

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
(Tezli Yüksek Lisans Programı)

ANADİLİ EĞİTİM DİLİNDEN FARKLI OLAN ÖĞRENCİLERİN
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Ferhan SİNCAR

511213333

Tez Danışmanı

Yard. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

GAZİANTEP

TEMMUZ/2015

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Programı Yüksek Lisans öğrencisi Ferhan SİNCAR tarafından hazırlanan "Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma" başlıklı tez, 15/07/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN
Ana Bilim Dalı Başkanı

Jüri Üyeleri:

Yrd. Doç. Dr. Mürşet ÇAKMAK

Yrd. Doç. Dr. Akif AKTO

Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

(Tez Danışmanı)

Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (Tarih:15.07.2015)

Adı Soyadı: Ferhan SİNCAR

İmzası :



ÖZET

ANADİLİ EĞİTİM DİLİNDEN FARKLI OLAN ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Ferhan SİNCAR

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 146 sayfa, Temmuz 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

Bu çalışmanın amacı, anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine göre karşılaştıkları sorunların araştırılmasıdır.

Çalışma tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mardin'in Yeşilli ilçesine bağlı 9 köy okulu ile 4 merkez ilkokulu öğretmenleridir. Çalışma grubu bu okullarda görevli 84 ilkokul öğretmeninden gönüllü olarak araştırmaya katılan 26 öğretmendir.

Araştırmada çocukların karşılaştıkları sorunları saptamak amacıyla; yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu görüşülenlerin kişisel bilgileri ve öğrencilerin dil konusunda yaşadıkları sorunlar olmak üzere iki tür soru sorulmuştur. Görüşmelerde elde edilen veriler tematik olarak çözümlenmiştir.

Araştırmada, anadili eğitim dilinden farklı öğrencilerin aynı sınıfta eğitim aldıkları, dilin dört temel becerilerinde çok zayıf oldukları ayrıca öğretmenlerini anlamadıkları ve buna bağlı olarak kendilerini ifade edemediklerinden akademik başarı düzeylerinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerin, kendi aralarında anadillerini kullandıkları, öğretmenleri ve farklı gruptan arkadaşları ile çok az iletişim kurabildikleri belirlenmiştir. Okula uyum sürecini uzattıklarını, devamsızlık yaptıklarını, okuldan kaçtıklarını ve bu sebeplerden ötürü okula yabancılaştıkları

saptanmıştır. Öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre anlamama, ifade edememe, iletişim kurmaktan kaçınma gibi temel sorunlarla karşılaştıklarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ülkemizde anadilde eğitim ile ilgili yapılan uygulamaların gerekli, fakat yetersiz olduklarını, bu yüzden çocukların bilişsel ve kişisel gelişimlerini yakından ilgilendiren anadilde eğitimin hayata geçirilmesi öğrencilerin sağlıklı gelişimi için önemli olduğu görülmüştür. Bunun için eğitim dili anadillerinden farklı olan öğrencilerin resmi dilde eğitim yanında anadilleri almaları konusu eğitim bilimleri alanında tartışılmalı ve Türkiye'ye uygun çözümler üretilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Tekdilli Eğitim, Sorunlar, Anadilde Eğitim, Eğitimde Çokdillilik ve Çok Kültürlülük.

ABSTRACT

THE RESEARCH ABOUT THE PROBLEMS TAHT THE STUDENTS FACE WHEN GETTING EDUCATION IN ANY LANGUAGE DIFFERENT FROM THEİR NATİVE LANGUAGE

Ferhan SİNCAR

Zirve University, Graduate School of Social Science

M. A. Thesis, Department of Educational Sciences Thesis

Master Thesis, 146 pages, July 2015,

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN

The purpose of this study, the problems the students, whose native languages are different from their education language, face according to their teachers' perception have been investigated.

The study is a qualitative study in scanning model. The scope of the research in 2014/2015 academic year is nine village schools in Yeşilli, a district of Mardin and four primary school teachers in the city center. Study group consists of twenty six teachers voluntarily joined the research from eighty four teachers studying in these schools.

In order to determine the problems the students face, a semi structured interview form has been developed. In the interview form, two questions are asked, the first asks their personal information and the second asks the problems they face about language. The data obtained from the interview have been thematically analyzed.

The findings obtained from the research can be explained like this: the students whose native languages are different from their education language have education in

the same class, they have a big difficulty in the four main language skills; besides, it has been observed that because of not understanding their teachers and not expressing themselves, these students' academic success has been low. The students whose native languages are different from their education language use their native language with each other and it has been stated that they make little contact with their other friends and their teachers. It is observed that the students whose native languages are different from their education language have a long adaptation problem in school and they are absent from school or escaping from school and due to these reasons they alienate to school. It is achieved that according to their teachers' observations and experiences, the students whose native languages are different from their education language have main problems such as not understanding, not being able to express themselves and not communicating.

Finally, in our country, it is seen that the practices about native language education are necessary but inadequate and so it is important to adopt native language concerning closely the students' academic and personal development for their healthy growing. For this reason, the topic about the education in the native language with the formal language for the students who are educated in formal language has to be debated in the area of educational sciences and appropriate solutions should be produced for this problem in Turkey.

Key Words: Monolingual Education, Problems, Education in the Native Language, Multilingualism and Multiculturalism in Education

ÖNSÖZ

Bu çalışmada her bireyin kendi anadilinde eğitim alma hakkından ve eğitim-öğretim sürecinde dilin yaşamsal öneminden yola çıkılmıştır. Aileden sonra temel eğitimle hayata bakış açısı değişen veya değiştirilen bireyin, okulda kullanılan resmi dille yalnızlığa itildiği, ifade ve hayal gücüne ket vurulduğu, anadilini henüz tam öğrenmeden farklı dili öğrenmeye zorlandığı, bu farklı dille derslere maruz bırakıldığı ve bu sebeplerden dolayı başarısızlığa sürüklendiği düşünülerek, bu çalışmada yapıcı eleştiriler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu ve benzer çalışmaların arttırılması ile yeterli düzeyde dil becerilerine sahip olmadığından duygularını ifade edememe, duygusuzluk ve asosyallikle suçlanma, dışlanmışlık duygusunu en üst seviyede yaşama gibi okul kaynaklı duygusal travmaların da önlenmesi amaçlanmıştır.

Ülkemizde yaşayan ve anadili Türkçe olmayan öğrencilerimizin, akademik başarıları, iletişim becerileri, uyum ve sosyal gelişimlerinin incelenmesi gerekmektedir. İnceleme sonuçları ile farklı etnik gruplardan gelen bu öğrencilerimizin, farklılıklarının farkındalığına varıp geliştirebilmelerine olanak sağlayan eğitim-öğretim uygulamalarına tabii tutulmaları gerektiği anlaşılır. Çünkü bu öğrencilerimiz anadilleri ile düşünüp hayal kurduklarından ve okul dışında sürekli kendi anadillerini konuştuklarından, okulda Türkçeyi etkin bir şekilde kullanıp başarılı olamazlar. Bu çalışmayla elde edilen verilerin, tüm okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine, konuyla ilgili araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayacağına inanıyorum.

Bu çalışmanın her aşamasında, değerli zamanını, bilgilerini, tecrübesini benimle paylaşan değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Beni yetiştirip bu günlere getirmek için, her türlü sıkıntıya katlanan, başarılarımla gurur duyan maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim annem, babam ve sevgili ağabeylerime ve ablama sonsuz şükranlarımı sunarım. Güler yüzünü, sevgisini benden esirgemeyen,

her daim kendisini yanımda hissettiğim güzel yüzlüm, Dilan ASLAN' a en içten dileklerle teşekkür ediyorum ve bundan sonra ki hayatımda hep yanımda olmasını diliyorum. Uygulamalarımda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve çalışmamda bana yardımı dokunan adını daha saymadığım tüm dostlarıma ve güler yüzlü biricik kuzenim Seval ERÜLKEN' e teşekkür etmeyi borç biliyorum.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI

ETİK BİLDİRİM FORMU

ÖZETi

ABSTRACTiii

ÖNSÖZ v

İÇİNDEKİLER.....vii

GRAFİKLER..... x

BÖLÜM I 1

1.GİRİŞ 1

1.1.Problem Durumu 1

1.2.Araştırmanın Amacı 8

1.3.Alt Amaçlar 9

1.4.Araştırmanın Önemi 9

1.5.Sayıtlılar 13

1.6.Sınırlılıklar 13

BÖLÜM II..... 14

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... 14

2.1.Uluslararası Hukukta ve Türk Hukukunda Anadilde Eğitim Hakkı 23

2.2.Dünyada Anadilde Eğitim Uygulamaları ve Ülke Örnekleri 32

2.2.1.Abd 35

2.2.2.Finlandiya.....	36
2.2.3.İsveç	37
2.2.4.Belçika.....	39
2.2.5.Almanya	40
2.2.6.Yunanistan	41
BÖLÜM III	44
3.YÖNTEM.....	44
3.1.Araştırmanın Deseni	44
3.2. Çalışma Grubu	45
3.3.Verİ Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	45
3.4.Verilerin Toplanması	45
3.5.Verilerin Analizi	46
BÖLÜM IV.....	48
4.BULGULAR VE YORUMLAR	48
4.1.Öğretmenlerin Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilere İlişkin Deneyimler.....	48
4.2.Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Dil Becerileri	52
4.3.Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin İle İletişim	62
4.4.Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Durumu ve Akademik Başarıları	74
4.5.Okula Uyum ve Sosyalleşme Durumları	88
4.6.Anadilde Eğitime İlişkin Görüşler	100
BÖLÜM V	117
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	117

TARTIŞMA	117
SONUÇ.....	119
ÖNERİLER	121
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	127
EK I: GÖRÜŞME FORMU	127
EK II: GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER.....	130
EK III: İNSAN GÜCÜ VE TAKVİM	132
ÖZ GEÇMİŞ.....	133

GRAFİKLER TABLOSU

Grafik 1: Görev Yapılan Okullarda Öğrencilerin Konuştukları Dillerin Dağılımı.....	51
Grafik 2: Eğitim Dili ile Temel Beceriler Arasındaki İlişki	61
Grafik 3: Anadili Farklı Öğrencilerin Sınıf İçi Durumları ve Akademik Başarıları....	87



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsan, doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve ölünceye kadar bu sürecin içinde kalır (Yücel, 2005:2). Bireyin doğumundan ölümüne kadar ki süreçte çok yönlü gelişimi ve değişimi içine aldığından eğitimin tanımını yapmak zordur. Ama genel olarak bakıldığında bireyin sosyalleşmesi için gerek duyduğu bilgi ve edinimleri kazanırken yaşadığı deneyimlerdir denebilir. Tyler, eğitimi, bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Özyılmaz, 2013).

Özyılmaz (2013:2)'a göre, hem kendilerini gerçekleştirmek, hem yetiştikleri toplumu ve insanlığı geliştirmek, hem de milletlerinin bekasını devam ettirmek üzere yeni nesli, çağın bilgi anlayışıyla ve üyesi olduğu toplumun kültür alanında önceki kuşaklardan alınan mirasın doğru olanlarıyla etkileşime girmelerini, onların bu bilgileri içselleştirip üretime katılmalarını sağlamaktır. Bu tanımda eğitimin devletlerin tekelinde olduğu, devletlerin ideolojilerini devam ettirmek için eğitimi araçsallaştırdıklarını, yaptıkları eğitim planlamaları ile bireyleri, amaçladıkları bilgi ve kültür mirası ile karşılaştırdıklarını anlayabiliriz.

Genel anlamda eğitim, toplumsal norm ve değerlerin, örf ve adetlerin, gelenek ve göreneklerin, bilgi ve hünelerinin, dil ve kültürün yetişen kuşaklara iletilmesi, kazandırılmasıdır denilebilir. Bu anlamda eğitim ailede ve yakın çevrede başlar, sokakta ve okulda devam eder. Dernekler, okullar, basın, arkadaş çevreleri, siyasi çevreler ve diğer resmi olan ve olmayan bütün kurumlar aslında eğitim sürecinin içinde yer alır (Celep, 2005).

Butler'e göre eğitimin, farklı tanımlarının olması aslında tanımları yapanların farklı eğitim felsefelerine sahip olmalarından kaynaklanır. Farklı eğitim felsefeleri farklı kültürel eğilimleri ve amaçları içinde barındırır. Bunu eğitimin ülkelere göre değişen amaçlarından ve öneminden anlayabiliriz (Akt. Celep, 2005). Eğitimin amaçları, okuma-yazma ve temel bilgileri edindirme, mesleki bilgi ve beceri kazandırma, kişisel gelişmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi sağlama gibi iyimser ve geneldir. Bunların dışında Özyılmaz'ın (2013) yaptığı eğitim tanımında milletin *bekasını devam ettirecek yeni nesil yetiştirmek* gibi ülkelerin asıl ulaşmak istediği, eğitimin gizil amacı diyebileceğimiz tek dil, tek ırk ve tek kültürden oluşan bir ulus yaratmaktır. Hükümetlerin amaçlarına hizmet edecek bireyler ve bu bireylerden oluşan uluslar yaratmaktır. Milliyetçilik anlayışıyla yaygınlaşan bu amaç merkezi ve yerinden yönetim anlayışıyla yönetilen üniter devletlerin doğuşuyla paralellik göstermektedir.

Birey sosyal, kültürel ve diğer çeşitli faaliyetleri işlerken, girdiği çevrelere uyum sağlarken, edindiği bilgi ve edimlerini istedik veya farkında olmadan kazanabilir. Bu yüzden kazanımları olumlu yönde olabilirken olumsuz yönde olma ihtimali de vardır. Elde edilen ürünün istedik yönde olması eğitimin amaçlarına hizmet etme derecesi ile ilgili iken istenmeyen yönde olması süreçte göz ardı edilen daha doğrusu önemsenmeyen uygulama hataları ile ilgilidir. Bunlar, önyargı, motive eksikliği ve bu durumla baş edememe, kişisel farklılığın desteklenmemesi, devamsızlık, okuldan kaçmalar, başarısızlık, sosyo-ekonomik sorunlar, iletişimsizlik olarak sayılabilir. Eğitim politikalarının planlama aşamasında göz ardı edilen veya inkâr edilen özel durumlar da eğitimin istenmeyen sonuçlar doğurmasına neden olabilir. Çok kültürlülük ve buna bağlı çok dillilik -öğrencilerin iki veya daha fazla dil öğrenmesidir (Derince, 2011: 6)- gibi özel durumlar, okuldan kaçmalara, sınıf tekrarlarına, başarısızlıklara ve duygusal sorunlara yol açmaktadır.

Varış (1991)'a göre, bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile paralellik gösteren eğitimin niteliği, eğitim politikaları ve eğitim planlamaları ile yapılandırılır. Bu politika

ve planlamalar aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemlerine yön verir (Akt. Beltekin, 2014). Sistem, belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen, birbirini etkileyen ve birbirine dayanan parçaların oluşturduğu bütündür. Eğitim Sistemi ise ulusun tüm üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünüdür. Eğitim sistemleri gelişmekte olan ve üniter yapıdaki devletlerde resmi dil olarak kabul edilen tek dil üzerine kurulur. Tek resmi dil üzerine kurulan eğitim aracılığı ile halkı bütünleştirme amacı güdülür. Ancak yapılan dil birliği çalışmaları ile ülkede yaşayan ve farklı dili konuşan diğer yurttaşlar, eğitim, günlük hayat, ekonomik ve politik hayatta çok ciddi sıkıntılar yaşar. İşte Eğitim Sistemlerinin önemli görevlerinden biri, dili farklı yurttaşlara, kendi dillerinin ve resmi dilin inceliklerini öğretip başta kendi dillerinde olmak üzere, yetkin bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır (Vikipedi, 2014).

Derince (2012_b)'ye göre, ülkelerin farklı topraklara kurulması çok kültürlülüğü ve çok dilliliği beraberinde getirmiştir. Çok kültürlülük, farklı kültürleri bünyelerinde barındıran ülkelerin, bu kültürlerin yaşayıp gelişmeleri için garanti ve destek vermesidir. Her ülkenin kültürel zenginliği olan çok kültürlülük ve çok dillilik belirlenen formal eğitim -planlı ve amaçlı eğitim türüdür- hedeflerini planlama aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan planlamalarla farklı kültür ve dilleri yaşatma ve geliştirme yoluna gidilmelidir. Kültürlerin geliştirilip ülkenin vazgeçilmez renkleri haline getirilmesi kuşaktan kuşağa aktarımı sağlayan dille mümkündür. Dil, kültürü oluşturan etkenlerden en önemlisidir.

Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin duygu, düşünce ve hayallerini, o toplumun üzerinde anlaştığı ortak ses ve anlamlardan yararlanarak başkasına aktarırken kullandıkları sosyal bir kurumdur. Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili araçtır. Dil sadece iletişim ve etkileşim aracı olmasının yanı sıra dili konuşanların kültürünü yansıtan bir taşıyıcıdır (Öztürk, 2010). Dil, insanların toplum içinde binlerce yıllık yaşayışının zaman süzgecinden geçerek saf bir anlam ve özü ile var olur. Bu

bakımdan, on binlerce kelime ve şekilden kurulmuş olan dil, yapı ve işleyişinin ayrıntılarına doğru inildikçe insan, toplum, millet ve kültür varlığına hükmeden çok yönlü ve derin anlamlı bir sistem olarak karşımıza çıkar. Bir toplumun kimliğini, var oluş şeklini anlamak için dilini anlamak yeterlidir. Aynı şekilde bir toplumu yok etmek için dilini konuşmasını engellemek yeterlidir. Kavcar'a göre (1988), dil insanları birbirine bağlayan bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkaran, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Akt. Tulu, 2009: 9).

Duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için kullanılan dili; insanlar, ilk olarak en yakınındaki kişilerden anne-babasından daha sonra yakın çevresinden edinir. Çevresi geliştiği ölçüde bireyin dili de gelişir. Her ne kadar girdiği çevreler bireyin dilini şekillendirse de; esas dili ilk yaşadığı kurum olan ailesinden öğrenir (Tulu, 2009: 23).

Kültürel kimliğin en önemli parçası ve taşıyıcısı olarak karşımıza çıkan dil, aslında farklılığın da bir sembolüdür; çünkü her toplumun konuştuğu, deneyimlerini paylaştığı bir dili vardır. O dil ki, toplumun bütün bireylerini fiziksel anlamda bir arada olmasalar da birleştiren, hayata eşit katılımlarını ve yeniden üretmelerini sağlayan, önceki kuşaklarla bağ kurmasına olanak tanıyan Anadildir (Aktoprak, 2009: 181-182).

Kültürün koruyuculuğunu ve taşıyıcılığını yapan temel varlık, dildir. Yalnızca dil varlığının incelenmesiyle bir ulusun yaşayış biçimi, inanç ve gelenekleri, çeşitli nitelikleri ve tarih boyunca içinde bulunduğu kültür hareketleri konusunda bilgi edinebiliriz. İnsanlar yaşam tarzlarını, kederlerini, gelenek-göreneklerini, sevinç ve mutluluklarını, hoşlanıp-hoşlanmadıklarını kısacası kendilerini var eden en iyi şekilde ifade edebildikleri en büyük araçları dildir ve bu yüzden kültürel örgülerinin ilk halkasına da dili koyarlar; Çünkü bilirler ki var olmanın tek çaresi, kültürlerini paylaşmanın sadece bilip kullanabildiği şifre olan, dilleridir. Aynı kültürü paylaşanların bildiği kelime, anlam, deyim ve atasözlerinde saklı bu şifreler aslında anadile vurgu yapmaktadır. Keza farklı kültürden insanların ileri derece olmasa da iyi kullandıkları dil de ulusal dili vurgular (Terzioğlu, 2007: 91-92).

Bireyin içinde bulunduğu toplumla en güçlü sosyal, duygusal ve kültürel bağlarını oluşturan anadili, ilk duyduğu sesler, vurgu ve tonlamalar, söz kalıplarıdır. Annenin dilinden kaynaklanan ve bireyin doğar doğmaz yakın çevresinden öğrendiği ve en iyi bildiği dili ifade eder. Bu yüzden anadili kavramını anlamak için kavramda geçen ‘ana’ sözcüğünün, bireyin başlangıçta anneden ve diğer yakın aile çevresinden, daha sonra ilişki içine gireceği diğer sosyal çevrelerden edineceğini kabul etmek elzemdir. Adından da anlaşılacağı gibi merkezde anne olarak diğer yakınların kullandıkları şive, kavramlar ve kelime dağarcığından, hayata bakış açısından oluşur (Öztürk, 2010: 5-8).

Birey anadilini kullandığı kadar hayata bağlanır, mutlu olur, başarı duygusunu tadar, iletişim kurar ve çevre edinir; Çünkü her şeyin temelinde anadili vardır. Peki, ama ailesinden öğrendiği kadarıyla anadilini kullanma becerisi ne kadar yeterli? Anadilini oluşturan söz varlığını ne denli kullanıp anlayabiliyor? Bireyin bütün sosyal ve kültürel çevrelere uyumu sürecinde edindiği her türlü bilgi ve deneyimleri eğitimi oluşturmaktadır. Yine doğar doğmaz annesinden başta olmak üzere ilk ve en yakın sosyal çevresi olan ailesinden öğrendikleri anadili ile olmaktadır. O halde eğitim ve anadili kavramları ayrı düşünülemez.

Eğitimle öğrenciye kazandırılması hedeflenen, okumayı – yazmayı öğretmek, okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek, kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatabilme yeteneği kazandırmak, dilinin kurallarını öğretmek, yapılan eğitimin kalitesine ve yüz yüze olmasına bağlıdır. Yapılan eğitimin monologdan öteye geçebilmesi eğitimci ile eğitilenin aynı dili konuşmasına bağlıdır. Aynı dilden kasıt, eğitim dilinin olmadığı, çocuğun ilk öğrendiği anadilinin olduğunun altının çizilmesinde fayda vardır. Ortak dil veya eğitim dili ile yapılacak eğitim-öğretim de çocuğun anadilinden farklı bir dilde düşünmesi, okuyup-yazması, evreni anlaması, kendini yazılı ve sözlü ifade etmesi isteneceğinden ideal koşullarda bile başarının en üst seviyede olması beklenemez. Öğrenci anadili ile düşüneceğinden, farklı dille bunu ifade

etmesinin kolay olmayacaktır. Bu yüzden ikinci dille yapılan eğitim, ortamda bulunan bireyler arasındaki iletişim etkinliğini kırar ve eğitimin verimini düşürür.

Eğitimle amaçlanan, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak güçlenip içinde yaşadığı toplumu eleştirecek, değerlendirecek ve hatta değiştirecek seviyeye gelebilmesi, hem okuldan edinilen akademik bilgiyle hem de içinden geldiği kültürel kimliği etkin ve güvenilir bir şekilde kullanması ile başarılabilir (Gök, 2012:4). Kültürel şifre ve izleri barındıran anadilde yetkinlikle kültürel kimlikler güçlendirilebilir. Bu da yapılacak yeni eğitim planlamaları ile verilecek ‘Anadilde Eğitim’ ile gerçekleştirilebilir. Çocuğun anadilinde veya ilk dilinde kazandırılan bilişsel, sosyal ve akademik temelle, öğreneceği ikinci dile de etkili bir temel yapılandırılmış olunur (Derince, 2013:7). Bu anlamda yapılan çok sayıda araştırma çocuğun anadilinde edindiği akademik seviye ile sonradan öğreneceği ikinci dildeki akademik seviye arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır; Çünkü akademik bilgi ve beceriler diller arasında transferle ikinci dile geçmesi olasıdır. Bu bilgiler de gösteriyor ki anadilde eğitime karşı duyulan kaygıların yersiz olduğu aynı şekilde bu konudaki ihmallerin çocuğun okuldaki ve sosyal ortamlardaki başarısına ket vurduğunu kabul etmek elzemdir (Çelebi, 2006: 303).

Resmi dil veya ortak dil politikasıyla, farklı etnik grupların konuşmak, yaşamak, hayal kurmak ve ortak dilde eğitime maruz bırakmak çocuğun doğup büyüdüğü kültürü yok saymaktır. Ortak Dil veya Resmi Dil, çok geniş topraklara hükmeden ülkeler de bölgesel veya azınlık dil dışında bütün toplumların kullandıkları dildir. Kullanımı kanunla kabul edilen dil, resmi işlemlerde kullanılması gereken dildir. Çocuğun evde konuştuğu dille okulda konuştuğu dilin farklı olması aslında kendi kültürü ile ortak kültürün çatışmasına yol açmaktır. Bu durumda çocuğun özgüveninin ve özsaygısının düşmesine, benlik algısının yıkılmasına hatta kabul görmek için kendi kültür ve kimliğini inkâr etmesine gibi yıkıcı sonuçlarla karşı karşıya kalınmasına neden olur. Bu bağlamda çocuk kendi kültür ve anadilini öğrenmekten vazgeçip ortak dil ve kültüre

yönelir, ortak dili bilmeyen ataları ile iletişim kopukluğu yaşar, kendi kültürüne yabancılaşır, gönüllü bir şekilde kimliğini kaybeder (Öztürk, 2010: 5-7).

Anadilde eğitim, literatür tarandığında bazı sorunları beraberinde getirdiği görülür (Seçen, 2011: 25) . Üç ana başlık etrafında gelişen sorunların birincisi, öğrencinin birden fazla anadili olabileceği konusudur. Öğrencinin anne-babası farklı anadilleri konuşabileceğinden, öğrenci bu iki farklı anadilinden hangisini seçecek veya bu iki anadili birlikte aynı derecede öğrenebilecek mi? İkinci sorun ise anadilde eğitim uygulaması olmayan ülkeler de öğrenci eğitim dilini kendi anadili üzerinden öğreneceğinden ne denli iyi öğrenebilir? Bu sorun, uluslararası literatürde ilk defa Finlandiyalı dilbilimci Hansegard tarafından bir çalışmasında bahsettiği ve bazı çalışmalarda literatüre de girdiği bilinen Yarı dillilik kavramını hatırlatır. Yarı dillilik, ilk dilin kavramlarının henüz oluşmadığı ya da oluşma sürecinde olduğu bir aşamada gelişiminin önüne geçilmesi ve ilk dilin yerini bütünüyle ikinci dilin alması sürecinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Bireyin her iki dildeki davranışının da yetersiz olduğu ve dillerden hiçbirinin yeterince gelişmediği durumlarda söz konusudur. Üçüncü sorun ise ülkelerin anadilde eğitime yaklaşımlarıdır. Bu sorun ulus devletlerin kendi himayeleri altındaki toplumların anadillerinin kullanımına yönelik tutumlarını kapsar. Ulus devletlerin tek tipleştirme politikası ile tek dil, tek kültür ve tek ulus yaratma amacı ile doğrudan ilişkilidir. Bu durumda devletler anadili farklı toplumlara kendi dillerini geliştirmek ve kendi dillerinde eğitim almalarını engellemek için uluslararası alanda kabul edilen anlaşmaların bazılarını taraf olmaz, taraf oldukları anlaşmalarda da çekincelerini saklı tutar.

Pedagojik olarak eğitim alanında hiçbir dilin yüzde yüz yeterliliği veya yüzde yüz yetersizliği yoktur. Sadece her toplumsal grupta kendi diliyle can bulan bir söylemi vardır. Söylem, dil yolu ile oluşan farklı anlamlardır. Her dilin farklı söylemi olduğu varsayılarak, söylemleri aynı dili bilenler paylaşabilir. Üyesi olmadığı sürece bu söylemi birey anlayamayacağından veya aidiyet duygusu yaratacak kadar anlayamayacağından

farklı dili olan diğer grupların ortak dilde eğitim almaları konusunda ısrarcı ve katı olmak yersiz olacaktır. Hiçbir sınıfa ayırım tanımamayı temele alan her hakta olduğu gibi Anadilde Eğitim Hakkı tanınarak ve desteklenerek bu alandaki ayırım ortadan kaldırılabilir (Özsoy, 2004).

Nitekim anadilinde eğitim alamayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili olarak literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, Gök (2012)'ün *Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim* araştırma çalışması, Seçen (2011)'in *Anadilde Eğitim ve Türkiye Uygulaması* çalışması, yine Derince (2011)'nin *Önce Anadili* broşür çalışmasında ve Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010)'ın *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri* şeklindedir. Bu araştırmalarda, ülkemizde Türkçe dışındaki dillerin konuşulmasının ülkeyi bölücü bir hareket olarak nitelendirilmesi, egemen halkın kendi dilini dayatması, toplumların anadillerini kullanmadıklarında unutuldukları, kişilerin anadillerini kullanmadıkları sürece kendi toplumları ile bağlarını kaybettikleri, üniter devletlerin baskın toplumu temel alarak üst kimlik yaratma çabaları, iktidarların tek dil ve tek ulus etrafında hakları tek tipleştirdikleri gibi bir çok sorundan bahsedilmektedir. Bu çalışmanın problemi anadilde eğitim hakkından mahrum olan diğer bir ifade ile anadili eğitim dilinden farklı, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı anadili eğitim dilinden farklı, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların araştırılmasıdır.

1.3. Alt Amaçlar

Öğretmenlerinin gözlem ve görüşlerine göre anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin;

- Okulu terk etme ve sınıfta kalma sebepleri
- İletişim konusunda yaşadıkları sorunlar
- Şiddete maruz kalıp kalmadıkları
- Anadili Türkçe olan arkadaşları tarafından dışlanma ve ötekileştirilme durumları
- Ders ve öğrenme deneyimleri
- Okul yöneticileri ile ilişkileri
- Kendileri ile aynı dili konuşan öğretmenlerinin tutumları ile kendilerinden farklı dilleri konuşan öğretmenlerinin tutumları araştırılmak istenmiştir.

1.4.Araştırmanın Önemi

İnsan sosyal bir varlıktır. Topluma uyum gösterdikçe topluma ait olduğunu hissetmeye başlar. Tulu (2009)'ya göre, birey aynı dili konuştuğu topluma kendini yakın hisseder. Dil, topluma uyum göstermenin en kolay yoludur; çünkü dil aynı kültürden, aynı ulustan veya aynı coğrafi bölgeden gelen insanların kullandığı kelimeler dizisidir. Dil bu yönüyle kültürleri kurar ve geliştirir. Hiçbir kültür dilsiz var olamaz. Toplumun üyeleri kendilerini, doğar doğmaz toplumun kültürü ve dili ile kuşatılmış halde bulur. Kendini bunlara göre tanımlar, biçim kazanır ve geliştirir. Kişinin, 'Benim' dediği ve kendini tanımladığı, içinde bulunduğu kültürü de var eden 'anadilidir'. Ana dili, ebeveynlerinden öğrendiği ve kişilik kazandığı dildir. Toplumlar kültürsüz düşünemediği gibi, insanlarda ana dilsiz düşünülemez (Akbulut, 2008: 27-30). Ana dil kavramını, dil kavramından ayıran en önemli özellik belki de söz ve anlamdan öte üyesi olduğu toplumla bağını ifade etmesidir. Ana dilini kullanan birey aynı zamanda ulusu ile

tekrar tekrar hayat bulur. Anlama ve anlatma becerilerini, öz güvenini, bağımsız ve sağlıklı bir kişiliği, toplumu ilgilendiren sorunlara kayıtsız kalmamayı ana dili ile öğrenir. Ana dilini kavradığı ve içselleştirdiği kadar evreni anlar ve hayata katılır. Bu da verilen eğitimin bireyi ne kadar özneleştirdiğine bağlıdır. Eğitim sürecinde bireyin özneleşmesi, anlamasına, kendini ifade etmesine, kendini güvende hissetmesine, hayal ve düşüncelerinin sınırlarını aşmasına bağlıdır, yani devletin görevi olan eğitimin, hak olan ana dilde eğitime dönüşmesiyle ilgilidir.

Hak, herhangi bir varlığın, yasal ve ahlaki dayanaklarla, sahip olduğu ve yapabildiği şeylerdir. Jefferson'a göre Hak, insanların doğuştan eşit ve bağımsız yaratıldığı, keza doğuştan sahip olduğu ve inkâr edilemeyen gerçeklerdir (Akt. Haynes, 2002: 126). Hak, varlıkların sahip olduklarına ve yaptıklarına geçerli bir toplumsal dayanak göstererek meşruluk kazandırmasıdır. Fakat bu meşruluğu kazandırırken herkes tarafından doğru kabul edilen gerekçelerinin olması gerekir. Varlıklar içerisinde en değerlisi sayılan insanın, diğer insanların yaşam alanına müdahale etmeden kendi yaşamımızı düzenleme özgürlüğüdür. Hak kavramından yola çıkarak eğitim hakkı için yasaların el verdiği şekilde herkesin eğitime ulaşmasıdır, ulaşmasının sağlanması olarak ifade edilebilir. Anayasamızda bu hak eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi olarak geçer. Eğitim Hakkının kısaca kapsamı; kimsenin eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılmayacağı, öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilip ve düzenlendiği. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve İnkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapıldığı ve bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerlerinin açılmayacağı şeklindedir (Tanör ve Yüzbaşıoğlu, 2005) şeklindedir. Anayasamızdan da anlaşılacağı gibi eğitim hakkının, kimsenin mahrum edilemeyeceği kadar önemli olduğunu vurgulamakla beraber bu hakkın, insancıl bir haktan çok devlet tekelinde verilen bir ödev olduğu, bu hakkın yerine getirilmesi hususunda tek aktör olan öğretmenlerin devlet tarafından atandığı, keza eğitim hakkı

gerçekleştirilirken devletin müfettişleri tarafından denetlendiği, denetleneceği açıklanmıştır.

Eğitimde devlet tekelinin olmasının anlamı eğitimin devlet tarafından, devlete göre ve devlet için olmasıdır. Kendinden başka kurum ve toplumsal aktöre yetki vermeyen devlet, eğitimi amaç olmaktan çıkarıp araç olmaya düşürmüştür. Ulusal devletlerin eğitim sistemlerinde eğitim bir hak ve özgürlük meselesi olarak görülmemiştir. Eğitimin devlet tekelinde olması birey için bir özgürleşme alanı olmaktan çok birey için ileriki hayatında bazı ayrıcalıklara ve gelire sahip olmak için yarışma alanına dönüştürür. Yani, istenilen değil katlanılan, bireysel iradelerine bağlı şekillenen değil toplumsal olarak maruz bırakılan bir denetim aracı olarak karşımıza çıkar.

Ülkeleri ayakta tutan ve gelişmişlik düzeyini belirleyen ve belki de bu anlamda en büyük güç olan eğitime erişmenin en sağlam yolu dildir (Çelebi, 2006: 299). Dil, aslında bu güce erişmenin kritik rolünü oynayan, bu gücü belirleyendir. Farklı etnik bölgeler üzerinde kurulan ülkelerde, egemen topluluğun veya seçkin topluluğun ‘öteki’ toplulukları sindirmek için zorunlu eğitimi sadece kendi dilinde vererek onları kendisine benzetmesi, eğitimin gücüne verilebilecek örneklerdendir. Beltekin’e göre (2014), bu durum farklı bölgelerde kurulan üniter devletlerin ‘tek ulus’, ‘tek kültür’ ve ‘tek dil’ kurma çabaları ile ‘tek tipleştirmeden’ başka bir şey değildir. Aynı şekilde her bölgenin konuştuğu anadili temele alarak bütün bölgelerin konuşabildiği ortak bir dilli bölgesel eğitim uygulamak, dilin eğitim üzerindeki gücüne verilebilecek farklı bir örnek sayılabilir. Bu iki olgu ‘Eğitimde başarının anahtarı dil midir?’ sorusunu akıllara getirmektedir. Ailenin eğitim ve refah seviyesi, sınıf farklılıkları, müfredat, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesi, öğretmen sayısı, materyal gibi etkenlerin istenilen miktar ve seviyede olduğu düşünüldüğünde bile, tek başına eğitimde başarı için dilin yeterli olması mümkün değildir. Ancak öğrencilerin kendilerini en rahat hissettikleri anadillerinde düşünüp, konuşmalarına, davranmalarına, hayal etmelerine imkân veren eğitim

modelinin uygulanması zorunlu eğitimin tek dille verildiği eğitim modelinden daha insancıl ve yapıcı olacaktır.

Anadil sadece kavram, kelime, anlam, deyim ve şiveden ibaret değildir. Aslında onu önemli kılan insanların toplumla ilişki şeklidir, daha geniş düşünüldüğünde insan-toplum-millet üçgeninde oluşan ilişki zinciridir, toplumsal sorunları ele alış şeklidir, ananelere bağlanma derecesidir, aidiyetlik duygusunun perçinlenebileceği veya köreltilebileceği dildir. Anadili, bireyin duygu, düşünce ve hayallerini ifade etme aracı olmasından öte, onu içinde bulunduğu toplumun üyesi olma, toplumla özdeşleştirip ona kişilik kazandırma görevi vardır. Çocukta aidiyetlik duygusu oluşturan anadili, bireyin yaşama dair karşılaştığı her yeni durumu anlamlandırmasını ve anadilinin anlatma olanakları ile ifade etmesine olanak tanır (Tulu, 2009: 7-11).

Öğrencinin en rahat ettiği dilde -anadilde- eğitim görme imkânına sahip olması aslında gerçek hayattaki şansını önemli açıda arttırmaktadır (Derince, 2011:6). Dünyaya farklı etnik dil, din, ırk ve cinsiyetle gelen öğrencinin diğerleri ile eşit haklara sahip ise veya eşit haklara sahip olmalı ise öğrencinin hayattaki şansını, hayata katılımını etkileyecek anadilde eğitim alma hakkına da sahiptir.

Bu araştırma, üzerinde kurulduğu topraklar gereği, farklı etnik, dil, din ve ırktan oluşan ülkemiz de, insan hakları, kültürel ve eğitimsel haklar bağlamında dayanağı olmasıyla beraber, anadilde eğitim verilmediğini vurgulaması açısından önem arz etmektedir. Bu gerçekten yola çıkarak genellikle Süryani, Arap ve Kürt toplumlarından oluşan Mardin ilimizin Yeşilli ilçesinde araştırma yapılarak anadili farklı öğrencilerin yaşadıkları deneyimler aktarılacak ve çözüm önerileri geliştirilecektir.

Araştırma sonucunda elde edilecek veriler, anadil, anadilde eğitim, anadil eğitimi alanında diğer araştırmacıların yapacakları çalışmalarda fikir sahibi yapacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- 1) Araştırmaya katılan katılımcılar görüşme esnasında kendilerine yöneltilen sorulara verdiği cevaplar samimi ve doğrudur.
- 2) Öğretmenler görüşmeler için gönüllü olarak katılmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

- 1) Bu çalışma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı, Mardin İlinin Yeşilli İlçesinin resmi ilkokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Bu araştırmanın verileri ölçme aracından elde edilenler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Anadiller geleneksel ve mahalli olmaktan kurtarılıp üyeleri tarafından etkin bir şekilde kullanılması için ilk kademedede anadil eğitimi sonraki aşamalarda ise anadilde eğitimin önü açılması gerektiği kanısına varılmıştır. Araştırmanın dayanağı olan bu kanıdan yola çıkılarak bu alanda yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Farklı kültür, dil ve ırka bağlı bir birey ve farklı kültür, dil ve ırka bağlı öğrencileri olan bir öğretmen olarak yaşanan ve öğrencilerde gözlenen durumların bilimsel olarak araştırılıp, bilimsel verilere ulaşılmasının daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırmanın her aşamasında fikir olarak yararlanılacak olan bu araştırmalar incelendiğinde başta Türkiye de ve bütün dünyada azınlıkların sosyal, siyasal ve hukuksal manada maruz kaldıkları uygulamalar anlaşılmıştır.

Aktoprak (2009)'a göre, dil dış dünyayı anlamlandırmamızı sağlayan ve dış dünya tarafından şekillenen sosyal bir araçtır. Bireyin kültürle bağıntısını kuran dil, aynı zamanda kültürlerin ulusal kültür içerisinde can bulmasını da sağlar. Farklı kültürlerin temsilcisi olan diller, kültürel zenginlik olarak kodlanması için öncelikle ulus bazında kabulünü gerektirir. İmparatorlukların yıkılmasıyla oluşmaya başlayan ulus devletler dili farklı kültürlerin sesi olarak görmek yerine egemenliği tehdit eden unsurlar olarak görmüştür. Ayrıca ulusal dili diğer toplumlar üzerinde hâkimiyet kurma aracı olarak kullanmıştır. Bu sayede yerel kültürlerden farklı, iktidarın tekelinde bir üst kimlik yaratma çabasına girip, çoğunluğun içerisinde azınlıkları eritmeye çalışmıştır. Toplumları devletine sadakatle bağlı vatandaş haline getirip onları ulusal kültürün birer parçası haline getirmiştir. Nitekim ulus-devletin biricik örneği olarak sunulan Fransa'da bile Temmuz 2008'de Fransız Meclisi Anayasa'nın 75. maddesine "Bölgesel diller

Fransız mirasının bir parçasıdır” ibaresini ekleyip onaylamıştır. Buna rağmen Türkiye henüz bu seviyeye gelememiştir.

Gök (2012)’e göre, Türkiye’de herkesin kendi anadilinde eğitim alması, kendi anadilini konuşup kullanması ülkenin bölünmesi olarak görülmüştür. Hâlbuki egemen çoğunluğun kendi dilini diğer tüm toplumlara anadili olarak dayatması hiyerarşiyi ve bölünmeyi arttırmıştır. Anadilde eğitim hakkı, eğitim hakkı ve eğitim de fırsat eşitliği ile yakından ilgilidir. Ayrıca insan haklarına saygı ilkelerinin ön koşulu olmalıdır. Bireyin anadilinde eğitim almasının sağlanması ve anadilini geliştirmek istemesi, bireyin kişilik ve kimliğine verilen saygı ile eş değerdir. Anadil ülkeleri bölen unsur olarak görmek yerine, toplumların bir arada yaşamasını kolaylaştıran keza onları ortak paydada birleştiren bir unsur olarak görülmelidir.

Gök, ülkemizde anadilini konuşmak, anadilinde şarkı söylemek ve anadilinde isim koymanın bir dönem yasak olduğuna dikkat çekmiş ve bunun sebeplerini de ulus devlet anlayışının tek dil, tek kültür ve tek ulus kurma hedefleri ile açıklamıştır. Cumhuriyetin kurulmasıyla oluşan bu toplum mühendisliği ve eğitim politikalarının, askeri otoriteyi konuya müdahil ettiğini ve buna aykırı davranan farklı kültürden bireylerin suçlu sayıldığını belirlemiştir. Bu anlayışı, *Türkçe dışında kalan dilleri yok saymış ve anadilde eğitim hakkının önünü tıkayan anlayıştır*, olarak nitelemiştir.

