

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**ULUS DEVLET, DİL VE KİMLİK POLİTİKALARI
BAĞLAMINDA ANADİLİ KÜRTÇE VE ARAPÇA OLAN
ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYENLERİN ANADİLİNDE
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz FIRAT

**ANKARA
Haziran, 2015**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

ULUS DEVLET, DİL VE KİMLİK POLİTİKALARI
BAĞLAMINDA ANADİLİ KÜRTÇE VE ARAPÇA OLAN
ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYENLERİN ANADİLİNDE
EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz FIRAT

Danışman: Prof. Dr. Nejla KURUL

ANKARA
Haziran, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Deniz FIRAT 'ın hazırladığı "Ulus Devlet, Dil ve Kimlik Politikaları Bağlamında Anadili K¼rtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı - Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı' nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan:

Üye:

Üye:

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../20..... tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm.

DENİZ FIRAT

ÖZET

ULUS DEVLET, DİL VE KİMLİK POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ANADİLİ KÜRTÇE VE ARAPÇA OLAN ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYENLERİN ANADİLİNDE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Fırat, Deniz

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nejla Kurul

Haziran 2015, 101 + xii Sayfa

Bu çalışmada, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadillerini okulda konuşamamalarının yarattığı yaşanmışlıkları incelemek ve bu yaşanmışlıktan yola çıkarak Türkiye'deki anadilinde eğitim tartışmalarının eleştirel bir bakış açısıyla çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin öğrencilik yıllarında arkadaş, okul ve öğretmenleriyle ilişkileri, anadil yasağına karşı tepkileri, iş deneyimleri, anadilinde eğitim tartışmalarını nasıl değerlendirdikleri incelenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde olan araştırma on sekiz kişilik bir çalışma grubu ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerle yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek, bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Okula başladığında sadece Kürtçe ya da Arapça bilen öğrenciler, okula Türkçe bilerek başlayan öğrencilere göre daha çok zorlanmaktadırlar. Okulda anadilleri yasaklanan ve Türkçeyi şiddet dâhil çeşitli yöntemlerle öğrenen öğrenciler için eğitim, özgürleşme süreci olmaktan çıkmakta ve yabancılaşma sürecine dönüşmektedir.

Öğrenciler okulda uygulanan anadili yasağına karşı belli bir direnç geliştirmişlerdir. Öğretmen denetiminin olmadığı durumlarda, sınıfta ve okul bahçesinde anadillerini konuşmayı sürdürmektedirler.

Dil ve kimlik haklarına yönelik talebin eski dönemlere göre daha fazla dile getiriliyor olması ve bu talebin kamuoyunda belli bir duyarlılık yaratması, Türkçe dışındaki dillerin daha rahat konuşulmasını beraberinde getirmiştir. Öğretmenler, eskisine göre öğretmenler odasında anadillerini daha rahat konuştuklarını ifade etmişlerdir.

Anadilinde eğitim tartışmalarının en önemli boyutunu, bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiği oluşturmaktadır. Araştırmada, anadilin ve resmi dilin birlikte kullanıldığı eğitim modeli olan “anadili temelli çokdilli eğitim” öne çıkmış ve savunulmuştur. Bu model sayesinde bireyler hem anadillerini geliştirebilecek hem de resmi dili öğrenerek o ülkedeki siyasal, kültürel ve ekonomik yaşama sorunsuz bir şekilde katılabileceklerdir.

SUMMARY

THE CONTEXT OF THE TEACHERS' AND ACADEMICANS WHOSE
MOTHER TONGUES ARE KURDISH AND ARABIC ABOUT THE
MOTHER TONGUE EDUCATION BY MEANS NATION STATE,
LANGUAGE AND IDENTIDY POLICY

Firat, Deniz

Master, Department of Educational Management and Policies

Thesis Advisor: Associate Prof. Nejla Kurul

June, 2015, 101 + xii Pages

In this study, the main objective is to analyse the experiences of teachers and academicians whose mother tongues ara Kurdish and Arabic. And also, it is aimed to analyse their problems caused by not speaking their mother languages at schools and based on these experiences and problems to support the discussions about the education on mother tongue.

In this scope, it is tried to analyse the work experiences of the teachers and academicians whose mother tongues are Kurdish and Arabic, their reactions aganist the mother tongue restrictions and their relations between their friends, schools and teachers during the school years.

