencilerinin Görüşleri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 65-88.

Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi. Ankara: PegemA Yayınları.

Yılmaz, S. B. (2012). "Kürt Sorunu" Vahyin Şahitliği Temelinde Tartışılmalıdır. Özgür-Der içinde, Kürt Sorunu ve Müslümanlar (s. 99-118). İstanbul: Özgür-Der Yayınları.

Yücel, T. (1990). Yabancı Dille Öğretim. Çağdaş Türk Dili(30/31), 884- 888.