Gök (2012) çalışmasının sonucunda, çok farklı toplumları bünyesinde barındıran Türkiye gibi ülkelerde iletişimi kolaylaştırmak, kamu işlemlerini aksatmadan işlemek, adaletin herkes için eşit bir şekilde tecelli etmesi ve en önemlisi herkesin kendi anadilini kullanması için ulusal dille beraber yerel dillerden oluşan çok dilli eğitim sisteminin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bireyin ilk dilinde edindiği becerileri ikinci dile aktarmasının kolay olmasından temel eğitimde çocuğun ilk dilinde eğitim almasının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bütün dillerin, kültürlerin ve soyların eşit değerde görüldüğü demokratik toplumsal düzenlerde, çok kültürlülük ve çok dillilik bir olumsuzluk olarak görülmediğini tersine kültürel zenginlik olarak nitelendirildiğinin

altını çizmiştir. Buna rağmen ülkemizin bu durumu talep eden farklı kültürden toplumları bölünme tehlikesi olarak saymakla yetinmediğini, bu sorunu asayiş ve güvenlik sorunu olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Son olarak ülkemizin bu sorunu demokrasi, insan hakları ve pedagojik bir sorun olarak görüp bu anlamda çalışmalar yapma yoluna gitmesi gerektiği önerisini vermiştir.

Öztürk (2010)'e göre, dil sadece iletişim aracı değildir. Dil bir toplumun tarih ve kültür taşıyıcısıdır aynı zamanda. Birey öğrendiği dilin sadece ses dizgesini değil kültürünü, örf ve adetlerini, ananelerini ve tarihini öğrenir; ama öğrendiği diller içerisinde en iyi bildiği dil anadilidir. Anadili kişinin dünya ile ilk iletişim kurmayı öğrendiği dil olduğundan, kişinin kimliği, kişiliği ile zihinsel ve duygusal gelişiminin ayrılmaz parçasıdır. İkinci dili öğrenmediğimizde belki bazı eksikleri yaşarız; fakat anadilimizi unuttuğumuzda veya kullanamadığımızda kendi benliğimizi, soyumuzla olan bağımızı kaybederiz. Kişisel, zihinsel ve duygusal gelişimimiz yarım kalır.

Diller üyelerince kullanıldıkça hayatta kalır aksi takdirde yok olmaya mahkûmdur diyen Öztürk (2010), dillerin kullanılmayarak unutulabileceği gibi, güç kullanılarak konuşulmasının yasaklanması da unutulmaya mahkûm bıraktığına işaret etmiştir. Dillerin yok edilmesini iki boyutta incelemiştir: küreselleşme olan ilk boyutunda bütün dünyada tek dilin konuşulacağı düşüncesidir. Egemen olacak olan tek dil ise İngilizcedir. İkinci boyutta, ulus devletlerin tekipleştirme politikasıyla homojen ırk yaratma çabasıdır. Dillerin sosyo-ekonomik yollarla egemen kılınabileceğini, ulus devletlerde olduğu gibi asimilasyona hatta soykırıma ulaşan zorunlu bir şekilde de egemen kılınabileceğini söylemiştir. Dünyanın en değerli kültürel hazinesi olan dillerin unutulmaya mahkûm edilmesini ulus devletlerin homojen ırk, kültür ve dil yaratma politikasının bir sonucu olduğuna ulaşmıştır. Dillerin ve buna bağlı olarak kültürlerin yok olma tehlikesinin önüne geçilebilmesi, anadillerin öğretimi ve anadillerinde eğitime bağlı olduğuna, bu durumu dikkate alan ülkelerin çok dilli eğitim uygulamalarını seçip

hayata geçirdiklerini ama ülkemizde henüz bu anlamda bir adım atılmadığını savunmuştur.

Öztürk (2010), ülkemizdeki anadille ilgili taleplerin Kürt halkı üzerinden ülkenin bölünme çalışmaları olarak nitelendirildiğini anlatarak, anadillerin ülkelerin ortak mirası sayılıp korunması ve kullanımının teşvik edilmesi yerine yasaklanmasının toplumların kendi kültürlerine yabancılaşmasına neden olduğunu dile getirmiştir. Dünyada konuşulan yaklaşık 6000 bin dilin olmasının ve bu dillerin 200 ülkede konuşulmasının bütün ülkelerin çok dilli olduğuna kanıt göstermiştir. Çok dillilik söz konusu iken halen tek dilin konuşulduğu ulus devletlerin tek dilliği savunmasının ve zamanla bütün dünyada kendi dillerinin konuşulacağını düşünmelerinin demokrasiye ve çok kültürlülüğe aykırılığını dile getirmiştir. Çalışmasının sonunda, farklı dilleri inkâr eden tek dil, tek ırk politikası yerine kültürleri dünyanın farklı rengi gören politikalar tercih edilmelidir. Bu doğrultuda çok dilli eğitim politikaları düşünülebilir. Bu politikalar, her ülkenin kendine uyarlama derecesi ile başarılı olabilir. Öncelikli olarak iktidarlar düşen çok dilli eğitimi destekleyecek öğrenme ve öğretme ortamları ve yaşam alanları yaratmaktır, gibi öneriler geliştirmiştir.

Seçen (2011)'in 'Anadilde Eğitim ve Türkiye Uygulamaları' adlı çalışmasında, etnik bir grubu dayanak alarak kurulmuş bütün ulus devletlerin kendi bünyelerindeki diğer ulusları yönetmek için bir üst ırk yaratma çabaları kısa vadede olumlu sonuçlanmış gözükse bile uzun vadede başarısız olduğunu ifade etmiş. Farklı din, dil ve etnik gruba ait azınlıkların kültürel kimliklerine has talepleri bu yüzden ulus devletler açısından her zaman sorun olmuştur. Bu sorunların çözümü için yanaşmayan iktidarlar özellikle azınlıklara tanınması gereken pozitif haklardan belki de en önemlisi olan 'anadilde eğitim hakkını' her zaman göz ardı etmiştir. Azınlıklarla işbirliği ile aşılabilecek durumu, ötekileştirerek ırklar arasında ayrımı keskinleştirmiş ve sorunların çözümü her zaman başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Pozitif haklar yerine dar anlamda verilen dini negatif haklarla geçiştirilmiştir. Pozitif hak, Kişinin, birisi için bir şey yapmasını ahlaki

olarak destekleyen haklardır. Sözelimi, güvenlik konusunda kolluk kuvvetlerinin vatandaşa hizmet vermesi pozitif bir haktır. Negatif Hak ise konuşma özgürlüğü gibi kişinin yaptığına, müdahaleyi engelleyen haklardır. Bazı haklar negatif hak olabileceği gibi pozitif hak da olabilir. Uygulama sırasında anlaşılabilen bu duruma örnek olarak, hiç kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı bağlamında Eğitim Hakkı negatif bir hak iken, bu hakkın elde edilebilmesi için devletin okul yaptırması bağlamında ise Eğitim Hakkı pozitif bir hak olur. Azınlık kavramının uluslararası anlaşma ve belgelerle sınırlarının genişlemesi ile beraber azınlıkların kendini yönetme, kendi dillerinde eğitim alma, kendi dillerinde yayın yapma ve kitle iletişim araçları, kendi dillerinde kamu hizmet talepleri oluşmuştur.

Seçen (2011), azınlık hakları ve ülkelerin azınlıklara yaklaşımını tartışırken ayrıca bu durumun Türkiye 'deki uygulamaları ve İsveç, İspanya, Fransa ve Yunanistan'daki uygulamaları mukayese etmiştir. Bu bağlamda ülkelerin azınlıklar konusundaki anayasal düzenlemelerine ve taraf oldukları uluslararası anlaşma ile belgelere değinmiştir. Osmanlı imparatorluğunda azınlık sisteminin dine dayalı olduğunu ve farklı dine mensup Gayri Müslimlerin kendi cemaatlerini kurup ibadetlerini gerçekleştirdiklerini kaydetmiştir. Lozan Barış Antlaşması ile Ermeni, Rum ve Musevi Cemaatlerle birlikte Bulgarların anayasal düzenleme ile azınlık olarak tanındığını ifade etmiştir. Sözü edilen cemaat ve ırk dışında herhangi bir ırkın azınlık olarak tanınmadığı, diğer ırkların pozitif hak talep edemeyecekleri anayasa ile garanti altına alınmıştır. Azınlık haklarının Türkiye, Fransa ve Yunanistan gibi ülkelerde bütün ırklar, tek ırk görüldüğünden herkes eşit sayılarak herhangi ayrımcı bir hak verilmemekle beraber, genel olarak İsveç gibi ülkeler dışındaki ülkelerde de azınlık hakları, İnsan Hakları gölgesinde kalmıştır.

Seçen, azınlık haklarının niteliği ile ilgili bir diğer önemli nokta olan, azınlık hakları kolektif mi yoksa bireysel hak mı sorusuna cevap aramıştır. Ulus devletler azınlık hakkının kolektif hak olarak nitelendirilmesi ayrılıkçı hareketlere mal

olabileceğini savunurken, uluslararası antlaşma ve belgeler bu durumu ‘ azınlığa mensup bireyler’ şeklinde vurgulayarak azınlıklara uluslararası bir kimlik vermenin önünü kapatmıştır. Azınlık haklarını bireysel boyutlu kolektif hak olarak tanımlamıştır. Baskın ırk dışında kalan ırklar, bazı hakları elde edebilmesi için üyesi olunan ırkın ülkenin anayasal sisteminde azınlık olarak tanınması gerekir. Anayasada tanınan azınlıkların seçiminin devletin takdirine bırakılması, ülkelerin uluslararası antlaşmalara taraf olmalarının zorunlu kılınmaması, taraf olunan antlaşmaların haklarının gizli tutulabileceği gibi uygulamalar, araştırmacının azınlık haklarının ne denli sekteye uğratıldığını vurgulamasına yetmiştir.

Seçen (2011)’ e göre, azınlık hakları çerçevesinde ele alınması gereken dilsel hakkın, her bireyin kendini en iyi ifade ettiği anadilini kullanabilmesi için bir dayanaktır. Bireyle özdeşleşen, bireyin çevresini tanımladığı ve kendini en iyi ifade ettiği dil Anadilidir. Bu bağlamda vatandaşı olunan ülke öncelikle anadili farklı çocukların kendi dillerini öğrenmelerini desteklemeli eş zamanlı ortak dilin öğrenilmesi için imkânlar yaratmalıdır. Anadili öğrenimini tamamlamamış bireyler resmi dili istenilen seviyede öğrenemeyecek ve özellikle günümüz ihtiyaçlarından olan yabancı dil öğreniminde de başarılı olamayacaktır.

Anadil eğitimi ile beraber anadilde eğitim de dilsel haklar içinde ele alınabilir; fakat anadil eğitimi ile anadilde eğitim kavramlarını araştırmacı ayırmakta fayda görmüş. Anadil eğitimi, farklı dillerin eğitim ve öğretimi için tanınan serbestliği ve sunulan imkânları ifade ederken, anadilde eğitim müfredattaki bütün derslerin çocuğun kendi dilinde verilmesini ve anadil eğitimini de kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlamıştır. Ülkeler vatandaşlarının sadakatini kazanmak için kendi sosyo-ekonomik ve pedagojik gelişimlerine bağlı olarak anadilde eğitimi destekleyecek bir eğitim modeli geliştirmeleri gerektiğine ulaşmıştır. Bununla beraber emsalleri olması yönünden eğitimde çift dilliği kullanan ülkelerin bu alanda başarılı olduklarını söylemiştir.

Özsoy'un 'Eğitim, Bilim ve Toplum' dergisinde 'Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem' (2004) 'te kaleme aldığı makalesinde, amacının günümüzde kavramların içini doldurmadan kullandığımızı ifade etmiş ve bu önemli kavramlardan biri olarak 'Eğitim Hakkı' kavramını işaret etmiştir. Eskiden söylendiği zaman siyasileri korkutan bu kavramların şimdilerde hiç düşünülmeden, anlamı ve içeriği bilinmeden kullanıldığından artık eskisi gibi ciddiye alınmadığı kanısına varmış. Öyle ki eğitim hakkını bir hak olmaktan çok bir ayrıcalık. Araçtan ziyade bir amaca dönüştürmüştük. Eğitimde fırsat eşitliği derken eğitimin tanınan bir fırsat ve vaat şeklinde ifade edilmesi bunun kanıtıdır. Bunun yerine eğitimde hak eşitliği şeklinde değiştirilmelidir. Aynı şekilde 'eğitimde fırsat eşitliği' yerine 'eğitim hakkına erişim' şeklinde kullanılmasını daha uygun görmüş yazar. Eğitim hakkı kavramını yerinde kullanmamız sorunu ortadan kaldırmaz. Eğitim hakkını kullanma biçimimiz de üzerinde düşünmemiz gereken noktadır. Herkesin ayırım gözetilmeksizin eğitim hakkına sahip olduğu söylene de kimse üzerine düşen yükümlülüğü yerine getirmemektedir. Eğitim hakkı bireyin alacağı eğitime engel olmamakla yetmez aksine temel eğitimde olduğu gibi her aşamada gerekenler yapılmalıdır. Eğitim verilecek kurumlar her anlamda eşit şartlara getirilerek işe başlanmalıdır. "Herkes için, nitelikli, parasız ve kamusal eğitim hakkı" sloganında olduğu gibi kuru nitelermeler yerine ülkenin ihtiyaçlarına cevap verecek gerçekçi nitelermeler getirilmelidir. Eğitim hakkı kavramına ilişkin iyi bir iyileştirme birçok önemli sorunu ortadan kaldırabileceği gibi üzerinde durulması gereken, kavramın içini dolduracak yeni ama gerçek sorunları su yüzeyine çıkaracaktır.

Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010)' ın 'Dil Yararı: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri' çalışmasında, iktidarların tek dil ve tek ulus yönündeki dayatmacı yönetimleri 1960'lardan sonra, ülkemizde de 1980 darbesinden sonra farklı grupların karşı itirazları ile karşılaşmasına neden olduğunu iddia etmiştir. Resmi söylemin belirlediği ulusal kimlik ve dile zarar veren etnik grupların itirazı ile kalmamış, kadınlar erkek egemenliğine ve cinsiyet

ayrımcılığına, eşcinseller cinsel yönelimlerinden dolayı yaşadıkları baskıya, dini kesimler çocuklarını kendi inançlarına göre yetiştiremediklerinden ve inançlarına göre giyimlerini seçemediklerinden hak mahrumiyetine baş kaldırıya dek uzanmıştır. Araştırmacılara göre bunlardan en önemlisi tek dil ve tek kültüre itirazları olan Kürtlerin kendi kimliklerinin tanınması talepleridir. Tabi buna bağlı olarak Kürtçenin eğitimde kullanılmasıdır. Kürtler, dillerinin eğitimde kullanılmasının bir İnsan Hakkı olduğuna inanarak, Kürtçenin diğer yerel diller gibi yok olmasının önüne geçilmesi için kullanılması gerektiğini savunurlar. Günlük hayata hapis olan bu yerel dilleri bu durumdan kurtarmanın en geçerli yolunun, eğitimde kendi üyeleri tarafından kullanılmasını sağlamaktır. Bu sayede, hayatın koşullarına kendini yenileyerek ayak uyduracak olan dil, yeni kavramlar edinecek ve diğer dillerle etkileşime girecektir. Kürtçenin eğitim dili olmasını talep etmelerinin en önemli sebebi olarak da yıllardan beri Türkiye'nin kanayan yarası olan Kürt sorununun çözümüne katkı sağlayacağına olan inançlarıdır. Araştırmacılara göre bu sebepler sadece Kürt aydın ve siyasilere düşünceleri olmayıp, Kürt Meselesinin demokratik yollarla çözülmesinden taraf olan bütün çevrelerin, dilbilimcilerin, eğitim bilimcilerinin de hem fikir oldukları noktalardır. Sözü edilen talep ve gereklerden yola çıkılarak hazırlanan çalışmada, Kürtçenin eğitimde kullanılmamasının yarattığı toplumsal, ekonomik, psikolojik, eğitimsel ve dilsel sorunları ortaya koymak ve bu sorunların çözümü için gerekli önlemlerinin geliştirilmesine yönelik katkı sağlamak olduğunu paylaşmışlardır.

Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010)'a, ulus devletlerin modernleşme süreci ile siyasal kurumlar başta olmak üzere hayatın bütün alanları büyük çaplı bir yenileşme hareketiyle değişime uğrar. Bu değişimle devlet yerinden ve merkeziyetçi yönetim anlayışıyla mutlak güç haline gelir. Sınırlar kesin çizgilerle belirlenerek devletlerin coğrafi hüküm sınırları ile beraber kültürel, dilsel ve ulusal sınırlarını da belirler. Hükmettikleri toprak parçasından daha önemli olan kültürel, dilsel ve ulusal egemenliği, ulus devletlerin oluşumuyla paralellik gösteren 'Milliyetçilik' duygusu ile sağlar.

Toplumların en büyük hayalleri olan, özgürlük duygusunu tatmanın yolu olan bir millete ait olma, ‘ milli birlik, milli kardeşlik, milli beraberlik’ gibi kavramlar yaratarak uluslara benimsetilir. Yaratılan üst ulusa bir de şanlı bayrak ve bağımsızlık marşı bulunarak tek çatı altında birleştirilir. Halktan toplanan vergilerle finanse edilen bu ulus devletler, sürekliliği sağlamak adına asker ocakları ve okullar kurarak vatandaş yetiştirir. Kısacası tek gelenek, tek yaşam tarzı, tek dil, standart bir eğitim ve tek millet yaratılmış olur, görüşlerini savunmuştur.

Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010), ulus devletlerin inşa sürecinde kullandıkları modernleşmeye en iyi hizmet eden unsurların, dil ve eğitim olduğuna işaret ederler. Dil, bireyin kişiliğinin biçimlenmesini tamamlarken toplumsal birlikteliğin de oluşumunu sağlar. ‘biz’ olma bilincinin toplumda yer etmesi tek dilin konuşulmasına bağlıdır. Farklı etnik, dil, din ve ulusal grupların aynı dili konuşması milliyetçiliğin yerleşmesine zemin hazırlar. İktidarların hükmettikleri nüfusun dönüştürülmesini etkin kılan araçtır dil. Hem sembol hem de toplumsal dönüşümün tekçi-standart doğrultuda seyretmesini sağlaması yönünden araç olan dil, yönetilir, yönlendirilir ve iç düzenlemelere tabi tutularak yeniden yapılandırılır. Devlet etkisini arttırmak, katılımı sağlamak, gelir dağılımını düzenlemek, milli bir kimlik oluşturmak için dil politikaları hazırlar. Dil politikaları, ülkede kullanılacak dilleri, dillerin kullanım alanlarını, gelişimlerini ve haklarını belirleyen çerçevelerdir. Dil politikaları ile devlet üst-kimlik inşasını kolaylaştıracak planı çizer.

Tek dil ve tek kültür uygulamaları standart eğitim sistemi ile dayatılmasında zorunlu eğitim ulus devletlerin en etkili silahıdır. Zorunlu eğitimle seçkinlerin belirlediği ahlak ve değerler yurttaşların içselleştirmesi hedeflenir. Bu sayede farklılıklar törpülenir benzeşik öğeler ise hayata geçirilir. Okulda öğretilen disiplinlerle ortak bir tarih yaratma ve tarih boyunca aşılacak engellerin birliktelik ürünü olduğunu yurttaşların zihinlerinde yer etmesi gaye edinilir. Tarih boyunca Türkiye’de uygulanan dil politikaları bağlamında, farklı grupların özelinde Kürt öğrencilerin yaşadıkları deneyimler, bu

deneyimlerin altında yatan sorunlar irdelenmiştir. Araştırmanın devamında İspanya-Baskça, Fransa-Korsikaca ve Çin-Uygur uygulamalarından örnekler verilmiştir.

2.1. Uluslararası Hukukta ve Türk Hukukunda Anadilde Eğitim Hakkı

Eğitim dilinden, farklı bir dilin eğitim dili ve kamu kurumlarında kullanılabilmesi bazı dayanakları gerektirir. Dayanakların gruba ait olma ile gruba ait olduğunun bilincinde olma gibi sosyolojik boyutlarını taşımakla birlikte, bütün boyutların oluşmasına imkân veren yasal dayanağının olması zorunludur (Terzioğlu, 2007). Diğer gruplardan farklı olan ve baskın olmayan grupları var eden en önemli etken dildir. Peki, başta egemen gruptan ve diğer gruplardan farklı olan bu grupların, var olma sebebi olan dillerini kullanma hakları var mıdır? Bu soruya cevap vermek için ülkelere bakıldığında, uygulamada hiçbir üniter yapıdaki devlette eğitim ve kamu kuruluşlarının uygulamalarında ortak dilden farklı bir dil kullanılmamaktadır. Bu ülkeler anayasalarında ortak dilden farklı bir dilde bir uygulamanın kesinlikle yasak olduğunu belirtirler. Bu demek oluyor ki, bu uygulamaları gerçekleştirmek için öncelikle ülkenin anayasal anlamda bu grupları tanımalıdır.

Uluslararası hukukta bir ülkede hâkim grup dışında kalan ve dilsel, kültürel ve dinsel farklılığı olan bu gruplar tanınarak bazı haklar verilmiştir. Alt grup(lar) olarak nitelendirebileceğimiz ve baskın olmayan bu grup(lar)a Azınlık adı verilmiştir. Azınlık, bir ülke de, dil, kültür, örf ve âdetler gibi açılardan hâkim gruptan ayırt edilebilen ve sayıca az olan alt gruplardır. Uluslararası hukukta ve ülkelerin anayasal hukuklarında tanıdıkları azınlıklar, çoğunlukta oldukları coğrafi ve siyasi bölgelerde, kendi dillerinde eğitim alma hakkı, yerel yönetim aracı ile yönetme ve yönetilme hakkı, kamu kurum ve kuruluşlarında kendi dillerinde hizmet alma hakları gibi sosyal hakları elde ediyorlar. Azınlıkların çoğunlukta oldukları bölgelerde kendi dillerini kullanma hakkına sahip olmaları araştırmamın önemli boyutunu oluşturan ‘azınlık dillerinin’ korunmasını ve

geliştirilmesini de sağlar. Azınlık Dili, sayıları devletin geri kalan nüfusundan az olan; ancak o devletin vatandaşı olan gruplar tarafından, o devletin toprakları tarafından geleneksel olarak kullanılan ve o devletin remi dil veya dillerinden farklı olan dillerdir (Terzioğlu, 2007: 96).

Hukuk ve Sosyal devlet özelliği taşıyan bütün ülkeler, kendi anayasaları ile azınlıkları tanıyıp, uluslararası arenada antlaşmalar imzalayarak azınlıklara tanınan hakların artırılması yoluna gitmelidir. Genellikle üniter yapıdaki devletlerin tanımaya yanaşmadığı azınlıklar, imzalanan çeşitli uluslararası antlaşmalara taraf olmayarak veya imzaladıkları antlaşmalarda kendi haklarını saklı tutarak azınlıklara hiçbir hakkın verilmesine yanaşmazlar. Bunun dışında Fransa ve Türkiye gibi üniter yapıdaki ülkelerin başında gelen bu ülkelerde olağanın dışında bazı durumların olduğunu söyleyebiliriz. Peki, bu özel durumlar nelerdir? Fransa, 10 milyona yakın farklı dil, din ve kültürden etnik grupları barındıran çok kültürlü bir ülke olmakla beraber, Avrupa dil mirasını korumak ve türdeş vatandaş yaratma gayesiyle herkesi kanun önünde bir sayan bir ülkedir. Ancak son zamanlarda bazı diller olmak üzere, ilgili dilin konuşulduğu bölgelerde yerel yönetimlerin finanse ettiği okullar açmasına izin vermiştir. Fransa'nın en büyük azınlık nüfusuna sahip Araplara ise bu hakkı tanımamış ve Arap nüfusun çoğunlukta olduğu bölgelerde özellikle Fransızcanın konuşulmasını zorunlu kılmıştır. Bu yaklaşımları nedeniyle Fransa, Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmeyi imzalamamış, Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartını ise imzalamış; fakat onaylamamıştır. Bu çerçevede Fransa, ülkedeki azınlıkları reddetmekte ve ülkenin ayrılmaz bir bütün olduğunu kabul etmektedir (Seçen, 2011: 68-70).

Birinci Dünya Savaşında seçtiği saf nedeniyle masaya mağlup sıfatı ile oturan Osmanlı Devleti, 24 Temmuz 1923 tarihinde İtilaf Devletleri ile Lozan Barış antlaşmasını imzalamış ve masadan kendi aleyhinde birçok maddeyi kabul eden taraf olarak ayrılmıştır. Bunlardan konu ile ilgili Türkiye'de yaşayan azınlıkların durumu ile ilgili maddelerdir. Bu maddelere göre, Rumlar, Ermeniler ve Museviler azınlık olarak

sayılmış ve bazı haklar tanınmıştır (Oran, 2004: 44-47). Ayrıca 18 Ekim 1925 tarihinde Bulgaristan ile imzalanan Türk – Bulgar Dostluk Antlaşması ile Bulgarlar da Türkiye’de tanınan azınlıklar arasındaki yerini almaya hak kazanmıştır. Müslüman alt gruplara azınlık hakkı tanımayan Türkiye, sadece Ermeni, Rum, Musevi Cemaat ve Bulgarları azınlık sayıp kendi dillerinde eğitim almalarına izin vermesi dar bir azınlık siyaseti izlediğini gösterir. Türkiye şuna kadar azınlık olarak tanıdığı bu cemaat ve ulusların özel okullar kumasına izin vermiş ve kurulan bu özel okulların bir kısmını n finanse etmiştir (Seçen, 2011: 11). İmparatorluğun yıkılma sürecinden önceki dönemlerine baktığımızda etnik köken, dil ve kültüre bağlı herhangi bir sınıf farklılığın olmadığını; ancak farklı din ve mezhepte olan gruplara kendi dini özelliklerini yaşama serbestliği tanıyan ‘Millet Sistemi’ olduğunu görürüz. Bu sistem, İslam Hukukundaki Müslim ve gayrimüslim ayırımına dayanıyordu. Müslümanların çoğunlukta olduğu bölgeler Darü-l İslam, gayri Müslümanların yaşadığı bölgeler Darü-l Harp şeklinde ayrılarak farklı uygulamalara tabii tutuluyorlardı (Seçen, 2011: 34). Din ve vicdan özgürlüğü gereği gayri Müslümanlara tanınan bazı ayrıcalıklar dışında Müslümanlar gibi aynı haklara sahipti; fakat tanınan dini ayrıcalıklarla gayri Müslümanlar zamanla kendi okullarını açabilmiş, anadillerinde eğitim yapabilmiş, kendi programlarını belirleyip uygulamaya koyabilmiştir. Milliyetçilik akımıyla yıkılan imparatorluk yerine Kurulan Cumhuriyet ile dini ve ulusal birlik etrafında birleşen bir ulus meydana getirme sürecine girilmiştir (Terzioğlu, 2007: 181).

Lozan Barış Antlaşmasında, İtilaf Devletleri Azınlıklarla ilgili maddeyi kabul ettirmeye çalışırken Osmanlı Devleti özellikle ‘Gayrimüslim Azınlıklar’ kavramında ısrarcı davranmıştır. Bu tabirle ırk açısından, Arap, Kürt, Çerkez ve Boşnak, dil açısından Müslüman olup da farklı dili konuşan azınlık durumuna girebilecek grupların bu haklardan yararlanması önlenmiştir. Türk tarafı farklı dil, din ve ırka tabii olan grupların azınlık olarak tanınıp haklar verilmesi durumunda ülkenin bölüneceği korkusu, sadece Batılı güçleri arkasına alan gayri Müslimlere azınlık statüsünün verilmesine

neden olmuştur. Lozan Antlaşmasına bağlı olarak Anayasamızın 42. Maddesinde düzenlenen Eğitim ve Öğretim Hakkının 10. Fıkrasında Türkçeden başka hiçbir dilin eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadil olarak okutulup, öğretilmeyeceği ifade edilmiştir; ancak aynı fıkrada iki istisna da belirtilmiştir. Bu istisnalar: “Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabii olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.” Şeklinde dir. Bu fıkra ile Lozan ile tanınan azınlıklar dışında kalan grupların anadillerinde eğitim alma haklarının önüne geçilmiş, belirtilen istisnalar ile Bulgar, Ermeni, Rum ve Musevi cemaatlerin kendi özel okullarını kurup anadillerinde eğitim almalarının yolu açılmıştır. Anayasamızın geri kalan madde ve fıkralarında Eğitim ile ilgili düzenlemeler içerirken Eğitim Hakkına ve Anadilde Eğitim Hakkına ilişkin hiçbir düzenleme içermemektedir (Seçen, 2011: 13-14).

Anayasamızın ilgili Mevzuatında aynı şekilde Anadilde Eğitim ile ilgili bir düzenleme yapılmamış sadece Anadil öğretimi ile ilgili 20 Eylül 2002 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren “Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik” bir düzenleme yapılmıştır. Bu yönetmelik ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, arzu eden Türk vatandaşlarının, günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeleri öğrenmek için çeşitli faaliyetleri gerçekleştirilebilecekleri ifade edilmiştir. Bu çerçevede açılacak kurslarda Milli Eğitim Bakanlığı onaylı öğretim programı uygulanacağı yönetmeliğin 10. Maddesinde izah edilmiştir. Türkçe dışında kullanılan Arapça, Kürtçe, Süryanice ve Çerkezce gibi azınlık dilleri günlük hayatta kullanılan geleneksel dil ve lehçe olarak kabul edilmiş, bu dil ve lehçelerle eğitim yapılamayacağı ama açılacak kurslarla öğrenilebileceği üstü kapalı bir şekilde söylenmiştir. Yani bu dilleri konuşan gruplara farklı etnik, dilsel ve dini kimlik verilmediğini ve bu yüzden anadillerinde rahatça eğitim alamayacakları, anadillerini kamu hizmetlerinde ve kullanamayacakları ifade edilmiştir.

Bu yönetmelikle ilişkili olarak 19 Temmuz 2003'te Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkındaki Kanununun 8. Maddesi “kamu ve özel radyo ve televizyon kuruluşlarınca Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir” şeklinde değiştirilmiştir. Farklı dillerde yayın yapılabileceğine zemin hazırlamış gibi gözükse de aslında yapılacak özel yayınların Radyo ve Televizyon Üst Kurulundan izin alınarak yapılabileceğini ve yapılacak yayınların Anadil Eğitimi ile ilgili herhangi bir program içermemesi gerektiğinin belirtilmesi ile durumun gözüktüğü gibi olmadığı anlaşılır. Sözün kısası, Türkiye ve Fransa gibi ulus devletler istisna cemaat ve ırklar dışında kalan grupları azınlık olarak kabul etmemiş ve ayrımcı hiçbir hak tanımamıştır (Seçen, 2011: 43-44).

Ulus devletler, ‘Tek Tipleştirme Politikaları ’na hizmet eden Azınlık retlerine uygun Anayasa hazırlarken Uluslararası Hukukta bu anlamda neler yapıldı?

Uluslararası arenada azınlıkların korunmasına dair en eski belge ve antlaşmalar Birleşmiş Milletler Cemiyetine aittir. 1. Dünya Savaşının sonunda değişen sınırlar dünyada değişik azınlıkların çıkmasına neden olmuş ve bu yüzden bu azınlıkların haklarının korunması sorununu doğurmuştur. Savaşı kazanan ülkelerin kaybeden ülkelerin iç işlerine karılmak için imzalan bir takım antlaşmalardan ibaret olsa da, Milletler Cemiyeti Sistemi ile sadece dinsel değil dilsel ve ulusal azınlıklarda koruma altına alınmıştır. Bu antlaşmalar sisteminde ‘azınlık kavramı’ tanımlanmamış, gruplar ırk, dil, din azınlıkları terimleri veya Musevi, Müslüman, Gayrı Müslüman şeklinde ifadelerle adlandırılıyormuş. Ayrıca belirlenen haklardan yararlanmak için azınlık gruplarından birine dâhil olduğunu bildirmek yeterliymiş. Birleşmiş Milletler Cemiyeti ile ilk defa uluslararası bir denetim ve teminat sağlanmıştır. Büyük devletlerin kaybeden devletlerin içi işlerine karışmak için kullanması, bu hakların evrensel olmaması ve azınlıkların hak sahibi değil de haklardan yararlanan statüsünde olması nedenleri ile bu sistem de azınlık haklarının korunması konusundaki eksikliği eleştirilmiş ve daimi bir etkinlik gösterememiştir (Terzioğlu, 2007: 18-21).

Milletler Cemiyeti ile yeterince güvence altına alınamayan azınlık hakları ile biriken milliyetçilik duyguları İkinci Dünya Savaşının çıkış sebeplerinden biri olmuştur. Savaş sonunda Milletler Cemiyeti yerine Birleşmiş Milletler Şartı kurulmuş; fakat bu şartta da azınlık haklarının korunmasına yönelik bir hüküm yokmuş. 24 Ekim 1945 tarihinde yürürlüğe giren bu şartın genelinde, ırk, dil, cinsiyet ve din farkının gözetilmeyeceği, insan haklarına saygı gösterileceği ifade edilmiştir. Azınlık hakları insan hakları kapsamında ele alınıp negatif hak olarak kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kuruluna bağlı çalışan İnsan Hakları Komisyonu, çalışmalarına yardımcı olmak için 1947 tarihinde Ayrımcılığın Önlenmesi ve Azınlıkların Korunması Alt Komisyonunu kurmuş akabinde 10 Aralık 1948 tarihinde İnsan Hakları Evrensel Bildirisini yayınlamıştır. Özellikle Azınlıkların Kaderi başlıklı karar dikkat çekmiştir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisinde azınlık hakları ile ilgili bir madde yer almamakla beraber, aynı gün kabul edilen ikinci kararda azınlıklar konusuna ilgisiz kalınmayacağı belirtiliyordu. Bu çerçevede azınlık haklarını doğrudan veya dolaylı yönden ilgilendiren belgeler imzalanmıştır. Bu belgeler:

- Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme,
- Ulusal ya da Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun Karar ve Bildirisi,
- Soykırım Suçunun Önlenmesi ve Cezalandırılması Hakkındaki Sözleşme,
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi,
- Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme,
- Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme,
- Dine veya İnanca Dayalı Müsamahasızlığın ve Ayrımcılığın Bütün Şekilleriyle Ortadan Kaldırılması Hakkındaki Bildiri şeklindedir.

Bu sözleşme ve belgeler ile azınlıkların yaşam hakkı, kendi gruplarının diğer üyeleriyle birlikte ibadet etme, kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma, kendi

dillerini kullanma, anadillerinde öğretim görme hakkı gibi çok geniş haklar verilmiştir. Bu haklar ayırım yasağından ibaret kalmamış azınlıklar insan haklarına ek olarak bazı özel haklara sahip oldukları kabul edilmiştir. Söz konusu olan bu sözleşmelere göre devletler bu tanınan hakların garantörü olmakla yükümlüdür; ancak devletlerin azınlıkları ve haklarını ne şekilde ve hangi durumlarda koruyacaklarını takdirlerine bırakmıştır. Uluslararası antlaşma ve sözleşmeler, herhangi bir durumda ülkelerin anayasaları ile ters düşmeleri halinde bu antlaşma ve belgelerin hükümleri esas alınır; lakin insan hakları ve azınlık haklarının korunması söz konusu olunca nedense ülkelere takdir hakkı yani işin içinden çıkamadığında çekince koymasına imkân tanımıştır. Bu yüzden ismini duyunca bile umutlanacağımız bu sözleşme ve belgelerden ülkeler bazı madde ve hükümlerini kendi anayasalarının usullerine göre uygulama hakkını saklı tutacaklarını söyleyerek taraf olmayabiliyorlar. Bu da bütün bu yapılanların aslında göz boyamaktan başka bir işe yaramadığı aşikârdır (Terzioğlu, 2007: 22-26).

1975 tarihinde Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİK) adıyla kurulan, 1994 tarihinde Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) şeklinde isim değiştiren bu kuruluş, en başından beri Azınlıkların haklarına saygı konusuna önem vermiş ve azınlık haklarının genişletilmesi hususunda önemli adımlar atmıştır. Azınlıkların buldukları devlette kanun önünde eşitlikleri, meşru çıkarlarının korunması ve temel özgürlüklerini fiilen kullanabilmeleri için:

- ❖ Helsinki Nihai Senedi,
- ❖ Viyana Kapanış Belgeleri,
- ❖ İnsani Boyut Konferansı,
- ❖ Kopenhag Belgesi,
- ❖ AGİK Ulusal Azınlıklar Uzmanlar Toplantısı,

Sözleşmelerini yapmış ve Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliğini kurmuştur. Komiserlik kapsamında özellikle azınlıkların dilsel, eğitim ve kamusal yaşama katılma hakları konusunda önemli işler başarmıştır. Türkiye imzalanan bu sözleşme ve belgelere

gönderdiği bildirimlerde, ‘ulusal azınlıkla’ sadece uluslararası belge ve anayasasında statü verdiği grupları kapsayacağını belirtmiştir. Bazılarına taraf olmayan Türkiye, bu bildirimle sadece daha önce belirttiğim Ermeni, Rum, Musevi cemaat ve Bulgarlara haklar tanıyacağını bir kez daha yinelemiştir (Terzioğlu, 2007: 26-29).

Azınlık Haklarının korunması ile ilgili çalışmaları olan diğer önemli kuruluş Avrupa Konseyi, ‘Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı’ ve ‘Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi’ni yürürlüğe koyarak bu alandaki çalışmalarına başlamıştır. Ayrıca:

- a) İnsan Hakları Ana Hürriyetleri Korumaya Dair Avrupa Sözleşmesi ve Buna Ek Protokoller (AİHS),
- b) Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı,
- c) Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmeler imzalanmıştır.

Türkiye’nin 4 Kasım 1950 tarihinde taraf olduğu AİHS, azınlık haklarına ilişkin özel bir hüküm içermemiş sadece ayırım yasağını düzenlemiştir. Sözleşmede herhangi bir ulusa, dile, renge, sosyal statüye, dine, cinsiyete tabii olmak özel bir ayırım kazandırmadığı aksine hakların herkese koşulsuz sağlanması gerektiğini içerir. Ayırım yasağı ihlalinin tek başına hiçbir yaptırımı olmadığı ancak diğer yasaların ihlali ile birlikte yaptırımının olması bağımsız olmadığını gösterir. AİHS’nin 1 Şubat 1993 tarihinde getirilen ulusal Azınlıklara Mensup Kişilere İlişkin Ek Protokol imzaya açılmamış; fakat ‘ulusal azınlık’ kavramını içermesi açısından dikkat çekmektedir. 1 Mart 1998 tarihinde yürürlüğe giren Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı, kendi dilini kullanma hakkı gibi ilkeleri içeren sözleşme ve belgeleri temele alarak ülkelerin bu anlamda atması gereken adımları irdelemiştir. Bölgesel olmakla birlikte hukuki bağlayıcılığı olan ve Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından yeterli oy sayısına ulaştıktan sonra yürürlüğe giren Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşme, ülkelerin azınlık haklarına ilişkin genel olarak izleyeceği genel hedefleri belirlemiştir. Bu sözleşme ile ülkelere takdir yetkisi verilmiş, ulusal azınlık tanımı yapılmamış, azınlıklara grup halinde

kullanabilecekleri kolektif haklar tanınmamış ve azınlık hakkının insan haklarının bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Sözleşme ayrıca azınlıkların kendi kimliklerini koruyabilmelerini ve asimilasyon yasağını getirmiş, kendi dillerinde isim ve soy isim kullanma hakkı tanımış ve kendi medyalarına sahip olabileceklerinin altını çizmiştir(Terzioğlu, 2007: 29-33).

Güçlü bir Avrupa kimliği kurma hedefiyle karşımıza çıkan Avrupa Birliği, bu amaçla ulusal kimlikleri yok etme çabasına girmiştir. Ülkelerin barındırdığı azınlıklar yolu ile ulaşmaya çalıştığı bu hedefin sonunda uluslara duyulan sadakat duygusunu bitirecektir. Ulus üstü bir yapıda olan Avrupa Birliği, ulus kavramını zayıflatmak ve azınlık kavramın güçlendirecek ‘bölge yönetimleri’ düşünmüştür. Bölge yönetimlerini uygulama aşamasında kolaylık sağlaması için imzalanan Maastricht Antlaşması azınlıklara dair 3 ana ilkeden oluşur:

- ✓ Ayrım yasağı ilkesi,
- ✓ Kültürel çoğulculuk ilkesi,
- ✓ Azınlıkların korunması ile ırkçılık ve yabancı düşmanlığına karşı mücadele ilkesidir.

Avrupa Birliği, üye devletlerin azınlıklarla doğrudan ilgili ortak anayasaları olmadığından, herhangi bir hukuksal düzenleme yapamamakta ve yapabilecek yetkiyi de elinde bulunduramamaktadır. Eski Doğu Bloğu ülkelerinin AB’ye katılımlarından sonra azınlıklarla ilgili ortaya çıkan sorunlar, Kopenhag Kriterleri adı altında toplanmış ve yeni katılacak ülkeler için şart haline getirilmiştir. Öte yandan Amsterdam Antlaşması ile ‘kültürlerin ulusal ve bölgesel çeşitliklerinin korunması ve geliştirilmesi’ hükmü getirilmiş ve bunun sonucunda Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığını Avrupa İzleme Merkezi kurulmuştur. Bu gelişmeler dışında, Az Kullanılan Diller Avrupa Bürosu (EBLUL) gibi programlar kurulmuştur.

Diğer bölgesel örgütlerin azınlık hakları alanında yaptıkları çalışmalara baktığımızda, Arap İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamında dil, din, sınıf, cinsiyet, renk

ayrımı yapmaksızın her insanın hak ve özgürlüklerini yaşayabileceğini, azınlıkların kültürlerinden yararlanma ve dini öğretimlerini tamamlama haklarından mahrum edilemeyeceği hüküm altına alınmıştır. Afrika İnsanlarının ve Halklarının Hakları Şartında da aynı şekilde ayırım yasağı üzerinde durulmuş ve ‘azınlık kavramı’ yerine ‘etnik grup’ kavramı kullanılmıştır. Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesi, azınlık haklarına değinmemiş, bütün insanların eşit olduğunu kabul etmiştir.

Uluslararası ve Bölgesel Örgütlerin yapmış olduğu belge, program ve antlaşmaların ilkeleri ayrıca Uluslararası Hukuk’un yasaları göz önünde bulundurulduğunda aslında hiçbirinin azınlık kavramını tanımlamadığı, azınlıklara yargı ile garanti alınmış hakların verilmediği, ismen umutlandıran çalışmaların yapıldığı; fakat bağlayıcı olmadıkları, ülkelere takdir hakkı tanıdıkları yorumunu yapabiliriz. Azınlık Hakkı, İnsan Hakları kapsamında ele alınmış, ihlalinin cezalandırılması için diğer insan haklarının da ihlalini gerektiren, anadili konusunda hiçbir ibareyi barındırmayan, kültür ve dillerin çeşitliliğini korumadan çok siyasi amaçları barındıran hak olmaktan öteye gidememiştir(Terzioğlu, 2007: 34-40).