This study is based on the data gathered from group of eighteen people. In this research semi-structred interview technique was used. In this research the interview records are analysed by the writer and transferred to digital records. The data are processed by the using one of the qualitative data analysis known as descriptive data analysis.

When they start to school, students who only know Kurdish and Arabic have more difficultties than the students who know Turkish.

Education is no longer process of freedom for the students whose mother tongues are banned in schools and those who learn Turkish with violent methods and it transformed into alienation in education.

The students develop a resistance to mother tongue ban in schools. Even though the restrictions applied to these students, they keep going to use their mother tongues in schools or in their classrooms.

It is because the demand of language and identity rights is mentioned more than the years before, the other languages, except Turkish, are spoken freely. Teachers say that they can use their mother tongues in teachers' room.

The main discussion about the education on mother tongue is how this education will be provided. In this research an educational model which is based on both mother tongue and official tongue is explained and advocated. This model is named as mother tongue based multilingual education.

ÖNSÖZ

Anadilinde eğitim, bireyin ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği anadilini eğitim sürecinde özgürce kullanmasını ifade eder. Bireyin dünyayı tanımada ve kendisini ifade etmede kullandığı anadilin, bireysel ve toplumsal etkileri bulunmaktadır. Anadilin bireyin dünyayı tanımada ve değerlerini geliştirmesinde önemli etkisi bulunurken, bireyin içinde yaşadığı kültürü gelecek kuşaklara taşımadaki rolü de yadsınamaz. Bu açıdan anadilin başta eğitim olmak üzere kamusal alan içerisinde yasaklanmasının sonuçları, bireysel ve toplumsal açıdan değerlendirilmelidir.

Bu çalışma, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadillerini okulda kullanamamalarının yarattığı sonuçları bireysel ve toplumsal açıdan değerlendirmek için yapılmıştır.

Çalışmam boyunca bana son derece özverili davranan sevgili eşime ve çalışmamı okuyarak bana son derece önemli dönütler veren, bana arkadaşlık ve yoldaşlığın ne demek olduğunu gösteren Serhat Dursun, Birgül Ulutaş ve Zafer Kiraz'a teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve ilerlemesinde yukarıdaki kişilerin her birinin çok önemli katkıları bulunmaktadır. Ayrıca, çalışmam boyunca bana akademik anlamda önemli katkılar sunan başta danışmanım Prof. Dr. Nejla Kurul'a, Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'a, Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a, Yrd. Doç. Dr. Tarık Soydan'a, görüşme formunun hazırlanmasında yardımcı bulunan Fahrettin Karaaslan'a, görüşmelerim sırasında yardımlarına başvurduğum Aslan Ali Demirkol ve Tecelli Karasu'ya, çalışmamı hazırlamada son derece önemli yardımları bulunan arkadaşım Birol Algan ve okul arkadaşlarım Derya Araz, Erhan Taş, ve Ayşe Tekin'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

Deniz FIRAT

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	ii
BİLDİRİM.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Araştırmanın Amacı	11
Araştırmanın Önemi.....	12
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar	13
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
Kapitalizm ve Ulus-Devletin Ortaya Çıkışı.....	15
Ulus-Devlette Dil ve Kimlik Politikası.....	17
Türkiye’de Uygulanan Dil ve Kimlik Politikaları	19
Şark Islahat Planı	21
“Vatandaş Türkçe Konuş” Kampanyası	22
Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi	24
İskân Kanunu	25
Gayri- Müslimlere Yönelik Politikalar	25
Yer Adlarının Değiştirilmesi	28
1960’tan Sonra Uygulanan Dil ve Kimlik Politikaları.....	29
Anadilin, Eğitimde ve Televizyon-Radyo Yayınında Kullanılmasına Yönelik Atılan Adımlar	31