2.2. Dünyada Anadilde Eğitim Uygulamaları

Ülkelerin farklı ve geniş coğrafik alanlara egemen olmaları, küreselleşen dünyanın bir getirisi olan göçlerin artması, 1. ve 2. Dünya Savaşları ile ülkelerin değişen sınırları sonucunda her ülkede çeşitli kültür, dil, ırk, din ve renkten insanların bir arada yaşamasına neden olmuştur. Seçen (2011)’e göre, Birleşmiş Milletlere kayıtlı 192 ülke olmasına rağmen mevcut durumda 7000-8000 civarında dilin olması her ülkede birden fazla dilin kullanıldığını göstermektedir. Edinilen bu bilgi ve ülkelerin farklı büyüklüklerde olmaları, ülkelerde kullanılan resmi dil sayılarının sınırlı olması gibi nedenler, bazı dillerin mevcut olmasına rağmen çok az kullanıldığı keza bazı dillerin özellikle ekonomik ve siyasi sebeplerden ötürü çok fazla kullanıldığı kanısına varılabilir.

Günümüzde İngilizcenin milli sınırlarını aşıp bütün dünyada kabul edilen hatta ayrıcalık tanınan bir dil olması bu varsayımı destekler vaziyettedir. Dünyanın 52 ülkesinde resmi dil olarak kullanılan, 1,7 milyar kişi tarafından konuşulan ve 97 yılındaki bir araştırmaya göre akademik makalelerin %95'i İngilizce yazılmaktaymış. Diğer taraftan dünyanın en demokratik, insan haklarına saygılı olan ülkeler arasında gösterilen Fransa da, nüfusun büyük çoğunluğunu Araplar oluşturmasına rağmen kendi dillerine konuşmalarına izin vermek bir kenara kültürlerinin en büyük simgesi olan 'peçe' takmaları da yasaklanmıştır. Bu ve buna benzer durumlar bazı dillerin gün geçtikçe saygınlık kazanmasına neden olurken, bu diller karşısında ise bazı diller geleneksel olarak kullanılan mahalli dil olmaktan öteye gidemezken hatta bazıları ise yok olmaya mahkûm olur.

Eğitim hakkının önemli bir boyutu olan, azınlıkların kendi inanç ve kültürlerine göre çocuklarını yetiştirme haklarına sahip olmaları, çeşitli kültürlerin yaşamasını sağlar (Seçen, 2011: 13). Kültür ve dillerin güç ve etkisine bakılmaksızın yapılacak olan eğitim programları ile kültür, dil ve dinler geliştirilebilir. Öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel seçenekler sunan Çok kültürlü Eğitim, eğitim sistemlerine alışlagelmişin dışında uygulamalar getirmeyi amaçlayarak günümüzdeki farklı dil ve kültürlerden kaynaklanan sorunların aşılması konusunda büyük rol alması düşünülmektedir. Bu eğitimde öğrencilerin yansıttığı çoğulculuk kabul edilir ve onaylanır; ayrıca bu çoğulculuk avantaja çevrilerek öğrencilerin vatandaşlık duygusu geliştirilirken milli bir kültürel zenginlik elde edilir. Çok kültürlü Eğitim, bütün öğrencilerin dil, din, cinsiyet, renk ve kültür ayrımı olmadan bilgi ve becerilerini arttırmalarını, eğitimin olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmalarını ve topluma etkin bir şekilde katılmalarını amaç edinen çalışma alanıdır (Banks, 2013; 3). Çok kültürlü Eğitimle, öğrencilerin fırsat eşitliğinden maksimum seviyede yararlanıp, ilerde oluşabilecek ırkçı tutumların oluşmasının önüne geçilebilir.

Çok farklı kültürleri içinde barındıran toplumlarda kabul gören Çok kültürlü Eğitim, günümüz toplumların vazgeçilmezi olmalıdır. Çeşitli uluslardan oluşan toplumlarda, baskın olan ulus diğerlerini kendi potasında eritmeye çalışarak tek kültür yaratılırdı. Her farklı etnik grubun kendi kültürünü yaşatmasına ve bu yönde şekillenmesine izin veren Çok kültürlü Eğitim, bütün farklılıkları tek paydada buluşturma olanağı verir. Afrika kökenli Amerikalıların kendi kültürleri ile ilgili daha fazla uygulama talebinin körüklediği ABD'deki insan hakları hareketi ile ortaya çıkmıştır. Eğitimde farklılığın eritilmesi yerine korunması ve desteklenmesini esas alır. Okulda farklı kültürden öğrencilerin arkadaşlık bağları kurmalarına, birbirleriyle kaynaşmalarına ve topluma daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu yolla öğrencinin kendinden farklı olana olumlu tutum geliştirmelerini, insan haklarının yerleşmesini ve en önemlisi kültürlerin bileşimini sağlar. Yapılan araştırmalarda, Çok kültürlü Eğitim Sisteminin öğrenciler arasında işbirliğini arttırdığı, pozitif bakış açısını geliştirdiği, bu sayede disiplin sorunlarını azalttığı, öğretmen-öğrenci, öğrenci-idare arasında daha iyi ilişkiler kurmasını sağladığı ve eğitim sistemi açısından daha birçok pozitif kazanım sağladığı saptanmıştır. Bu eğitim sisteminde yetişmiş öğrenciler sınıflarında ve okullarında çoğulculuğu benimsemeyi öğrendiklerinden, kendi kültürleri dışındaki kültürden insanlara saygılı olmayı ve birlikte yaşamayı öğretir (Kaya ve Aydın, 2014: 33-40).

Çok kültürlü ve çok dilli eğitim kültürel çeşitliliği kabul ederek farklı ırklardan, sosyal gruplardan ve etnik kökenlerden gelen öğrencilere hoşgörü ile yaklaşılmasını destekler. Farklı öğrencilerin kültürel miraslarını korumaya odaklanmaları için başarılarını önemser. Bunu da en iyi olarak dillerine saygı göstererek başlar ve eşit eğitim fırsatları yakalamalarına olanak tanıyarak devamını getirir. Asimilasyona tepki olarak doğan çok kültürlülük aslında farklı kültürlerin büyüüp gelişmeleri için toplumsal alan yaratır. Kültürlerin birbirlerine üstünlük kurmasına izin vermez aksine birbirleriyle etkileşerek zenginleştirir(Aydın, 2013: 1-3). Kısacası farklı notalardan

tadına doyum olmayacak harika bir şarkı oluşturur. Çok dilli ve çok kültürlü eğitimin faydalarını saymakla bitiremeyiz; ama uzun zamandır başarılı bir şekilde uygulayan, çok çeşitli ırk, grup ve etnik kökenden oluşan, çok geniş coğrafyalara yayılmış ülkelerin somut örneklerini incelediğimizde daha net bir şekilde anlarız.

2.2.1.Abd

Çok geniş yüz ölçümüne ve bir o kadar da kalabalık nüfusa sahip olan ABD, yayıldığı coğrafya sebebi ile çok farklı kesimlerden insanları içerisinde barındırır. Bununla beraber resmi dili olmayan bu ülkede milli bir eğitim sistemi de yer almamaktadır. Federal bağlamda ülkenin % 82'si İngilizceyi kullanmaktadır. Eyaletlere bölünmüş olan bu ülke de, bazı eyaletler iki dilli modeli kullanırken bazı eyaletler İngilizce ile beraber yerel dilleri de kabul etmiştir. Ayrıca bunun dışında ki eyaletler ise resmi dil olgusundan hiç bahsetmemiştir. Çok dilli ve çok kültürlü zemine oturtulmuş eğitim sistemleri yerel yönetimler ve özel bazı girişimciler tarafından finanse edilmektedir. Anlaşılacağı üzere federal hükümet hiçbir şekilde eğitim sistemi ve planlamaları ile ilgilenmemektedir. Eğitimde herkesin eşit imkânlarla ulaşması adına federe hükümet, çeşitli araştırmalara kaynak bulmak ve düşük gelirli öğrencilere destek sağlamak dışında öğrenci finansman programlarını yönetmekle yetinir. 50 farklı eyaletten oluşması farklı anayasal düzenlemeleri ve eğitim planlamalarını elzem kılmıştır. Bu yüzden milli ve bütüncül bir eğitim uygulamaları olmamakla beraber eyaletlerin eğitim mevzuatlarında çok ciddi farklılıkların oluşmasına neden olmuştur. Örneğin bazı eyaletlerde okul çağı 7-16 yaş iken, başka eyaletlerde 5-16 yaş olabiliyor. Eğitimin bütün eyaletlerde 16 yaşına kadar zorunlu ve kamu okullarında ücretsiz olması ise benzer özellikleridir. Bazı eyaletlerde anadili İngilizce olmayan çocuklara ana okul evresi öncesinden ilköğretim 5. Sınıf evresine kadar İngilizce yeterlilik becerileri geliştirme programlarına tabi tutulur. Bazı eyaletlerde ise İngilizce dil yeterlilikleri kazandırılırken

kendi ana dilleri ile eğitime erişimlerine imkân tanınır. Bazı eyaletler de ise karma sınıflar oluşturularak öğrencilerin İngilizce ile birlikte bir başka dilin okuma ve yazma becerilerin geliştirilmesi sağlanır. Ayrıca ana dili İngilizce olmayıp; ama İngilizceyi yetkin bir şekilde edinmek isteyen öğrencilere uzman eğiticiler tarafından tabii tutulan programlarda bulunmaktadır. Eğitimler yerel üniversitelerin yerel dilleriyle uyumlu olan İki Dilli Öğretmen Sertifikasına sahip olan öğretmenler tarafından uygulanması çok kültürlü eğitimin amaçlarına ulaşmasında yardımcı olur. Bu sayede ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hedeflenir. Günden güne göçmenlerin artışıyla etnik çeşitliliği artan ABD, eğitime yansıyan bu çeşitliliği çok kültürlü eğitim sayesinde avantaja çevirmiştir. Sorunlar en aza indirilmiş, eşit eğitim fırsatları tanıyarak topluma katılımı arttırmıştır. Öğrencilerin empati kurma, farklı öğrencilerin gözünden kendilerini görme, farklı olanı sevmeye ve anlama becerileri edinmelerini sağlamıştır. Farklı öğrencilerin kabul görme ve buna bağlı olarak başarılarının olumsuz anlamda etkilenmemesi için asıllarını gizlemeleri, etnik kültürlerinden mahrum kalmalarını ve ileride çok derin uçurumlara neden olabilecek ayrımcı hareketlerin önlenmesi adına belki de ABD'nin attığı en önemli adımı çok dilli ve çok kültürlü eğitimidir. Bireylerin hem evlerindeki kültürleri yaşamalarını hem de ülkenin kültürünü yaşamalarına olanak verir (Aydın, 2013: 27-38).

2.2.2.Finlandiya

Çok az nüfusa sahip, İskandinav ülkelerinden olan Finlandiya, küçük bir coğrafyada kurulmasına rağmen Fin, Romen, Rus, Estonyalı, İsveçli ve Sami gibi renkli gruplardan oluşmaktadır. Ekonomik anlamda Avrupa'nın önde gelen ülkelerinden biri iken eğitim anlamında ilk sıradaki ülkedir. Ülke çarlık rejiminin yıkılışına kadar İsveç'in bir parçası olduğundan ülkede ağırlıklı olarak İsveççe kullanılmış; fakat çarlık rejiminin yıkılışıyla gelen milliyetçilik akımı bağımsızlığı beraberinde getirmiş.

Akabinde çoğu Finli asimile olmasına karşın Fince tahtı İsveççe' den geri almayı başarmıştır. İsveçliler sayısal olarak ülkenin çok az bir kesimini oluşturmasına rağmen yasal alandaki ağırlıkları İsveççenin Fince ile beraber resmi dil statüsünde korunmasını sağlamıştır. İsveççenin bu denli önem görmesi ülkede konuşulan diğer dillerin küçümsenmesine neden olmamış aksine Sami gibi çok az nüfusa sahip olan dil veya dillerin de aynı şekilde korunup geliştirilmesine imkân tanınmıştır. Samiler kendi bölgelerinde anadillerinde eğitim görme, resmi dillerin yanında ikinci dil olarak kullanma ve bütün resmi işlemlerde kabul görme hakları varmış (Aydın, 2013: 106-107). Bununla beraber ülkede yapılan son düzenlemeyle kesintisiz 9 yıllık eğitimin içine Sami eğitimi de dâhil edilmiş; fakat Sami bölgeleri dışındaki okullarda ders dışı etkinliklerde Fince veya İsveççe dillerinin konuşulması öngörülmüştür. Kültürel esaslara göre bölgelere ayrılan ülkede, yerel eğitimlerden faydalanmak için aynı kültür olma şartı aranırken, farklı kültürden öğrencilere ve farklı bölgelerde seçmeli ders alınma şansını da yaratmıştır (Derince, 2012: 14-15). Aydın'a göre (2013), Fin hükümetleri ayrıca vatandaşlarına, belli bir grup oluşturdukları takdirde istedikleri dilde, farklı sınıfta eğitim görebilme şansını da tanımıştır. Üstelik bu şans hangi kültürel bölgede olursa olsun eşit imkânlarda, devlet tam destek sunarak gerçekleştiriyormuş. Eğitime en fazla maddi kaynağı ayırarak önem gösteren Finlandiya, çok dilli ve çok kültürlü eğitim anlayışını benimsemiş. Bu amaçla iki dilli eğitim verecek olan öğretmenlerini, yabancı dil eğitimi ve öğretmen eğitimi alanlarında tam donanımlı halde yetiştirir.

2.2.3.İsveç

19. yüzyılın sonlarına kadar bir tarım ülkesi olan İsveç, 20. yüzyıl ile birlikte endüstrisi gelişmeye başlamıştır. Endüstrinin gelişmesiyle küçük bir ülke olduğundan işgücünü karşılamak amacıyla Fin, Yunan, Türk ve Sami uyruklu iş göçü almaya başladı. Tek dilli ve tek dinli olan ülke çok dilli ve çok kültürlü bir ülkeye dönüşmüştür.

Merkezi iktidar başlarda bu göçün geçici olduğu kanısına varıp zamanla ülkelerinin eski yapısına döneceğini varsayıyorlardı. Bu yüzden verilen dilsel eğitim sadece işe dönüktü. Gelen işçiler asimile politikası ile İsveçlileştirilmeye çalışılmış ve uzun süre milliyetçi bir yaklaşımla baskı altına alınmıştır. İşçilerin ülkelere dönmek yerine zamanla ailelerini de yanlarına alıp İsveç'e yerleşmeleri hükümeti ve siyasi partileri göçmenlerin eğitimi ve konumu üzerinde düşündürmeye sevk etti. Değişen tutumla Fincenin başını çektiği azınlık dillerinin statüsü değişmeye başlamıştır. Ülkenin resmi dili İsveççe olmakla beraber Fince, Samice, Romence, Yiddiçe gibi diller resmi olarak tanınmış ve eğitimde yerlerini almışlardır. İsveç'in cinsiyet farklılığını etkisizleştirme olan eğitimin amacı, herkesin eşit eğitim almasına dönüşmüştür (Rabo, 2011: 25-36). Asimile politikasının yerini farklı kültürleri devam ettirme ve yaşatma politikası almıştır. Diğer İskandinav ülkeleri gibi nüfusunun önemli kısmı göçmenlerden oluşan ülkede, göçmen ve göçmen aileleri ülke kültürüne uyum sağlamak için kendi dillerinde eğitim almaları sağlanmıştır. Farklı dil politikaları ile onların da eğitimde söz ve fikir sahibi olmaları önemsenmiştir. Müfredat ailelerin anadillerine göre şekillenip ve iki dilli eğitim sistemi uygulanmasına rağmen bu anlamda çok başarılı olunamamıştır; çünkü ülkede azınlık dillerinde eğitim verecek öğretmen sayısı yeterli sayıda değildir. Diğer ülkelere ithal edilen öğretmenlerin İsveç kültürünü tam olarak tanımamaları sorunu çözememiştir. Eğitimde dil anlamında yeterli başarı yakalanmamasına rağmen bütün öğrencilere eşit imkânlar verilmesi ve kültürler arası doğabilecek uyuşmazlıkları önleyici yasaların çıkarılması ülkede ırkçı tutumların doğmasını engellemiştir. Devlet çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu bilerek ülke de farklı kültürlerle hoşgörü ile davranılmasını teşvik etmiştir. 6-15 yaşları arası verilen zorunlu eğitimin parasız ve herkese açık olması, göçmenlerin ulusal azınlık olarak tanınması, onların dillerini, kültürlerini ve dinlerini rahatça yaşayıp devam ettirecekleri alanların yaratılması, birden fazla vatandaşlık şansı, azınlık dillerinde televizyon, radyo ve gazete yayınları ve bu yayınların teşviki göçmenlerin İsveç'i yurt edinmelerini sağlamıştır. Bütün vatandaşlarını adalet

terazisinde eşit kefeye koymak, siyasal ve sosyal eşitliği sağlamak için ülkedeki her türlü uygulamanın bütün kültürleri yansıtmayı gereğini kabul etmiştir. Kültürel organizasyonlara devlet destek vererek azınlıkların kültürel ve dilsel ihtiyaçlarını karşılamıştır. Avrupa'nın en büyük 4. Ekonomisi olan İsveç, benimsemiş olduğu çok dilli ve çok kültürlü demografik yapı ve buna bağlı demokratik uygulamalarla dünyanın en refah ülkesi olma unvanını kazanmayı hak etmiştir (Aydın, 2013: 79-85).

2.2.4.Belçika

Federal bir yapıya sahip olan Belçika, dilsel 3 bölgeye bölünmüştür. Konuşulan dillere göre çizilen sınırlarda, Flaman bölgesinde Flamanca, Valon Bölgesinde ise Fransızca ve başkent Brüksel'de Fransızca ve Flamanca resmi dil olarak kabul edilmiştir. Ülkede yaşayan Almanların büyük kısmı Valonya'da olmak üzere ülkenin bazı kısımlarına yayılmış ve Almanca resmi diller arasına girmeye hak kazanmıştır. Ülkede resmi dillerle birlikte 10 tane dil kullanılmaktadır. Kaos yaşanmaması adına ülkede yaşayan etnik grupların sayısının açıklanması ve araştırılması yasaklanmıştır. Politik sebeplerden ötürü alınan kararlar uygulanamamış veya uygulanması kesintiye uğramıştır (Aydın, 2013: 85-88). 19. Yüzyıl ve 20. Yüzyılın ortalarına kadar Flamanlar, Fransızlaştırılmaya çalışılmıştır. Buna karşılık çıkarılan yasalarla toplumsal çok dillilik yerine bireysel çok dillilik esas alınmıştır. Flamanların 20. Yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirdikleri siyasal hareketleri, göçmen ailelerin ülkeye yerleşmesi ve çok dilli eğitim politikaları öğrencilerin birden fazla dil öğrenmesini hızlandırdı. Bireysel çok dillilik adlandırdığımız bu durum, uzun yıllar çift dilli okulların açılmasına engel teşkil eden yasaları aşmış ve çok dilli okulların açılmasını sağlamıştır (Derince, 2012: 7-8). Farklı dilleri konuşan bütün vatandaşlarını anayasal düzende tanımıştır. Kültürel değerler açısından zengin olan Belçika'da eğitim, dilsel sınırlara göre belirlenmiş 3 farklı bölgedeki yerel halkın isteklerine göre şekillenmiştir. Eğitimin dili resmi dillerden

biri esas olarak bölgesel dilde ikinci bir dil olarak müfredata alınmıştır. Yetiştirilen öğretmenler de çok dilli eğitim programları ile eğitilip sistemin işlenmesi sağlanır.

2.2.5.Almanya

Avrupa Birliği'nin en kalabalık ülkesi konumunda olan Almanya dünyanın üçüncü büyük ekonomisine sahiptir. Gelişmiş ekonomisi ve endüstrisiyle göçmenlerin cazibe yeri olmuştur. Göç ülkesi olarak da anılan Almanya, çok kültürlü ve çok dilli yapısına rağmen bütün göçmenleri azınlık olarak tanımamıştır. Danimarka, Frizya, Sinti, Roma ve Sorb halklarını azınlık olarak tanımıştır. Bu halklar dışında kalan özellikle göçmenlerin büyük kesimini oluşturan Türkler ve diğer göçmenlere azınlık statüsü verilmemiştir. Göçmenler resmiyette azınlıklarla aynı haklara sahip olmasına karşın sosyal yaşamda çeşitli ayrımcılığa uğramaktan kurtulamamıştır. Buna karşılık 16 eyaletten oluşan ülkede, bazı halklar bir eyalette azınlık iken başka bir eyalette azınlık olmayabiliyor. Federal devletin azınlık ve göçmenlerin eğitim ve yönetimiyle fazla ilgilenmemesi bu anlamda yerel yönetimlerin kendi yerel halklarının yapısına uygun düzenlemeleri getirmesine fırsat tanımıştır. 2. Dünya savaşına kadar Nazi yönetimiyle ülkedeki bütün azınlıklar eziyetlere ve yok edilmekle karşı karşıya kalmıştır. İkinci dünya savaşından 1980'lere kadar ki dönemde göçmenlerin sosyal yaşama uyumları için hiçbir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır; fakat bu tarihten sonra federal devletin çok kültürlü kavramını kullanıp, bu yapıda olduklarını kabul etmesiyle işler değişmeye başlamıştır. Göçmen ve göçmen aileleri özellikle eğitim uygulamaları ile Alman halkı ile uyumları planlanmıştır. Bu amaçla çocuklara çok kültürlü hayatı ve kabullenmeyi aşlamak için 3-6 yaşlarında okul öncesi eğitimleri verilmiştir. Ayrıca eğitimin her aşamasında farklı olan öğrenciler diğer öğrencilerden farklı sınıflara alınmamıştır. Tersine çekirdekten aynı sınıfta sosyalleşmeleri amaçlanarak benimsetmeye çalışılmıştır. Çok dilli ve çok kültürlü anlayış başta eğitim sonra bütün sosyal, ekonomik ve siyasal

çevrelere girmiştir. Çok kültürlü düzenlemelerle bireylerin kültürlerini korumaları ve eşit fırsatlara ulaşmaları hedeflenmiştir. Çok kültürlü düzenlemelerin eğitime yansımaları iki dilli (Almanca ve öğrencinin anadili) eğitim programları şeklinde görmek mümkün; fakat her eyaletin kendine has eğitim sistemi olduğundan farklı uygulamalarla karşılaşırız. Mesela, Bremen’de genel müfredat dışında zaman kalmadığından iki dili eğitime yer verilmemiş, Kuzey Ren-Vestfalya’da ise 5 ve 6. Sınıflarda iki dilli eğitim verilmiştir. Başka eyaletlerde 7 ve 8. Sınıflarda veya yabancı dil dersi olarak haftada 3-4 saat verilmiştir. Bunların dışında ülkede bulunan KOALA (İki Dilli Okuma-Yazma Metotları) okulları denilen okullarda ise tamamen iki dilli eğitim verilmiş olup çocukların iki dile de hâkim olmaları, düşünme yetilerinin geliştirilmesi, karşılıklı uyum sorunlarının çözülmesi ve başarılı olmaları planlanmıştır. Ayrıca iki dilli eğitim politikalarına uygun yetiştirilip kültürler arası arabulucu rolü yüklenmiştir (Aydın, 2013: 89-94).

2.2.6. Yunanistan

Avrupa Birliği ülkelerinden olan Yunanistan, azınlıkların tanınması ve çeşitli hakların tanınması amacıyla imzalanan sözleşme ve belgeleri imzalamamıştır. Ülkede Makedon, Arnavut, Pomak, Türk gibi farklı halklar yaşasa da bunlar arasında sadece Türklere azınlık statüsü tanınmıştır. Makedonlar isimleri edeniyle Yunanistan tarafından halen resmen tanınmadığından ülkede hakları kısıtlanmış ve asimileye maruz kalmışlardır. Keza Arnavut ve Pomaklar da asimile edilmiş ve hiçbir dilsel hakları olmamıştır. Sadece Türklere azınlık statüsü verilmesinin nedeni ise Lozan Barış Antlaşmasınının 45. Maddesine dayanır. Bu maddeye göre Türkiye, topraklarındaki Rumlara tanıdığı hakların aynısını Yunanistan kendi topraklarındaki Türklere tanımakla zorunluydu. Buna rağmen Türk-Yunan ilişkilerinin seyrine bağlı olarak azınlık politikaları da değişmiştir. Makedon, Arnavut gibi Türklere bazı dönemlerde asimile

politikalarına maruz kalabilmiştir. İlerleyen zamanlarda gelişen ilişkilerle beraber 1951 yılında Kültür antlaşması imzalanmış ve karşılıklı olarak olumlu adımlar atılmıştır. Antlaşma çerçevesinde azınlıkların eğitimi için öğretmenler gönderilmiş ve Yunanistan'da ilk olan resmi Celal Bayar Lisesi Gümölcine açılmıştır. Ayrıca ülkede yaşayanların kurmuş olduğu Batı Trakya Türkleri Yüksek Tahsilliler Vakfının finansı ile kurulan özel okullar açılmıştır. Bu okulların her iki türünde de tam bir iki dillilik görülmemektedir. Bazı dersler kontenjan dâhilinde gelen Türk öğretmenler vasıtasıyla verilirken diğer dersler Yunan öğretmenler tarafından verilmiştir. Türkçe eğitimin söz konusu olduğu herhangi bir yükseköğretim kurumu olmamakla beraber Yunan üniversitelerinde %5'lik kontenjan Türk öğrenciler için ayrılmıştır (Seçen, 2011: 71-73).

Siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel sebeplerden dolayı tarih boyunca ülkeler bünyelerindeki farklı halkları görmezden gelmişlerdir. Ülkelerine çeşitli sebeplerden ötürü göç eden veya keza çeşitli sebeplerden ülkelerinde yaşayan farklı halklara haklar tanımamak için azınlık statüsü vermeyen ülkelerin bir kısmı kültürler arası anlaşmazlığı çözmek için çok kültürlülük kavramını kabul etmişlerdir. Bunların dışında kalan bazı ülkeler var ki, bu ülkeler halen kabuklarından çıkamamış, ulus-devlet yapısını devam ettirme konusunda ısrarcı davranmaya devam etmiştir. Değişen tutumlara bağlı olarak farklı sonuçların oluştuğundan sonuçlarına katlanmak yine ülkelere ve halklarına düşmektedir. Kendi sınırları içerisindeki farklı grupları kültürel zenginlik olarak gören ülkeler, çok dilli ve çok kültürlü uygulamalara geçiş yapmışlardır. Çok kültürlülüğü ve çok kültürlülüğün gerektirdiği düzenlemelere geç de olsa geçmiş olan bu ülkeler kısmen veya tamamen kültürler arası anlaşmazlığı ve ayrımcılığı çözebilmiştir. Ulus-devlet yapısında ısrarcı olan ülkeler 'tek ulus, tek dil ve tek kültür' yaratma çabaları devam ettiğinden kültürleri tek payda da buluşturamamış, ayrımcılık ve baskın kültürün hâkimiyeti git gide artmıştır. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, tarih boyunca modernleşme projesiyle halklar, sınıfsız, zümresiz kaynaştırılmak istenmiş, eğitim kanalıyla ortak düşünmeye ve hareket etmeye sevk edilmiştir. Ulus-devletlerin tekelinde

olan bu proje ile halklar tek tipleştirilmiştir (Beltekin, 2014: 19). Eğitim tarihi ile iç içe olan modernleşme süreci ile ırklar, diller, etnik gruplar inkâr edilmiş ve asimile edilmiştir. Farklı grupları inkâr ve asimile politikası, sosyal haklardan belki de en önemlisi olan eğitim hakkını bir daha gündeme getirmiş ve anadilde eğitimin konuşulmasını gerekli kılmıştır. Anadilde eğitimi bölünme hareketi olarak görenler, farklı dilleri eğitimde kullanılacak kadar yeterli olmadığını savunmuştur. Bununla birlikte anadilinde yetkin olmayan bireylerin eğitim dilinde yetkin olmalarının mümkün olmadığını savunan taraflar bunu araştırmalarıyla desteklemişlerdir.

Çok kültürlülüğü ve çok dilliliği esas almış ülkeler bölünmemiş aksine anayasal düzenlemelerde ve uluslararası imzalanan antlaşma ve belgelerin onayladığı gibi herkesin eşit imkânlarla ulaşması sağlanmıştır. Bu sayede farklı olan her grup devlet desteği ile hem kültürüne yabancılaşmamış hem de ortak kültüre isteyerek katılabilmektedir. Dünyanın kültürel mirasına katkıda bulunmakla beraber bireylerin ülkelerine bağlanmaları sağlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemi ve araçları, veri toplama aracının geliştirilmesi ile toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, insanların olaylara dönük öznel bakış açılarının keşfedilmesi hedeflenir. Karasar (2014:165-170)'a göre, görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla yüz yüze yapıldığı gibi, telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim iletilicileriyle de yapılabilir. Ayrıca sağır ve dilsizlerle yapılan beden diline dayalı iletişim de görüşme sayılabilir. Görüşmeler, grupça ve bireysel yapılabilir. Kişiyi özel bilgiler araştırılacaksa bireysel olanı tercih edilir. Görüşmeler uygulanan kurallarına göre, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olarak sınıflandırılabilir.

Yapılandırılmış görüşme, daha çok önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulacağını, hangi verilerin saptanacağını, önceden hazırlanan görüşme planına sıkı sıkıya bağlı olunan görüşmedir. Yapılandırılmamış görüşme ise, görüşmeciye büyük hareket serbesti veren, esnek görüşme şeklidir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise, araştırmacı görüşme sorularını daha önceden hazırladığı; fakat görüşme esnasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayan görüşme türüdür.

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Yeşilli ilçesinde yer alan 13 resmi ilkokulda görev yapan 84 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evren içerisinde ‘amaçsal örneklem’ çeşitlerinden ‘ölçüt örnekleme’ (Büyüköztürk, 2012: 11) yoluyla çalışma grubu belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012: 11). Bu noktadan hareketle ilçenin resmi ilkokullarında görev yapan ve çeşitli dil ile kültürlerle mensup 26 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak uzman görüşüne başvurulmuş ve geri dönütlerle gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme forumu, kişisel bilgiler ve öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşlerine ilişkin sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorulacak sorular belirlenmiştir. Sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere dikkat edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmelerin uygulanabilmesi için Yeşilli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okullarına gidilerek araştırma konusu ve önemi konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmaya

konu olan verilerin toplanması için görüşme yönteminin kullanılacağı söylenmiş ve görüşme yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında özellikle ses kayıt cihazının kullanılacağı bildirilmiş, katılım için gönüllülüğün esası konusunda özen gösterilmiştir.

Çalışmanın evrenine konu olan öğretmenlere görüşme öncesinde ulaşılmış ve görüşmenin konusu ve amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Görüşmeye katılmaları durumunda kendilerine verilecek bir kod ile bilgilerinin kullanılacağı, hiçbir şekilde bilgilerinin başkalarıyla paylaşılmayacağı ve başka çalışmada kullanılmayacağı söylenmiştir. Çalışmaya katkı sağlayacağı konusunda hem fikir olunan öğretmenlerle, görüşme yeri ve saati birlikte belirlenmiştir. Görüşmecilerle, gerek kendi okullarında, gerek araştırmacının kendi okulunda ile ihtiyaç duyulduğunda kafede ve şahsa ait evde görüşülmüştür. Görüşmecilere sorular yöneltmeden önce rahat ve samimi olmaları konusunda rica edilmiş ve bu konuda yardımcı olunmuştur. Formdaki 7 ana maddeden oluşan sorular görüşmecilere birebir ve yüz yüze olacak şekilde yöneltilmiş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşme ortamının, sessiz olmasına ve görüşme sürecinin bölünmemesine dikkat edilmiştir. Görüşmeler, görüşmeci açısından geçerliliklerini kaybetmemeleri açısından aynı gün raporlanmıştır. Bu durumda ses kaydı tekrar tekrar dinlenerek görüşmecilerin ifadeleri doğrudan aktarılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, formdaki gibi 7 ana başlık altında bütün görüşmecilerin görüşleri yer alacak şekilde toplanmıştır. Ayrıca her görüşmeciye cinsiyeti ve anadiline bağlı olarak kod verilmiş, Word ortamına aktarılırken görüşmecilerin bu kodları ve kısa genel bilgileri vurgulanmıştır. Örneğin Z04K kodunda Z anadili 04 görüşme sırasını ve K ise cinsiyeti ifade etmektedir.

Elde edilen veriler çalışmanın alt amaçları bağlamında tasnif edilmiş ve tematik olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın temaları araştırmacı ve danışman tarafından ayrı ayrı temalandırılmıştır. Temalar karşılaştırılmış ve temaların %90 düzeyinde ortaklaştığı görülmüştür. Belirlenen temalar ve alt temalar çalışmanın amacı bağlamında yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada yedi tema bulunmuştur. Bunlar, *Öğretmenlerin anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilere ilişkin deneyimler, Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin dil becerileri, Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler ile iletişim, Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin sınıf içi durumu ve akademik başarıları, Okula uyum ve sosyalleşme durumları, Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları temel sorunlar ve Anadilde eğitime ilişkin görüşler*' dir.

Öğretmenlerin Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilere İlişkin Deneyimler

Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin deneyimlerine başvuru alan öğretmenler, farklı anadillerde öğrenciler ile karşılaşmışlardır. Bazıları sadece bir anadilde öğrenciler ile karşılaşmış iken bazıları ise ikiden daha fazla anadil ile karşılaşmıştır. Bu deneyimler *Kürtçe, Türkçe-Kürtçe, Kürtçe-Arapça, Lazca-Arapça ve İkiden fazla Karşılaşmalar* şeklinde alt temalar halinde verilmiştir.

Kürtçe

İlk olarak Mardin Artuklu ilçesine bağlı Dara köyünde çalıştım, sonra bir buçuk yıl boyunca Van/ Bahçesaray'a bağlı bir mezrada sözleşmeli olarak görev yaptım, en son şuan da çalıştığım Yeşilliye bağlı Zeytinli Köyü. Dara ve Zeytinli 'deki öğrencilerim Kürtçenin Kurmanci lehçesini kullanıyor, Bahçesaray'daki öğrencilerim ise Kurmanci lehçesinin farklı şivesini (Serhedi) kullanıyordu. (K03E)

İlk atandığım kurum Mardin/Ortaköy'de idi. Öğrencilerimin geneli Arap olmakla beraber çok az Kürt de vardı. Şuan Yeşilli/Zeytinli' de çalışıyorum ve öğrencilerimin tamamı Kürtlerden oluşmaktadır. (Z04K)

Yeşilli/Kütüklü köyünde 1 yıldır görev yapıyorum. Öğrencilerimin tamamı Kürt'tür. (A07K) Yeşilli/Alıçlı köyünde çalışıyorum. Öğrencilerimin anadilleri Kürtçedir. Daha önce bir yerde çalışmadım. (A10K) Meslekteki ilk deneyimim,

daha önce hiç çalışmadım. Yeşilli/Alıçlı köyünde çalışıyorum. Öğrencilerimin hepsi Kürtçe konuşuyor.(T11K)

Kadrolu atanmadan önce Artuklu/Dara köyünde çalıştım. Öğrencilerimin hepsinin anadili Kürtçeydi. Şuan Yeşilli/Dereyanı köyünde çalışıyorum. Şuan çalıştığım okulda da anadilleri Kürtçedir. (A12K)

Başka yerde hiç çalışmadım. İlk olarak Yeşilli/Zeytinli köyüne atandım. Öğrencilerimin hepsinin anadilleri Kürtçedir. (T14K) Niğde/Ulukışlalıyım. 5 yıldır Yeşilli/Dereyanı köyünde çalışıyorum. Daha önce bir yerde çalışmadım. Öğrencilerimin hepsi Kürt'tür. (T15K) Savur'un Kürt köyünde görev yaptım. Şuan Yeşilli/Sancar Kürt köyünde çalışıyorum ve öğrencilerimin hepsi Kürtçe konuşuyor. (T19E) Yeşilli/Koyunlu köyünde çalışıyorum. İlk görev yerim. Öğrencilerimin tamamı Kürtçe konuşuyor. (T21K)

Türkçe –Kürtçe

Atanmadan önce Balıkesir/Savaştepe'de bir dönem ücretli öğretmenlik yaptım. Öğrencilerimin hepsinin anadilleri Türkçe idi. 4 yıldır çalıştığım köy okulunda öğrencilerimin hepsi Kürt. (T01E)

Niğde'nin değişik okullarında görev yaptım. Öğrencilerimin hepsinin anadilleri Türkçeydi. Kadrolu olarak atandığım Yeşilli/Ovaköyde ise öğrencilerimin anadilleri Kürtçedir. (T06K)

Manisalı olduğum için kadrolu atanmadan önce bir süre ücretli öğretmenlik yaptım. Aynı sınıfta hem Türk hem de Kürt öğrencileri okuttum. Şuan Yeşilli/Kütüklü köyünde 3 yıldır çalışıyorum, öğrencilerimin anadilleri Kürtçedir. (T09E)

Malatyalı olmam sebebiyle atanmadan önce Malatya Ahmet Parlak İlkokulunda çalıştım. 4 yıldır Yeşilli/Karasöğüt köyünde çalışıyorum. Dört sınıfın bir arada olduğu birleştirilmiş sınıfları okutuyorum. 9 öğrencim var. Öğrencilerimin hepsi Kürtçe konuşuyor. Daha önce çalıştığım okul da ise bütün öğrencilerimin anadili Türkçeydi. (K17E)

Boluluyum, bu sebeple Düzce' de bir süre çalıştım. Düzce' de öğrencilerimin anadilleri Türkçeydi. Şuan 3 yıldan beri Yeşilli Ahmet Demir İlkokulunda çalışıyorum. Burada ki öğrencilerimin ise tamamı Arapça konuşuyor. (T24K)

Arapça-Kürtçe

Daha önce Mardin'in Artuklu ilçesine bağlı bir köyde görevlendirme şeklinde çalıştım. Köyde Arapça ve Kürtçe olmak üzere iki dil konuşulurdu. Araplar sayı olarak daha fazlaydı. Şuan doğup büyüdüğüm köyde çalışıyorum. Bütün öğrencilerimin anadili Kürtçedir. (K02E)

Şuan çalıştığım kurumda 5 yıldır çalışıyorum. Daha önce başka yerde çalışmadım. Öğrenciyken Hatay'ın merkez ve köylerinde olmak üzere farklı okullarında bulundum. Öğrencilerin anadilleri Arapçaydı. 5 yıldır çalıştığım şuan ki okulumda ise öğrencilerimin hepsinin anadilleri Kürtçedir. (K05E)

Meslekte 2 yılım; ama başlamadan önce birkaç yerde daha çalıştım. Kızıltepe'de özel bir kurumda çalıştım, yine Kızıltepe'de bir okulda ücretli öğretmenlik yaptım, Nur köyünde çalıştım ve son olarak Yeşilli/Kütüklü'de çalışıyorum. Nur köyündeki öğrencilerimin hepsi Arap'tı, çalıştığım geri kalan yerlerdeki öğrencilerim ise Kürt'tü. (K08K)

Kürtlerin yoğunlukta olduğu Kürt-Arap köyü, Yeşilli/Koyunlu köyünde 3 yıl çalıştım. Şimdi ise Arapların yoğun olduğu; fakat sınıfta Kürt öğrencilerimin de olduğu Yeşilli Yatılı Bölge Okulunda 2 yıldır çalışıyorum. (A13E)

Kızıltepe'ye bağlı bir köy okulunda sözleşmeli olarak görev yaptım. Öğrencilerimin tamamı Kürt'tü. Ardından Artuklu/Ortaköy'e atandım. Burada da bütün öğrencilerimin anadilleri Arapçaydı. Son çalıştığım Yeşilli/ Atatürk İlkokulunda da öğrencilerimin tamamı Arap. (KA22E)

Türkçe-Arapça

Daha önce Antalya ve Konya da görev yaptım. Antalya ve Konya da çalıştığım okullarda bütün öğrencilerim Türk'tü. En son Yeşilli Ahmet Demir İlkokuluna atandım. Burada öğrencilerimin anadilleri Arapça'dır. (T25K)

Arapça

İlk olarak Artuklu/Ortaköy İlkokulunda görev yaptım, şimdi ise Yeşilli Bahçebaşı İlkokulunda görev yapıyorum. Daha önce çalıştığım okul da dâhil olmak üzere öğrencilerimin hepsi Arap. (KA26E)

Lazca-Arapça

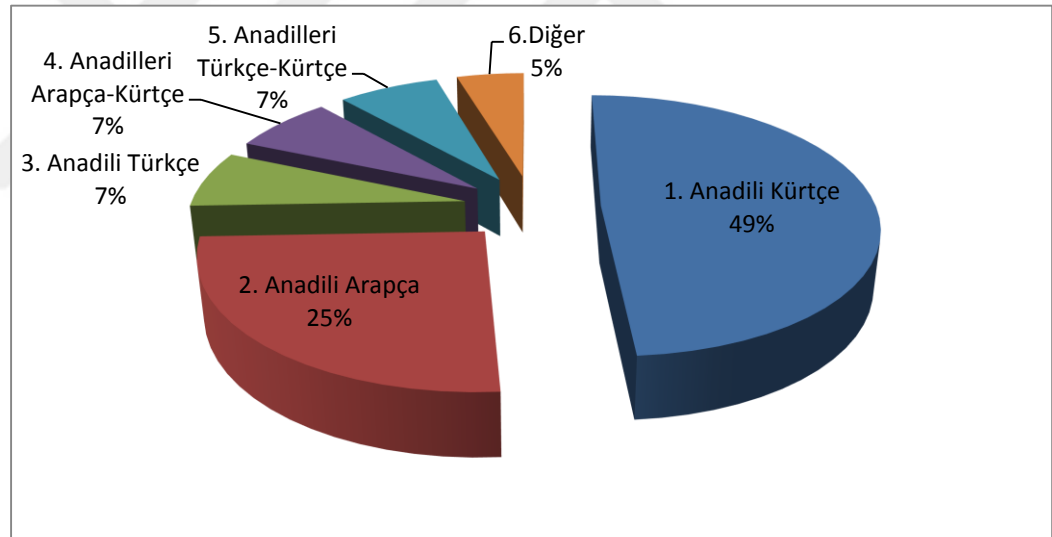
Daha önce uzun zaman Rize'de çalıştım. Öğrencilerimin hepsi Laz'dı. Şuan Yeşilli Ahmet Demir İlkokulunda görev yapıyorum. Şuan çalıştığım okulda öğrencilerimin tamamı Arap'tır. (K23K)

İkiden Fazla Anadil İle Karşılaşmalar

Mersinliyim ve 2 yıldır Mardin'de görev yapıyorum. Mardin/Kabala'da bir dönem, Mardin/Artuklu Cumhuriyet İlkokulunda bir dönem ve son olarak yine Mardin/Artuklu da bir yıldır görev yapıyorum. Kabala da %2'si Kürt geri kalanı ise Arap'tı, Cumhuriyet İlkokulunda yarısı Arap yarısı da Kürt'tü ve şuan çalıştığım okulda Arap, Kürt, Türk ve çok az da olsa Ermeni Öğrencilerim var. (T16K)

Aslen Elazığ Zazalarındanım. Biyoloji dalında Doktorum. Onun dışında çeşitli illerde ücretli öğretmenlik yaptım. Farklı şehirlerde farklı etnik gruptan oluşan öğrencilerim oldu. Özellikle Muğla’da çalıştığım sırada İngiliz, Rus, Türk ve Kürt öğrencilerim oldu. Elazığ’da Kürt ve Zaza öğrencilerim oldu. Çalıştığım bazı okullarda Arap öğrencilerimde oldu. Şuan görev yaptığım Yeşilli/Sancar köyünde ise öğrencilerim Kurmanç’ tır. (Z18E)

6 farklı kurumda görev yaptım, bunların arasında özel kurumlarda var. Ankara ve Mardin’ de özel rehabilitasyon merkezlerinde çalıştım, Midyat Mustafa Kemal İlkokulunda çalıştım, Mardin Ortaköy ilkokulunda ve Artuklu/Cemil Tutaşı Özel Eğitim ve Uygulama Merkezinde görev yaptım. Çalıştığım kurumlarda genelde Kürt, Arap öğrenciler bir arada oluyor; fakat Ankara’da çalıştığım sıralarda öğrencilerimin hepsi Türk’ tü. (A20E)



Grafik 1: Görev Yapılan Okullarda Öğrencilerin Konuştukları Dillerin Dağılımı

Bulduğu coğrafya sebebiyle Türkiye’nin farklı etnik grupları barındırdığını çalışmanın yapıldığı okullardaki öğrenci profiline bakıldığında daha iyi görülmektedir. Araştırmanın birinci teması olan ‘Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilere İlişkin Deneyimler’ de öğretmenlerin daha önce ve şimdi çalıştıkları okullarda eğitim verdikleri öğrencilerin anadilleri saptanmıştır. Grafikte de görüldüğü gibi öğretmenlerin %49’u tamamı Kürtçe, %25’i tamamı Arapça, %7’si tamamı Türkçe, %7’si Arapça ve Kürtçe, %7’si Türkçe ve Kürtçe ve geri kalan %5’i ise bölgeye atanmadan önce Batı

illerinde Laz, İngiliz ve Rus öğrencileri okutmuştur. Seçilen çalışma yeri itibarı ile sonucun, bölgede konuşulan dillerle uygun olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında yaklaşık %90'lık bir oranın anadili Türkçe olmamasına rağmen, eğitim dili Türkçe olan okullarda eğitim görmektedir.

Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Dil Becerileri

Anadili eğitim dilinden farklı öğrencilerin dil becerileri öğretmenlerine sorulmuş ve farklı alt temalar saptanmıştır. Bu alt temalar, *“Eğitim dilinin farklı olması engel değildir”*, *‘Eğitim dilinin farklı olması sorunu’*, *‘Eğitim dilini anlamama’*, *‘Kendini ifade edememe’*, *‘Dinleyememe’*, *‘Evde Türkçe konuşma’*, *‘Okul öncesi eğitimi alan’* ve *‘Kendilerini yazılı olarak ifade edememe’* dir.

Eğitim Dilinin Farklı Olması Sorunu

Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilerinin kendilerini anlamamalarını, farklı bir dili konuşmalarına bağlamıştır:

Çalıştığım bütün okullarda çocuklar evde konuştukları dil ile okulda kullandıkları dil farklı olduğundan konuşmakta zorlanıyorlardı. (K03E) Öğrencilerimin yarısı beni çok az anlayacak kadar Türkçe biliyorlardı. Bazıları ise hiç bilmiyorlardı. Geri kalanı içerisinde 2-3 öğrenci dışında Türkçeyi orta seviyede biliyorlar. (Z04K)

Öğrencileri ile aynı dili konuşmayan kimi öğretmenlerimiz, iletişim kurulamadığından zamanın boşa geçirildiğini söylemiş:

Hiç biri benim dilimi bilmiyordu. Beni sorarsanız eğer, ne konuştuklarını hiç anlamıyordum. İlk defa Kürtçe konuşulan bir yere gelmişim. Çaresiz çaresiz onlar bana bakıyordu ben onlara bakıyordum. (T14K) Öğrencilerimin anadilleri Kürtçe, bu yüzden beni anlamıyorlar. (T15K)

Evde kendi anadillerini konuşan ailelerin çocukları ile anlaşmakta zorluk çekiyoruz. Özellikle Ermeni öğrencilerim ile konuşurken çok zorlanıyorum, söylediklerini anlamakta sıkıntı çekiyorum. (T16K)

3 ve 4. Sınıfların bir arada olduğu birleştirilmiş sınıf okutuyorum. Anadilleri Kürtçe ve daha önceki sınıflarda bazıları okuma ve yazmayı öğrenemediğinden çok sıkıntı yaşadığımızı söyleyebilirim. Beni anlamıyorlar, Okumaları çok yavaş, bazıları okuduğunu sadece seslendiriyor. (T21K)

Öğrencileri ile aynı dili konuşmanın kendilerine verdiği avantajla iletişim kurduklarını, dersleri de kendi dilleri ile işlediklerini anlatmışlar:

Çalıştığım okullarda öğrencilerim ya Arap'tı ya da Kürt'tü. Öğrencilerimizin kelime hazineleri çok az olduğundan konuşma becerileri çok zayıftır. Herhangi bir konuyu izah edip anlatırken bunu çok net görebiliyoruz. Çok kısa ve basit cümleler kullanmak zorunda kalıyorlar. Aynı durumu kendi dillerinde anlatmalarını istediğimizde en ince ayrıntısına kadar anlatabiliyorlar. Sınıfımda üç grup öğrenci vardır. Birincisi az önce bahsettiğim hiç Türkçe bilmeyen, ikinci grup çok az bilen ve evde Türkçeyi öğrenip gelenlerdir. Aslında yeri geldiğinde üç grup öğrencimde Türkçe de sıkıntı yaşamaktadır. Okumayı söküyorlar; ama sadece seslendiriyorlar. Yani ezber yapıyorlar. Sonra ki aşamada öğrenci okuduğunu anlamaya çalışsa da çok fazla başarılı olmaz ve okuduğunu anlama sorunu okul bitene kadar da devam ediyor. (KA22E)

Öğrencilerimin Türkçeleri çok zayıf, çoğu sefer beni anlamıyorlar. Sorduğum soruya doğru dürüst cevap veren öğrenci sayısı 4-5 kişiyi geçmiyor. Sınıfın geri kalan kısmı derste alakasız durmak zorunda kalıyor. Derste sürekli Arapça konuşuyorlar. Böyle durumlarda Arapçayı kullanırım ve çok da faydalı oluyor. Okuduklarını sadece seslendiriyorlar, soru sorduğumda metni sanki hiç okumamış gibi davranıyorlar. (KA26E)

Farklı anadili konuşan öğrencilerinin, ailelerinin katkısı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu ile sorunlarının iyileştirildiğini, bununla beraber Türk akranlarına göre geride kaldıklarını söylemiş:

Öğrencilerimin hepsi hiç bilmediğim dili konuşuyordu, aynı şekilde ben de onların çok fazla bilmediği dili konuşuyordum. Antalya ve Konya da çalıştığım okullarda bütün öğrencilerim Türk'tü. Aynı dili konuştuğumuzdan böyle bir sorunumuz yoktu. Aslında burada çalıştığım okulu çevre okullarla kıyasladığım da yine pek sorun yaşadığım söylenemez; ama daha önceki çalıştığım okullarla kıyasladığımda, buradaki öğrencilerim bir seviye geride kalıyor. Türk öğrencilerimin 1. Sınıfta ulaştıkları seviyeye Arap öğrencilerim 2. Sınıfta ulaşabiliyor. Tabii bazıları ulaşamıyor da. Basit kelimeler hariç çok fazla kelime bilgileri yok. Konuşurken çok az kelime kullanırlar. Sürekli soruyorlar 'bu kelimenin anlamı ne?' diye. (T25K)

Eğitim Dilini Anlamama

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerinin sorulan sorulara yanıt alamadıklarını, ders ve etkinliklere katılımın istedikleri seviyede olmadığını ve okuyamadıklarını söylemişlerdir. Bu durumları eğitim dilini anlayamadıklarına bağlamışlardır:

Beni dinlerken 2-3 sefer tekrar etmeden hatta bazen tahtaya yazmadan beni anlamıyorlar. Okurken 2. Sınıfa kadar okudukları hiçbir şeyi anlamıyorlar; fakat 3 ve 4. Sınıflarda çocuklar merkez okullardaki akranlarına göre geride kalsalar bile yavaş yavaş okuduklarını anlamaya ve anlatmaya başlıyorlar. (K03E)

Okurken anlamayıp sadece seslendiriyorlar, aynı şekilde anlamadıklarından etkinlikleri de yapamıyorlar. Yazdıklarını eksik yazmaları, harfleri yutmaları aslında okunanı ve söyleneni anlamadıklarını gösterir zaten. (Z04K)

Şuan ki öğrencilerimin anadilleri Kürtçe ve evde de sürekli Kürtçe konuşulduğundan Türkçeyi anlamıyorlar. Bu sebeple dört temel dil becerileri de zayıf. Hepsi okuyabiliyor ama bilmedikleri kelime sayısı çok olduğundan sürekli bana sormak zorunda kalıyorlar, aralarında okuduklarını hiç anlamayan da var. (K05E)

Öğrencilerim beni anlamıyor, yarım yamalak konuştuklarından ben de onları anlamıyorum. Aralarında iyi olanlar var elbette; ama bu çok yetersiz bir sayı. Okumaları da yarım yamalak. Hep harfleri yuttuklarından, vurgu ve tonlamalara dikkat etmediklerinden düz okuyorlar. Daha doğrusu okuduklarını sanırlar ama dinlediğinizde ne okuduklarını hiç anlamazsınız. (A07K)

Söylediğim bir şeye birkaç sefer tekrar etmeden beni anlamıyorlar. (T09E)

Öğrencilerimin hepsi Kürtçe konuşuyor. Çoğu sefer onlar beni anlamıyor aynı şekilde ben onları anlamıyorum. 3 ve 4. Sınıfları okutuyorum. Büyük çoğunluğu yarım yamalak okuyor, daha heceleyerek okuyorlar ki zaten okuduklarını da çoğu anlamıyor. (A10K)

Öğrencilerimden beni anlayan bir tane bile öğrencim yok. Metin içinde geçen bir kelime veya cümleyi bile anlamak onlar için büyük bir sorun. Anlamak benim öğrencilerim için gerçekten çok büyük bir sorun. Yazıları da çok çirkin ve düzensiz diyebilirim. Okuma bilmeyen yok ama okumaları çok yavaş ve geri. (T11K).

Kürtlerin çoğunlukta olduğu Kürt-Arap köyünde çalıştım, ayrıca Arapların yoğun olduğu okulda çalışmaya devam ediyorum. Çalıştığım her iki okulda da öğrencilerimin en çok söyleneni ve anlatılanı anlamada sıkıntı çektiklerini gözlemledim. (A13E)

Öğrencilerin kelime hazineleri çok dar olduğundan bazı metin ve cümleleri anlamıyorlar. Bu durumda ben kendi anadilleri ile açıklıyorum. Kürtçe örnek verip anlamalarını kolaylaştırıyorum; ama Türk olsaydım bunu asla beceremezdim (Z18E).

Bütün Kürt ve Arap öğrencilerimi Türk öğrencilerimle kıyasladığımda çok zorlandıklarını söyleyebilirim. Anadilleri Türkçe olmadığından, dersler Türkçe olduğundan konuşma becerileri zayıf oluyor hatta çoğu sefer derslere katılmıyorlar. Sınıfta okuması düzgün olan, okuduğunu anlayan öğrencilerimin akademik başarıları yüksek olan öğrencilerim. Tabii hiç okuma-yazma bilmeyen öğrencilerim de oluyor. Çok basit kelimeler dışında çocuklar gerçekten anlamıyor. (A20E)

Eğitim dilini anlamadıklarından okunanı sadece ezberliyorlar:

Dilin dört temel becerileri hiç gelişmemiş desem yeridir. Kelime hazineleri çok az olduğundan sınıfta çoğu kez kendi anadillerini kullanıyor ve söyleneni anlamlandıramadıklarından dersten kopuyorlardı. Okunan metinle ilgili sorduğum sorulara sınıfın büyük çoğunluğu cevap veremediğinden çocukların okuduklarını sadece seslendirdiklerini anlıyorum. (K02E)

Eğitim dilini anlamayan bazı öğrencilerinin aileleri de ilgisiz:

Evde hiç Türkçe konuşulmamış öğrencilerim, söylediklerimi çok az anlayan, okuduklarını anlamayan ve kendini ifade edemeyen öğrencilerimden oluşuyor. Öğrencilerimden bir tanesinin Türkçesi iyi olmasına rağmen diğer öğrencilerime nazaran geri kalmış ve yazarken ünlü harfleri yazmayı unutuyor. (A12K)

Çok yavaş okuyorlar, ilgili ailelerin çocukları dışında okuduğunu anlayan nerdeyse hiç yok. (K23K) Çok yavaş okuyan, okurken heceleleyen, okuduğunu anlamayan ve hiç yazamayan iki öğrencim var. Bu iki öğrencim çok geç okumaya geçti ve aileleri de çok ilgisiz. (T24K)

İfade Edememe

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı, anadilleri farklı olan öğrencilerinin eğitim dilinde kendilerini ifade edemediklerini söylemiştir:

Eğitim dilinde kendilerini ifade edemiyorlar, konuşamıyorlar. (K05E) Beden dillerimizi kullanarak anlaşmaya çalışsak da pek faydası olmuyor. Son çare olarak okulun hizmetlisi Hüseyin abiden yardım istiyorum. Bu şekilde iletişim kurabiliyorum çocuklarla. (A10K)

‘Öğrencilerimin konuşma becerileri çok zayıf. Kendilerini ifade edemediklerinden ben de onları tam anlamıyla anlayamıyorum.’ (T11K)

Beni anlamadıklarından konuşma becerileri beklediğim seviyede olmadı. Kürt öğrencilerimde bu durum kendini daha net bir şekilde gösterebiliyorken Arap öğrencilerim de pek sorun olmuyor. Arap öğrencilerimin aileleri evde Türkçe konuştuğundan bu sorunları aşmakta pek sıkıntı yaşamıyorlar. Aynı durumu Kürt öğrencilerimin tamamı için söyleyemem. Çoğu öğrencim Türkçeyle ilk defa okulda tanışıyor (A13E).

Kendilerini ifade edemiyorlar, kelime hazineleri çok az, söylediklerimi anlamaları için bazen defalarca tekrar ettiğim oluyor hatta tahtaya yazmak zorunda kaldığım da oluyor. (K23K)

Kendilerini ifade edemediklerinden, jest ve mimiklerini kullanırlar:

Anadillerinden farklı bir dilde konuşmaları çok zor oluyor. Basit kelimeler hariç nerdeyse hiç konuşamıyorlar. Bu yüzden öğretmenleri olarak düşüncelerine rehber olduğumda bunu onaylamak için kafalarını sallarlar. Dersi dinlerken eğitim dilini kullandığımda vakitlerini beni anlamakla geçiriyorlar. (K08K)

Konuştuklarında genelde yaşadıkları olaylardan hareketle kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. (A07K) Zamanla jest ve mimiklerle, tek kelimelik komutlarla anlaşmakla yetindik. Programda kazandırılması hedeflenen kazanımlar bana ulaşılması çok güç geliyordu. Anlamayan çocuğa, iletişim kuramadığın çocuğa onları kazandırmaya çalışmak gerçekten hayal ötesi idi. (T14K)

Dinleyememe

Öğretmenlerimiz, öğrencilerinin kendilerini dinlemediklerini ve aslında dinliyormuş gibi yaptıklarını söylemiştir:

Dersi dinlerken çok sıkıntı çıkarmıyorlar ama dinlediklerini pek anlamadıklarını sanmıyorum. (Z04K) Anlamadıkları dilde ders işlediğimizden belli bir zaman sonra dinlememeye başlıyorlar. (K05E) Beni anlamayan öğrencilerin dinliyormuş gibi yapıyorlar. (K23K)

Dinlerken çabuk dikkatleri dağılıyor, özellikle onlara hikâye okuduğumda dikkatleri kısa bir süre sonra dağılıyor. (T06K) Keza beni dinlerken boş boş bakıyorlar diyebilirim. Sorduğum sorulara cevap veremeyişlerinden anlıyorum. (A07K) Dinlerken beni anlıyorlarmış gibi davransalar da sordukları sorulardan ve bakışlarından beni anlamadıklarını anlıyorum. (A10K) Beni dinliyormuş gibi yapıp aslında dinleyemiyorlar: çünkü kelime hazineleri çok dar. (Z18E)

Dinleme becerileri gelişmiyor, dinliyor gibi yapıyorlar ama soru sorduğunuzda sizi hiç dinlemediklerini anlıyorsunuz. Aslında dinliyorlar ama anlayamıyorlar. Pasif bir dinleme gerçekleşiyor. (A20E)

Bazı söylediğim kelimeler hiç karşılık bulmadığından beni dinlemedikleri sanısına düşüyorum. Derslerde dinliyorlarmış gibi yapsalar da beni anlamadıklarından olacak, kopuyorlar. (T21K)

Biz ders işlerken ne kadar basite indirgesek de dinliyorlar ama kendilerini ifade edemiyorlar. Hatta bazıları diğer arkadaşları gibi dinliyormuş gibi yapıyorlar. Oysaki söylediklerimi hiç anlamıyorlar desem yeridir: çünkü hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz bunlar. (KA22E)

Dinlerken beni anlamasalar da metnin genelinden anlam çıkarmaya çalışırlar:

Beni dinlerken kullandığım kelimelerin bire bir anlamlarını bilmeseler de cümlenin genelinden anlam çıkarmaya çalışırlar. Bu yüzden konuşurken basit kelimeleri seçmeye çalışırım, aynı anlama gelen kelimeleri aynı anda kullanarak anlamaları için uğraşıyorum. Beni dinlemeye çalışırlar; ama Batıdaki öğrencilere nazaran dikkat sürelerinin daha az olduğunu düşünüyorum. (T25K)

Dinleyemiyorlar; ama beni üzmemek için dinliyormuş gibi yapıyorlar:

Beni dinlerken anlamıyorlar, çoğu sefer bana saygı duyduklarından beni dinlediklerinden eminim. (T11K) Sınıfın büyük kesimi beni dinlemiyorlar, bazen beni üzmemek için dinliyormuş gibi yapıyorlar. (KA26E)

Evde Türkçe Konuşma

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları öğrencilerini dilin dört temel becerileri açısından gruplara ayırmışlardır. Başarılı olan grubun genellikle evde ailesi tarafından Türkçe konuşmaya özendirilen çocuklar olduklarını söylemiştir:

Öğrencilerin adadilleri Arapça olmasına rağmen şuan çalıştığım okuldaki öğrencilerime kıyasla Türkçeyi çok daha iyi kullanıyorlardı ve buna bağlı olarak daha başarılıydılar; çünkü öğrencilerimin velileri özellikle evde çocuklarıyla Türkçe konuşmaya özen gösteriyorlardı. (K05E)

Manisa'da aileler Kürt'tü ama evde Türkçe konuşuyorlardı. Çocukların bu sayede Türkçeleri gayet düzgündü. 3 yıldır çalıştığım okulda ise evde aileler sadece Kürtçe konuştuklarından çoğu Türkçe konuşmıyor. Evde Türk kanallarını izleyen öğrencilerim bir nebze de olsa Türkçeyi biliyorlar. Aynı durum okumada da kendini gösteriyor. Evde Türkçeye ılımlı yaklaşan ailelerin

çocukları daha iyi okuyor, beni daha çabuk anlıyor. Onun dışındakiler okuyamıyor veya çok yavaş okuyup yanlış telaffuz ediyorlar. Yazarken düzen yok, çok çirkin yazıyorlar. (T09E)

Evde ailesi Türkçe konuşan öğrencilerim, çok iyi konuşan, söylediklerimi anlayan ve okuması çok iyi olan öğrencilerimden oluşmaktadır. Ayrıca çok iyi olmasalar da anlaşabileceğimiz öğrencilerim de var. (A12K) ‘Arap öğrencilerimin aileleri evde Türkçe konuştuğundan bu sorunları aşmakta pek sıkıntı yaşamıyorlar.’ (A13E)

Genel olarak farklı anadilleri olmasına rağmen merkezde çalıştığım öğrencilerimin velileri evde Türkçe konuşmayı özendiriyorlar. Bu yüzden çok sıkıntı yaşamıyoruz. Mesela Arap olan öğrencilerim, aileleri tarafından hiç Arapça konuşturulmadığından anlaşırken, ders işlerken, ödev yaparken ve okuduğunu anlarken problem yaşamıyoruz. (T16K)

Anne-babası Türkçeye daha ılımlı davrananlar daha başarılı oluyor. Türkçeye okulda tanışan çocuklar ise anlamakta ve kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Mesela eski çalıştığım okulda babasıyla çobanlık yapan öğrencim hiç Türkçe bilmezdi. Hep dağda yaşadığından Türkçeyi neredeyse hiç duymamıştı. Onun dışında Türkçeye az-çok karşılaşan öğrencilerim beni anlıyordu. (T19E)

Aralarında iyi okuyan, okuduğunu anlayan, sorduğum sorulara tam anlamıyla cevap veren öğrencilerim de var. Bahsettiğim öğrencilerim, ailesi tarafından desteklenen, evde Türkçe kanalları izlemesi konusunda özendirilen, evde kitap okutulan kısacası bilinçli ailelerin çocuklarıdır. (T21K) ‘Çok iyi bir okulda çalışıyorum. Velilerim çok ilgili, öğrencilerimin hepsi Türkçeye bir şekilde karşılaşmış oluyor, bazıları Türkçeyi iyi biliyorlar.’ (T24K)

Okul Öncesi Eğitimi Alan

Öğretmenlerimiz, eğitim dilini iyi kullanıp başarılı olmayı kısmen de olsa okul öncesi eğitime bağlamışlardır:

Ana sınıfa gitmiş öğrencilerimle pek sıkıntı yaşamıyoruz. Bu öğrencilerim daha çabuk anlıyor, iletişim kurmakta daha iyiler, okuduklarını anlıyorlar; ama ana sınıfa gitmemiş ve evde hiç Türkçe konuşmamış öğrencilerim için aynı durumu söyleyemem. Beni neredeyse hiç anlamıyorlar, tek kelime ile konuşuyorlar ve okuduklarını anlamadıklarından etkinlikleri yapamıyorlar. İlginçtir 23 öğrencimin 22 tanesi çok iyi yazabiliyor, harfleri eksiksiz yazabiliyorlar. (T15K) Yazma becerileri de ana sınıfa gitmiş öğrencilerde daha iyi seviyede. Yazma becerilerinin düşük olmasını ben Türkçeyi bilip bilmemelerine bağlamıyorum; bence el becerileri ile alakalı bir şeydir. (KA22E)

Kendilerini Yazılı İfade Edememe

Görüşülenlerin kimisi, anadili farklı öğrencilerinin bir kısmı konuşulanı ve anlatılanı anlamadığından eksik ve hatalı yazdıklarını gözlemlemişlerdir:

Yazı yazdırdığımda hem çok geç kalıyorlar hem de çok eksik ve yanlış yazıyorlar. (K02E) Yazarken ‘ğ’ gibi sesleri yutuyorlar veya başka bir harfi yerine yazabiliyorlar. (T21K) ‘Yazarken sesleri atlıyorlar, galiba bun da biz öğretmenlerin uzun cümleleri tercih etmememizin de etkisi var.’ (KA22E) Yazarken özellikle ‘ğ’ ve ‘k’ harfinde zorlanıyorlar. Kendi dillerinde ‘ğ’ye benzer harfi baskın söylediklerinden okurken bu hatayı yapıyorlar. Aynı şekilde ‘k’ harfi yerine ‘g’ yazıyorlar. Çok eksik ve çirkin yazıyorlar. (T25K) Yazıları gittikçe kötüleşiyor, harfleri karıştırıyorlar, bazı harfleri eksik yazıyorlar (yağmur-yamur) bazen de harf ekledikleri oluyor (güneş-güneyş). Söyledikleri anlayan, söylediklerimi eksiksiz yazabilen ve kendini en iyi şekilde ifade eden bir tek öğrencim var. O da sınıfın en çalışkanı ve denemelerde çok başarılı bir öğrencim. (KA26E) Yazarken yazdıklarının anlamını bilmeyip harfleri eksik yazıyorlar. (K05E)

Yazarken özellikle sesli harfleri atlıyorlar:

Yazarken de ünlü sesleri yazmayı unuttuklarını gözlemliyorum. (K03E) Yazarken de sesli harfleri yazamıyor eksik yazıyorlar. (A07K) Yazarken eksik yazıyorlar özellikle sesli harfleri yazarken de okurken de çok zorlanıyorlar. Kelimeleri tahtaya yazmadan yazamıyorlar. (A10K) Öğrencilerimin hepsi ünlü harfleri yazarken yanlış yazıyor. ‘ü’ yazacağına ‘u’ yazıyor, keza ‘ğ’ yazacağına ‘y’ yazıyor. Bunları dikte çalışmalarını ile okuduklarını anlatma ve yazma etkinlikleri ile atlatmaya çalışıyoruz. (T24K)

Öğretmenlerimiz, öğrencilerinin dil kurallarını hiç bilmediklerinden düzensiz yazdıklarını ve bu durumun düz okumalarına neden olduklarını söylemiştir:

Büyük ve küçük harf ayrımı yok. Okudukları gibi yazıyorlar. Dilbilgisinden bihaberler. Özellikle bu anlamda eğik el yazısının işe yaradığını sanmıyorum. (T11K) Genelini yazısı çok kötü diyebilirim. Harfleri seslendirdiğimde öğrenci tanımadığından ve anlamadığından anladığı kadarını yazıyor. Yazdığını okumaya kalktığımızda çoğu harfin yazılmadığını, yazılan harflerin de kuralına göre yazılmadığını görürüz. (A20E) Öğrencilerin kelime hazineleri çok dar olduğundan cümle ve metin

oluşturamıyorlar. (Z18E) İlgili velilerin çocukları çok düzgün ve özenerek yazarken diğerleri eksik, çirkin ve düzensiz yazıyor. (K23K)

“Eğitim dilinin farklı olması engel değildir”

Eğitim dilinin öğrencilerin anadilinden farklı olması görüşülen bazı öğretmenlere göre okuma ve konuşma becerileri konusunda sıkıntı yaşamadıklarını ve hatta yeni bir dil öğrendikleri için ilgilerini daha çok çektiğini, bununla beraber dinlediklerini tam anlamadıklarından yazarken eksik yazdıklarını söylemiştir:

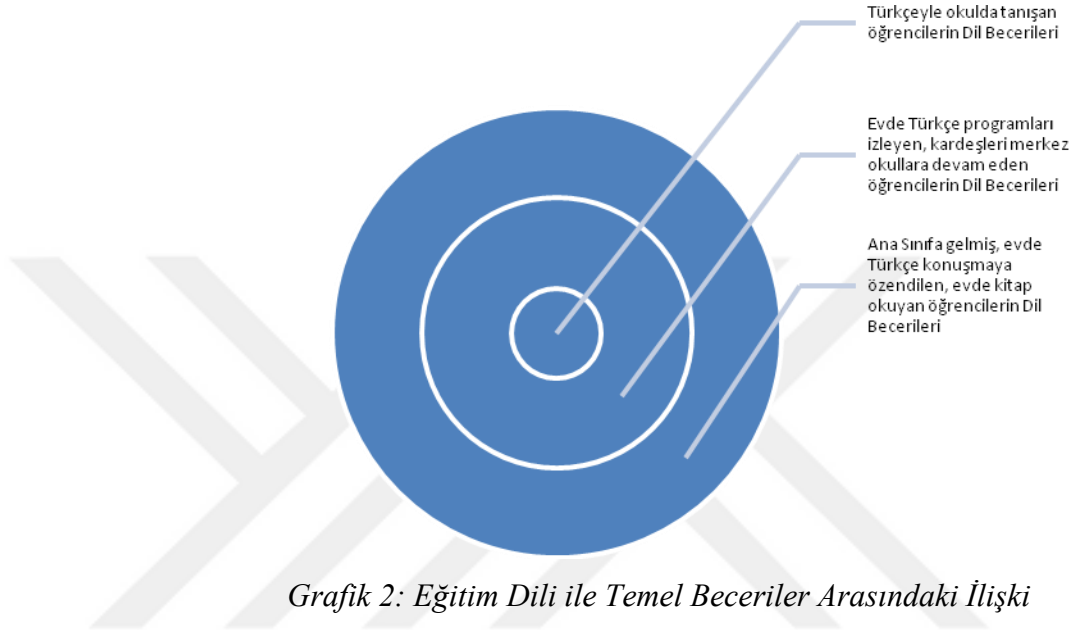
Anadilleri farklı ama konuşma becerileri orta seviyede olup anlaşmakta herhangi bir sıkıntı yaşamamaktayız. Yeni bir dil öğrendikleri için aslında daha şanslılar ve okumaları gayet iyi zaten kendileri de yeni bir dil öğrendiklerinden gayet memnunar. Dinleme becerileri konusunda sorun yaşasalar da dönem içinde yapılan etkinliklerle sorunun aşıldığını söyleyebilirim. Öğrencilerim beceriler konusunda en çok yazarken sıkıntı yaşıyorlar. Harfleri unuttuklarından söylediklerimi eksik yazıyorlar. Yazma becerileri diğer becerilere göre daha geç geliyor diyebilirim. (T01E)

T06K anlamama sorununu ‘oyunlaştırma’ yöntemi ile aştıklarını söylüyor:

İlerleyen zamanda beni anladıklarından konuşmaya da başlıyorlar. İstedğim her şeyi anlamasalar bile en azından iletişim kuracak kadar beni anlıyorlar. Zaten beni anlamadıklarında olayı oyunlaştırarak anlatıyorum. Bu da çoğu sefer engeli aşmamızı sağlıyor. (T06K)

K17E, Kürt öğrencilerinin Türk akranları gibi dilin temel becerilerini edinirken sorun yaşamadığını söylüyor, ayrıca harfleri yanlış yazan iki öğrencinin de hızlı yazmalarının sebep olduğunu ifade etmiştir:

Öğrencilerimin hepsi Kürtçe konuşuyor. Daha önce çalıştığım okul da ise bütün öğrencilerimin anadili Türkçeydi. İlk çalıştığım okulda dil anlamında hiç sıkıntı yaşamadım. Şuan çalıştığım okulda da dilin dört temel becerileri için iyi diyebilirim. Okuyabiliyorlar, dinlediklerimi anlayabiliyorlar, sorduğum sorulara cevap verip ve bunu yazıya döküyorlar. Bir-iki öğrencim hızlı yazdığından harfleri yanlış yazsa da pek sorun olmuyor. (K17E)



Görüşülen öğretmenlere ‘Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin dil becerileri’ ana başlığı altında, dilin dört temel beceri düzeyleri sorulmuştur. Görüşmecilerden sadece biri, eğitim dilinin farklı olmasının engel teşkil etmediğini söylemiştir. Görüşmecinin anadilinin Türkçe olması ve eğitim dilinin Türkçe olmasının çocuklar için avantaj olmasını iddia etmesi rastlantı değildir. Geri kalan görüşmecileri göre, anadilleri Arapça, Kürtçe, Lazca ve Ermenice olan çocuklar anlamadıklarından kendilerini ifade edemiyorlar. İsteklerini dile getiremiyor, hayallerini duygularını yansıtarak anlatamıyor, kelime hazineleri çok dar olduğundan cümle kuramıyorlar, okuduklarını sadece seslendiriyorlar. Dinliyormuş gibi yapıp aslında dinleyemiyorlar ve bu yüzden dersten kopuyorlar. Keza söylenenleri tam yazamıyorlar, harfleri yutuyorlar veya yanlış harf yazıyorlar. Bununla beraber evde ailesi Türkçe konuşan, Türkçe konuşmaya özendirilen, evde kitap okuyan ve ana sınıfa gelmiş öğrencileri de var. Bu öğrencilerini, Türkçe ile okulda tanışan diğer öğrencileri ile kıyasladıklarında bu temel becerilerin gelişiminde hatırı sayılır bir fark gördüklerini söylüyorlar. Arapça, Kürtçe, Ermenice ve Lazca düşünen, hayal eden, rüya gören öğrencinin, hiç bilmediği veya çok az bildiği bir dilde konuşmasını, hayallerini anlatmasını veya bir olayı betimlemesini istemek hayal ürünü olsa

gerek. Öğrenci bu tarz durumlarda okuduğunu anlamaz, konuştuğunda çok az ve sınırlı konuşur, dinlediğinde de sizinle göz göze gelmeden etrafa boş boş bakarak zamanını geçirir, okulla hiçbir bağı kalmaz ve bu yüzden okuldan kaçmaya çalışır.

Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrenciler ile İletişim

Bu temada, görüşülen öğretmenlerimiz anadili farklı öğrencileri ile iletişim kurarken farklı deneyimler yaşadıklarını aktarmışlardır. Sınıflarında ‘Türkçeyle okulda tanışmış: Tembel öğrenciler’, ‘Basit birkaç cümle ile iletişim kurabilen: Orta seviye öğrenciler’ ve ‘Evde Türkçe konuşmaya özendirilen: Sınıfın Yüz Akı öğrenciler’ olarak nitelendirdikleri öğrencilerinin oranlarına göre yaşadıkları sorunların da değiştiğini söylemişlerdir. Buna bağlı olarak alt temalar saptanmıştır. Bu temalar: *‘Bütün öğrencilerimle iletişim kurabiliyorum’*, *‘Anadillerini bilmediğimden hiç anlayamıyoruz’*, *‘Anadillerini bilmediğimden tercüman kullanıyorum’*, *‘Öğrencilerinin anadillerini biliyorum ve bu konuda şanslıyım’* ve *‘İletişim kurabilmek için sınıfta Anadillerini konuşmalarını yasakladım’* şeklindedir.

‘Anadillerini Bilmediğimden Hiç Anlayamıyoruz’

Evde Türkçe konuşmayan, Türkçe ile okulda tanışmış öğrencileri ile anlayamadıklarını, iletişimin çoğu sefer yarıda kesildiğini söylemişlerdir:

Çocuklara verdiğim yönergeleri hiç anlamıyorlar. Defalarca tekrarlamama rağmen anlamayan öğrencilerim oluyor. Köy dışına çıkmadıklarından günlük hayatta kullandığımız basit cümleleri ve durumları da anlamıyorlar. Ders işlerken bilmedikleri kelime çok oluyor ve bu durumda hep bana sorarlar: anlamı ne diye? Bakıldığında beni anlamadıklarını düşünüyorum ama bu tarz soru sorduklarında dersi takip ettiklerini anlıyorum. Sözel derslerde öğrencilerim beni anlamadıklarından çok çabuk sıkılıyolar. Derse katılmaya istekliler; ama kelime dağarcıkları çok az olduğundan düşündükleri cevabı veremiyorlar. (A07K)

Öğrencilerimle samimiyet kurmak isterken dil sorunu bize engel oluyor. Aynı dili konuşmadığımızdan iletişim de kopukluk oluyor. Öte yandan baktığımızda kendi aralarında çok iyi anlaşılıyorlar. Ben dillerini anlamadığım için. Sınıfta Türkçe konuşulmasını istesem de onlar yine anadillerini kullanmakta ısrarcı

davranıyorlar. Böyle durumlarda asla bir baskı uygulamadım; çünkü birey en iyi bildiği dili kullanır. Verdiğim yönergeleri anlamıyorlar, ödevlerini yapamıyorlar, dikkatlerini toplayamıyorlar; çünkü anlamıyorlar. (A10K)

Sınıf öğretmenleri olarak bu anlamda çok sıkıntı çektiğimiz aşikârdır. Her seferinde öğrencilerimiz bizi anlamıyor diyoruz. Anlamadıklarından iletişim de kuramıyoruz. Özellikle 1. Ve 2. Sınıflarda bunu çok sık yaşıyoruz. Aslında onlar da aralarında sıkıntı yaşamıyor değiller. İki farklı grubu okuttuğumdan ve genel olarak birbirlerinin dillerini bilmediklerinden Türkçe konuşup, anlaşmaya çalışıyorlar. Bu durumun çok işe yaradığını söyleyemeyeceğim; çünkü Türkçeyle hiç karşılaşmamış veya çok az karşılaşmış Kürt öğrencilerimin olduğundan daha önce bahsetmiştim. Beni neredeyse hiç anlamıyorlardı. İletişim kuramadığımız öğrencilerimiz içine kapanıyor ve bu durum bütün eğitim hayatı boyunca çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkiliyor. Türkçe bilmeyen veya yeteri kadar bilmeyen öğrencilerimiz için ayrıyeten bir çaba sarf etmeye kalksak da pek faydalı olmuyor; çünkü bütün olay bizi anlayıp, anlayamamasında yatıyor. (A13E)

Evde kendi anadillerini konuşan ailelerin çocukları ile anlaşmakta zorluk çekiyoruz. Özellikle Ermeni öğrencilerim ile konuşurken çok zorlanıyorum, söylediklerini anlamakta sıkıntı çekiyorum. Beni net anlayamıyorlar, dersi takip edemiyorlar, ödevlerini de genelde kaçırıyorlar ve okuduklarını anlamada çok zorlanıyorlar. Öğrencilerimin hepsi ile iyi anlaşılıyor, bana karşı çok rahatlar; ama hiç konuşmadığım iki öğrencim var. Zaten bu iki öğrencim arkadaşları ile de iletişim kuramıyor. Galiba kişisel sorunları var. Öğrencilerimle iletişimimiz genel olarak iyi olsa da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ben onları anlamıyorum, onlar beni anlamıyor bundan dolayı eğitimin amacına pek ulaştığını sanmıyorum. (T16K)

T11K ve A20E, öğrencileri ile iletişim kurmak için çaba sarf etseler bile başarılı olamadıklarını ifade etmişleridir:

Beni anlamadıklarından yönerge ve ödev verdiğimde sırayla yanı başlarına gidip seviyelerinde anlatıyorum. Anadillerimiz farklı olduğundan iletişim kurmakta çok zorlanıyoruz. Çoğu sefer iletişim yarıda kalıyor diyebilirim. 1. Sınıf öğrencilerimden benimle hiç iletişim kurmayan bir öğrencim var. Sene başından beri onunla konuşmaya çalışsam da başarılı olamadım; çünkü hiç Türkçe bilmiyor ve çok fazla devamsızlık yapıyor. Buna rağmen gözlemlediğimde benimle hiç konuşamayan ya da çok az konuşabilen öğrencilerim aralarında çok iyi anlaşabiliyorlar. Bu da sorunun dille ilgili olduğunu gösteriyor. (T11K)

Çok basit kelimeler dışında çocuklar gerçekten anlamıyor. Bunu iletişim kurarken çok net bir şekilde yaşıyoruz. Söylediğimi anlamadıklarından istediğimi

yapamıyorlar. İşaret diliyle ve tercüman yolu ile anlaşmaya çalışsak da çok başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. Bu durum özellikle Kürt öğrencilerimi ilgilendiriyor. Onların dilini hiç anlamıyorum bu yüzden nerdeyse hiç anlaşamıyoruz diyebilirim. Hiç konuşamadığım öğrencilerim oluyor; ama gerçekten iletişim kuramıyorum. Çünkü yanına gittiğimde ne ben onu anlıyorum ne o beni anlıyor her seferinde başarısız oluyorum. Dillerini mi öğreneceğim yoksa ders mi işleyeceğim bilemiyorum. Bu konuda aileler de ilgisiz olduğundan bu tür öğrenciler sınıfta hiçbir şey yapmadan oturmuş oluyor. Kendileri birbirlerinin dillerini biliyorlarsa hiç sıkıntı yaşamıyorlar. Mesela sadece Türkçe bilen öğrencilerim diğer arkadaşları ile iletişim kuramıyorlar. Ama Arap ve Kürt öğrencilerim için bu durum geçerli değil. Genelde Arap öğrencilerim Kürtçeyi bildiklerinden aynı şekilde Kürt öğrencilerim Arapçayı bildiklerinden orta yolu buluyorlar. (A20E)

Hiç Türkçe konuşamayan iki öğrencimle iletişim kuramıyorum, yanıma gelip de benimle konuşmaz, benden kaçıyor desem yeridir. Türkçeyi konuşamayan öğrencilerim, cümle kurmaktan korkuyor, söyleyeceklerinin yanlış olacağından çekiniyor ve içlerine kapanıyorlar. Bunun sonucu olarak arkadaşları kendi anadillerini konuşurken bile çekingen davranıyorlar. Bu öğrenciler evde Türkçe konuşmayan ailelerin çocukları, genelde ana sınıfa gelmemiş, akademik başarıları düşük öğrencilerim, beni anlamayan, verdiğim yönergeleri yerine getiremeyen, uyum problemleri yaşayan ve iletişim kuramadığım öğrencilerimdir. (T15K)

KA22E, öğrencilerin anadillerini bilmenin de bazen işe yaramadığını, bu durumun kendi dilleri dışında başka dili kullanmak istemeyecekleri duruma dönüşebildiğini anlatmıştır:

Anadillerini bilmeme rağmen hiç konuşmayan öğrencilerim de var; çünkü hiç Türkçe bilmiyorlar ve sürekli kendi dillerini kullanmak istiyorlar. Sürekli anadillerini derste kullanamadığımızdan hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz ders boyunca susmak zorunda kalıyorlar. Türkçe bilmediğinden çekinen, utanan bu öğrencilerimizi kendi dillerinde az da olsa konuşturarak, tiyatro etkinliklerimizde bildiği3-5 kelimeye uygun rolleri onlara vererek, Türkçe konuştuklarında pekiştireç vererek ilgilerini çekmeye çalışıyorum. 40 dakikalık ders saati onlara 3-5 saat gibi geldiğinden okuldan soğumaya, devamsızlık yapmaya başlıyorlar. (KA22E)

Kendisini anlamadıklarından, T25K öğrencilerin anadilini öğrenmeye çabaladığını ve bunun işe yaradığını deneyimlemiştir:

Onlarla iletişim kurmak da yine dediğim gibi Türk bir öğrenciye göre çok zor. Türkçeyi birkaç öğrencim iyi seviyede, geri kalan öğrencilerim de orta seviyede konuşsalar da kelime dağarcıkları kısıtlı olduğundan bazen beni anlamıyorlar ve aynı şekilde kendilerini ifade edemiyorlar. İletişim sürsün diye dillerini öğrenmeye çabalıyorum. Konuştuklarında kelimelerin anlamlarını soruyorum. Bu durum çok hoşlarına gidiyor. Aramızda farklı bir bağın oluşmasına zemin hazırlıyor. 1. Sınıfta bir dönem boyunca konuşmayan öğrencim vardı. Ailesi evde hiç Türkçe konuşmuyordu. Onunla konuştuğumda hiç cevap vermezdi. Okulumuzun rehber öğretmenleriyle birlikte kendi seviyesinde, onu kasmadan, baskı uygulamadan bir program uyguladık. Aslında pek bir şey yapmadık; ama sınıfta ona hep yakın davrandım. Belirli bir zaman sonunda sorduklarımın cevabını göstererek anlaştık. 2. Dönemde de konuşmaya başladı. Şuan hiç sıkıntımız yok, okuyup-yazabiliyor. (T25K)

“Anadillerini bilmediğimden tercüman kullanıyorum”

Öğretmenlerimiz, öğrencileri ile iletişim kuramadıklarında, eğitim dilini ve arkadaşlarının anadilini bilen öğrencileri tercüman olarak kullandıklarını söylemiştir:

Öğrencilerimle anadilim farklı olduğu için iki okulda da ilk çalıştımda zorlandım; fakat Türkçeyi iyi bilen öğrenciler arkadaşlarının söylediğini tercüme ederek anlaşma yoluna gittik. Anadilimi bu yüzden hiç kullanmadım. İlk çalıştığım kurumda farklı iki etnik grup olmasına rağmen birlikte büyüdüklerinden iletişim kurarken zorlanmıyorlardı. Farklı olduklarından birbirlerine zorbalık uyguladıkları olmuyordu; ama bu belki de yaşlarının küçük olmasından kaynaklanıyordu. Aralarında her iki dili bilen öğrenciler köprü görevini üstleniyorlardı. Şuan çalıştığım okulda hepsi Kürt olduğundan zaten aralarında hiç sıkıntı yaşamıyorlar. (Z03K)

‘İletişim kuramadığımız öğrencilerimle anlaşmak için Türkçeyi iyi konuşabilen arkadaşlarından yardım alıyoruz.’ (T15K)

Öğrencilerim beni anlamıyor ama birleştirilmiş sınıf okuttuğumdan, üst sınıflarda olan büyükleri aracılığıyla iletişim kurabiliyoruz. Bu sayede çocuk abi ve ablasını taklit ederek zamanla Türkçeyi öğrenmiş oluyor. Çocuklar kendi aralarında hep Kürtçe konuşuyorlar bu yüzden hiç Türkçe de yol kat edemiyorlar. Bu yüzden sınıfta yasaklanması gerektiğine inanıyorum. Mesela

ben ilk atandığımda bir dönem boyunca sadece bakıştığımız öğrencim oldu. Ben onun dilini bilmiyorum o benim dilimi bilmiyor. Sadece bakışmakla yetindik. Ertesi yıl abi ve ablası yardımıyla samimiyeti kurabildik. Akabinde arkadaşlarını şikâyet edip bu sayede benimle iyi geçinmek için Türkçeyi öğrenmek zorunda kaldı. (T09E)

Benimle konuşamayanlarla Türkçesi ve Kürtçesi iyi olan öğrencilerimin tercümanlığı ile iletişim kuruyorum. Türkçesi iyi olanlar oyun oynarken de Türkçe konuşuyorlar. Türkçesi iyi olmayanlar oyun oynarken Kürtçe konuşurlar. Sınıfta Türkçe konuşmalarını istiyorum; çünkü zaten evde, dışarda ve bahçede Kürtçe konuşuyorlar. Bu sayede Kürtçeyi iyi bildiklerini sanıyorum. (A12K)

Öğretmenlerimiz tercüman kullandıklarını söylemelerine karşın, A13E çok az Türkçe bilip de beden dili ve arkadaş desteği ile iletişim kurabilen öğrencilerinin karakterine gönderme yapmıştır:

Kürt öğrencilerimizle anlaşmak için ise Türkçeyi iyi bilen arkadaşlarından yardım alıyoruz. Eğer böyle bir şansımız da yoksa zaten iletişim kuramıyoruz, kuramadığımız için de eğitemiyoruz. Bunun dışında çok az Türkçe bilmesine rağmen, beden dilini ve arkadaşlarının da yardımını alarak derse aktif katılan öğrencilerim de oldu ki, bu durum biraz da öğrencinin karakteri ile alakalı bir şey olduğunu düşünüyorum. (A13E)

T14K, diğer arkadaşları ile aynı sıkıntıları yaşayan kimi öğrencilerin, Türkçe öğrenip diğer arkadaşlarının da başarılarında rol oynadıklarını anlatmıştır:

Sadece çok basit etkinlikleri yapabiliyoruz. Mesela anlamadıklarından hikâye okuyamıyorum. Sene başından bu yana yol kat etmedik değil. 12 öğrencimden 4 tanesi ile iletişim kurabilecek kadar Türkçe öğrendiler. Bu öğrencilerim, Türkçe bilmeyen öğrencilerimle iletişim kurmamı da kolaylaştırdı. Oyun oynarken bana ve eğitim diline pek ihtiyaçları kalmıyor. Kendi aralarında da anadillerini kullandıklarından oyun oynarken çok rahat davranıyorlar. (T14K)

Bu iki öğretmenimiz, tercüman öğrenci ile birlikte beden dilinin önemine vurgu yapmıştır:

Öğrencilerimle gerektiğinde beden dilini kullanarak veya Türkçeyi iyi bilen arkadaşlarının tercümanlığı ile anlaşma yoluna gideriz. Beni iyi anlayanlar, ödevlerini yapar, sorduğum sorulara cevap verir, okuduğunu yazabilirken;

anlamayanlar ise okuduğunu seslendiren ve söylediğini yazamayan öğrencilerimdir. Mesela bir olayı veya rüyasını anlatmaya kalktığında sürekli duraksıyorlar. Durumu anlatacak kelimeyi bilmiyor. Bu yüzden sürekli kedi anadilinden kelimeleri araya sıkıştırıyor (T19E).