İlgili Araştırmalar.....	34
BÖLÜM 3.....	36
YÖNTEM.....	36
Araştırma Deseni.....	36
Çalışma Grubu.....	37
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	38
Verilerin Analizi.....	39
BÖLÜM 4.....	40
BULGULAR VE YORUM.....	40
Görüşme Yapılan Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlere Ait Bilgiler.....	40
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okul Deneyimleri.....	45
Okul İçinde ve Dışında, Kürtçe ve Arapça Konuşulmaması İçin Alınan Tedbirler.....	48
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Katılımcıların Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışları	51
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okula Başladıktan Sonra Değişen Sosyal Yaşamları.....	53
Okulda Anadili Sorunu Yaşayan Katılımcıların Ailelerinin Çocuklarının Yaşadıkları Karşısındaki Tepkileri.....	55
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin İş Deneyimleri....	57
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitim Hakkındaki Görüşleri.....	62
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Türkiye’de Anadilinde Eğitimin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri.....	70
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Seçmeli Dil Dersleri Konusundaki Görüşleri.....	76
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Kürtçe Eğitim Veren Okullar Hakkındaki Görüşleri.....	78
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadillerini Gelecek Kuşaklara Aktarma Konusundaki Görüşleri.....	79

BÖLÜM 5.....	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
Sonuçlar.....	82
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Öğrencilik ve Meslekteki Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar	83
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadillerini Kullanamamalarının Sosyal Yaşamlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	84
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar.....	85
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Seçmeli Dil Derslerine ve Kürtçe Eğitim Veren Okullara Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	85
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar.....	86
Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Ailelerinin Çocuklarının Yaşadıklarına İlişkin Aldıkları Tutuma Yönelik Sonuçlar.....	86
Öneriler.....	87
Araştırma İle İlgili Öneriler	87
Uygulama İle İlgili Öneriler.....	87
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	94
EK A. Görüşme Kodları.....	94
EK. B. Görüşme Formu.....	96
ÖZGEÇMİŞ.....	101

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	40
Çizelge 2. Katılımcıların Hizmet Süresine Göre Dağılımları	40
Çizelge 3. Katılımcıların Okula Başladıklarında Anadillerini Konuşabilmelerine Göre Dağılımları.....	41
Çizelge 4. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı	43
Çizelge 5. Katılımcıların Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	43
Çizelge 6. Katılımcıların Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	44

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemini oluşturan durum ve araştırma amaçları verilmiş, araştırmanın önemi belirtildikten sonra araştırma açısından önemli görülen kavramlar tanımlanmıştır.

Problem

İlk insan, doğada bulduğunu tüketen edilgen bir varlıktı. İnsanın doğada bulduklarıyla yetinmeyip tarımsal üretime geçmesi, onu doğada edilgen konumdan etken konuma yükseltti. İlk tarımsal üretim faaliyetleri küçük yerleşim birimleri kurularak yapılmaya başlandı. İnsanların bir arada yaşamaya başlaması ve aralarındaki etkileşimin artması bazı toplumsal ihtiyaçları doğurdu. Her şeyden önce, topluluğu oluşturan insanların birbirlerini anlaması için bir iletişim yöntemi geliştirmeleri gerekiyordu.

İnsanlar iletişim kurabilmek için ilk olarak beden hareketlerine dayanan basit jestleri kullandılar. Basit jestlerle başlayan anlaşma biçimi zamanla yerini sözlü anlaşma biçimi olan dile bıraktı (İlin ve Segal, 1993). Dil, insanların daha rahat anlaşmasını sağladığı gibi topluluğun sahip olduğu bilginin ileriki kuşaklara daha kolay aktarılmasını da sağlar.

İnsanların iletişim aracı olarak dile ihtiyaç duymaları ve zaman içinde onu geliştirmeleri toplumsal nedenlere dayandığından, dil sadece bireysel bir olgu gibi değerlendirilmemelidir. Dil, varlığını Saussure'nin (1998) belirttiği gibi; topluluk üyeleri arasında yapılmış bir sözleşmeye borçludur. Bu açıdan dil, bireysel bir olgu olduğu kadar toplumsal bir olgudur da.

Dil, birey için iletişim aracı olduğu kadar bireyin kendisini tanımlamasının da en önemli aracıdır. Birey, annesi başta olmak üzere ailesinden, akrabalarından, yakın çevresinden öğrendiği dil sayesinde yaşadığı toplumla ilişki kurar. Birey dil sayesinde yaşamı anlamada, düzenlemede ve yapılandırmada kullandığı âdet ve

inançları yani kültürü öğrenir (Koçak, 2013). Kültürün bireye aktarılması ancak dille olur. Dil, kültürel değerlerin öğrenilmesini sağladığı gibi; tarihsel süreç içerisinde oluşmuş değerlerin yeni nesillere aktarılmasını da sağlar. Bu açıdan dil, kültürün en önemli taşıyıcısıdır.