Benim anadilim öğrencilerimin anadillerinden farklı olduğu için, eğitim dilini hiç bilmeyenlerle çok zor anlaşabiliyoruz. Türkçeyi iyi bilen arkadaşlarının tercümanlığı ve beden dili ile anlaşmaya çalışıyoruz. Onlarda aynı şekilde bir şey anlatmak istediklerinde arkadaşlarına söylerler. Bu durum öğrenci-öğretmen etkileşimini en aza indiren faktördür. Aralarındaki iletişim sürsün diye kendi dillerini hiç yasaklamadım. Bu durum benim için hiç sorun olmadı. Zaten aralarında her zaman kendi dillerini kullanıyorlar. (K23K)

“Öğrencilerinin Anadillerini Biliyorum ve Bu Konuda Şanslıyım”

Görüşme yapılan bazı öğretmenler, öğrencileri ile aynı bölgede doğup büyümenin, aynı kültürü yaşamının ve aynı anadili konuşmanın iletişimlerini kolaylaştırdığına dikkat çekmişleridir:

Anadillerimiz aynı olduğundan anlayamadıklarında hemen anadilimizde bana soru soruyorlar. Arap olan öğrencilerim de genelde Kürtçe bildiklerinden iletişim kopukluğu yaşamıyordum. Şunu da eklemek gerekirse diğerlerine nazaran daha az Kürtçe bilen Arap öğrencilerimle Kürtçe konuştuğumda Türkçeden daha iyi anlıyorlardı. Hatta Arap öğrencilerim bile sabah gittiğimde beni anadilimden birkaç kelime ile karşılayıp benimle iletişim kurmaya çalışıyorlardı; ama bence Arapça bilen öğretmen gelişimlerine ve eğitimlerine daha fazla katkıda bulunabilirdi. Çalıştığım iki okulda da anadillerini bildiğim için öğrencilerimle iletişim kurmakta sıkıntı çekmedim; ama ders esnasında eğitim dilini kullanırken çok sıkıntı yaşadık ve yaşıyoruz. Mesela öğrencilerime eğitim dilinde masal anlatın dediğimde anlatıyorlar ama bir yerde takılıp kalıyorlar bildikleri kelime sayısı onları durduruyor, sıkılıyorlar, utanıyorlar ve bir daha anlatmak istemiyorlar. Kendi dillerinde anlattıklarında ise masalı yaşıyorlar, duygularını katıyorlar, severek ve zevk alarak anlatıyorlar. (K02E)

Ben de bu coğrafyada doğup büyüdüğümünden çocukların hep ailelerine bağımlı yaşadıklarını biliyorum. Bu amaçla öğrencilerimi sınıfta özgür bırakıyorum hatta kendilerine yanlış gelen bir durumda bana karşı gelebileceklerini öğretiyorum hatta bunları yaparken kendi dillerini bildiklerini düşündüğümünden eğitim dilini daha çok konuşmalarını teşvik ediyorum. Daha önce çalıştığım okulda şive farklılığından sorun yaşadığım oldu ama en önemlisi benden önceki öğretmenden kaynaklanan bir sorun vardı. Konuşmaktan utanıyorlardı. Anlayacağımız

iletişimimiz iyi öğrencilerim bazen şakasına kendi dilimizde bana hitap edip karşılayabiliyorken, eğitim dilinde de selamlayıp uğurladıkları oluyor. Öğrencilerimin birbirleri ile olan iletişimde her zaman Kürtçeyi kullanırlar ve araları da çok iyidir. Bazen aileden kaynaklı küfürlü konuşmalar olsa da genel itibarı ile terbiyeli ve saygılılar. Van'a ilk gittiğimde beden temizliğini yapmadığından veya yapılmadığından eski öğretmeni tarafından yok sayılan bir öğrencim vardı. Her sabah gittiğimde onu selamlayıp, bir kaç sefer burnunu sildim. Onunla iki dilde iletişim kurma çabasına girdim. Sonra müfettişler geldiğinde öğrencim beni de şaşırtmış, söylenen her şeyi yazıp okuyabilmişti. Anadille birlikte sevginin de işe yaradığını görmüş oldum. Öğrencilerime verdiğim yönergeleri anlamadıklarını bildiğimden ne yapmaları gerektiğini Kürtçe anlattığım anlar oluyor. Hem Kürtçesini hem de Türkçesini birlikte söyleyerek anlamalarını sağlıyorum. (K03E)

Anadillerinde konuştuğumda her şey çok değişiyor. Konuşmaya hevesleniyorlar, yüzleri gülüyor memnun olduklarını anlayabiliyorum. Zaten eğitim dilini hiç bilmediklerinden kendi aralarında sürekli Kürtçe konuşurlar. Mesela oyun odasına geçtiklerinde eğitim dilin kullandığımızda çok çekingen davranıyorlar; fakat Kürtçe konuştuğumuzda bana ne demek istediklerini yüzlerinden okuyabiliyorum. Verdiğimiz yönergeleri anlamayan öğrencilerimize eğitim dilinde konuşmalarını ve derse katılmalarını beklemek çok mantıklı değil diye düşünüyorum. (K08K)

Anadilim Arapça olduğundan Arap öğrencilerimle iletişim kurarken sıkıntı yaşamıyordum. Beni anlamadıklarında anadilimizde sorunu hallediyoruz. (A13E) Benim annemin anadili Arapça ve babamın anadili ise Kürtçedir. Arapçayı, Kürtçeden çok daha fazla ve iyi seviyede kullanıyorum. İki dili bilmem mesleğimde bana kolaylık sağlıyor diyebilirim. Özellikle son çalıştığım okulda öğrencilerin Arap olması çok işime yarıyor. Derste sıkıştığımızda, öğrenciler kendilerini ifade edemediklerinde kendi anadilleri ile konuşarak sorunu hallediyoruz. (KA22E)

Öğrencilerin anadilinin kullanılması, eğitim dilinin gelişimini engellemediğini, ayrıca öğrencilere dil konusunda yapılacak her hangi bir baskının eğitim diline karşı antipati oluşturacağını, öğretmenimiz K05E dile getirmiştir:

5 yıldır aynı köyde yaşıyorum ve çalıştığım köy ile akrabalığım var bu yüzden kendimi şanslı hissediyorum. Öğrencilerimle iletişimimi kolaylaştırıyor. En önemlisi aynı anadili konuşuyoruz. Çoğu sefer anadili farklı öğretmen arkadaşlarım bu anlamda benden yardım ister. Mesela bir keresinde öğretmen öğrencisinden küreği getirmesini istemiş öğrenci anlamadığından gidip ibriği getirmiş. Böyle durumlarda hep bana başvurulur. Derste rahat hissettikleri dili kullanmalarına izin veriyorum. Bir dilin kullanımının diğer dilin gelişimini engellediğini düşünmüyorum aksine bu anlamda kurulacak baskının dile karşı

soğukluk oluşturacağı kanısındayım. Bu da çocuğun içine kapanması ve okuldan kopması demektir. Kürtçeyi kullandığımda beni çok daha iyi anlıyorlar ama Kürtçeyi kullanacakları pek bir alan olmadığından daha önce de dediğim gibi Türkçeyi kullanmalarını baskı kurmadan özendiriyorum. Anadillerini bilmeme rağmen birinci sınıftan beri okuttuğum ve şuan 3. Sınıfta olan öğrencilerim arasında benimle hiç iletişim kurmayan öğrencim vardı. Onu gözlemlediğimde arkadaşları ile iletişimi sorunsuzdu ama beni anlamadığından olsa gerek benimle iletişim kurmaktan çekinirdi. Onunla teneffüslerde Kürtçe konuşmaya ve zaman ayırmaya başladığım andan itibaren öğrenci çok değişti. Öğrencim Türkçe sorduğum çok basit sorular dışında cevap vermezken, Kürtçe konuştuğumuzda bütün duygularını –çok özel olanlar hariç- benimle paylaştı. Şuan diğer arkadaşları ile aynı seviyede olmasa bile eskiye nazaran çok iyi durumda. Genelleyemem ama şunu söyleyebilirim en başarılı öğrencilerimin eğitim dilinde anlattıkları durumu, en başarısız öğrencimin Kürtçe de yapacağı anlatımın yanında sönük kalır. Kürtçe anlattıklarında benim gözümün önünde canlanır hemen anlarım duygularını hissedirim, Türkçe anlattıklarında ise onlarda çok başarılı olmazlar benim de çok anladığım söylenemez. Ben de onlarla aynı kaderi paylaştığımdan şuan onları anlatırken kendimi anlatmış gibi oluyorum. Öğrencilerimi anlatırken bile Kürtçe kullanma gereği duyuyorum. Sosyal ortamlarda ben de öğrencilerim gibi bazen konuşmaktan çekinirim. Bu yüzden öğrencilerimin anlamadığı durumlarda hiç zorlamadan hemen Kürtçeden faydalanarak anlamalarını sağlarım. (K05E)

K17E ve KA26E, öğrencilerin anadilini bilmenin akademik başarısını arttırmanın yanında, söz ile ifade edilmeyen; fakat etkileşimi arttıracak duygusal paylaşımları da arttıracaklarını dile getirmiştir:

Birinci sınıf öğrencilerimden hiç konuşmayan bir öğrencim vardı. Yaşı küçüktü ve hiç Türkçe bilmiyordu. Kendi anadiliyle konuşmaya başladığımda öğrencim yavaş yavaş kendine gelmeye başladı. Öğrencimin şuan durumu çok iyi diyebilirim. Artık onu susturamıyorum. Derse çok istekli bir şekilde katılıyor. Her şeyden önce aynı kültüre ait olmamız çoğu sefer dillendirilmeyen fakat karşı tarafı anlamak için çok önemli role sahip olan öğelerle anlaşabiliyoruz. Öğrencilerimin bakışlarından anlayabiliyorum ne diyeceklerini. Öğrencilerimle aramız çok iyi. Hatta hepsini özel arabamla ben evlerine bırakıyorum diyebilirim. Kendi aralarında da ilişkileri çok samimi ve her zaman Kürtçeyi kullanıyorlar. Genel olarak sıkıntı yaşamadım diyorum; ama düşündüğümde onların anadillerini bildiğim için sorun yaşamadığım sonucuna varıyorum. (K17E)

Çalıştığım her iki okulda da Türkçe bilmediğinden, ders boyunca hiç konuşmayan öğrencilerim oldu. Şuan da hiç konuşmayan iki öğrencim var. Kendi dilleri ile konuşarak çözmeye, okul ortamına kazandırmaya çalışıyorum. Daha önceki okulumda kendi diliyle konuşmama rağmen iletişim kurmakta başarısız olduğum kız öğrencim vardı. Ailesi ile konuşurum galiba başka sorunları da vardı. İçine çok kapanıktı. Onun dışında kendi dilleri ile hemen hemen her sorunu çözüyoruz. Derste defalarca tekrar etmeme rağmen anlamadıkları konuyu, Arapça bir kere anlattığımda çoğu anlıyor. Zaten Arapçayı kullanmasam kendi kendime anlatmış gibi oluyorum. Bakışlarından beni anlamadıkları o kadar bariz ki hemen kendimi Arapçaya geçmek zorunda hissediyorum. Türkçe de yaşadıkları ve deneyimledikleri çok az durumları olduğundan, hayal kuramıyorlar, düşündüklerini anlatamıyorlar, bir-iki basit kelimeyle yetiniyorlar; ama kendi dillerinde yaşamadıkları bir olayı bile kendi hayallerini katarak anlatabiliyorlar. (KA26E)

‘İletişim kurabilmek için sınıfta Anadillerini konuşmalarını yasakladım’

Görüşülen kimi öğretmenler, öğrencilerinin kendi dillerini sınıfta kullanmalarına tanınan özgürlüğün, eğitim dilini öğrenmeleri önünde bir engel olduğunu ve bunu aşmanın anadillerini kullanmalarının yasaklanması ile önüne geçilebileceğini vurgulamışlardır:

Sınıftaki öğrencilerime Türkçeyi öğrensinler diye Kürtçe konuşmalarını yasaklıyorum. Pek işe yaramıyor; çünkü hızlı düşünüp hızlı konuşmamız gereken durumlarda elimizde olmadan en iyi bildiğimiz dile geçeriz. Bunu bildiğimden çocukların anadillerini konuştuklarında kızmam. Sadece Türkçe konuşmaları konusunda özen göstermelerini beklerim. Ben yabancı dil öğrendiğimde öğretmenim bizi zorlamadan, cezalandırmadan öğrenmezdik. Zorlandığımızda hemen Türkçeye dönerdik. Bu yüzden ben çok yapmasam da zorlamadan, yasak koymadan çocukların Türkçeyi öğreneceklerini sanmıyorum. (T09E)

Öğrencilerim başta aralarında sadece Kürtçe konuşuyorlardı, ilerleyen zamanlarda Türkçeyi tercih etmeye başladılar. Kürtçeyi bildiklerinden sınıfta Türkçeyi kullanmalarını istiyorum. Bu yüzden yanımda Türkçe konuşurlar. (T06K)

Bu iki öğretmenimiz, eğitimde başarının Türkçe’yi öğrenmekle paralellik gösterdiğini söylemiştir:

Öğrencilerim eğitim dili ve anadilinin farklılığından kaynaklı bir başarısızlık yaşadıklarından ailelerden çocuklarıyla Türkçe konuşmalarını, Türk programlarını izletmelerini istiyorum. Keza çocukların sınıfta Kürtçe konuşmalarını yasakladım. Kendi dillerini konuştuklarında hiç anlayamıyoruz, sürekli beden diliyle ve temasla anlaşmaya çalışıyoruz. Bu yüzden Türkçe öğrenirlerse sorunun halledileceğini düşünüyorum; çünkü eğitim dilin bilmediklerinde hiçbir şey yapamıyoruz. Eğitim gerçekleşmiyor, sınıfta hiçbir şey yapmadan zamanlarını geçirmek zorunda kalıyorlar. Zaten teneffüslerde ve ev de kendi dillerini konuşuyorlar. Bunu engelleyemiyoruz, aslında engellememizde gerekiyor. Verdiğim yönergeleri yerine getiremiyorlar. (T21K)

Velilerin Türkçeyi kullanmayı özendirerek, çevredeki okullara göre daha başarılı olduklarını görünce sınıfta Arapça kullanmalarını yasakladım. Sonuçta ben de onların dillerini anlamıyorum. Kendi aralarında ve teneffüslerde zaten dillerini rahatça kullanabiliyorlar. Sınıfımda hiç Türkçe bilmeyen olmamasına rağmen bazen dil kaynaklı sorunlar yaşayabiliyoruz. Çocuk bazen anlamını bilmediği kelime olmasına rağmen sormaktan çekinebiliyor, bu yüzden beni anlamıyor. Çok iyi okulda çalışmam, ilgili velilerimin olması, öğrencilerimin az çok Türkçe bilmesi sorunu maalesef çözemiyor. Düzce'deki öğrencilerimle kıyasladığımda her şeyin tam tersi olduğunu görüyorum. Buralarda iyi olan öğrenci, batıda vasatın altında kalıyor; çünkü anadili eğitim dilinden farklı. Her ne kadar bizi anladıklarını varsaysak da aslında bizi çok az anlıyorlar. (T24K)

Birden fazla grubun bir arada olduğu sınıflarda sorunun çok olduğunu söyleyen Z18E, öğrencilerin bir birlerinin dillerini bilmediğinden yanlış anlaşılmanın olduğunu ve bu durumun kendini şiddet olarak gösterdiğini anlatmıştır:

Farklı şehirlerde farklı etnik gruptan oluşan öğrencilerim oldu. Özellikle Muğla'da çalıştığım sırada İngiliz, Rus, Türk ve Kürt öğrencilerim oldu. Elazığ'da Kürt ve Zaza öğrencilerim oldu. Çalıştığım bazı okullarda Arap öğrencilerimde oldu. Birden fazla grubun aynı sınıfta olduğu durumlarda haliyle çok sıkıntı yaşanıyor. En basitinden bir espri yapıldığında bütün öğrenciler anlamıyor. Onun dışında özellikle Kürt öğrenciler kendi aralarında konuştuklarında, diğer öğrenciler kendilerine küfür ettiklerini düşünüp onlara kötü davranmaya başlıyorlardı. Ulusal anlamda olaylar yaşandığında (Şehit haberleri) Türk öğrencilerim Kürt öğrencilerimi suçluyorlardı. Onları hep suçlu, kirli ve bu ülkeye ait olmadıklarını düşünüyorlardı. Her zaman kötü yapılan şeyler Kürtlere mal ediliyor ve Kürtler küçümseniyordu. Aynı durumu Türk öğrencilerim, İngiliz ve Rus kökenli öğrencilerime göstermiyorlardı. Kürt

öğrencileri aralarına almıyorlardı, dışlıyorlardı. İşin kötü yanı öğretmenlerin de Kürt öğrencileri ve benim gibi Kürt meslektaşlarını dışlamalarıdır. Kürt öğrenci, aile ve öğretmenlere sözel şiddet uyguluyorlardı. Hatta bazı öğrencilerim Kürtleri ‘Kuyruklu Canavar’ olarak nitelendiriyorlardı. Bazı insanlar Kürt olduğunuzu anladıklarında ‘Bir şey olmaz sen de insansın’ diye tepki verdikleri oluyordu. Şuan çalıştığım okulda bütün öğrencilerim Kürtçenin Kurmanci şivesiyle konuşuyor. Aralarında hiç sıkıntı yaşamıyorlar. Zaten genel olarak bu bölgelerde yaşayan toplumlar aynı kökenden geldiklerinden anlaşma konusunda sıkıntı yaşamıyorlar. Öğrencilerimde evde az-çok Türkçe öğrendiğinden okulda pek sıkıntı yaşamıyorlar diyebilirim. Tabi bu durumda benim de Kürt olmam çok önemli rol oynuyor (Z18E).

‘Bütün Öğrencilerimle İletişim Kurabiliyorum’

Bütün öğrencilerimle ilişki kurabiliyorum; ama bazıları ile sıkıntı yaşayabiliyoruz. Sıkıntı yaşadığım özellikle bir öğrencim var. Sebebi de kaynaştırma öğrencisi olmasına bağlıyorum. Sıkıntılı öğrencilerimi seviyelerine uygun etkinliklerle derse katarak konuşturuyorum. Bu sayede başta sessiz olan bu öğrencilerim zamanla sosyalleşiyor. Genel anlamda verdiğim her yönergeyi anlıyor ve dersleri takip edebiliyorlar. (T01E)

Kaynaştırma öğrencisi dışında sorun yaşamadığını söyleyen bu öğretmenimize karşın, T06K öğrencilerinin eğitim dilini bilmelerine rağmen içine kapanıp iletişime geçemediklerini anlatmıştır:

İletişim kuramadığım öğrencilerim oldu ve şuan da var. Bu öğrencilerim eğitim dilini de biliyorlar; ama bilmediğim sebeplerden ötürü içine kapandığından iletişim kurmama izin vermiyorlar. Öğrencilerimin dillerini bilmemem onlarla iletişim kurmamı engellemiyor. Mesela ders işlerken verdiğim yönergeleri ilk seferde anlamasalar bile görselleri kullanarak ve tahtaya yazarak anlamalarını kolaylaştırıyorum. (T06K)

Öğrencilerimle iletişim kurarken hiç sıkıntı çekmem. Çoğunluğu Türkçe konuşabiliyor. Sınıfta Türkçe konuştururum, Türkçeleri düzelsin diye. Çevre köyler içerisinde başarısı en yüksek öğrenciler bizim öğrencilerimiz desem abartmamış olurum. Genel olarak aileler bilinçliler, bu yüzden çok sıkıntı çekmem, öğrencilerimle iyi anlaşırız, hatta bütün öğrencilerimle anne- çocuk gibiyiz. Dersler çok zevkli geçer. (A12K)

Öğrencilerimin %50'si beni çok rahat anlayabiliyor. Yalnız geri kalan kısmı ile tek kelimelik, basit cümlelerle anlaşmaya çalışıyoruz. Bu durumda yarısı ile iletişim kurarken hiç sıkıntı yaşamıyorum. Bu öğrencilerim evde Türkçe konuşan ailelerin çocukları, ana sınıfa gelmiş, akademik başarıları yüksek öğrencilerim verdiğim yönergeleri anlayan, ödevlerini eksiksiz yapan ve iyi anlaştığım öğrencilerim. (T15K)

Farklı grupları okuttuğum öğrencilerim aralarında çok iyi anlaşılıyor ve genelde Türkçe konuşuyorlar. Hiç kavga ettiklerini veya birbirlerine karşı tavır aldıklarına şahit olmadım. Rahat bir şekilde dinlerini söyleyip aynı şekilde kendi anadillerini konuşmaları zaten iyi anlaştıklarını gösteriyor. Genel olarak farklı anadilleri olmasına rağmen merkezde çalıştığımından öğrencilerimin velileri evde Türkçe konuşmayı özendiriyorlar. Bu yüzden çok sıkıntı yaşamıyoruz. Mesela Arap olan öğrencilerim, aileleri tarafından hiç Arapça konuşturulmadığından anlaşırken, ders işlerken, ödev yaparken ve okuduğunu anlarken problem yaşamıyoruz. (T16K)

Bu üç öğretmenimiz öğrencileri ile iletişimlerinin iyi olmasını, sınıfın belli kesimlerinin evde Türkçe öğrenip gelmelerine bağlamıştır.

Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler 3 profile ayrılır. Birincisi, Türkçeyle hiç tanışmamış, evde sürekli kendi dillerini konuşan ailelerden gelen öğrenciler. İkincisi, evde ailesinin Türkçe konuşmamasına rağmen çocuklarının Türkçe konuşmasını isteyen, bu amaçla sürekli Türk kanallarını izleyen ailelerden gelen öğrenciler. Üçüncü ve son olan ise, ailesi tarafından Türkçe konuşmaya özendirilen, okuması için kitap alan, evde Türkçe konuşmaya özen gösteren ailelerden gelen öğrencilerdir. Bu durum maalesef öğrencinin bütün eğitim hayatını etkiliyor. Birinci gruptakiler öğretmenlerin görüşleri de gösteriyor ki, her zaman başarısız, anlamayan, okumaya geçemeyen, derste sessiz duran veya sınıfın iklimini bozan, kısacası 'tembel' olarak etiketlenip hayatı boyunca başarısızlığa sürüklenen öğrenciler. İkinci gruptakiler biraz daha okula tutunan, orta seviyedeki öğrenciler, aslında basit bir-iki cümle dışında yine anlamayan öğrencilerdir. Üçüncü gruptakiler ise, bütün *sınıfın yüz akı*, sayısı 2 veya 3 kişiyi geçmeyen, Türkçeyi diğerlerine göre daha çok benimsemiş öğrenciler. Anlayacağınız üzere, öğrenci hiç bilmediği, belki de bir haber olduğu, bilenlerin de

ailesinin etkisi ve çocuklarının ‘okusunlar da bizim gibi sürünmesinler’ düşüncesi ile öğretmeye çalıştığı Türkçe, anadili farklı çocuklarımızın bütün geleceğini belirliyor. Görüşmecilerin sadece biri iletişim kurarken sıkıntı yaşamadığını ifade ederken, geri kalan bütün görüşmecilerin öğrencilerinin anadilleri ile eğitim dilinin farklı olmasının iletişimi imkânsızlaştırdığını söyledi. Bununla beraber bölge halkından olan dil bilen yerli öğretmenlerimizin, öğrencilerinin dillerini bildiklerinden sıkıntı çekmediklerini, aksi takdirde işlerinin çok zor olacağını, bu yüzden eğitimin amacına ulaşamayacağını kesin ifadelerle açıklamıştır.

Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Durumu ve Akademik Başarıları

Görüşülen öğretmenlerin, görüşmelere verdikleri yanıtlar, öğrencilerinin sınıf içi durumlarında ve buna bağlı olarak akademik başarılarında değişik faktörlerin rol oynadığını gözlemledikleri anlaşılmıştır. Buna istinaden, *‘Başarısızlıklarını dille sınırlamamak lazım’*, *‘Çok başarılılar Anadilleri buna engel değildir’*, *‘Matematik dersinde çok daha başarılılar’*, *‘Enerjilerini harcadıkları derslerde daha aktifler’*, *‘Eğitim dilini bilmediklerinden derslere katılamıyor ve bu yüzden çok başarısızlar’*, *‘Türkçe bilenlerle ders işliyoruz’*, *‘Türkçe bilmediklerinden okula yabancılaşıyorlar’*, *‘Kendi dilleri ile konuşmak zorunda kalıyoruz’* ve *‘Ödevlerini yapamıyorlar ve bu yüzden büyüklerine yaptırıyorlar’* alt temalarına ayrılmıştır.

‘Eğitim dilini bilmediklerinden derslere katılamıyor ve bu yüzden çok başarısızlar’

Görüşmeye katılan 25 öğretmenimiz, öğrencilerinin eğitim dilini bilmediklerinden, sınıfta etkili olamadıklarını ve buna bağlı olarak hatırı sayılır bir şekilde akademik başarılarının düştüğünü söylemişlerdir. Bununla beraber

öğretmenlerimizin içinde öğrencilerinin anadillerini bildiklerinden bu sorunu aştıkları için bu alt tema da verilmemiştir:

Verdiğim ödevleri anlamadıklarından kitabı açmak bile istemiyorlar gerçi bunun altında ailenin ilgilenmeme durumları da var; ama en önemlisi anlamamaları bu sebepten ötürü proje vermiyorum öğrencilerime. Çalıştığım her iki okulda da hiç konuşmayan öğrencilerim oldu. Bu öğrencilerim hiç bilmedikleri dilde eğitim aldıklarını düşündüğüm için dilin dört temel becerilerini hiç edinmemişlerdi. Çok fazla deneyimim ve imkânlarım olmadığından herhangi bir önlem almadım. Bunların dışında okuması zayıf öğrencilerimin evde sesli okuma yapıp ses kayıt cihazına kaydetmelerini ve sonra da dinlemelerini önerirdim; ama yapıp yapmadıklarını hiç takip etmedim. (K02E)

Derse katılım oranı ve başarı seviyesi orta çok iyi olan da var sessiz sessiz oturan da var. Sessiz oturup zilin çalmasını bekleyen öğrencilerim okuma yazma bilmediklerinden derste sıkılıp dersin bitmesini bekliyorlar. Bu öğrencilerimden istekli olanlara ileri ki sınıflarda olsa bile okuma öğretebiliyorken bazılarında işe yaramadığı oluyor. (K03E)

Sınıfın başarısı pek iç açıcı değil veya değildi. Anlamayanlar çok fazla sayıda oluyor maalesef. Mesela sınıfta soru sorduğumda parmakların çoğu kalkıyor kalkmasına; ama 1-2 cevap dışında geri kalanların hepsi önce söylenen cevabı tekrar etmek oluyor. Onları ben okuttuğumda bu hoşlarına gidiyor ve istekle okuduklarından daha bir dikkatle okuyorlar. Bu durum aslında Türkçe okuma yazmayı öğrenmeyi sevmeleri değil aslında benim ilgi ve takdirimi kazanmak için yapıyorlar. (Z04K) Bazı öğrencilerim, anadillerinden farklı bir dilde ders işlendiğinden dersleri takip edemiyorlar. (T06K)

K05E ve A07K' ya göre, öğrenciler derse katılma ve düşüncelerini ifade etme konusunda istekli olsalar bile kelime hazinelerinin dar olması onları engelliyor:

Sınıfta soru sorduğumda öğrenci çok basit bir iki kelime dışında bir şey söyleyemiyor. Uzun cümle kurup söylediğini açamıyor, doğru ve yanlış olduğunu biliyorlar ama nedenini sorduğumda açıklama yapacak kadar kelime bilmediklerinden cevap veremiyorlar. Dersleri, geneli takip etme konusunda geri kalıyor. Sınıf kurallarını tartışarak oluşturmamıza rağmen zaman içerisinde anlamadıklarını belli ediyorlar. Hata yaptıklarında arkadaşları tepki verdiğinde sınıf kuralını ihlal ettiklerini anlıyorlar. (K05E)

Aslında derse katılmak, konuşmak ve aktif olmak istiyorlar; ama kelime hazineleri çok dar, cümle kuracak kadar kelime bilmiyorlar. Bu yüzden derse

katılmıyorlar. Konuştuklarında da çalışkan arkadaşlarının cevaplarını tekrar etmekle yetiniyorlar. Bu yüzden başarıları da düşüyor. (A07K)

Öğretmenlerimize göre, eğitim dilini bilmediklerinden öğrenciler verilen yönergeleri anlamıyor ve dolayısıyla derslere katılmıyorlar:

Hiç anlamadıkları dilde ders anlatıyoruz ve anlamalarını bekliyoruz. Anlamıyorlar bu yüzden derse katılımları da çok az oluyor. (K08K) Sınıfta çok etkin değil, derse katılmıyorlar, soru sorduğumda çok fazla katılım olmuyor. Zaten sınıfın başarısı da çok kötü diyebilirim. (T11K)

Bir öğrencim derslere sürekli katılmaz ve takip etmez. Öğrencim ödevlerini de bazen kaçıır. Bu öğrencim çok geç okumaya geçti ve söylenenleri çok geç kavrayan bir öğrencim. Galiba anlamadığından yönergeleri ve ödevlerini yapamıyor. Onun dışında derste dikkati çok çabuk dağılan ve bu yüzden sıkılan öğrencim var. Ders esnasında sürekli yanına giderek ve yönergeleri tekrar ederek katılımını sağlıyorum. Aynı zamanda bu öğrencimin velisi çok ilgisiz ve abi-ablası okulda çok başarısız olan bir öğrencim. (A12K)

Derse katılmıyor, verdiğim yönergeleri anlamıyor ve sorumsuz öğrenciler hariç verdiğim ödevleri çoğu anlamadığından yapamıyor. Öğrencilerimin %80'i okuduğunu anlamıyor. (A13E) Sınıfın yarısının başarı seviyesi Türkçe bilen diğer yarısına göre çok daha düşük, keza derse katılım oranları ve ödev yapma sıklıkları da öyle. (T15K)

Derse aktif katılmak, ödevlerini yapmak, başarılı olmak sadece verdiğim yönergeleri anlamalarına bağlı. Anladıklarında her şey sorunsuz işlerken, tersi durumda ki bu durum daha sık yaşanıyor, hiç ilerleyemiyoruz. Anlamadıklarından ödev de yapamıyorlar, sorduğum sorulara da cevap veremiyorlar bu yüzden başarısız oluyorlar. (T19E)

Eğitim dilini bilmediklerinden dersleri takip edemiyorlar, verdiğim ödevleri yapamıyorlar, etkinliklere aktif katılmıyorlar ve sonuç olarak akademik başarıları düşük oluyor. Üst sınıflara geçiyorlar ama okuma-yazma bilmiyorlar. (A20E)

Verdiğim yönergeleri yerine getiremiyorlar, dersleri takip edemiyorlar, çok çabuk sıkılıyorlar, sorduğum sorulara gereken cevap yerine kafalarına göre bir cevap vermeyi yeğliyorlar. Keza yazdığı soruları zamanla okumamaya başlıyorlar. Galiba anlamayacaklarının farkına varıyorlar. (T21K) 'Sınıfın geri kalan %70'lik kısmı ise çok başarısız, beni anlamıyor ve kendilerini ifade edemiyorlar, bu sebeplerden ötürü derse de katılmıyorlar.' (K23K)

Türkçeyi öğrenmediklerinde sadece basit şeyleri öğretmekle yetiniyoruz, seviyeleri hep aynı kalıyor. Çoğu sefer ödevlerini düzgün yapamadıklarından,

yaptıklarını okuyamadığımdan ödevlerini kontrol edeyim derken ders bitiyor. Yani ders işleyememiş oluyoruz. Bu da çocukların her seferinde geride kalmasına neden oluyor. Çocuklar ilerleyemediğinden çok isteksiz davranıyorlar. Soru sorduğumda ödüllendireceğimi bildiklerinden parmak kaldırıp yanıtlıyorlar. Yani aslında durum zorlanmakla, zorlandıkça çıkan istekle alakalı bir şey. Aileler şımartıp çocuklarının eğitimiyle ilgilenmediklerinden Türkçeyi öğretme gereği bulmuyorlar. 1. Sınıftan okumaya geçemeyen öğrencilerimin ortak sorunu bu. Babası şımartmış, çalışması için hiç zorlamamış, hiç Türkçe konuşulmamış çocuklar. (T09E)

T09E, öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklı başarısızlıklarında, ailelerin çocuklarını şımartıp Türkçeyi öğretmemelerinde görürken, A10K ve T14K, dil bilmemenin öğrencilerde yarattığı başarısızlık hissini ve duygusal sorunları örneklemiştir:

Verdiğim yönergeleri anlamıyorlar, ödevlerini yapamıyorlar, dikkatlerini toplayamıyorlar; çünkü anlamıyorlar. Geçenlerde öğrencim tahtaya yazdığım ödevi yapamayacağını düşündüğünden olmalı, ağlamaya başladı. Bu durum çok zoruma gitti. Çok üzuldüm. Sınıfın %80'inin bu durumda olduğunu söyleyebilirim. Anlamadıklarından ve kendilerini ifade edemediklerinden başarı ortalamasının altında kalıyor. (A10K)

Türkçe bilmeyen öğrencilerim hiçbir şekilde anlamıyorlar, bu yüzden belli bir zamandan sonra dinlememeye başlıyorlar, dersi takip edemiyorlar. En iyi yapabildikleri resimleri bile anlatmalarını istediğimde durup yüzüme bakıyorlar. Çocuk kelime bilmediğinden anlatamıyor, belki de ona ne sorduğumu bile bilmiyordur. Çocuklar anadilimizi ve eğitim dilini bilmediklerinden, sınıfta parmak kaldırmaktan, derse katılmaktan çekiniyorlar. Onlarda 'ya şimdi düzgün konuşamazsam' korkusu başlar. Bu da özgüven eksikliğine neden olur. Kendine güvenmediğinden hiçbir şeyi yapamayacağı kanısına varır. (T14K)

T16K' ya göre, öğrencilerin kendi dilleri dışında bir dilde eğitim almaları bazen kendi dillerini konuşmakta ısrarcı davranışları gibi tepkilere yol açabiliyor:

İki Ermeni öğrencim için aynı şeyleri söyleyemem. Kendi dillerini kullanma konusunda ısrarlı davrandıklarından Türkçe de yetersizler diyebilirim. Bu yüzden derse katılım oranları ve başarı seviyeleri diğer arkadaşlarına göre daha zayıf

diyebilirim. Ödev yapma ve okuduğunu anlama konusunda da sıkıntı yaşadığımızı unutmamak gerekir. (T16K)

T25K, öğrencilerinin kendilerinden beklenen başarıyı, kendi dillerinde çok rahat başardıklarını dile getirmiştir:

Öğrencilerimin geneli okuduğunu pek anlamıyor. Anlaması için günlük hayatta kullandığı basit kelimelerden oluşan cümleler şart. Basitleştirmede ve sürekli uyarıp göz teması kurmadığımda beni takip etmekten vazgeçiyorlar. Akademik başarıları bulunduğumuz il ve ilçe bazında düşündüğümüzde gerçekten iyi durumda. Batıdaki akranları ile kıyasladığımda ortalamamın altında kaldıklarını söyleyebilirim. Öğrencilerimin anadilleri farklı olduğundan, kendi dillerinde düşünüyor ve hayal kuruyorlar. Durum böyleyken başka dilde duygu ve düşüncelerini, hayallerini anlatmalarını bekleyemeyiz. Zaten başarılı olunmaz. Çocuk Türkçe konuşmaya başlar devamını Arapça getirir. Arapça konuşurken yaşadığı duyguyu karşı tarafa yansıtırken, Türkçe konuşurken bunu yapamıyor. (T25K)

‘Matematik dersinde çok daha başarılılar’

Görüşmeye katılan öğretmenlerimizin neredeyse yarısına yakını, öğrencilerinin eğitim dilini az kullandığı ve bu yüzden kendilerini rahat hissettikleri matematik dersinde, başarılarının çok daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir:

Beni anlamayan ve derslere aktif katılmayan öğrencinin seviyesinin çok iyi olması beklenemez. Zaten öğrencilerimin derslerin içerisinde matematiği sevmeleri ve başarılı olmaları aslında bunu kanıtıyor. Öğrenciler bu derste çok fazla konuşup ifade gücüne ihtiyaç duymadıklarından daha çok sevip bütün yeteneklerini ortaya koyuyorlar. (K05E)

Matematiğin evrensel olmasından dolayı bu dersi daha çok sevip daha fazla başarı gösteriyorlar diyebilirim. (A07K) Türkçeyi evde hiç kullanmadıklarından okulda da Türkçeye en az ihtiyaç duydukları ders olan matematiği severler. Haliyle matematikte diğer derslere nazaran daha başarılılar. (T09E)

Türkçe bilip Türkçe dersini sevmelerine rağmen bu dersten çabuk sıkıldıklarını ve bu durumun kendilerini daha az ifade etme gereği duydukları matematik dersine olan sevgileri şeklinde gösterdiğini ifade etmişlerdir:

Türkçeyi arkadaşlarına nazaran daha iyi bilen öğrencilerim de matematik dersini çok seviyor, Türkçeyi çok az bilen öğrencilerim de. Bu durum kendilerini çok fazla ifade etme gereği duymadıklarından kaynaklandığını düşünüyorum. Türkçe dersini de seviyorlar ama belli bir zamandan sonra sıkılıyorlar ve dersi takip etmemeye başlıyorlar. (T15K)

Matematikte Türkçeyi daha az kullandıklarından bir nebze de olsa daha fazla sevmeye başlıyorlar. Sayısal derslere daha yatkın oluyorlar.’ (KA22E) Derslerde sürekli Türkçe konuşulup etkinlikler yapıldığından çocuklar çok sıkılıyor. Matematik dersinde farklı şeyler yaptığımızdan çok seviniyorlar. Matematik dersini çok seviyorlar. (K23K)

Matematik ve Fen dersini çok seviyorlar. Galiba bu derslerde Türkçeye pek ihtiyaç duyulmadığından olacak. Bunu matematik de çok başarılı olup da ‘problemler’ konusuna gelince bocalamalarından anlıyorum. (T24K)

T21K ve A12K öğrencilerinin matematik derslerindeki başarılarını, matematik dersinde Türkçeyi az kullanmaları ile birlikte öğretmenleri olarak kendilerinin de bu dersi sevmelerinin etkisinin olduğunu vurgulamışlardır:

Türkçe gibi sözel derslerde çok çabuk sıkılıyorken, matematik dersinde hiç sıkılmıyorum diyebilirim. Çok eğlenceli geçiyor matematik dersi. Türkçe dersinde hiç derse katamadığım öğrencilerim bile matematik dersine severek, isteyerek katıldıklarına şahit oluyorum. Galiba, benim matematik dersini sevmem ve matematik dersinde Türkçeyi çok az kullanmaları bu duruma neden oluyor. (T21K)

En çok matematik dersini severler. Tam tersi Türkçe dersinde başarısızlar. Bunda hem benim matematik dersini çok sevmem hem de öğrencilerin Türkçeyi ne kadar iyi bilseler de matematik dersinde daha az kullanmaları etkili oluyor. (A12K)

Sözel derslerdeki başarısızlık ve sözel derslere karşı oluşan soğukluk, T25K’ ya göre bu derslerin kitaplarında sıklıkla yer alan, öğrencilerin seviyesinin üstünde ve öğrencileri zorlayan etkinliklerin de var olmasıdır:

Ders kitaplarımız öğrencilerimizin dil seviyesini ve hayal gücünü zorlayıcı etkinlikler içeriyor. Özellikle Türkçe kitaplarında öğrencinin hiç görmediği, yabancı olduğu yöreler, insanlar ve kültürler hakkında konuşması, şiir yazması isteniyor. Bu tür etkinlikler öğrenciyi başarısızlığa ve ezbere iter. Bu yüzden sözel dersleri pek sevmeyiz. Sözel derslerde çok az konuşup da matematik dersinde çok aktif katılan öğrencilerim var. Türkçeyi az kullanıyorlar ve bu

nedenle daha fazla seviyorlar matematiği. Mesela matematikteki problemleri de yapamıyorlar; çünkü okuduklarını anlayamıyorlar. (T25K)

Bu öğretmenimiz, eğitim dilinin derslere karşı var olan ilgiyi değiştirebilme etkisini anlatmıştır:

Eğitim dilini anlasalardı eminim daha başarılı olurlardı. Bunu sayısal derslerde de açık bir şekilde görebiliyoruz. Türkçe de başarısız olan öğrencilerim genelde matematikte çok daha fazla başarılı oluyor. Matematikte konuşmaya gerek duymadan etkinlikleri yapıp gösterebiliyor. (KA26E)

‘Kendi dilleri ile konuşmak zorunda kalıyoruz’

Anadili farklı olan öğrencilerle girilen iletişimde aynı dili bilmenin çok avantajlı olduğunu bir önceki temada gördüğümüz gibi, burada da öğrencilerin sınıf içi durumlarını ve akademik başarılarını etkilediğini paylaşmışlardır:

Öğrencilerimin anlamadığı durumlarda, hem Kürtçesini hem de Türkçesini birlikte söyleyerek anlamalarını sağlıyorum. Aynı durum ödev ve projeler için de geçerli. (K03E) Öğrencilerim beni çoğu sefer anlamıyor; ama bir yandan da şanslılar. Kendi dillerini biliyorum. Bu durum benim için de öğrencilerim için de çok büyük şans. Beni anlamadıklarında ki bu sürekli olan bir durum, hemen Arapçaya başvururum. Türkçe de anlamaları için defalarca tekrar ettiğim yönergeyi, Arapça da bir defa da anlıyorlar. Aksi takdirde verdiğim yönergeleri, ödevleri anlayamazlar. Zaten anlamayan öğrencinin başarısı için pek olumlu bir şey söylenmez. Benim öğrencilerim de aynı şekilde vasatlar. Dil her zaman önlerindeki engel oluyor. (KA26E)

İlçede okuyan kardeşlerin varlığı ve yardımını da K17E’ nin görüşüne göre faydası oluyormuş:

Öğrencilerim sınıfta çok aktifler, çok istekliler; çünkü öğrencilerim beni anlamadıklarında kendi anadillerinde anlatıyorum. Ödev verdiğimde de pek sıkıntı yaşamıyoruz çünkü beni sınıfta anlıyorlar. Ayrıca ilçeye giden ağabey ve ablalarının da yardımıyla daha iyi anlamalarını sağlıyorum. Beni anladıklarından derse katılım oranları %85-90’lara ulaşabiliyor. (K17E)

Z18E' ye göre, öğrencilerin kendi dillerinde konuşmak ve kendi dillerini kullanmaları konusunda rahatlık sağlamak, okulda huzurlu hissetmelerini ve devam konusunda daha özenli davranmalarını sağlıyor:

Dillerini bilmem beni ve derslerini anlamaları konusunda işlerini çok kolaylaştırıyor. Bu sayede derslere olan katılımları artıyor, daha bir istekli okula geliyorlar, diğer faktörler dışında devamsızlık yapmamaya çalışıyorlar, verdiğim ödevleri yapıyorlar. Kendi dillerini konuştuklarında dışlanmadıklarından huzurlu hissediyorlar, biz öğretmenlerine kendilerini açıyorlar ve ilginçtir biz onlara hoşgörülü davrandıkça onlarda Türkçeyi öğrenmeye çalışarak bize teşekkürlerini sunuyorlar. (Z18E)

'Enerjilerini harcadıkları derslerde daha aktifler'

Görüşülen 7 öğretmenimiz, sınıfta dil bilmediğinden kendini ifade edemeyip enerjisini harcayamayan öğrenciler, beden eğitimi gibi enerji gerektiren ve öğretmenin yönergelerine daha az ihtiyaç duyulan derslere ilgi daha fazlamış:

Eğitim dilinin anadilden farklı olmasına rağmen uygulamalı yapılan derslerde başarının arttığını söyleyebilirim. Mesela drama yaptığımız Türkçe derslerinde başarı da ilgi de çok oluyor; fakat bu başarı yine sınırlı oluyor çünkü dili bilmeyen yine etkin katılamıyor. (K02E)

Öğrencilerim en az konuşulan ders olan beden eğitimi dersini seviyorlar ayrıca okuma yarışmaları yaparak Türkçe dersini sevdirmeye çalışıyorum. (K03E) En çok görsel sanat ve fiziksel etkinlikler derslerini çok seviyorlar. Galiba diğer derslerde biriken enerjilerini harcama imkânları bulduklarından ve eğitim dili daha az kullanıldığından kendilerini daha rahat hissettiklerindedir. (A10K)

Eğitim dilini bilmemelerine rağmen müzik dersini, Türkçe şarkı söylemeyi, Türkçe şarkı öğrenmeyi seviyorlar. Türkçe ve hayat bilgisi derslerini çok fazla sevmiyorlar. Zaten sevmemeleri doğal; çünkü kitaplarda kendini tekrar eden ve seviyelerini aşan etkinlikler var. (T11K) Oyun oynamayı çok seviyorlar. Oyun oynarken bana ve eğitim diline pek ihtiyaçları kalmıyor. (T14K)

Öğrencilerin beden eğitimi gibi oyun ağırlıklı dersleri sevmesinin, yaşlarının gelişimsel getirisi olan oyun dönemi ile paralellik gösterdiğini söyleyen KA22E, bunun eğitim sistemimizde çok önemsenmediğinden yakınmıştır:

Temel eğitimde derslerin tamamının oyunlaştırılarak verilmesinden yanayım. Çocuk oyun döneminde olduğundan ilgisini bu şekilde çekebiliriz; fakat eğitim sistemimizde buna pek yer verilmediğinden, öğrenciler beden eğitimi dersini daha çok severler. (KA22E)

Ezbere eğitim yapıyoruz. Bunu en iyi derslere göre değişen ilgilerinden anlayabiliyoruz. Mesela çocuklar uygulamaya yönelik, hayatla iç içe olan etkinlik ve derslerde daha başarılılar. Onun dışında kalan sözel ağırlıklı uygulamamızda ise –Türkçe şarkı ezberletmek gibi- sadece ezberlediklerinden ne dediklerini anlamıyorlar bile, bu yüzden çok çabuk da unutuyorlar. (A13E)

‘Türkçe bilenlerle ders işliyoruz’

Bu temada öğretmenler, dersleri sadece Türkçe bilen öğrencilerle gerçekleştirdiklerini ve Türkçe bilen öğrenci sayısının sınıfların %10-%30’ lar da olduğundan başarının çok düşük olduğunu anlatmışlardır:

Sınıfların sadece %10’luk kesimleri söylediklerimi, verdiğim yönergeleri anlayıp yerine getirebiliyorlar. Bu yüzden çok azı derslere yoğunlaşp dersleri takip edebiliyor. Belli bir zamandan sonra sadece beni takip edebilen öğrencilere yönelip onlarla ders işlemiş oluyorum. (Z04K) Soru sorduğumda 1-2 öğrencim hariç hiç parmak kalkmıyor. Yaptığımız etkinlikleri sonuna kadar takip etmeye çalışıyorlar ama 1-2’si hariç istediğim şekilde yapamıyorlar. (K08K)

Sınıfın sadece %30’u dersi takip edip, derse aktif katılabiliyorken sınıfın %20’si ise beni sadece dinliyor, derse katılmıyorlar. %30’luk bu dilim, her okuduğunu anlayan, verdiğim her şeyi kapan ve çok iyi konuşan. Konuşmayı seven, girişken öğrencilerin bile konuşmaktan utandıklarını görüyorsunuz. (A13E)

Türkçeyi öğrenenler dinlediklerini az çok anlıyorlar, isteneni yapıyorlar. (T14K) Sınıfın %50’si beni çok iyi anlıyor. Bu açıdan bakıldığında, bu grup derslere aktif katılıyor, başarı seviyeleri çok iyi ve ödevlerini yapıyor. (T15K) Merkezde çalıştığımndan öğrencilerim Türkçeyi iyi biliyorlar. Bu açıdan pek sıkıntı yaşamam. (T16K)

Daha önce çalıştığım okulda dâhil olmak üzere, öğrencilerimin %30’u Türkçe bildiğinden söylediğimi anlıyor, verdiğim yönergeleri ve ödevleri yapıyor, derse aktif bir şekilde katılıyor ve kendini ifade ediyor. (K23K)

‘Türkçe bilmediklerinden okula yabancılaşıyorlar’

Bu üç öğretmenimiz öğrencilerinin, eğitim dilini anlamadıklarından eğitim faaliyetlerine katılmadıklarını bu yüzden okul iklimine yabancılaştıklarını söylemiştir:

Öğrenciler okula ilk başladıklarında da yabancı bir dilin uygulamalarıyla karşı karşıya bırakıldıklarından uyum sürecini de uzatıyorlar. İletişim kuramadığımız öğrencilerimiz içine kapanıyor ve bu durum bütün eğitim hayatı boyunca çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkiliyor. (A13E)

Öğrencilerim çok başarılı olsalar da ortalamanın altında olan %10'luk başarısız bir grup öğrencim var. Bu öğrencilerim okula uyum konusunda da sıkıntı çekmişti, okula gelene kadar Türkçeyle hiç karşılaşmamışlardı. (A12K)

Çevre köylere göre başarılı bir sınıfı olduğunu söyleyen A12K, sınıfının küçük bir dilimini oluşturan birkaç öğrencisinin okulda Türkçeyle karşılaştıklarından uyum sıkıntısı çektiklerini söylerken, KA22E, çalıştığı okulların tamamında dil bilmediklerinden okulu kâbus olarak gören öğrencilerinin olduğunu, okula uyum sağlamadıklarını anlatmıştır:

Verdiğim yönergeleri anlayamıyorlar, dersleri takip edemiyorlar, derslere katılmıyorlar, ödevlerini yapamıyorlar ve bütün bunlardan ötürü çocuk okula uyum sürecini ya uzatıyor ya da başarısızlığa uğrayıp kâbus haline dönen okuldan kaçıyor. Benim sınıfımın başarı seviyesi vasat durumda. (KA22E)

Z04K, öğrencilerin kimisinin dil bilmediklerinden temel ihtiyaçlarını görmek için bile izin isteyemediklerini söylemiştir:

Çalıştığım her iki okulda da birinci sınıfları okuttuğumda çocuklar kuralları olan, farklı dil konuşulan yabancı bir ortamda olduklarından uyum sorunları yaşıyorduk. Mesela öğrenci tuvalete gitmesi gerektiğini söylemesini bilmediğinden durup dururken ağladıkları çok oluyordu. (Z04K)

Çocuklar çok basit isteklerini bile dile getiremiyorlar. Mesela tuvalete gitmesi gerektiğini veya su içmesi gerektiğini söylemesini bilmediğinden ders boyunca Türkçe bilen arkadaşlarının izin istemelerini beklerlerdi. Biri izin istedi mi diğerleri de ‘ben de’, ‘ben de ‘ deyip peşlerinden gidiyorlar. Aksi takdirde çocuk

tüm gün su içemez veya tuvalete gidemeyeceğinden altına yapar. Çocuklar anadilimizi ve eğitim dilini bilmediklerinden, sınıfta parmak kaldırmaktan, derse katılmaktan çekiniyorlar. Onlarda ‘ ya şimdi düzgün konuşamazsam’ korkusu başlar. Bu da özgüven eksikliğine neden olur. Kendine güvenmediğinden hiçbir şeyi yapamayacağı kanısına varır. Okuldan soğumalarına neden olur. (T14K)

‘Ödevlerini yapamıyorlar ve bu yüzden büyüklerine yaptırıyorlar’

Öğrencilerin kimisi hiç dil bilmediklerinden verilen ödevleri anlamadıklarını ve bu yüzden ödevlerini yapamadıklarını açıklamışlardır. Ayrıca bu öğrencilerimizin bazıları ödevlerini büyüklerine yaptırmak zorunda kaldıklarını paylaşmışlardır:

Verdiğim ödevleri anlayabilenler yapabiliyor, bazıları aileden hiç destek göremediğinden yapamıyor geri kalan büyük kısmı beni hiç anlamadığından yapamıyor. (Z04K) Konunun daha iyi anlaşılması için ödev veririz ama ödevin bu amaca hizmet ettiğini söyleyemem. Öğrenciye anlamadığı dil de bir ödevle karşı karşıya bıraktığımızda amacından çıkar ve öğrenci sadece yapmak için bir şeyler yapıp getirir. (K05E)

Türkçe bilmediklerinden ne yapmaları gerektiğini anlamıyorlar ve bu yüzden yardım almadan hiç ödev yapamıyorlar. (K23K) Çalışma sayfası verdiğimde daha okumadan, ‘öğretmenim burada ne yapacağız?’ diye sormaya geliyorlar. Anlamadıklarından ödevlerini de yardım almadan yapamıyorlar. (T25K)

‘Başarısızlıklarını Anadille sınırlanamamak lazım’

Derse katılma, ödev yapma, sınıf kurallarına uyma gibi sınıf içi durumların ve buna bağlı olarak değişen akademik başarının Anadille hiç alakası olmadığını ileri süren T01E’e karşın diğer iki öğretmenimiz Anadilin etkisine inanmakla beraber başka etkilerin de olduğu görüşüne inanmaktadırlar:

Öğrencilerimin derse katılımları köy okuluna göre istediğim seviyede olmakla beraber verdiğim projeleri yapamıyorlar. Bunu da anadilleri ile ilgili bir sorun olarak görmüyorum; çünkü velileriyle yaptığım görüşmelerde asıl sorunun ilgisizlik ve materyal eksikliği olduğuna inanıyorum. Anadilleri ile ilgili sorun olduğuna inanmıyorum ki genelde Türkçe dersini çok seviyorlar, kendi aralarında konuşurken anadilleri ile birlikte Türkçeyi de kullanıyorlar. (T01E)

Başarısızlığın anadille ilgisi olmadığını, ailelerin ilgisizliği ve materyal eksikliğine dikkat çeken T01E ile beraber, K03E ve T06K öğrencilerin isteksizliklerine ve içe kapanmalarına da değinmiştir:

Her ödevini yapmayanın sorunu anadil değil bazılarında alışkanlık olmuş ödev yapmamak. Bu yüzden başarısızlığı sadece anadile indirgememek gerekir. (K03E) Öğrencilerin başarısızlıklarını sadece anadile de bağlamak istemiyorum ki başka sorunları (içe kapanma ve sağlık sorunları gibi) da var bu öğrencilerimin. Öğrencilerimin başarı düzeylerinden –ilk baştakine göre-memnunum, ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım oranları da yüksek. Çok başarılı olmasalar bile seviyelerine indiğimde eğitim dilinde drama bile yapabiliyoruz. (T06K)

‘Çok başarılılar Anadilleri buna engel değildir!’

Dersler çok zevkli geçer. Etkinlik yaparken verdiğim yönergelerin büyük kısmını yerine getirebiliyorlar, dikkatlerini dersin sonuna kadar takip edebiliyorlar, ödev konusunda çok nadir sıkıntı yaşarım. (A12K)

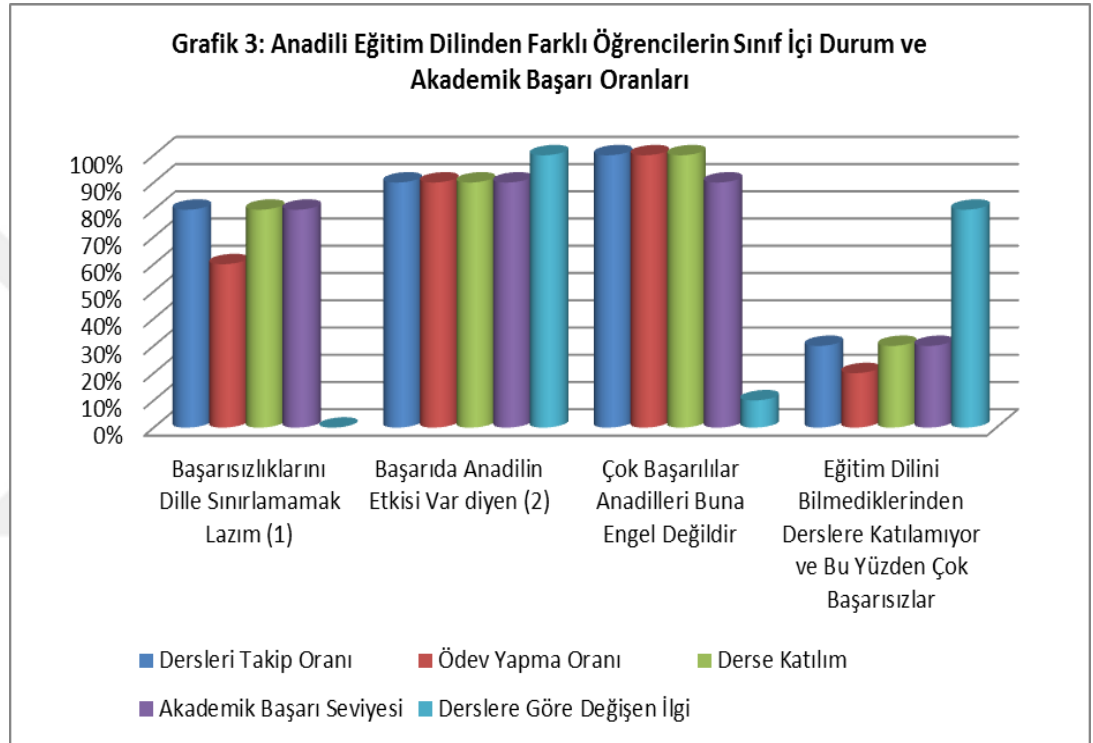
A12K, farklı bir Anadilin konuşulması başarıyı engellemediğini ve bunu en iyi şekilde deneyimlediğini anlatmıştır. Ayrıca T24K sınıfındaki başarıdan memnun kaldığını belirtse de, dil bilmediklerinden başarılı olamayan iki öğrencisinin olduğunu söylüyor:

Sınıfın %20’si çok başarılı, %50’si de ortalamanın üzerinde. Okuduğunu anlamayan iki öğrencim hariç sınıfın başarısı yüksek, derslere katılım oranı da aynı şekilde yüksek; bu yılın başlarına kadar tek başlarına ödevlerini yapamamaları da artık onu da becerebiliyorlar. (T24K)

İşlenen dersin takibi, derse ve etkinliklere katılım, ödevlerin yapılma şekli ve sıklığı ve akademik başarı düzeyi, yapılan eğitimin öncelikle anlaşılır olmasına bağlıdır. Öğrenci anladığı kadarıyla verilen komutları yerine getirir ve öğretmenini takip eder. Keza anladığı konulara ait ödevleri severek ve isteyerek yapar. Zaten anladığı derecede başarı seviyesi artar. Eğitimin her aşamasında olduğu gibi öğrencinin sınıf içi

durumunda ve akademik başarısının temelinde de aslında ‘anlamak’ vardır. Görüşmelerde bazı öğretmenlerin, bizzat yaşadığı bir olayı eğitim dilinde tam aktaramayan bir öğrencinin kendi dilinde aynı olayı çok iyi betimlemesi hatta hiç yaşamadığı bir olayı yaşamış gibi duygularını katarak anlatabildiklerini söylemeleri bu durumu destekler. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin 11’i ‘sayısal derslerde eğitim dili az kullanıldığından başarının bu derslere kaydığını söylemeleri’, ‘sayısal derslerde evrensel dilin eğitim dilinden daha fazla kullanılmasından bu derslerin daha fazla sevilmesine yol açtığını söylemeleri’ matematik derslerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bununla beraber 7 öğretmen, ‘sözel derslerde biriken enerjilerini harcamak için fiziksel etkinliklere ve görsel zevklere dayalı derslere ilginin daha fazla olduğunu söylemeleri’, ‘Görsel sanat ve beden eğitimi derslerinde öğretmenin yönergelerine daha az ihtiyaç duyduklarından kendilerini daha rahat hissettiklerini demeleri’ sözel dersler yerine tercih edildikleri anlaşılır. Görüşmecilerin 25’i ‘öğrencilerim anlamadıklarından derse katılamıyorlar’ derken 2’ si ‘Çok başarılılar Anadilleri buna engel değildir’ demiştir. İki öğretmenimizden biri aslında sınıfının yine bir kısmının ‘anlamadığından derse katılmadığı’ kategorisinde olduğunu ifade etmiştir. 7’ si ‘Türkçe bilenlerle ders işliyoruz’, 3’ ü ‘Türkçe bilmediklerinden okula yabancılaşıyorlar’, 4’ ü ‘Ödevlerini yapamıyorlar ve bu yüzden büyüklerine yaptırıyorlar’, 4’ ü ‘Kendi dilleri ile konuşmak zorunda kalıyoruz’ derken yine eğitim dilinin öğrencilerin dilinden farklı olması sonucu yaşanan olumsuzlukları özetlemiştir. Bununla beraber 3 öğretmen, ‘Başarısızlıklarını dil ile sınırlamamak lazım’ yani ilgisizlik, materyal eksikliği, isteksizlik gibi diğer faktörlere işaret etmişlerdir. Üç öğretmenden ikisinin sınıf içi durum ve akademik başarılarında anadilin etkisinin olduğunu belirtmiştir. Geri kalan bir öğretmenin anadilin hiçbir etkisinin olmamasını söylemesi ve kendi anadilinin Türkçe olmasının hatırlatılmak istenmiştir. (Grafik 3) Neticede anadilleri eğitim dilinden farklı olan öğrencilerimizin, sınıf içi durumları ve akademik başarıları için sadece ‘anadilin’ etkili

olmamasıyla birlikte, öğretmenlerinin görüşleri ve gözlemleri dikkate alınarak, anadilin hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.



Grafik 3: Anadili Eğitim Dilinden Farklı Öğrencilerin Sınıf İçi Durum ve Akademik Başarı Oranları

Not: Matematik dersinde çok daha başarılılar', 'Enerjilerini harcadıkları derslerde daha aktifler', 'Türkçe bilenlerle ders işliyoruz', 'Türkçe bilmediklerinden okula yabancılaşıyorlar', 'Kendi dilleri ile konuşmak zorunda kalıyoruz' ve 'Ödevlerini yapamıyorlar ve bu yüzden büyüklerine yaptırıyorlar' alt temalarına Grafik 3' te ayrı ayrı yer verilmemiştir. Bu alt temalarda yer alan görüşler, öğrencilerin Anadilinin eğitim dilinden farklı olmasının başarısızlığa yol açtığı konusunda birleştiğinden Grafik 3' te 'Eğitim Dilini Bilmediklerinden Derslere Katılmıyor ve Bu Yüzden Çok Başarısızlar' kategorisinde işlenmiştir.

Okula Uyum ve Sosyalleşme Durumları

Bu tema da öğrencilerin okula uyum düzeyleri, arkadaş ve öğretmenleri ile ilişki durumları, eğitim dilinde oluşturulan okul ve sınıf kurallarının ne derece anlaşıldığı, öğretmenlerin anlaşılmayan sınıf kuralları için başvurdukları yöntemler görüşülmüştür. Bu çerçevede *'Dil farklılığı kaynaklı okul kaçmaları ve devamsızlık'*, *'Farklı dili konuştuğundan öğrencinin dışlanması ve şiddet görmesi'*, *'Öğretmen, öğrencisini dışlamaz'*, *'Aynı kültüre ait olduklarından araları gayet iyi'*, *'Sınıf kurallarını anlamıyorlar'*, *'Hiç konuşmayan, bakışarak saflığı ile iletişim kuran öğrenciler'*, *'Öğrencilerimle aramız iyi'* ve *'Öğretmen ve idarecilerin öğrencileri dışladıklarına şahit olmadım'* alt temalarda öğretmenlerin deneyimledikleri anlatılmıştır.

Dil farklılığı kaynaklı okuldan kaçmalar ve devamsızlık

Görüşmelerde, öğrencilerin eğitim dilini ve özellikle öğretmenin dilini bilmediklerinde okuldan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de, öğrencilerin eğitim dilini bilmeseler de kendileri ile aynı dili bilmelerinin okuldan uzaklaşmalarını engellediğini anlatmışlardır:

Çocuk dilini bilmediği ortamda bilmediği dille oluşturulan kurallara uymak zorunda kalınca dolayısıyla devamsızlık yapmaya yönelir. Öğrenci haftanın 2-3 günü okula gelmemeye başlıyor (K02E)

Öğrencilerim genel olarak eğitim dilinde yapılan etkinlikleri, okunulana tam olarak anlamamalarına rağmen bu sebepten ötürü okulu terk eden, devamsızlık yapan öğrencim olmadı. (Z04K)

Okula hiç gelmeyen, daha hiç tanışmadığım bir öğrencim var. Niye gelmediğini bilmiyorum, bu durumu hiç de araştırmadım. Daha ben de okuluma alışmış değilim galiba bu yüzden ilgilenemedim. Benim anadilim Arapça, okula giderken hiç sıkıntı çekmedim; çünkü annem Türk asıllı ve eğitim dilini öğrenmem zor olmadı. Buna rağmen arkadaşlarım eğitim dilini bilmediklerinden çok zorlandıklarına şahit olurdu. Öğrencilerimin de beni anlamadıklarından aynı hislere kapıldıklarını tahmin edebiliyorum. Bu ve buna benzer durumların devamsızlığa ve okuldan kaçmalara da yol açabileceğini düşünüyorum. (A07K)

Türkçeyi bilmediklerinden ve Türkçeyi hiç öğrenemeyeceklerini düşündüklerinden devamsızlık yapan hatta okula hiç gelmeyen öğrencilerim var. Aile de mücadeleye yanaşmadığından çocuk kolayı seçip okula gelmiyor. Türkçeyi öğrenmediklerinde sadece basit şeyleri öğretmekle yetiniyoruz, seviyeleri hep aynı kalıyor. (T09E)

Öğrenci küçük yaştan annesinden kopup dilini, kurallarını ve gitme sebebini bilmediği yabancı ortama yani okula gidiyor. Haliyle uyum sürecini uzatıyor, bazıları bu süreçte başarısız olup okuldan kaçıyor. (A10K)

1. Sınıf öğrencilerimden benimle hiç iletişim kurmayan bir öğrencim var. Sene başından beri onunla konuşmaya çalışsam da başarılı olamadım; çünkü hiç Türkçe bilmiyor ve çok fazla devamsızlık yapıyor. (T11K)

Okula ilk başladıklarında adlarını sorduğumda bana cevap veremiyorlardı. Bu sebepten bile okuldan kaçıp bir daha okulda hiç görmediğim öğrencilerim oldu. Staj yaparken bütün öğrencilerimin anadilleri Türkçeydi. Okula ilk başladıklarında aileden kopmanın verdiği bir uyum problemi yaşıyorlardı. O da en fazla bir ay sürerdi. Bu okulumda ise çocuklar yabancı dil konuşan bir öğretmen ile karşı karşıya olduklarından çok büyük uyum problemleri yaşıyorlar. Bu problem 1 dönem kadar sürebiliyor, okula bir daha gelmedikleri oluyor. (T14K)

Ana sınıfa gelmemiş öğrencilerim dil bilmediğinden okulun iklimine alışamıyorlar. Devamsızlık yapıyorlar, bazıları okuldan kaçıyor, derste hiç konuşma cesaretini bile gösteremiyorlar. (T19E) Öğretmen ve eğitim dilini bilmediklerinden devamsızlık yapıyorlar veya daha da kötüsü bazıları okula hiç gelmiyor. (A20E)

Evde Türkçe kanalları bile izletmeyen, sorumsuz ailelerimin çocukları haliyle Türkçe bilmiyorlar öğrencileri pek okulda tutamıyoruz, okuldan kaçmaya meyilliler, galiba okul onların pek bir şey ifade etmiyor. (T21K)

Türkçe bilmeyen öğrencilerimiz ders boyunca susmak zorunda kalıyorlar. Türkçe 40 dakikalık ders saati onlara 3-5 saat gibi geldiğinden okuldan soğumaya, devamsızlık yapmaya başlıyorlar. (KA22E)

Laz öğrencilerimde hiç karşılaşmadım; ama Arap öğrencilerimden biri hiç dil bilmediğinden okula gelmiyor, okula uyum sağlayamadı. Derslerde sürekli Türkçe konuşulup etkinlikler yapıldığından çocuklar çok sıkılıyor. (K23K)

Velilerim ilgili ve Türkçeyi özendirici davrandıklarından, devamsızlık yapan, okuldan kaçan veya sınıfta sessiz oturan hiç öğrencim yok. Anadilleri farklı olduğundan birinci sınıfta biraz uyum sürecini uzatsalar da şuan için hepsi çok iyi. (T24K)

T24K öğrencilerinin eğitim dilini anladıklarından okuldan kaçan veya devamsızlık yapan olmadığını söylerken, T06K Türkçe bilmeyen öğrencilerinin devamsızlık sebebinin başka sebepler olduğunu vurgulamıştır:

Hiç Türkçe bilmeyen bazı öğrencilerim uyum problemleri yaşayabiliyor, bazıları devamsızlık yapabiliyor; ama bunların sebebinin eğitim dilini bilmediklerinden kaynaklandığını düşünmüyorum. Sadece ailelerinden ilk defa ayrıldıklarından ve ailenin bu anlamda öğretmenle birlikte mücadele etmediğinden kaynaklandığını düşünüyorum. (T06K)

Yetişkin olmasına rağmen öğrencilerinin dilini bilmediğinde oturup ağladığını anlatan K08K, bu yüzden okula karşı genel olumsuz bir bakış açısının oluştuğunu ifade etmiştir:

Sebebini çok bilmiyorum ama devamsız öğrencilerim var. Bu öğrencilerim içlerine kapanık, ailesinden hiç ilgi görmemiş ve tesadüf müdür bilmiyorum Türkçeleri hiç olmayan öğrencilerdir. Dediğim gibi sınıfta ben öğrencilerimle Kürtçe konuşurum ama buna rağmen devamsız öğrencilerimin gelmesini sağlayamadım. Belki de okula yönelik genel bir bakış açısından ötürü çocuklarımız devamsızlık yapıyorlar. Arap köyünde çalışırken öyle zamanlar oldu ki onları hiç anlamadığımdan ağladığım oldu. Onlar beni anlamıyordu ben de onları anlamıyordum. Belki de öğrenciler bu sebeplerden ötürü okula gelmiyor olabilirler (K08K)

Z18E ve KA26E, öğrencilerin dilini bilmeselerdi devamsızlık sorununun çok fazla olacağı kanısında olduklarını söylemişlerdir:

Öğrencilerim başları sıkıştığında kendi dilleri ile açılacakları öğretmenleri olduğundan, huzurlu hissediyorlar, okuldan korkmuyorlar, başarısız olurum endişesi yok oluyor, başka sebepler haricinde devamsızlık yapmıyorlar. Kürtçe bilmeseydim galiba devamsızlık yapan çok olurdu. (Z18E)

Dil bilmediğinden devamsızlık yapan öğrencilerim olmadı, bunda benim öğrencilerin dillerini bilmem etkili oluyor. Bu konuda çok şanslılar. Herkes bu kadar şanslı olmayabilir. (KA26E)

Farklı dili konuştuğundan öğrencinin dışlanması ve şiddet görmesi

Öğretmenlerin bazıları dil farklılığından kaynaklı şiddet gören öğrencileri ile ilgili anlamlarını anlatmış, bazıları ise böylesi şiddet ve dışlanmaya şahit olmadıklarını söylemelerine rağmen; ama düşündüklerinde böyle şeylerin olabileceğine dikkat çekmişlerdir:

Öğrencilerimin ana dilleri hem eğitim dilinden hem de benim dışımda kalan öğretmenlerin ana dillerinden farklı olduğundan çok büyük sıkıntılar yaşadıklarını düşünüyorum. Mesela henüz Türkçenin t'sini bilmeyen ana sınıf öğrencileri, ana dili Türkçe olan öğretmenin eğitmeye çalışması her iki taraf için de çok zordur. Çalıştığım okulda bunu aşmak için büyük öğrencilerden gönderdiğimiz oluyor ama bunun da pek işe yaradığı söylenemez. Öğretmen ve öğrencinin farklı etnik gruplardan olması bazen öğrencilerin şiddet görmesine neden olabilir. Bunu Van'da çalışırken ana dili Türkçe olan bir öğretmenin kendisini anlamayan öğrencisinin kafasına vurup beni nasıl anlamazsın diye bağırdığına şahit olduğumdan söylüyorum. (K03E)

Daha önce çalıştığım Arap köyünde ana dili Türkçe olan müdür yetkili öğretmenin kendisini anlamadığı için öğrencileri azarladığına tanık oldum. Ben hiçbir zaman öğrencilerime şiddet uygulamadım ama ana dillerini bildiğim Kürt köylerinde çalıştığım zaman aldığım zevk ve gösterdiğim başarıyı, ana dillerini bilmediğim Arap köyünde çalıştığım da aynı zevki alamadım ve aynı başarıyı gösteremedim. (K08K)

A10K ve A12K, öğrencilerine hiçbir zaman şiddet uygulamadıklarını; fakat bunun başkaları tarafından da yapılmadığını göstermediğini düşündüklerini söylemişler:

Ana dili eğitim dilinden farklı olan çocuklar kendilerini anlatamadıklarından dışlanıyorlar, dışlandıklarından devamsızlığa yöneldiklerini düşünüyorum. (A10K) Onları hiç dışlamadım, hiç şiddet uygulamadım aynı şekilde başka öğretmenlerin de bu anlamda bir yaptırım uyguladıklarına da şahit olmadım. (A12K)

“Sınıf kurallarını anlamıyorlar”

Görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası, öğrencilerin bilmediği dilde oluşturulan okul ve sınıf kurallarına uymadıklarını söylemiştir. Kurallara uyanlar

Türkçeyi bilen sorumlu velilerin çocukları veya verilen cezadan korkanlar olduklarını söylemişlerdir:

Düşünsenize öğretmen konuştuğu dili anlamıyorlar, daha doğrusu öğretmenin yaptığı, anlattığı çoğu şeyi anlamlandıramıyorlar. Sınıfta koyduğumuz kuralları da anlamıyorlar, her ne kadar sınıf kurallarını oluşturma sürecine öğrenciyi katsanız da başarılı olamıyorsunuz ve bu yüzden de uymakta zorlanıyorlar. (K02E)

Eğitim dilini anlamamaları, sınıfta konulan kurallara uymayarak veya anlatılmak istenene farklı bir anlam yükleyerek kendini gösteriyor. (Z04K) Sınıf kurallarını tartışarak oluşturmamıza rağmen zaman içerisinde anlamadıklarını belli ediyorlar. Hata yaptıklarında arkadaşları tepki verdiğinde sınıf kuralını ihlal ettiklerini anlıyorlar. (K05E) ‘Sınıf kurallarını bile oluştururken en basit olanları seçmek zorunda kalıyorum. Aksi takdirde anlamadıklarından kurallara uymuyorlar. (T09E)

Eğitim dilini öğrenmeden, eğitim diliyle yazılmış sınıf kurallarını benimseyip uymasını bekliyoruz; ama bu yine boşuna bir bekleme oluyor. (A10K) Sınıf kurallarını öğrencilerimin katılımıyla oluşturmama rağmen bu gruptaki öğrencilerimin uymadıklarını çünkü kuralın ne demek istediğini anlamadıklarını gözlemliyorum. (A12K) Sınıf kurallarını çok basitleştirmeden, defalarca tekrar etmeden anlamıyorlar. (K23K)

Birinci sınıfta kuralları oluştururken de zorlanmıştım; ama kuralları resimle anlatma ve boyama etkinliği ile sorunu halletmiştik. Sınıfımda hiç Türkçe bilmeyen olmamasına rağmen bazen dil kaynaklı sorunlar yaşayabiliyoruz. (T24K) Sınıf kurallarımızı da öyle Kürtçe konuşup belirledikten sonra sadece yazımı Türkçe kalıyor. Bu yüzden kurallara uyuyorlar. (Z18E)

Evde Türkçe konuşulmamış ve ana sınıfa gelmemiş öğrencilerim hiç dil bilmediklerinden sınıf kurallarını anlamıyorlar. Evde Türkçe konuşmaya özendirilen öğrencilerim ise basit kuralları çok rahat anlayabiliyorlar. (T19E) Sınıf kurallarını hepsi anlasın diye en basit kelimelerle ve görselleştirerek belirliyoruz; buna rağmen Türkçe bilmeyen sorumsuz velilerimin çocukları anlamıyorlar. (T21K)

A07K ve K03E’ye göre, öğrenciler anlamadığından kurallara hiç uymadığını; fakat her yıl tekrarlanan kuralları bildiklerini söylemişlerdir:

Sınıf kurallarını anlamıyorlar. Daha önce öğrendikleri sürekli tekrar ettikleri kuralları biliyorlar. (A07K) Sınıf kurallarımızı koyarken katılımlarını sağladım; fakat kuralları anlama konusunda pek faydalı olduğunu söyleyemeyeceğim,

aslında her yıl aynı kurallar tekrarlandığından kuralları söyleyebiliyorlar ama anlayıp uyduklarını söyleyemem. (K03E)

Çok az Türkçe bilen öğrencilerimin varlığı sınıf kurallarımızı ihtiyaca göre belirleyip, drama yoluyla öğretmeye yöneltti. Aksi takdirde sadece panoda asılı kalmaktan başka bir işe yaramıyorlar. (T15K) Sınıf kurallarına uyuyorlar ama anladıklarından ziyade uymadıklarında alacakları cezayı bildiklerinden uyuyorlar. (A20E)

A20E, oluşturdukları kurallara anlamalarından ziyade uymadıkları zaman alacakları cezadan korktuklarından uyduklarını anlatırken, KA22E öğrencilerinin konulan sınıf kurallarını hiç anlamayacaklarından kural koymadıklarını söylemiştir:

Dil sorunu yaşayan öğrencilerimin katı sınıf kuralları ile okuldan ve hayattan daha fazla uzaklaşmalarını istemem. Bu yüzden pek sınıf kurallarımın olduğunu da söyleyemem. Sabırlı ve rahat davranarak öğrencilerin sınıfta kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaya çalışıyorum. Disiplini de sağladığıma inanıyorum. (KA22E)

Hiç konuşmayan, saf bakışları ile iletişim kuran öğrenciler

Sınıflarda, sessiz duran, ders boyunca teneffüsün çalmasını bekleyen öğrencilerin eğitim dilini bilmediklerini söyleyen öğretmenler, bu öğrencileri ile sene boyunca bakışıklarını, bakışırken duygusal hislerini paylaştıklarını anlatmışlardır:

Kendini nerdeyse hiç ifade edemeyen bir öğrencim var. Doğrusunu isterseniz onu kazanmak için hiçbir şey yapmadım sadece evde sürekli Kürtçe konuşulduğunu, annesinin sadece Kürtçe bildiğini ve babasının çok ilgisiz olduğunu meslektaşlarımdan öğrendim. En önemlisi bu öğrencim okula ilk başladığında çok hevesliydi sonra ne olduysa içine kapanıp yerinde saydı. Dediğim gibi bunun sebebini araştırmadım da düzelmesi için bir şey de yapmadım. (Z04K)

Sınıfta ana sınıfına gelmemiş, çok az Türkçe bilen öğrencilerim var. Öz güveni düşük, kendi dilinde bile iletişim kurmaktan çekinen, okula uyum sürecini uzatan öğrencilerim bunlar. Bu öğrencilerimle samimi bir bağımız olduğunu söyleyebilirim; ama onlarla sadece bakışarak bir iletişim kurabiliyoruz. (T15K)

Hiç konuşamadığım iki öğrencim var. Yıl boyunca bakıştığımız öğrencilerim bunlar; ama bakışırken bir şeyler paylaşmıyor değiliz. Zaten bu iki öğrencim arkadaşları ile de iletişim kuramıyor. Galiba kişisel sorunları var. (T16K)

KA26E, sessiz duran öğrencilerinin dil dışında başka sorunlarının olduklarına dikkat çekmiştir:

Çalıştığım her iki okulda da Türkçe bilmediğinden, ders boyunca hiç konuşmayan öğrencilerim oldu. Şuan da hiç konuşmayan iki öğrencim var. Kendi dilleri ile konuşarak çözmeye, okul ortamına kazandırmaya çalışıyorum. Daha önceki okulumda kendi diliyle konuşmama rağmen iletişim kurmakta başarısız olduğum kız öğrencim vardı. Ailesi ile konuşurum galiba başka sorunları da vardı. İçine çok kapanıktı. (KA26E)

‘Aynı kültüre ait olduklarından araları gayet iyi’

Dilin etkisini, aslında her gün öğrencilerin kendi dillerini kullanarak çok iyi anlaştıklarını görerak şahit oluyoruz. Buna rağmen çocuğa kızıp bizimle konuşmadığını düşünüyoruz. Oysaki o bizi anlamıyor biz de onu anlamıyoruz. (A10K)

Buna rağmen gözlemediğimde benimle hiç konuşamayan ya da çok az konuşabilen öğrencilerim aralarında çok iyi anlaşabiliyorlar. Bu da sorunun dille ilgili olduğunu gösteriyor. (T11K) İki farklı grubu bir arada okutuyorum: Arap ve Kürt. Her iki grupta az çok birbirlerinin dillerini bildiklerinden aralarında hiç sorun yaşadıklarını görmedim.(A13E) Kendi aralarında anadillerini kullandıklarından çok rahat davranıyorlar. İlişkileri çok iyi diyebilirim. (T14K) Hep farklı gruptan öğrencileri aynı sınıfta okuttum. Anadilleri hatta bazen dinleri de farklı olmasına rağmen aralarında çok iyi anlaşılıyorlar. Şu ana kadar farklılıklarından ötürü birbirlerini dışladıklarını ya da birbirleri ile kavga ettiklerini görmedim. Galiba bunda aynı yörenin çocukları olmalarının etkisi var. (T16K)

Kendi aralarında da ilişkileri çok samimi ve her zaman Kürtçeyi kullanıyorlar. (K17E) Öğrencilerimin hepsi Kürt olduğundan anlaşma konusunda hiç sıkıntı yaşamıyorlar.(Z18E) Çalıştığım okullarda öğrencilerimin hepsi Kürt olduğundan aralarında hiç sıkıntı yaşadıklarını görmedim. Sorun yaşandığında da bir biri ile küs olan ailelerin çocukları arasında yaşanıyor. (K02E) Ders dışında sürekli kendi dillerini kullandıklarından gayet rahat anlaşılıyorlar. (K23K)

T19E’ ye göre, sınıfta hiç sesi çıkmayan öğrencilerin ders dışında kendi dillerini kullandıklarından çok rahat davrandıklarına dikkat çekmiştir:

Aynı dili konuştuklarından çok rahat anlaştıklarını söyleyebilirim. Sınıfta hiç sesi çıkmayan, dil bilmeyen ve diğer arkadaşları ile kıyasladığımda, kendilerini bana açamayan öğrencilerim bile teneffüslerde arkadaşları ile çok iyi anlaştıklarını ve oynadıklarını gözlemliyorum. (T19E)

T01E' ye göre, aynı ırktan olduklarından birbirlerini dışlamadıklarını hatta Kürt olmalarına rağmen kendi aralarında Türkçe konuştuklarını savunmuştur:

Hepsi aynı ırktan olduğu için birbirlerini dışlamaları mümkün olmuyor, araları çok iyi. Türkçe bizim dilimiz değil diye tepki vermiyorlar, aksine hepsi Kürt olmasına rağmen kendi aralarında bile Türkçe konuşuyorlar. Sınıf kurallarına uyuyorlar ve bir kız öğrencim dışında devamsızlık da yapmıyorlar. Devamsız olan kız öğrencimin sebebi de bölge de kız öğrencilerinin okula gitmelerine karşı var olan olumsuz bakış açısıdır. (T01E)

Gözlemlerim kadarıyla söylüyorum kendi dillerini, eski okulunda da her iki dili bilen arkadaşlarını kullanarak anlaşma yoluna gidiyorlar. Zaten şuna inanıyorum eğitim dilini anlasalardı eğer kendi aralarında da Türkçeyi kullanırlardı. Bu anlamda ben de eğitim dilini kullanmaları için herhangi bir baskı kurmadım bunun da etkisinin olduğuna inanıyorum. Öğrencilerimle yeri geldiğinde samimi oluyorum onun dışında beni otorite olarak görmeleri için otoriter davranırım. (Z04K)

Z04K, öğrencilerinin kendi aralarında kendi dillerini konuşmalarını Türkçe' yi bilmemelerine bağlarken, A20E aynı kültürün önemine dikkat çekmiş ve Türk-Arap, Türk-Kürt anlaşamazken Arap-Kürdün çok iyi anlaştığını örneklemiştir.