Dil, toplumun değerlerini-kültürünü diğer nesillere aktardığı gibi onu kurar da. Kültürel öğelerin düşünülmesi, ifade edilmesi ve tartışılması ancak dille mümkündür. Bir toplumun dili kültürünü, kültürü de dilini etkiler. Bu analitik ilişki; kültür açısından dili, dil açısından kültürü ayrılmaz kılmaktadır. Darder'e (2010) göre dili, sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda dünyayı anlamlandırılmamıza olanak sağlayan bir yorumlama sistemi olarak da görülmelidir. Dolayısıyla dili, doğduğu kültürden koparıp düşünmek doğru değildir.

Dil, bireye sadece kültür değil aynı zamanda kimlik de kazandırır. Bireyin anadili, onun en önemli ayırt edici özelliğidir. Dil ve kimlik arasında öyle yakın bir ilişki vardır ki, kimlikler tanımlanırken ilk akla gelen şey dildir. Günümüzde toplumsal kimlikler çoğu kez konuşulan dil üzerinden tanımlanmaktadır. Aktoprak'a (2009) göre dil, kültürel kimliğimizin birincil tanımlayıcılarından ve sembollerindedir.

Dil ve kültür arasındaki ilişki dikkate alındığında, bireyin anadilini yeterince konuşamaması ya da unutmaması, bireyin anadilinde iletişim kuramamasına neden olacağı gibi; tarihsel bir süreç içerisinde oluşmuş kültürünü de unutmamasına neden olacaktır. Bu yüzden kişinin anadilini unutmaması, bireysel bir durum olarak değerlendirilemez, çünkü sonuçları toplumsaldır. Bir dilin artık konuşulmayacak duruma gelmesi, o dili konuşanların kültürlerinin ve kimliklerinin yok olmasına neden olacaktır.

Bugün birçok ülkede egemen kültür içinde yer almayan topluluklar, uygulanan politikalar sonucunda egemen kültürün baskısı altındadır. Egemen kültür içerisinde asimile edilerek kendi dilleri ve kültürleri unutturulmaya çalışılan topluluklar, kültürlerini yaşatmak ve geliştirmek için mücadele vermektedirler. Bu mücadelenin en önemli ayağını, anadilinde eğitim talebi oluşturmaktadır. Çoğu çalışma ve tartışmada yanlış bir şekilde birbirinin yerine kullanılan "anadil" ve "anadili" kavramları farklı olguları ifade ettiğinden, bu çalışmada "anadilinde eğitim" kavramı kullanılacaktır. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'na (2010) göre anadil, dil ailesi içinde kendinden farklı diller türetecek kadar zengin, eski ve kapsamlı dilleri ifade eder. Örneğin, bir anadil olarak Türkçeden farklı lehçeler doğmuştur. Anadili

ise, bireyin annesi başta olmak üzere yakın çevresinden herhangi bir çaba gösterilmeksizin kendiliğinden bir şekilde öğrendiği dili ifade eder. Bu açıdan her dil anadilidir ama her dil anadil değildir (Alpay, 2010).

Eğitim, bireyin kendisini gerçekleştirmesi için gerekli eleştirel ve analitik düşünme yeteneği kazandığı, bireyin yakın çevresinden başlayarak tüm insanlara, canlılara, doğaya, tarihsel ve kültürel mirasa karşı duyarlılık edindiği toplumsal ve bireysel bir süreçtir. Bu açıdan eğitim, hem bireyin hem de toplumun özgürleşmesini hedefler.