Kendileri birbirlerinin dillerini biliyorlarsa hiç sıkıntı yaşamıyorlar. Mesela sadece Türkçe bilen öğrencilerim diğer arkadaşları ile iletişim kuramıyorlar. Ama Arap ve Kürt öğrencilerim için bu durum geçerli değil. Genelde Arap öğrencilerim Kürtçeyi bildiklerinden aynı şekilde Kürt öğrencilerim Arapçayı bildiklerinden orta yolu buluyorlar. (A20E)

‘Öğrencilerimle aramız iyi’

Görüşülen kimi öğretmenler, öğrencileri ile aynı dili konuştuklarından aralarının çok iyi olduğunu söylerken, kimisi ise öğrencileri ile aynı dili konuşamayıp anlaşamamalarına rağmen öğrencileriyle birbirlerini sevdiklerini söylemişlerdir:

Birey anlaşıldığını düşündüğünde karşı tarafa güveni artar ve daha yakın davranır en azından öyle düşünüyorum. Bu durum benle öğrencilerim için de geçerli. Onlarla aynı dili konuştuğumdan, onların kendi dillerini kullanmaları için bir rahatlık tanıdığım ve en önemlisi onları anladığımdan ilişkimiz sorunsuz geçiyor. Şuna inanıyorum ben Arapça konuşulan bir köyde çalışsaydım eğer bu kadar rahat ve başarılı olamazdım. Onları anlayamayacağımdan iletişim başlamadan biterdi. (K05E)

Öğrencilerimle aramız çok iyi. Hatta hepsini özel arabamla ben evlerine bırakıyorum diyebilirim. Genel olarak sıkıntı yaşamadım diyorum; ama düşündüğümde onların anadillerini bildiğim için sorun yaşamadığım sonucuna varıyorum. (K17E)

Kürt olduğumdan öğrencilerimle pek sıkıntı yaşamıyoruz. Derslerde, etkinliklerde, oyun oynarken, kısaca her durumda anlamadıkları oluyor ve bu gibi durumlarda Kürtçe konuşarak hallediyoruz. Öğrencilerimi ben de çok seviyorum onlar da beni çok sever. (Z18E)

Kürtçe bildiğimden Kürt öğrencilerimle iletişim kurarken hiç zorlanmıyorum; ama daha önceki okulumda öğrencilerimin hepsi Laz olduğundan çok zorlanıyordum, onları hiç anlamıyordum. Her ne kadar iletişim sadece sözel değildir denilse de bence bu çok önemli. İletişim kurduğunuz kişinin dilini bildiğiniz kadar onunla iyi anlaşılırsınız. Aksi takdirde bir şeyler eksik kalır. Bütün öğrencilerimle aram iyi olsa da şuan ki öğrencilerimle aynı anadili kullandığımızdan daha iyi anlaştığımızı inanıyorum. (K23K)

KA22E çocukların anadillerini bilmeseydi eğer çok sorun yaşanılacağını ifade etmiştir:

Öğrencilerimle aynı dili konuştuğumuzdan şuna kadar dil temelli sorun yaşamadık. Aramız çok iyidir. Şunu da unutmamak gerekir, öğrencilerin anadillerini bilen öğretmenler için bu durum pek sorun olmasa da, anadillerini hiç bilmeyen bir öğretmen için çok büyük sorunlar doğuruyor. Bu sefer öğretmen sınıfta kendini yabancı hissediyor. Tercüman kullanılarak bu sorunlar halledilmeye çalışılır; ama bu kesin bir çözüm olmayacaktır. (KA22E)

Öğrencilerimle ilişkilerim iyi diyebilirim. Aralarından bir tanesi ile çok fazla konuşmıyorum. Zaten okula da sık sık gelmiyor. Çok ilgisiz ve okuma yazma bilmiyor. Araştırdığımda evde iş yaptığından ailesi onu göndermek istemiyormuş. (A07K)

Anadillerimiz farklı olduğundan iletişim kurmakta çok zorlanıyoruz. Çoğu sefer iletişim yarıda kalıyor diyebilirim. Çoğu sefer birbirimizi anlamasak da karşılıklı olarak birbirimizi seviyoruz. (T11K)

Türkçesi iyi olan öğrencilerim her zaman Türkçe konuşurken, bu öğrencilerim sürekli Kürtçe konuşur, bu durum onlarla iletişim kurmamı zorlaştırırsa da aramız onlarla da çok iyi. Beni anneleri gibi görüyor ve seviyorlar. (A12K)

Benimle olan iletişimleri iyi durumda diyebilirim. Öğrencilerimin hepsi ile iyi anlaşıyoruz, bana karşı çok rahatlar. Öğrencilerimle iletişimimiz genel olarak iyi olsa da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ben onları anlamıyorum, onlar beni anlamıyor bundan dolayı eğitimin amacına pek ulaştığını sanmıyorum. (T16K)

Öğrencilerinin anadilini öğrenmek istediğini söyleyen T25K, bu durumun öğrencilerini sevindirdiğini ve öğrencilerinin onu kendi dilleri ile selamladıklarını anlatmıştır:

Öğrencilerimle anadilimiz farklı olmasına rağmen onları anlamaya çalışıyorum. Dillerini konuşmalarını yasaklamak yerine, onların dillerinin öğrenmeye çalışıyorum. Onların dilini öğrenmeye çalışmak aradaki samimiyeti artırıyor. Daha bir cesur ve kendilerine güvenerek konuşmalarını sağlıyor. Beni uğurlarken ve karşılarken kendi dillerini kullanarak hoşnutluklarını göstermeye çalışıyorlar. Zaten çevre okullara göre çok iyi bir okulda olduğumdan, çocuklar okula Türkçeyi öğrenerek geldiklerinden pek sıkıntı yaşamıyoruz. (T25K)

‘Öğretmen, öğrencisini dışlamaz’

T01K, öğretmenin öğrencisini dili farklı olduğu dışlamayacağını söylemiştir:

Daha önce çalıştığım okulda olsun, şuan çalıştığım okulda olsun anadili farklı olduğundan dışlandıklarına şahit olmadım. Bir öğretmenin bir öğrencisini dilinden dolayı dışlayacağını görmedim ve böyle bir şey olacağına da ihtimal vermiyorum. Bir öğretmen neden yapsın ki bunu. Biz öğretmenler çocuklara faydalı olalım diye eğitim alıyoruz onları hor görelim diye değil. (T01E)

Öğretmen ve idarecilerin çocukları, anadilleri farklı olduğu dışladıklarını veya şiddet gösterdiklerini görmedim; ama dillerini bilmedikleri için çok fazla etkileşime de giremiyorlardı. Benim gibi dillerini bilen öğretmenlerle zaman geçirmeye çalışırlar, daha çok samimiyet kurarlar, kendilerini daha rahat hissederler. (K02E)

K02E, çalıştığı okullarda ki meslektaşlarının ve okul idarecilerinin dilin farklı olmasından ötürü öğrencileri dışlamadığını, Z04K böyle bir şeyle karşılaşmadığını; ama hiç konuşamayan öğrencisine çok kızdığını ifade etmiştir:

Öğrencilerin anadillerini bilmemek gerçekten bazen çok büyük can sıkıntısı olabiliyor. Bu konuda şiddet uygulayan meslektaşlarıma rastlamadım ama benim bir öğrencim sessiz oturup istediğim seviyeye gelmediğinden beni kızdırıyor. (Z04K)

Her çocuk ilkokula gittiğinde annesinden, oyuncaklarından ve evden ayrılıp yeni bir ortama girdiğinden endişelenir. Kuralları olan bu yeni ortama uyum sağlamakta zorlanır; çünkü artık bir sorumluluk yüklenmiştir ona. Çocuk öğretmenin sevgisi, gösterdiği yakınlık, akranlarıyla birlikte geçirdiği eğlenceli vakit sayesinde zamanla yabancı olduğu bu ortama alışır. Bununla beraber evde konuştuğu dilin de kurallarının olduğunu, evde konuştuğu gibi okulda konuşamayacağını anlar. Peki, evde konuştuğu dil ile okulda konuşulan dil tamamen birbirinden farklı ise, çocuk ne yapacak? Çocuk yabancı bir dünyada olduğu hissine kapılması çok fazla zaman almaz. Annesinin elini tutarak mutlu bir şekilde girdiği sınıf kapısından, bu sefer ağlayarak ve koşarak çıkacaktır. Belki sınıftaki herkesi tanıyacaktır, belki hepsi mahallede birlikte oynadığı oyun arkadaşlarıdır. Peki, ya sınıfın ortasında duran, hiç bilmediği, hiç duymadığı sesler çıkaran bu yabancı kişi kimdi? Onun için okulla, öğretmeniyle ve sınıf arkadaşlarıyla tanışma faslı kâbusa dönse de tekrar aynı yere döneceğini ertesi sabah öğrenecektir. Çocuk için her gece ertesi sabahı düşünmekle ve her sabah da günün nasıl biteceğini hesaplamakla geçer. İşte anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerimizin okula başlama hikâyelerinin kısa bir özeti bu. Bu hikâye okulların her açıldığı dönemde sayısız çocuğumuzun yaşadıklarıdır. Bu hikâye yaşanmasın diye uyum haftası uygulaması getirilse de, aynı öğretmen ve aynı dille geçirildikten sonra pek işe yaramaz. Sorun dilin farklılığında yatıyor çünkü. Türkçeyle daha önce tanışan, ana sınıfa gelmiş öğrenciler okula uyum sürecini atlatsa da, Türkçeyle hiç karşılaşmamış öğrencilerimizin

bir kısmı belki de hepsi bu süreci atlatamayacaktır. Bazıları okuldan kaçacak, bazıları bir daha hiç okula gelmemek üzere ve hayatının geri kalanında okuldan nefret etmek suretiyle çıkıp gidecektir. Görüşmecilerimizin 17'si dil farklılığından kaynaklı uyum sorunu yaşadıklarını, bunun devamsızlık ve okul kaçmaları ile sonuçlandığını söylemiştir. 2 öğretmen, öğrencilerinin dil anlamında her hangi bir sorun yaşamadıklarından devam sorunlarının da olmadığını, 1 öğretmen devamsızlık yapan öğrencilerinin -hiç Türkçe bilmediklerini söylemiştir- sorunlarının dil olmadığını, yapılan devamsızlık ile okuldan kaçmaların veli sorumsuzluğundan ve Doğu'da okula karşı var olan olumsuz tavırdan kaynaklandığını savunmuştur. Bu üç öğretmenin ortak yanının Türk olmaları araştırmamız için önem teşkil etmektedir. Ayrıca 3 Kürt öğretmenin devamsızlık sorunlarının hiç olmadığını ve bunun sebebinin de öğrencileri ile aynı dili konuşmaları olduğuna dikkat çekmiştir. Görüşmecilerimizin 2'si, çevresine göre daha iyi nitelendirilebilecek, sorumlu ve ilgili velilere sahip okullarda çalıştıklarından pek sorun yaşamadıklarını, öğrencilerinin Türkçeyi öğrenerek geldiklerini söylemiştir.

Hikâyemize devam edecek olursak, öğrenci okula, öğretmenine ve ödevleri olan derslere alışmakla uğraşırken, belki de öğretmenin kızgınlığına maruz kalacaktır. Öğretmeni tarafından farklı dili konuşması sebebiyle dışlanacak ve hor görülecektir. Daha artmaması ümidiyle, görüşmecilerimizin 2'si çalıştıkları okullarda bazı meslektaşlarının, öğrencisi farklı dili konuştuğundan sözel şiddet uyguladığına şahit olduklarını söylemiştir. Ayrıca başka 2 öğretmen de, öğrencilerinin dil kaynaklı şiddet gördüklerine şahit olmadıklarını: fakat bunun olabileceğine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Aynı dili konuşmaları sebebiyle arkadaşları ile iyi geçinecek, dilini bilirse de sarf ettiği çabayla ve saflığı ile öğretmeniyle iyi ilişkiler kurmaya başlayacaktır. Belki de öğretmeniyle sadece bakışacak ve hiçbir zaman duygularını ifade edemeyecektir. 23 görüşmeci, öğrencilerinin dilini bilmediklerinden, onlarla tam anlamıyla iletişim

kuramadıklarını, bu yüzden eğitimin amaçlarına ulaşmadığını söylemiştir. 1 görüşmeci öğrencilerinin %80'inin Türkçeyi iletişim kuracak kadar bildiklerinden ve geri kalanların da çok çalışkan olmasından bir sorun yaşamadığını, son 2 görüşmeci ise Türkiye' de yaşayan her çocuk gibi onların da başta zorlandıklarını, azimli olanların bunu başardığını, dilin hiçbir etkisinin olmadığını savunmuştur. Ayrıca 4 görüşmecimiz, çalıştıkları okullarda hiç dil bilmediklerinden ders boyunca susan ve kendileriyle sadece bakışarak anlamaya çalışan öğrencilerinin olduğunu ve bu durumun bütün yıl devam ettiğinin altını çizmişlerdir.

Sınıfta yer edinmeyi başaran öğrenciler, iletişim dışında bir de uymaları gereken sınıf kurallarının olduğunu ve bu kuralların da bilmedikleri dil de yazıldığını görecekler. Bu kuralların bazılarını nerdeyse hiç anlamayacaklar. Haliyle anlamadıklarından uymayacaklar da. Diğer durumlarda olduğu gibi görüşmecilerimizin sadece 3'ü, belirledikleri her kuralın anlaşılıp-uyulduğunu savunmuştur. 23 görüşmecimiz ise, çok basit kurallar hariç, kuralları anlamadıklarını, görselleştirip oyunlaştırdıklarında bile belirsizliğin tamamen alt edilemediğini söylemişlerdir.

Sonuç olarak, 13 öğretmen öğrencilerinin genel olarak kendileri ile aynı dili konuşmadıklarından iletişim kuramadıklarını söylemiştir. Bu 13 öğretmenimiz, iletişim kuramadıkları ve hatta hiç konuşmayan öğrencilerinin ders dışında kendi dillerini kullandıklarından çok rahat davrandıklarını ve anlaştıklarını vurgulamıştır. Diğer 10 öğretmenimiz, öğrencileri ile aynı dili konuştuklarından dil temelli sorunlarını aştıklarını, öğrencileri ile çok samimi olduklarını söylemiştir. Geri kalan 3 öğretmenimiz, öğrencilerinin Türkçeyi bildiklerinden hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını anlatmıştır.

ANADİLDE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Anadilde eğitime ve anadilde eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerin sorulduğu bu temada ayrıca anadilde eğitim konusunda yapılabilecekler konuşulmuştur.

Alınan yanıtlar doğrultusunda, 'Anadilde eğitim olmalıdır', 'Anadilde eğitim uygulamalarını gerekli; ama yetersiz buluyorum', 'Anadilde eğitim ve anadilde eğitim uygulamaları gereksizdir', 'Mahalli dilleri bilen öğretmenler yetiştirilmelidir', 'Bireylerin kendi anadillerini kullanabilecekleri imkânlar yaratılmalıdır', 'Türkçe dışındaki dillere siyasi bakılmaktan vazgeçilmelidir', 'Anadilde eğitim olacaksa bu yönde veliler de eğitilmelidir', 'Anadilde eğitim ile ilgili halk bilinçlendirilmelidir', 'Ön yargı kırılmalı ve halk kaynaştırılmalıdır' ve 'Anadilde eğitim çalışmaları profesyonel olmalı ve zamana yayılmalıdır' alt temaları saptanmıştır.

'Anadilde eğitim olmalıdır'

Burada 21 öğretmenimizin anadilde eğitimin olmasını istediklerini yaşadıkları deneyimlerle bize aktarmışlardır. Ayrıca anadilde eğitime karşı çıkan T09E'nin anadilde eğitimin temel eğitimden sonra ikinci aşama olarak uygulanabilirliği konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

Anadilde eğitimin gerekli olduğunu savunan dil bilimcilerin görüşleri ile birlikte kendi gözlemlerime dayanarak Anadilde Eğitimin olması gerektiğine inanıyorum. Öğrenci anadilinde düşünüp eğitim dilinde cevap vermesi beklendiğinde çocuk durup bir daha, bir daha ve bir daha düşünür ama yine istediği cevabı veremez. Öğrenci kendini ifade edemediğinde yalnızlaşıyor, toplumdaki kopuyor ve başarısızlık kaçınılmaz oluyor, tersi olduğunda ise çocuğun özgüveni gelişip başarılı oluyor. Bu yüzden her etnik grubun yoğun olduğu yerlerde kendi anadillerinde eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. (K02E)

Anadil konusunda ilgili olduğunu ve kendisinin de Kürt olduğundan ilkökul çağında yaşadıklarını unutmayan K02E, şuan öğrencilerini gözlemlediğinde yine aynı sorunları yaşayıp yalnızlığa itildiklerini belirtmiştir. Öğretmenimiz azınlık dillerinin yoğun konuşulduğu bölgelerde eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda hem fikir olan K03E ve Z04K de anadilde eğitimin temel eğitimden başlanarak verilmesinden yana olduğunu görüyoruz:

Anadilde eğitim olmalı ve temel eğitim döneminden başlanmalıdır. Anadil eğitiminden kastım ilkokuldan başlayarak sadece anadilini öğretip sonraki seviyelerde diğer derslerle birlikte verilmesidir. (K03E) Tam anlamıyla bir anadilde eğitim olmalıdır. İlkokuldan başlanıp verilen anadilde eğitimden bahsediyorum. (Z04K)

‘Anadilde eğitim olmalı mıdır?’ sorusuna A07K, öğrencim beni anlayacak, kendini ifade edecek ve okulu sevecek diyerek öğrencinin kazanacaklarına odaklanmıştır:

Anadilinde eğitim alan çocuk okulu sever, öğretmenini ve derslerini anlar, kendini ifade eder, seyerek okula gelir, devamsızlık yapmamaya çalışır. Bütün bunlar zaten öğrencinin hem duygusal hem de akademik anlamda gelişimine katkıda bulunur. Bu yüzden anadilde eğitimin olması gerektiğine inanıyorum. (A07K)

Kimisi bu konuda pek bilgiye sahip olmadığından endişelerinin olduğunu anlıyoruz. K08K, anadilde eğitimin özgüvenlerini arttıracaklarına inanırken, sadece kendi dillerini konuşacaklarından iletişim de kopukluk yaşanacağını düşünüyor:

Her bireye kendi dilinde eğitim vermek tabii ki daha sağlıklı olur; ama farklı dillerin eğitimde kullanılması karışıklığa neden olur diye düşünüyorum. İletişim de kopukluk yaşanır. Yalnız anadilde eğitim verildiğinde eğer ortak dil de öğretilirse ve iletişimsizlik aşılabırsa kesinlikle anadilde eğitim olmalıdır diyorum. Çocuk hem kendi dilinde hem de ortak dilde kendini ifade etmeye başlayacak, başarıları artacak ve bu yüzden özgüvenlerinin de buna bağlı olarak artacağına inanıyorum. (K08K)

Kimisi de, öğrencinin en basit söylem ve ihtiyaçlarını tercümana gerek kalmadan söyleyebileceği kaygısız bir sınıf ortamını benimsediğini anlıyoruz:

Çocuk anadilinde eğitim aldığımda kesinlikle daha başarılı olur; çünkü sunacağı ödevini veya vereceği cevabını eğitim diline çevirme kaygısına düşmeyecektir. Düşündüklerini istediği gibi söyleyebileceğinden önündeki en büyük iki engel olan anlama ve ifade etme becerilerini de geliştirmiş olur. Derste sadece dersi düşünecek. (A12K)

Bazı şartlar yerine gelecekse anadilde eğitimin olması gerektiğine inanıyorum. Anadil ile eğitim dili arasında denge kurulmalıdır. Herkes eğitim dilini öğrenmelidir. Yani anadilde eğitim sadece bir dile yönelmemelidir. Çocuk eğitim dilinden soğumamalıdır. Bu dengeler kurulacaksa eğer anadilde eğitim kesinlikle olmalıdır. (T14K)

Bazıları anadilde eğitimin eğitim dilini unutturacağı kaygısındaiken bazıları ise herkesin kendi dilinde kendini ifade etme hakkına sahip olduğunu vurgulamıştır. T14K anadil ile eğitim dili arasında denge kurulması gerektiğini, T16K ise anadille özgüven duygusunun artacağına inandığını görüyoruz:

Anadilde eğitim her zaman için tercih edilmelidir. Herkes kendi dilinde kendini ifade edebilmelidir. Bu en basitinden öz güvenlerini geliştirecekse bile olmalıdır. Anadilin farklı olması engelleyici olması yerine geliştirici olmalıdır. (T16K)

Anadilde eğitimin bireyin kendi dili ile ortak dili de öğreneceği ve bu sayede kendini geliştirebileceğini K17E anlatmıştır:

Yaşadığım deneyimlerden yola çıkarak şunu söyleyebilirim kesinlikle anadilde eğitim olmalıdır. Her şey bir kenara anadilde eğitimle çocuklara kendi anadilleri ile birlikte eğitim dili öğretilmiş olur. Bu durum bile 21. Yüzyıla ayak uydurabilecek, gelişime açık öğrenciler yetiştirmiş oluruz. (K17E)

Anadilde eğitimin ideolojik tarafının olabileceğine inananlar da var. T11K, anadilde eğitimi istediğini; fakat ideolojik olacak ve başka taraflara çekileceği konusundaki korkuları olduğunu görüyoruz:

Köyde çalıştığım dan beri yaşadığım sorunları düşündüğümde, anadilde eğitim ve uygulamalarının gerekli olduğuna inanıyorum; fakat bu ve buna benzer istek ve uygulamalar ideolojik olacaksa karşısında dururum. Eğitim anlamında olursa zaten faydalı olacaktır, en basitinden çocukların kendilerini ifade etmelerine katkı sağlayacağını düşündüğümde bile, evet olmalıdır diyorum. (T11K)

Anadilde eğitime karşı çıkan T09E, öğrencinin kendi dilinde okuduğu metni yorumlarken kullandığı yöntemi Türkçede de kullanabileceğinden ortaokulda desteklenebileceğini söylemiştir:

Anadilde eğitim ortaokulda desteklenebilir. Öğrenci Kürtçe metni yorumlarken kullandığı yöntemi, Türkçe metni yorumlarken de kullanıp başarılı olma ihtimalini arttırabilir. Bana sorulacak olsaydı eğer, mahalli diller sadece devlet okullarında seçmeli ders olarak verilsin derdim. (T09E)

Anadilleri farklı olduğu için anlamıyorlar; ama şu da var, her anadil bütün dersleri verebilecek kadar yeterli midir? Yani geometrideki kavramların

karşılıkları Kürtçede var mıdır? Her dilin kendi içinde bir dil birliği olacaksa ve profesyonel kişilerin (her dilin dil bilimcisi) yapacağı bir çalışma olacaksa neden olmasın. (T19E)

Mahalli dillerin akademik alanda kullanılabilir kadar yeterli olmadığını düşünen T19E, profesyonel kişilerce geliştirilecekse olabileceğini söylerken, A20E ve T15K de anadilin öğrencilerin özgüvenlerini geliştireceği kanısında:

Öğrenci kendi dilinde eğitim aldığı illa ki öğretmenini daha iyi anlayacaktır ve kendini ifade etme gücünü arttıracaktır. Özgüvenini geliştirecek bu da eğitim de başarıyı getirecektir. (A20E) Anadilde eğitim verilmelidir. Bence öz güveni sağlamanın en önemli yollarından biridir. (T15K)

Bazı öğretmenler anadilde eğitimin olmadığı durumlarda gerçekleşen dezavantajların yok edilmesi için anadilde eğitimin yapılması gerektiğine inanırlar. T24K ‘nin bireylerin kendi dilleri yerine Türkçeyi tercih ederek asimile olduklarını tanımlamaları gibi:

Anadili eğitim dilinden farklı olan gruplar, okulda başarılı olmak ve dışlanmamak için kendi dillerini öğrenmek yerine Türkçeyi öğrenmeyi yeğliyorlar. Bu da asimile olmalarına neden olmuş ve halen de oluyor. Öncelikle bunun önüne geçilmesi gerektiği kanaatindeyim. Anadilde eğitim olmalıdır. (T24K)

Bazıları için toplumla barışık bireyler veya özlemini çektiği kendi dilinde hikâye okuyabilmesi veya olması gerekenin bu olduğuna kanaat getirdikleri için anadilde eğitimin olmasını savunmuşlardır:

Her şey bir yana çocuğun duygularını açığa çıkaracak, kendini güvenden hissettirecek ve bu sayede toplumla barışık sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlayacağından anadilde eğitim olmalıdır. (KA26E)

Anadilde eğitim verilmeli, çocukların hayal dünyalarının gelişimi için kendi dillerinde hikâye okuma şansları yaratılmalıdır. (K05E) Anadili farklı öğrenciler için en iyi ve kalıcı çözüm anadilde eğitimidir. (Z18E) Anadilde eğitim kesinlikle olmalıdır.’ (T21K) ‘Anadilde eğitim olmalıdır. (T25K)

‘Anadilde eğitim uygulamalarını gerekli; ama yetersiz buluyorum’

Görüşülen 17 öğretmen, şuan var olan anadilde eğitim uygulamalarını başlangıç için umut verici; ama uzun vade de yetersiz şeklinde tanımlamıştır.

Eğitim sistemimizde, -Anadilde Eğitim her bireyin hakkı olmasına rağmen- son zamanlarda bazı okullarda mahalli diller seçmeli ders olarak verilmekle yetiniyor. Bu gibi uygulamalar ilk adım olarak umutlandırıcı; ama işlerliği açısından yetersiz buluyorum. (K02E)

Anadili farklı olan öğrencilerimizin karşılaştıkları sorunların çözülmesi için üniversitemizde kurslar ve bazı okullarda seçmeli ders olarak verilmesi elbette ki eskiye nazaran olumlu bir adım ama yetersiz olduğu aşikârdır. (K05E)

Ülkemizin şartları ve son zamanlarda anadilde eğitim konusunda yapılanlar düşünüldüğünde yetersiz olduğu kanısına kolayca varılabilir. (A20E) Anadil ilgili sorunların çözümü için atılan adımların gerekli; ama yetersiz olduklarını düşünüyorum. (T25K)

Anadil derslerinin haftada iki saat olarak verilmesinin hiç bir fayda sağlamayacağına inanan T24K, ayrıca Arapça gibi zor bir mahalli dilin öncelikle yazı dilinin öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir:

Anadil kaynaklı sorunların aşılması için verilen kurs ve seçmeli derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. İkinci sınıftan beri hafta da arttırılarak verilen İngilizce dersinde başarı sağlanamıyorsa, hafta da iki saat verilen Arapça dersinde başarının sağlanması mümkün değildir. Buralardaki insanlar konuşuyor ama yazamıyorlar. Bu amaçla yazı dilinin öğretilmesinden yanayım. (T24K)

Elbette ki, bu alanda atılan adımları ve hali hazırda var olan uygulamaları gerekli buluyorlardı; ama eğitimci olarak dil öğrenmenin kritik dönemi olan ilk altı yaş sonrasında verilecek seçmeli ders ve kursları ‘işe yaramaz’ nitelendiriyorlardı. Devlet okullarında verilen seçmeli derslerin haftada iki saat olması da cabası:

Ülkemiz de anadille ilgili son zamanlarda çalışmalar yapıldığına şahit oluyoruz ama bu dili seçmeli ders olarak haftanın birkaç saatinde verilmesi yeterli değildir. Öncelikle öğrencinin anadilini öğrenmesi gerektiğine inanıyorum. Kendi anadillerini yetkin bir biçimde öğretilmesinden bahsediyorum. Aksi takdir de gerektiği dönemde bana öğretilmeyen anadilimin 10 yıl sonra seçmeli ders olarak verilmesi bana pek bir fayda sağlamaz. (K03E)

Son zamanlarda bazı düzenlemelere gidilse de yetersiz buluyorum; çünkü üniversitede, ortaokulda verilen bir dil eğitiminin kimseye bir faydasının dokunacağına inanmıyorum. (Z04K)

Son zamanlarda anadille ilgili adımların atıldığını duyuyorum. Atılan adımların ileriki yaş gruplarında verilmesinin bir işe yaradığını sanmıyorum. Temel eğitim grubundaki öğrencilere verilirse daha faydalı olacağına inanıyorum. (A07K)

Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerimizin yaşadıkları sorunlar fark edilmiş olmalı ki, bu anlamda bazı adımlar atılmaya başlanmış; ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. Anadillerin ortaokullarda seçmeli ders olarak verilmesi bu anlamdaki başarıyı %40'lardan ileri götüremez. Dil öğrenmenin kritik bir dönemi vardır ki, ortaokula gelmiş bir öğrenci o kritik dönemi çoktan aşmıştır. Bu yüzden pek bir faydasının olacağını düşünmüyorum. (A12K)

Eğitimin ikinci kademesinde verilen seçmeli anadil derslerini gereksiz buluyorum. Çeşitli zorluklarla birinci kademeyi aşan çocuğa, eğitim diline nazaran daha iyi bildiği anadilini ikinci kademedede seçmeli ders olarak vermek hiç fayda sağlamayacaktır. (A13E)

Ortaokullarda ve yaygın eğitim kapsamında kursların verilmesi, dilin öğrenilmesinde kritik dönem sayılan ilk 6 yılda verilmediğinden çok faydalı olmadığını düşünüyorum. Bu alanda atılmış ilk adımlar olmasından önem taşıyor elbette ki, ama yetersiz buluyorum. (T15K)

Anadilde eğitim anlamında çalışmalar yapılırsa da – ortaokullarda hafta da iki saat olmak üzere seçmeli ders olarak okutulması- yeterli olduğunu düşünmüyorum. (T16K) Açılan kurslar verilen seçmeli dersler çok yetersiz. Anadilde eğitim ana sınıftan başlamalıdır. (K17E)

İkinci aşama olarak verilen seçmeli dersler belki arttırılarak ön yargısı olan ve dil bilmeyen diğer gruplara verilebileceğine Z18E işaret etmiştir:

Farklı dillerin geliştirilmesi için belirli şehirlerde verilen kurs ve seçmeli dersler çok yetersiz. Bunların bütün ülkeye yayılması gerekir. Özellikle bu kursların dili bilen insanlara değil de hiç bilmeyen ve önyargılı davranan diğer ırktan insanlara verilmelidir. (Z18E)

Başlangıç olarak bazı illerde açılan mahalli dil kurslarının keza belirli illerin üniversitelerinde açılan dil bölümlerinin yaygınlaştırılmasının daha verimli olacağını belirtmişlerdir:

Anadil temelli sorunların aşılması için çözümler üretilmeli. Verilen mahalli dil kursları, seçmeli dersler ve üniversitelerde açılan bölümler arttırılmalı; bunlarla yetinilmemelidir. (T21K)

Anlamama, ifade edememe, iletişimsizlik gibi olumsuz durumların iyileştirilmesi için verilmeye başlanan seçmeli dersler, açılan kurslar ve üniversitelerde açılan bölümler, başlangıç için umut verici güzel şeylerdir. Bu çalışmaların zamanla ve sindirilerek arttırılması ve tüm yurda yayılması gerektiğini düşünüyorum. (KA22E)

Anadil temelli engellerin kırılması için kurslar açılıyor, seçmeli dersler veriliyor ve belirli illerin üniversitelerinde bazı bölümler açılrsa da çok yetersiz. Bu uygulamaların bütün ülkeye yayılması ve dersler temel eğitim aşamasına kaydırılması gerekir. (KA26E)

‘Anadilde eğitim ve anadilde eğitim uygulamaları gereksizdir’

Bu temada öğretmenler, anadilde eğitimi ve bu yöndeki uygulamaları gereksiz bulduklarını: çünkü insanların bölüneceğine ve ortak dilin kullanılmayacağı kanısında olduklarını söylemişlerdir.