Bireyin eğitim sürecinde kendisini gerçekleştirmesinin birinci koşulu, eğitim sürecinin bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenmesidir. Bireyin yetiştiği kültürü, sahip olduğu kimliği ve en önemlisi çevresiyle iletişime girmek için kullandığı dili dikkate almayan hatta yasaklayan bir eğitim ortamı bireyin yabancılaşmasına neden olacaktır. Marx' a (2007) göre yabancılaşma, insanın kendi emek ürününden ve yaşamsal etkinliğinden koparak yarattıklarının egemenliğine girmesidir. Bireyi özne konumundan nesne konumuna düşüren yabancılaşma, bireyin kendisini gerçekleştirmesi önündeki en önemli engeldir. Okul çağına gelmiş bir bireyin okulda hiç bilmediği ya da kendisini yeterli derecede ifade edemediği bir dille karşılaşması bireyin benlik algısını, özgüvenini, ders başarısını olumsuz etkileyecektir. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Türkiye dâhil birçok ülkede resmi dil dışında kalmış farklı bir dil konuşan yurttaşların kendi anadillerinde eğitim talepleri halen tartışılmaktadır.

Eğitim çağına gelmiş birey okula başladığında, yetiştiği ailenin ve çevrenin özelliklerini okula taşır. Bireyin yetiştiği kültür, dil, mekân okulla kurduğu ilişkiyi doğrudan etkilemektedir. Bourdieu'nun (2003) belirttiği gibi okullar, orta sınıf değerleri ile uyumludur. Ekonomik ve kültürel olarak orta sınıf değerlerini paylaşmayan alt sınıflar, okulun sahip olduğu değerlere yabancı kalmakta ve bunun sonucunda eğitimde başarılı olamamaktadırlar. Bourdieu'nun (2003) belirttiği kültürel sermaye kavramı, sadece ekonomik anlamda anlaşılıp, yorumlanmamalıdır. Okula yeni başlayan birey yetiştiği sınıfın değerleri kadar kültürel, kimliksel, mezhepsel, dilsel aidiyetlerini de okula taşır. Bireyin sahip olduğu dilin, kimliğin, mezhebin okulda yok sayılması hatta yasaklanması, bireyin kendisini var etmesini ve geliştirmesini engellemektedir.

Sınıfsal, etnik, kültürel, dilsel gibi toplumsal eşitsizliğin görüldüğü yaşam pratikleri kendisini eğitimde de gösterir. Zenginler sahip oldukları ekonomik olanakları kullanarak yoksullara, erkekler toplumsal cinsiyet rollerini kullanarak

kadınlara göre daha fazla eğitim olanağına sahip olmaktadırlar. Yoksul ve zengin, kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik kendisini etnik ve kültürel alanlarda da gösterir. Okulda dili yasaklananla yasaklanmayan, kültürü inkâr edilenle edilmeyen arasındaki ilişki de toplumsal eşitsizliğin sonucudur. Ulus devlet kurmak adına Türk kimliği dışındaki tüm dilleri ve kültürleri yok sayan tekçi anlayış, eğitim sistemini asimilasyon hedefi doğrultusunda kullandığından diller ve kimlikler arasında eşitsizliklere neden olmaktadır.

Eğitim toplumsal eşitsizliğin yansımaların görüldüğü bir alan olmanın yanında bu eşitsizliği meşrulaştırma görevi de üstlenir. Toplumsal eşitsizlikler zor kullanılarak olduğu gibi toplumsal rıza üretilerek de devam ettirilir. Toplumsal eşitsizliklerin sürmesini sadece zor araçlarına bağlamak doğru değildir. Toplumdaki eşitsizliklerin doğal ve kaçınılmaz olduğunu kitlelerin kabul etmesi gerekmektedir. Kitleler nezdinde bu meşruiyeti sağlayan en önemli araçlardan biri eğitimidir. Okutulan derslerin içeriği, okulda uygulanan ritüeller, törenler, örtük program sayesinde öğrenciler istenilen bilgiyi ve ideolojiyi benimserler.

Modernist veya post-modernist kuramların hemen hemen tamamında toplumsal değişimin eğitim aracılığıyla gerçekleştiği düşüncesi ortak bir önermedir (Demirtaş, 2005). Genel geçer görüş bu olunca eğitime aydınlanma döneminden başlamak kaydıyla büyük bir önem atfedilir (Althusser, 2008). Eğitim kavramı üzerine alan yazın incelendiğinde, gerek işlevselciler gerekse Marksistler, ilki kapitalist toplumun ikinciler ise sosyalist toplumun inşasında eğitimi bir araç olarak kullanmayı öngörmüşlerdir. Gerek Osmanlının son döneminde ve gerekse Cumhuriyet politikaları için de de eğitim yukarıda belirtildiği gibi toplumsal değişimin bir aracı olarak görülmüştür.