Nasıl ben Türk’sem ve anadilim Türkçe olmasına rağmen lisede Almanca ve İngilizce öğrendiysem öğrencilerimde çok rahat Türkçeyi öğrenebilirler. Bu kendileri için aslında bir avantaj. Zaten ortaokullarda yerel diller artık seçmeli ders olarak veriliyor isteyen kendi dilini o şekilde öğrenebilir. Bu yüzden anadilde eğitimi gereksiz buluyorum ve öğrencilerin gelişimine de herhangi bir katkısı olacağına inanmıyorum. (T01E)

Öğretmenlerin cevap verirken yanlı davrandıkları ve farkında olmadan çeliştikleri gözden kaçmamıştır. Burada T01E’ nin anadilde eğitime karşı çıkmak için öğrendim dediği dilleri aslında bilmediği de görülmüştür. T01E’ye göre, anadilde eğitimin gereksiz; çünkü kendisinin lisede seçmeli ders kapsamında İngilizce ve Almanca dillerini öğrendiği gibi farklı etnik grupların da dillerini dışarda özel kurslarda öğrenebilirler. A10K da anadilde eğitime karşı çıkanlardan; fakat T01E’ nin tersine uzun yıllar İngilizce de olduğu gibi öğrenilmediyse mahalli dillerin de öğrenilemeyeceğini ve etnik grupları böyleceğini savunmuştur:

Anadilleri farklı olan öğrenciler sıkıntılar yaşasa da anadilde eğitimi çok gerekli bulmuyorum; çünkü biz uzun yıllar İngilizce eğitim almamıza rağmen İngilizce konuşamıyorsak, anadilde eğitim verildiğinde de çocukların ortak dili

öğrenebileceklerini zannetmiyorum. Bu da ilerde farklı etnik grupların bir arada yaşamasını engeller. (A10K)

Anadilde eğitimin insanları yabancılaştıracağına inanan T06K, ayrıca dil bilmeyen öğretmenlerin çalışma alanlarının da kısıtlanacağını ifade etmiştir:

Anadilde eğitimi ve bu yönde uygulamaları gereksiz buluyorum; çünkü ülkede yaşayan insanlara farklı dilde eğitim vererek yabancılaştırmaya gerek olmadığını düşünüyorum. Öğrenci sürekli kendi memleketinde yaşamayacağından kendi dilini profesyonel seviyede öğrenmesine gerek kalmayacaktır. Zaten isteyen, dışarda bu dillerde kursları alabiliyor ki bu uygulamaları da gereksiz buluyorum. Doğuya atanacak öğretmenlerin buralarda kullanılan dilleri bilmeli şartının aranmasını gerekli gören düşünceyi de yanlış buluyorum. Bu dilleri bilmeyen öğretmenlerin, bu sefer çalışma alanları kısıtlanacak. Bu yüzden anadilde eğitimi ve eğitim uygulamalarını kesinlikle gereksiz buluyorum. (T06K)

Birleştirici etkisi olan anadilde T09E, şive farklılığından iki yakın köyün bile anlaşamadıklarından karşı çıkmış ve kendince anadilde eğitimin sadece dil bilen yöre öğretmenlerinin çalışma imkânı bulacaklarının altını çizmiştir:

Verilen anadil kurslarını da yersiz buluyorum. Bir işe yaradığını söyleyemem; çünkü yan yana olan iki Kürt köyündeki insanlar bile farklı şiveleri kullanıyor pek de anlaşabildiklerini sanmıyorum. Bu yüzden kursta öğrendiklerini gelip bir öğretmenin kullanabileceğini sanmıyorum. İlkokulda anadilde eğitimin çocuğa zarar vereceğini söyleyebilirim. Çocuk hem anadilinde hem de ortak dilde eğitim aldığı anda bence sadece kendi diline yoğunlaşmış ortak dili öğrenmez. Bu da diğer etnik gruplarla iletişimi engeller. Anadilde eğitimin dezavantajı olan, bu bölgenin dillerini bilen öğretmenlerin atanması şartı unutulmamalıdır. Her dilden öğretmenlerin her bölgede olduğu gibi bu bölgede de çalışmasına bu şekilde devam edilmiş olur. (T09E)

Bazen çelişkiler çok açık olabiliyor. Çocukla kendi diliyle konuşmanın faydalı olacağını belirten K23K, aynı paragrafta dayanak göstermeden anadilde eğitimin çocuğa fayda sağlamayacağını ve ülke olarak da yeterli alt yapıya hazır olmadığımız düşüncesinde:

Çocukla kendi diliyle konuşmanız elbette iletişimin gücünü artırır; ama eğitim de bir tek dilin etkisi yoktur. Ki zaten anadilde eğitim yapacak altyapıya sahip değiliz, olsak da velilerin çok rağbet göstereceğini sanmıyorum. Tekrar

söylüyorum anadilde eğitimin çok fazla yarar sağlayacağını düşünmediğimden, bu alanda yapılan ve yapılacak olan bütün uygulamaları gereksiz buluyorum. Bizim ülke olarak çok fazla mesafe kat etmemiz gerekiyor. (K23K)

Aynı şekilde A13E, toplumun bu konuda bilinçli olmadığını savunarak anadilde eğitimin işe yaramayacağını demesi gibi:

‘Yine de ben ülkemizde anadilde eğitimin olmasından yana değilim; çünkü bu anlamda çok bilinçli olduğumuza inanmıyorum. Şuan için işe yarayacağını düşünmüyorum.’ (A13E)

‘Mahalli dilleri bilen öğretmenler yetiştirilmelidir’

Görüşülenlere ‘siz bu konuda ne yaptınız?’ sorusunu yönelttiğimizde, ilk olarak ‘eğitimcilere ve öğretmenlere mahalli dilleri öğretirdir’ cevabı oldu. Bu konuda 9 öğretmen hem fikir olup, konu içinde başka noktalar değinmişlerdir:

Bu anlamda ilk yapılacak şeyin, üniversitelerde bu dilleri bilecek öğretmenlerin yetiştirilip bu bölgelerde istihdam edilmesi olduğunu düşünüyorum. (A07K) İlk olarak eğitimi verecek olan biz öğretmenlerin dil konusunda eğitilmeliyiz. (T15K)

Buralarda görev yapacak öğretmenlerin buranın mahalli dillerini bilmesine dikkat edilmelidir, öğrencinin dilini bilmeyen öğretmenin çocuğa çok fazla faydasının dokunmayacağı düşüncesindeyim. Mesela 2. sınıfta beden eğitiminde oyun oynatıyordum. Öğrenci topu havaya fırlattığında bildiği bir hayvanı söyleyerek oynuyorduk. Başta Türkçe oynadığımızda çocuk bilmediğinden herkes oyundan çıkıp oyunu bitiriyorduk; fakat Kürtçe serbest dediğimde aynı oyunu tabir edilemeyecek kadar haz duyarak saatlerce oynadık. Kendilerini mutlu, güvende ve başarılı hisseden öğrencilerim duygusal ve akademik başarıları aynı yönde gelişmiş oluyor. (K05E)

Bu anlamda bence atılacak ilk adımın, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının Türkiye de konuşulan yerel dillerin eğitimi olması gerektiğine inanıyorum.(T14K) Demokratikleştikten sonra bu dillere hâkim, bu dillerde eğitim verecek profesyonel elemanların yetiştirilmesi gerekir. Yani kurs açacaksın, seçmeli ders vereceksen eğer bu dilleri iyi bilen ve iyi öğretebilecek elemanlara ihtiyaç duyacaksın. (KA22E)

Ben şuan öğrencilerimin dillerini öğrenmeye çalışıyorum; çünkü biliyorum ki Arapça bilseydim çocuklar için daha faydalı olurum. Okuduğum sınıflarda, ‘sen

Doğuya gideceksen oranın dillerini gel öğretelim' deselerdi kesinlikle bir an düşünmez, gider öğrenirdim. Anadilde eğitim olacaksa öncelikle yetiştirilen öğretmenlere, görev yapacakları yerlerin mahalli dillerinin öğretilmesi gerektiği kanısındayım. (T24K)

Öğretmenin, öğrencilerinin anadilini bilmesi ile birlikte aynı kültürden, aynı yöreden yetişmesinin daha faydalı olacağına inanan K03E, öğrencilerin dillerini bilmekle beraber önyargısını da yıkmış öğretmenlere daha çok ihtiyaç duyulduğuna da K17E dikkat çekmiştir:

Atama yapılırken Güneydoğu Bölgesine atanacak öğretmenlerin buralarda konuşulan mahalli dilleri bilmesi gerektiği şartı aranmalıdır hatta atanan öğretmenlerin buralarda doğup yaşayan öğretmenlerin olması gerektiğine inanıyorum. (K03E) En önemlisi çocukların dillerini özümsemiş, ön yargısını atmış ve öğrencilerin anadillerini bilen öğretmenler yetiştirilmelidir. (K17E)

Bazısı karşı çıksa da, doğru işin öğretmenle öğrencinin iletişimini kolaylaştıracak ve etkileşimini en yüksek seviyeye taşıyacak olan, öğretmenin mahalli dilleri öğrenmesi olduğu kanısında:

'Anadilde eğitimi şimdilik gereksiz buluyorum; ama benim yetkim olsaydı öncelikle altyapıyı hazırlar ve bu sistemi icra edecek öğretmenler yetiştirirdim.' (K23K)

'Bireylerin kendi anadillerini kullanabilecekleri imkânlar yaratılmalıdır'

Kimisine göre, akademik olarak öğrenilecek bir dilin, okul dışında kullanılacağı alanların olmaması onu tekrar yok edecektir:

'Öğrenilecek anadilin kullanılacağı bir ortam ve imkân olması gerek. Olmayacaksa anadilde eğitimin pek faydası olmayacağından katılımın da az olacağını düşünüyorum. (Z04K)

‘Türkçe dışındaki dillere siyasi bakılmaktan vazgeçilmeli ve tek gruba mal edilmemelidir’

Temamızın bu bölümünde, görüşülenlere göre anadilde eğitimin önünde en büyük engel olan, kimi dillerin siyasete alet edilip farklı istekler peşinde düştüğünden tek gruba mal edilmemesi gerektiğinin altını çizmişlerdir:

Öğrencilerimizi anlamak ve kendilerini ifade güçlerini geliştirmek için, anadilde eğitime ve eğitim dilinden farklı dillere siyasi bakılmaktan vazgeçilmelidir. Bu atılacak ve atılmak istenecek bütün adımların önündeki en büyük engeldir. Bu yüzden her şeyden önce bu engelin kaldırılıp dile, eğitimdeki rolü göz önünde bulundurularak bakılmalıdır. (K05E)

Görüldüğü gibi, K05E ve KA22E, anadilde eğitimin ideolojiden çıkıp samimi bir eleştiri getirilmelidir:

Ortak akıl ve toplum vicdanı birleşerek, başka amaçlar güdülmeden ve siyasetten uzak sadece çocuklarımızın eğitimi ve geleceği için hareket edilmelidir. Tabii ki aynı hataları tekrar etmemek ve başarısızlığa uğrayıp yıpranmamak için, dünyada anadilde eğitim uygulamaları olan ülkeler araştırılmalıdır, hangi şartlara sahip oldukları incelenmelidir ve samimi bir şekilde ülkemizin şuan içinde bulunduğu durumu eleştirilmelidir. (KA22E)

Hem Kürt hem Arap olan KA26E, öğretmen olmasına rağmen görüşme esnasında kendini ifade ederken zorlandığından acilen yetkililerin bu uygulamaları gündemlerine almalarını istemiş:

Bu konuda pek bir şey düşünmediğimden öneri de veremeyeceğim; ama bu görüşme süresince bir öğretmen olarak ben bile bazen kendimi ifade etmekte zorlandım. Doğrusunu isterseniz yeri geldiğinde istediklerimi söyleyemediğim de oldu. Şunu söyleyebilirim, siyasilerin bir an önce anadilde eğitimi uygulamaya koymalıdır; ama bu sadece tek bir gruba mal edilmemelidir. (KA26E)

Siyasetten uzak sadece öğrencilerimizin geleceği amaç edinilmelidir:

Ve en önemlisi siyasetten uzak bir proje olmalıdır. Bir tek gruba mal edilmemelidir. (T19E) Anadilde eğitim olmalıdır; fakat siyasete alet olmamalı, çocukların öğrenmeleri önündeki bu engeli aşmak tek amaç olmalıdır. (T25K)

‘Anadilde eğitim olacaksa bu yönde veliler de eğitilmelidir’

Okul bitiminde en çok vakit geçirilen yer olan ailenin, eğitimdeki göz ardı edilemeyen etkisi de düşünülünce velilerin de anadilde eğitim ve kendi anadilleri konularında eğitilmeleri gerektiğini söylemişlerdir

Anadilde eğitimde başarıya ulaşması için velilerin de bu anlamda eğitilip öğrencisine yardım etmesi desteklenmelidir. (Z04K) İnsanlar bilinçlendirilmelidir, ailelere kurslar verilmelidir, köy yerlerindeki velilere anadilin yanında Türkçe kurslar açılarak Türkçe öğretilmelidir. (T21K) Şuna da inanıyorum eğitim ailede başladığından velilerin de bu anlamda eğitilmeleri gerekiyor. Anne yetkin bir şekilde anadilini ve eğitim dilini bilmezse eğer çocuğuna pek yardımcı olabileceğini sanmıyorum. (K08K)

‘Anadilde eğitim ile ilgili halk bilinçlendirilmelidir’

Toplum olarak geçmiş dönemlerde yaşanan olay ve kayıpların yarattığı korku ve endişelerin atlatılabilmesi için, kitle iletişim yolları ile bilinçlendirilmesini düşünüyorlar:

Öncelikle insanımızı, toplumumuzu bu konuda korkulacak bir durum olmadığını gerek medya gerek öğretmenler tarafından bilinçli bir şekilde bilgilendirilmeleri gerekiyor. Toplum bu tür adımlara hazırlanmalıdır; çünkü biz ülke ve toplum olarak anadilde eğitim uygulamalarına hazır değiliz. (A12K)

Velilerin öncelikle bilinçlendirilmesi, bu bölgede çalışacak öğretmenlerin devletin teşvikiyle bölgede daha fazla kalmasının sağlanması ve özellikle kırsal kesimdeki öğrencilerin şartlarının iyileştirilmesi gerektiği kanısındayım. (A13E)

‘Ön yargı kırılmalı ve halk kaynaştırılmalıdır’

Yaşadığımız ülkede normal olarak bazı grupların daha baskın olduğu gerçeğiyle, azınlıkta olan grupları geçmişte zorla veya gönüllü asimileye itmişlerdir. Bu sebeple baskın grup veya grupların azınlık gruplara karşı var olan ön yargılarını kırıcı faaliyetler

yapılması gerektiğini ve bu faaliyetlerin aynı zamanda toplumları kaynaştırması gerektiğini dile getirmişler:

Anadilde eğitim olacaksa öncelikle baskın grubun diğer etnik gruplara bakış açısı değiştirilmelidir, okullarda sadece kitaplara bağlı kalınmayıp daha gerçekçi, halkın içinden gelen konular da işlenip yaşamsallığı arttırılmalıdır. (T16K)

Etnik grupların birbirlerine olan ön yargıları yıkılmalıdır. Farklı dili konuşan, farklı dine mensup insanların kötü olmadığına aksine birbirlerini tanımaları sağlanmalıdır. Bu durumda basına çok büyük rol düşüyor. Dizilerde doğu halklarının kötülenmesinden vazgeçilmelidir. İnsanlar yapılan projelerle bir araya getirilip kaynaşmaları sağlanmalıdır. (Z18E)

Herkesin bu konunun gerekliliği konusunda hem fikir olmalı, ülke genelinde birlik olmalı ve denge kurulmalıdır. Dışardan buralara yönelik çok büyük ön yargılar var. Bu önyargıların yıkılması gerekir. Okul materyallerin bölgelere göre hazırlanması gerekir. Bu bölgenin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak adımlar atılması gerektiğine inanıyorum. (T25K)

‘Anadilde eğitim çalışmaları profesyonel olmalı ve zamana yayılmalıdır’

Öğretmenler, ülkemizde eğitim gibi hayati önem taşıyan alanda ciddi değişiklikler, enine boyuna düşünülmeden çok hızlı bir şekilde uygulamaya konuluyor. Bu yüzden eğitim sağlam temellere oturtulamıyor. Anadilde eğitim gibi yankı uyandıracak bir uygulamanın da aceleye getirilmemesi gerektiğine, profesyonel kişilerce masaya yatırılması gerektiğine, avantajları ile dezavantajlarının hesaplanması gerektiğine ve en önemlisi de ilgili her kesin sindirebileceği bir zaman dilimine yayılmasını elzem buluyorlar:

Aynı şekilde bu eğitimleri verecek öğretmenlerin, kendi siyasi görüşlerini öğrencilere dayatma gayretlerine girmemelidir. Anadilde eğitim siyasetten uzak kalacaksa olmasından yanayım ve her zaman Türkçenin ortak dil olarak kalmasını savunan biriyim. Bunun için profesyonel anlamda yetkin ve siyasi kimliği olmayan kişilerce yapılacak çalışmalarla toplum ve ülke hazır hale getirilebilir. (A12K)

Anadilde eğitim alanında yapılan bütün çalışmalar geniş bir zamana yayılması gerekiyor. İnsanlar, bu işi yapacaklar ve öğrenciler bunu sindirmelidir. Atılan adımlar sıkıştırılmamalıdır. Atılan her adımın sonu düşünülmalıdır. Ana sınıftan, üniversiteden, mezun olup çalışmaya başlanacak alana kadar her şey en ince

ayrıntısına kadar düşünülüp hareket edilmelidir. Oldubittiye getirilmemelidir (T19E)

Öncelikle bu sürecin yerine tam oturması için geniş bir zaman dilimine yayılmalıdır. Eğitimde köklü bir değişikliğe gidilmelidir. Bu köklü değişiklikleri kaldıracak altyapının hazırlanması elzemdir. Olgun şartlar sağlandığında anadilde eğitim kaçınılmaz olacaktır. (A20E)

KA22E, anadilde eğitimin demokratik bir zemine oturtulması gerektiğine dikkat çekmiş:

Anadilde eğitim olmalıdır; fakat aceleye getirilecek bir uygulama değildir. Sağlam zemine profesyonel kişilerce oturtulmalıdır. Anadilde eğitim, tam anlamıyla demokratikleşmeyi gerektirir. Bu yüzden öncelikle demokratikleşme yolunda atılması gereken adımlar vardır. (KA22E)

Dilini bilmediğimiz insanların olduğu ortamlarda kendimizi yabancı hissederiz, söyledikleri çok tuhaf gelir, kendi kendimize konuşmaya başlarız ‘ne diyorlar acaba?’ diye, onlar da büyük ihtimal bizim için aynı şeyi düşünürler. İletişim kuramadığımız için sıkılmaya başlarız, ortamı terk etmek isteriz; çünkü hiçbir şey paylaşamıyoruz. Onları anlamayız ve konuştukları dilde kendimizi ifade edemeyiz. Kendimizi karanlık ve تنها bir sokakta yapayalnız hissederiz. Kendimizi boş bir levha olarak düşünebiliriz; çünkü bilgilerimize anlatacak kadar o dili bilmiyoruz. O dili bilmiyorsanız eğer, güvende hissetmezsiniz; çünkü etrafınızda bilmediğiniz ama sizi ilgilendirdiğini düşündüğünüz bir takım konuşmalar olacaktır. Mutlu olamazsınız; çünkü hislerinizi karşı tarafa hissettirecek kadar yansıtamazsınız. Başarılı olamazsınız; çünkü yanınızdakiler sunumu anlamakla meşgulken siz sunucunun ne demek istediğini anlamakla meşgul olacaksınız. Kısacası hep bir şeyler eksik kaldığından kendinizi o dili konuşan topluma ait hissetmeyeceksiniz. Oysaki anadilimizle kendimizi ne kadar mutlu, huzurlu, başarılı - diğer faktörler hariç- ve toplumumuza ait hissederiz; çünkü anadilimizin el verdiği kadar dış dünyayı anlar ve anadilimizin zenginliği ölçüsünde kendimizi ifade ederiz. Anadilimizle kişilik kazanır ve ait olduğumuz topluma katılırız. Bu bağlamda araştırmaya ışık tutacak görüşmelerin son bölümü olan ‘Anadilde Eğitime İlişkin Görüşler’ kapsamında, görüşmecilere yöneltilen sorulara 3 farklı cevap alınmıştır.

Birinci grup, ‘Anadilde eğitim ve anadilde eğitim uygulamaları gereksizdir’, ikinci grup, ‘Anadilde eğitim uygulamalarını gerekli; ama yetersiz buluyorum’, üçüncü grup ise, ‘Anadilde eğitim olmalıdır’ demiştir. Birinci grup düşünceyi savunan 6 öğretmen, ‘anadilde eğitim olmasın; çünkü çocuklara bir faydası dokunmaz, ülkede dil birliği olmaz, ülkeyle bağı kalmaz, toplum ve ülke olarak hazır değiliz, farklı ırklar arasına kesin çizgiler çizer, dil bilmeyen öğretmen ve memurların çalışma alanlarını kısıtlar’ düşüncelerini savunmuştur. İkinci grup olan 17 görüşmecimiz, ‘ anadil dersleri temel eğitimde verilmelidir, orta öğretimde verilen dersler bu yüzden pek işe yaramaz’. ‘Dil öğrenmenin kritik yaşı olan ilk altı yaştan sonra verilen seçmeli dersler öğrenciye faydası dokunmaz, mahalli diller haftada iki saatlik öğretiminin değil de temel eğitimden başlayan bir anadilde eğitim olmalıdır.’ düşüncelerini savunmuşlardır. Öte yandan üçüncü grup olan 20 görüşmecimiz ise, Anadilde eğitim öğrencinin öz güvenini artırır, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir, anadil uygulamaları profesyonel kişi ve kurumlarca bütün yurda yayılmalıdır, herkes kendi dilini öğrensin, konuşsun ve geliştirsün, toplumla barışık sağlıklı bireyler yetişir, okulu öğrencilerimize sevdirebilir’ düşüncelerini savunmuştur.

Okulda iki farklı dilin öğrenilemeyeceğini ve bu yüzden anadilde eğitime kesinlikle karşı çıkan birinci grup, bu anlamda bir şeylerin yapılmasına gerek olmadığını tek dilde eğitime devam edilmesinin en doğrusunun olacağını savunmuşlardır. Anadilde eğitime, ülkemizin şuan hazır olmadığını ve bu yüzden anadilde uygulamaları kâfi bulan birinci grupta yer alan bazı öğretmenler, ‘ülkeyi-toplumunu anadilde eğitim görüşlerine hazırlardım’, ‘üniversitelerde mahalli dilleri öğretir ve bu dilleri bilen öğretmenleri istihdam ederdim’ önerilerini geliştirmişlerdir. Çocukların kendini gerçekleştirmelerinde kilit rol oynayan anadilde eğitimi savunan ikinci ve üçüncü gruplar ise, ‘halk anadilde eğitim konusunda bilinçlendirilmelidir’. ‘Eğitim fakültesi öğrencilerine mahalli diller öğretilmelidir’. ‘Mahalli diller sevdirelmelidir’, ‘anadilde eğitim tek bir ırka mal edilmemelidir’. ‘Görev alacaklar profesyonel olmalı ve siyasi kimliğe sahip

olmamalıdır'. 'Devlet-toplum-eğitimciler anadilde eğitimin faydalarına inanmalı ve samimi olmalılar'. 'Ailelere kendi dillerinde eğitim verilmelidir', 'Farklı anadillere sahip olan bölgelerde çalışacak öğretmenler teşvik edilmelidir', 'Ön yargı kırılmalı ve halk kaynaştırılmalıdır', 'Bireylerin kendi anadillerini kullanabilecekleri imkânlar yaratılmalıdır', 'Türkçe dışındaki dillere siyasi bakılmaktan vazgeçilmelidir', 'Anadilde eğitim ile ilgili halk bilinçlendirilmelidir' gibi öneriler vermişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma, eğitim dilinden farklı dilleri konuşan öğrencilerimizin karşılaştıkları sorunlar, öğretmenleriyle görüşme yaparak belirginleştirilmesi hedeflenmiştir. Görüşme için özellikle farklı etnik gruptan öğrencilerin olduğu köy okulları seçilmiştir. Araştırmanın içeriği doğrultusunda, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunlar 7 ana tema altında toplanmış ve bu temayla ilgili sorular görüşmecilere yöneltilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda, 26 görüşmeciden 4 görüşmeci, öğrencilerinin eğitim dilinden farklı bir dili konuşmalarının kendileri için bir engel oluşturmadığını savunmuştur. Bu görüşmecilerimizin 3' ü Türk, 1'i Arap' tır. Anadili Türkçe olan 3' ünün, öğrencilerinin istedikleri seviyede olduklarını, Türkçeyi gün geçtikçe daha iyi öğrendiklerini ve zaten anadillerini bildiklerinden bu anlamda her hangi bir eğitimin gereksiz olacağını, devletin bu öğrenciler için fiziksel donanımı geliştirmesinin yeterli olacağını savunmuşlardır. Bu görüşülenler sorun yaşamadıklarını söylüyorlar; ama hiç iletişim kuramadıkları öğrencilerinin sebebini kaynaştırma öğrencisi olmasına bağlamışlar, devamsız öğrencilerinin okula gelmemelerini bölgede var olan bakış açısına dayandırıyorlar, ders boyunca kendilerini takip edemeyen öğrencilerini, 'çok isteksiz,

dersleri sevmiyor, başka sorunları var' diye eleme yoluna gidiyorlar. Ülkesinin her yerine gidip, bütün öğrencilerini koşulsuz eğiteceğine, hepsine eşit davranacağına yemin etmelerine rağmen, bu konuda yanlı ve ideolojik davrandıkları ifade edilebilir.

Anadili Arapça olan görüşmecimiz, öğrencilerinin Kürt olmasına rağmen, velileri ilgili olduklarından her hangi bir sorunla karşılaşmadıklarını söylemiştir. Hatta öğrencilerinin ilçe ve ilde yapılan başarı testlerinde her zaman dereceye girdiklerini ifade etmiştir. Bu görüşmecimiz, öğrencilerinin durumunun genele kıyaslanmaması gerektiğinin farkında olduğunu ve bu yüzden ülkenin anadilde eğitime hazır olacağı zaman da kendisinin de bunun bir parçası olmak istediğini vurgulamıştır. Öğretmenimiz, bulunduğu çevreye nazaran başarılı bir okulda olduğunu ve velilerinin dil eğitimi konusunda ilgili olduklarını dile getirse de, bir yıl boyunca hiç konuşmadığı öğrencisinin olduğunu söylemesi, her şeyin toz pembe misali sorunsuz gerçekleşmediğini destekler vaziyettedir.

Görüşmelerin sonunda anadilde eğitimi isteyen ve anadilde eğitime karşı çıkanla beraber, 'eğitim dilinin dezavantajları var; ama ülke olarak anadilde eğitimi kaldıramayız, buna hazır değiliz' diyen görüşmecilerimiz de oldu. Biri Arap, biri Kürt olan bu görüşmecilerimiz, anadilde eğitimi farklı dilleri konuşan insanların pek istemeyeceğini, uzun zaman İngilizce eğitimi almamıza rağmen öğrenemediğimizden öğrencilerin de kendi dillerini öğrenemeyecekleri yönündeki endişelerini ifade etmişlerdir. Aslında anadilde eğitimin, insanları böleceği, tek bir etnik grubun tekelinde olup sadece bu grubun isteklerinin gerçekleşeceği ve bunun eğitimi aşır siyaset gibi başka alanlara sıçrayacağı korkusu var. Çünkü iki öğretmenimizle yaptığım görüşmenin tamamında anadili farklı olan öğrencilerinin, anlamama, kendini ifade edememe, okuldan kaçma gibi sorunları yaşadıklarını ve kendi dillerinde alacakları eğitimin bu sorunları aşacağı konusunda hiç şüpheleri yok.

Görüşmecilerimizin büyük çoğunluğunu oluşturan ve farklı etnik gruplardan olan 20 görüşmecimizin görüşleri çalışmamın teorik zeminini destekler durumda. Anadili eğitim dilinden farklı olması sebebiyle öğrencilerimizin ileriki hayatlarında kapanmayacak yaralara mal olduğu, anadilde eğitime bölücü bir uygulamaymış gibi bakıp bu sorunların ertelenmesi sonucu bu ülkenin farklı renklerini oluşturan öğrencilerimizin kendi kültürlerine yabancılaştırılması, sonuncu ve en önemlisi olan öğrencinin anadilde eğitim hakkının elinden alınmasıdır. Özellikle savunduğumuz son durum öğrencinin bu ülkede yaşayan diğer bireyler gibi hayata eşit katılma şansı ile da yakından ilgili ve Derince (2011)' nin 'Öğrencinin en rahat ettiği dilde -anadilde- eğitim görme imkânına sahip olması aslında gerçek hayattaki şansını önemli açıda arttırmaktadır' görüşüyle de tutarlıdır.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda, eğitim dilinden farklı bir dili konuşan öğrencilerin, kendi dillerinde düşündüklerinden eğitim dilinde bu düşüncelerini dile getirmelerinin kendileri için kısıtlayıcı olduğu anlaşılmıştır. Öğrenci yabancı olduğu dilde ve yabancı olduğu bir öğretmen tarafından (bütün öğretmenlerin ders verdiği eğitim dili aynı olduğundan) eğitim alması, farklı tepkiler vermesine neden olur. Bazısı kabul görmek için hiç düşünmeden ezber yapar, her istenileni sorgulamadan yerine getirir. Bazısı ise tamamen tepkisiz kalarak okul imgesinden uzaklaşır. Bazısı okuldan kaçarak nefret etmeye başlar. Bazısı hayatı boyunca tesirlerini yaşayacağı öz güven eksikliği yaşar. Beltekin (2014)' in 'Kürtçe konuşan bir dünyanın çocukları Türkçe konuşan bir dünyaya girmelerini oldukça tuhaf karşılamaktadırlar. Yenedünyanın düzenine ilişkin tepkileri, deneyimleri farklılaşmaktadır' görüşüyle de tutarlıdır.

Okulda konuşulan dili bilmemek öğrenci için endişe ve korkular yaratır. Okula girer girmez ortamın yabancı olduğu kanaat getirir. Okuldaki her şey kendisi için

alışılmışın dışındadır; çünkü burada her şey bilmediği veya çok az bildiği dilin etrafında döner. Öğretmen farklı dili konuşur, öğretmen hiç bilmediği dili yine hiç bilmediği dille öğretmeye çalışır. Görüşmecilerimizden K08K' nın 'Anadili Türkçe olan müdür yetkili öğretmenin, anadili Arapça olduğundan kendisini anlamayan öğrencisini azarladı' örneğindeki gibi, öğrenci belki de dışlanacak, belki de şiddet görecektir. Derince (2011)' nin ' Birinci dili dışlanan ve yalnızca ikinci bir dilde eğitim görmeye zorlanan bir çocuğun, okul müfredatını takip edebilmesi oldukça zordur. Okul dili engeli, çocukların okula başlamamaları için yeterli sebep olabilmektedir', görüşünde açıkça belirttiği gibi, çocuğun okulu terk etmesine neden olur, hayatı boyunca okul imgesini nefret ettiği imgeler arasına koyabilir. Okulu terk etmeyenler de eğitim hayatları boyunca çeşitli zorluklarla mücadele etmesi, devamsızlık yapmaları, sürekli başarısızlığı tattıklarından çaresizliğe koşullanmaları kaçınılmaz olur.

Asırlardır birlikte yaşayan toplumların tek yürek olması için tek dil ve tek kültür planını faaliyete geçirip bunu her topluma benimsetmek yerine, her insanın hakkı olan ve doğumdan ölüme kadar devam eden eğitim kanalı ile keza anadilde eğitim hakkı göz önünde bulundurulup kültür ve dillerin yaşatılma çabasına girilmelidir. Unutulmamalıdır ki yapılan araştırmalar ve Dünyada ki çeşitli toplumların bu alandaki deneyimleri örnek alınarak, eğitim bilimleri ve evrensel doğrular ışığında gerekli kaynaklar ayrılırsa her çocuğa, anadilinde eğitim temelli ikinci dil başarı ile öğretilebilir.

Görüşmecilerimizin gözlem, fikirleri ve bu alanda yapılan araştırmalar dikkate alındığında, eğitim dilinden farklı dilleri konuşan öğrencilerimizin karşılaştıkları sorunlar da hem fikiriz. Çocuklarımıza bu sorunları yaşatmamak ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için, anadilde eğitimi başarı ile uygulayan ülkeler incelenmeli, varsa yaptıkları hatalardan uzak durulmalıdır. Bu anlamda yapılan kaynak taraması sonucu, İskandinav ülkelerinin özellikle Finlandiya' nın örnek alınabileceği söylenebilir. Finlandiya çok çeşitli kültürleri bir arada barındırmasına rağmen ki İsveçliler çoğunlukta

olmasına rağmen Sami gibi azınlıkta olan diğer ırkların kendilerini geliştirmelerine olanak tanımıştır. Gerek resmi dil dayatmadan, gerek kendi dillerinde eğitim almalarını teşvik ederek başarılı olmuştur. Ayrıca aynı kültürden olanların resmi dilin yanında kendi dillerinde eğitim almalarını, kendi dillerini bütün resmi işlemlerde kullanmalarına izin vermiştir. Hatta istenilen sayıya ulaşıldığında, farklı sınıfta istenilen dilde eğitim alma hakkını da tanımıştır. Bütün bunlar yapılırken devlet %100' lük destek vermiştir.

Öneriler

Uygulama Önerileri

- Ülkede yaşayan herkesin eşit haklardan yararlanabilmesine zemin hazırlayacak haklar tekrar gündeme getirilerek tartışmaya açılması gerekir.
- Toplum-devletin bütün birimleri-üniversiteler-siyasi partiler ve sivil toplum kuruluşları anadilde eğitime dair var olan önyargıları değiştirecek, anadilde eğitimin önemine vurgu yapan ve bu yönde uygulamaları sahiplenecek bir kamuoyu oluşturulmalıdır.
- Eğitimde çok dillilik ve çok kültürlülük bir devlet politikasına dönüştürülmelidir.
- Her kesin eşit şartlarda eşit eğitime ulaşma hakkından yola çıkarak, anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerimizin anadilleri yanında ikinci bir dil olan eğitim dilinde eğitim almaları konusu tartışılmalıdır.
- Eğitimde yerelleşme sağlanmalı ve dil, din ve kültürel farklılıklar yerel düzeyde eğitime yansıtılmalıdır.
- Üniversiteler Türkiye'de konuşulan dillere lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yer vermelidir.
- Eğitim fakülteleri Türkiye'de konuşulan dilleri öğretmen yetiştirme sürecinde programa almalıdır.

- Milli Eğitim Müdürlükleri ile atanan öğretmenlere ilin dil, din, kültür ve diller konularında hizmet-içi eğitim vermelidir.
- Devlet anadilde eğitim verilen okullara da finans sağlamalı, bu okulları geliştirici araştırma ve çalışmalara kaynak ayırmalıdır. Okullar farklı dillerin eğitimine önem verdikçe devlet desteğini arttırarak okullar bu konularda teşvik edilmelidir.

Araştırma Önerileri

- ✓ Anadilde eğitimin toplum üzerinde yaratacağı etkiler incelenebilir.
- ✓ Okul personelinin anadilde eğitime ilişkin görüşlerinin araştırılabilir.
- ✓ Çok dillik ve çok kültürlülüğün yerel yönetimlerce nasıl yapılabileceği araştırılabilir.
- ✓ Eğitim bilimciler ve dil bilimciler yerel dillerin eğitime ilişkin yeterlilikleri ve sınırlılıklarına dair araştırma yapılabilirler.
- ✓ Anadili eğitim dilinden farklı öğrencilerin kendi dillerinde eğitim alma talepleri ve bunu etkileyen faktörler araştırılabilir.
- ✓ Yerel dillerde bölümler açan üniversitelerin karşılaştıkları sorunlar araştırılıp, ülkeye yayıla bilirligi araştırılabilir.
- ✓ Eğitimini tamamlamış anadili farklı bireylerin yaşadıkları kimlik karmaşası araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbulut, O. (2008). *Barış İçinde Birlikte Yaşamının Hukuk Zemini*. İstanbul: On İki Levha Yayınları.
- Aktoprak, E. (2009). *Ulusun Tahayyülünde Anadili*. Anadilde Eğitim Sempozyumu, 30-31 Mayıs 2009, eğitimsen.org.tr. [(Erişim Tarihi: 19.10.2014)].
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş* (çev:Hasan Aydın), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beltekin, N. (2014). *Okul ve Öteki Yurttaşlar: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri*. İstanbul: Vate Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. www.pegem.net. [(Erişim Tarihi: 07.10.2014)].
- Çankaya Üniversitesi Türk Dil Birimi (2014). *Dil Nedir?*. <http://www.cankaya.edu.tr>. [(Erişim Tarihi: 21.10.2014)].
- Carlson, M., Rabo A. ve Gök F. (2011). *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Celep, C (2005). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. C. Celep (Ed.). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. (2-20). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri* (1). <http://disa.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 23.10.2014)].
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 285-307. (<http://sbe.erciyes.edu.tr>). [(Erişim Tarihi: 21.10.2014)].
- Çelik, A. (2013). *Anadilde Eğitim Ana Sütü Gibi Helal mi?*. <http://www.ankarastrateji.org/>. [(Erişim Tarihi: 11.11.2014)].
- Derince, Ş. (2011). *Önce Anadili, Önce Anadili Broşürleri Dizisi 1*. <http://disa.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 18.10.2014)].
- Derince, Ş. (2012a). *Ülkelerin Dil Planlaması ve Politikaları: Eğitimde Çokdillilik. Önce Anadili Broşürleri Dizisi 4*. <http://disa.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 19.10.2014)].
- Derince, Ş. (2012b). *Tek Dilliliği Yeniden Düşünmek ve Çok Dilliliğin Geleceği*. <http://disa.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 17.01.2015)].
- Derince, Ş. (2013). *Anadilinde Eğitim Modelleri Semineri*. TEPAV, 4 Aralık 2013. <http://disa.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 25.10.2014)].
- Ergin, A. D. (2010). Azınlık Dillerinin Kullanımı Konusunda Türkiye Nerede Duruyor?. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, LIX(1), 1-34. (<http://ankara.edu.tr>). [(Erişim Tarihi: 14.02.2015)].
- Erincik, S. (2011). Kimlik ve Çok Kültürcülük Sorunu. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, LII(2), 219-241. (<http://ankara.edu.tr>). [(Erişim Tarihi: 14.02.2015)].
- Ersal, A. (2015). *Kürtçe Anadilde Eğitim Talebi ve İnsan Hakları* (44). <http://karam.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 27.01.2015)].
- Gök, F. (2012). Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, X(37), 10-20. (<http://key.net.tr>). [(Erişim Tarihi:05.11.2014)].

- Gümüş, A. (2010). Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitime Dair Halkın Tutum ve Görüşleri. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 10(37), 52-75. (<http://key.net.tr>). [(Erişim Tarihi: 27.01.2015)].
- Haynes, F. (2002). Eğitimde Etik (çev: Semra Kunt Akbaş), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnce, Ö. (2012). Anadilde Eğitim-Öğretimin Anlamı. *Aydınlık*. (<http://www.aydinlikgazete.com>). [(Erişim Tarihi: 11.11.2014)].
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Kitap.
- Kaya, İ. ve Aydın H. (2014). *Çoğulculuk, Çok Kültürlü ve Çok Dilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oran, B. (2004). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramlar, Lozan, İç Mevzuat, İçtihat, Uygulama*. www.tesev.org.tr. [(Erişim Tarihi:13.02.2015)].
- Özdemir, M. (2011). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 323-343. (sbd.ogu.edu.tr). [(Erişim Tarihi: 08.03.2015)].
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, II(6), 58-60. (<http://key.net.tr>). [(Erişim Tarihi: 09.11.2014)].
- Öztürk, Z. K. (2010). *Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim*. www.egitimsen.org.tr. [(Erişim Tarihi: 13.11.2014)].
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Seçen, S. (2011). *Anadilde Eğitim ve Türkiye Uygulaması (Yüksek Lisans Tezi)*. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) Tez No: 298221. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Tanör, B. ve Yüzbaşıoğlu N. (2005). *Türk Anayasa Hukuku*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Terzioğlu, S. S. (2007). *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı*. Ankara: Alp Yayınevi.

Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe Olan ve Anadili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) Tez No: 235007. Selçuk Üniversitesi: Konya.

Vikipedi Özgür Ansiklopedi (2014). *Eğitim Nedir?*. <http://wikipedia.org.tr>. [(Erişim Tarihi: 20.10.2014)]

EKLER

EK I: GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Anadili, eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar konusunda bir araştırma yapıyorum. Bu amaçla sizinle görüşmek istiyorum. Görüşmede elde edilecek veriler sadece tez için kullanılacaktır. Araştırmanın başarılı olması vereceğiniz içten yanıtlara bağlı olacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Görüşmeci Adı Soyadı:

Görüşülenin Kodu:

Görüşme Yeri:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Süresi:

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

- Doğum Yeri:
- Yaşı:
- Cinsiyeti:
- Anadili:
- Mesleki Kıdem:
- Daha önce çalıştığı yer (varsa):

BÖLÜM II

Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilere ilişkin deneyimler

- Daha önce çalıştığınız okul/okullarda farklı etnik gruplardan olan öğrencileriniz var mıydı?
- Şuan çalıştığınız kurumda anadili farklı öğrencileriniz var mı?
- Öğrencilerinizin anadilleri nedir?

BÖLÜM III

Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin dil becerileri

- Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin **konuşma** becerileri hangi düzeydedir?
- Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin **dinleme** becerileri hangi düzeydedir?
- Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin **okuma** becerileri hangi düzeydedir?
- Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin **yazma** becerileri hangi düzeydedir?

BÖLÜM IV

Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrenciler ile iletişim

- Siz anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrenciler ile iletişim kurabiliyor musunuz?
- Öğrenciler arkadaşları ile iletişim kurabiliyor mu?
- Yeterince iletişim kuramayan öğrenciler için ne yapıyorsunuz?
- Yeterince iletişim kuramayan öğrenciler ne yapıyor?
- Verdiğiniz yönergeleri anlama ve uygulama noktasında öğrencilerinizin sıkıntı yaşadıklarını düşünüyor musunuz?

BÖLÜM V

Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin sınıf içi durumu ve akademik başarıları

- Öğrenciler dersleri takip edebiliyor mu?
- Verdiğiniz ödev ya da projeleri yapabiliyorlar mı?
- Derse katılım düzeyleri nedir?
- Ders boyunca susan ve zili bekleyen öğrenciler var mı?
- Akademik başarıları düzeyleri nedir?
- Derslere göre ilgileri değişiyor mu? Hangi derslere daha çok ilgi gösteriyorlar?

BÖLÜM VI

Okula uyum ve sosyalleşme durumları

- Öğrencilerin okula uyum düzeyleri nedir?
- Anadili farklı olan öğrencileriniz dışlanıyor mu?
- Anadili farklı olan öğrencileriniz şiddete maruz kalıyor mu?
- Devamsızlık yapıyorlar mı?
- Okul ve sınıf kurallarına uyuyorlar mı?
- Arkadaşlık ilişkileri nasıl?
- Öğretmenleri ile ilişkileri nasıl?

BÖLÜM VII

Anadili eğitimden dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları temel sorunlar sizce nelerdir?

BÖLÜM VIII

Anadilde eğitime ilişkin görüşler

- Eğitim sistemimizin anadilde eğitim uygulamalarını yeterli buluyor musunuz?
- Sizce anadilde eğitim olmalı mıdır?
- Anadilde eğitimin çocukların gelişimini nasıl etkiler?
- Sizin bu konuda başka bir öneriniz var mı?

EK II: GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER

T01E: 1988 Balıkesir. Anadili Türkçe. Atanmadan önce memleketi Savaştepe’de bir dönem ücretli öğretmenlik yapmış.

K02E: 1984 Mardin. Anadili Kürtçe. Artuklu Kumlu Ortaokulunda bir yıl çalışmış.

K03E: 1985 Mardin. Anadili Kürtçe. 2009’ da Artuklu Dara İlkokulunda çalışmış. 2011’de Van Bahçesaray Akdere Mezrası Şehit Cihan Öden İlkokulunda sözleşmeli olarak görev yapmış.

Z04K: 1986 Elazığ. Anadili Zazaca. Artuklu Ortaköy İlkokulunda 5 yıl görev yapmış.

K05E: 1986 Mardin. Anadili Kürtçe.

T06K: 1990 Niğde. Anadili Türkçe. Atanmadan önce memleketi Bor’ da ücretli öğretmenlik yapmış.

A07K: 1992 Mardin, Anadili Arapça.

K08K: 1993 Mardin. Anadili Kürtçe. Daha önce Kızıltepe İMKB Anaokulunda ve Artuklu Nur Köyünde ücretli öğretmenlik yapmış. Ayrıca özel Şifa Rehabilitasyon Merkezinde çalışmış.

T09E: 1986 Manisa. Anadili Türkçe. Atanmadan önce Manisa Vakıfbank Türk Birliği İlkokulunda ücretli öğretmenlik yapmış.

A10K: 1991 Mardin. Anadili Arapça.

T11K: 1992 Samsun. Anadili Türkçe.

A12K: 1988 Mardin. Anadili Arapça. Atanmadan önce Artuklu Dara İlkokulunda ücretli öğretmenlik yapmış.

A13E: 1986 Mardin. Anadili Arapça. 4 yıl Yeşilli Koyunlu İlkokulunda görev yapmış.

T14K: 1992 Ordu. Anadili Türkçe.

T15K: 1986 Niğde. Anadili Türkçe.

T16K: 1988 Mersin. Anadili Türkçe. Daha önce Artuklu Kabala Yüzüncü Yıl Ortaokulunda ve Artuklu Tatlıdede Orta Okulunda görev yapmış.

K17E: 1984 Malatya. Atanmadan önce Manisa Ahmet Parlak İlkokulunda ücretli öğretmenlik yapmış.

Z18E: 1980 Elazığ. Anadili Zazaca. Doktora yapmış. Elazığ' da ve Muğla' da ücretli öğretmenlik yapmış.

T19E: 1988 Denizli. Anadili Türkçe. 3 yıl Savur' da görev yapmış.

A20E: 1985 Mardin. Anadili Arapça. Atanmadan önce, Artuklu Ortaköy İlkokulunda, Midyat Mustafa Kemal Ortaokulunda, Kızıltepe 75. Yıl İMKB Ortaokulunda ücretli öğretmenlik yapmış. Ayrıca Aldem Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde ve Ankara Özel Şirinler Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışmış. 5 yıl Cemil Tutaşı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışıyor.

T21K: 1991 Kayseri. Anadili Türkçe.

KA22E: 1979 Mardin. Annesi Arap, babası Kürt; ama Arapçayı anadili Kürtçeden daha iyi bildiğini söylemiştir. 7 yıl Kızıltepe' de sınıf öğretmenliği ve idarecilik yapmıştır.

K23K: 1983 Mardin. Anadili Kürtçe. Uzun zaman Rize' de görev yapmış.

T24K: 1988 Bolu. Anadili Türkçe.

T25K: 1986 Mersin. Anadili Türkçe. Antalya ve Konya' da görev yapmış.

KA26E: 1985 Mardin. Annesi Arap, babası Kürt; fakat Mardin' in Arap mahallesinde doğup büyüdüğünden Arapçayı anadili Kürtçeden daha iyi bildiğini söylemiştir. 5 yıl Artuklu Ortaköy İlkokulunda görev yapmış.

EK III: İNSAN GÜCÜ VE TAKVİM

Bu araştırmanın yürütülmesinden araştırmacı tek başına sorumlu olacaktır. Ancak; görüşme formunun hazırlanmasında uzman yardımına başvurulacaktır.

Araştırmanın yaklaşık 12 ay süreceği tahmin edilmektedir. Süre dağılımı muhtemelen řu şekilde olacaktır;

- 1) Araştırmanın hazırlanması ve uygulama izninin alınması için dört ay,
- 2) Görüşmeleri yapma, görüşmelerden elde edilen verileri sınıflandırma dört ay,
- 3) Raporun yazılması ve basılması için dört ay.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ADI VE SOYADI : Ferhan SİNCAR

DOĞUM YERİ VE : Mardin/1988

TARİHİ

MEDENİ HALİ : Bekar

E-MAIL : FSincar@outlook.com

ADRES (EV) : Teker Mh. Yeni 15. Sk. Ev No: 5/1

TELEFON : 0(507) 739 2342

EĞİTİM DURUMU

2010- Lisans-Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Kocaeli

İŞ TECRÜBESİ

2010- Mardin İli Artuklu İlçesi Cevizli İlkokulu, Ücretli Sınıf Öğretmeni.

2010/2015- Mardin İli Yeşilli İlçesi Ovaköy İlkokulu, Sınıf Öğretmeni.