Osmanlının son döneminde başlayan ve Cumhuriyetle hız kazanan politikalar toplumu modern, laik ve milliyetçi dönüşümünü hedeflemekteydi. Özellikle Cumhuriyetin kuruluşundan sonra hızlanan modernleşme hareketi, toplumu yukarıdan aşağıya değiştirmeyi hedefleyen jakoben bir hareketti. Cumhuriyet modernleşme hareketi, laik, modern ve milliyetçi ideolojiyi topluma benimsetmek için eğitimi araçsallaştırmıştır. Eğitim, burjuva demokratik devrim özellikleri nedeniyle yoksulların ve kız çocuklarının kitlesel eğitimini mümkün kılmakla birlikte Türk olmayan etnik gruplar üzerinde Türkleştirme politikası doğrultusunda asimile aracı olarak kullanılmıştır.

Eğitimin belli bir amaç doğrultusunda araçsallaşması, toplumun bu amacı tamamen benimseyeceği anlamına gelmemektedir. Yukarıda belirtildiği gibi bireyler okula belli bir kültürel sermayeyle gelmektedir (Bourdieu, 2003). Okuldaki eğitim ile bireyin getirdiği kültürel sermaye çatıştığında, kimi zaman kazanan okuldaki eğitim sistemi olurken kimi zaman da kazanan kültürel sermaye olmaktadır. Bu açıdan eğitim sistemini mutlaklaştıran ve bireyi önemsizleştiren değerlendirmelerden uzak durulmalıdır. Beltekin'in (2012) belirttiği gibi, Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan birçok kişi, Türk eğitim sisteminin hedefleri ile çatışabilmektedir:

Okullaşma ile birlikte modernleşme projesinin amaçlarına ulaşma düzeyi artmakla birlikte her alanda ve kesimde aynı sonuçların alınmadığı görüldü. Özellikle çok partili siyasal yaşama geçilmesiyle Türkiye'de Cumhuriyetin ideallerini paylaşmayan siyasal düşüncelerin, grupların sesleri çıkmaya ve siyasal, sosyal ve kültürel yaşamda görülmeye başlandı. Söz konusu grupların en önemli özellikleri neredeyse tümünün Cumhuriyetin okullarında eğitim almalarına karşın, modernleşme projesinin amaçladığı gibi olmamaları idi. Cumhuriyetin eğitim projesinin ise, sosyo-kültürel alandaki birçok politikayla desteklenen homojenizasyon çabalarına karşın bunda tamamen başarılı olamadığı görülmektedir.

Cumhuriyetin uygulamaya koyduğu laik, modern, Batıcı eğitime rağmen toplumsal dönüşüm istenilen düzeyde olmamıştır. Cumhuriyetin laik değerlerine karşı belli bir direnç gösteren muhafazakâr-İslami çevreler çok partili dönemle birlikte Cumhuriyetin laik değerlerine karşı siyasal ve kültürel karşı koyuş sergilemişlerdir. Bugün siyasal ve kültürel alanda yaşanan muhafazakârlık ve İslamlaşma, bu başarısızlığın sonucudur. Modern-laikçi uygulamalara gösterilen muhafazakâr-İslami tepkinin bir benzeri Türkleştirme politikalarına karşı da gelişmiştir. Türk kimliği dışındaki kimlikler yasaklanmış olsa bile, Kürt, Arap, Laz, Çerkes vb. kimlikler günümüze kadar yaşamaya devam etmiştir. Bu kimlikler dillerini ve kimliklerini geliştirmek ve gelecek kuşaklara aktarmak için anadillerini eğitim başta olmak üzere kamusal alanlarda konuşmak istemektedirler.

Anadilinde eğitim talebi, devletlerin resmi dil olarak belirlediği dil ya da dillerin dışında başka bir dile sahip yurttaşların kendi anadillerini kamusal alanda konuşmak ve geliştirmek istemelerini ifade eder. Burada kamusal alan olarak ilkökul, ortaokul, lise, üniversite gibi eğitim kurumları; sağlık, yargı ve belediye hizmet alanları gibi bir dilin kurumsallaşmasını ve kendini geliştirmesini sağlayacak kurumlar kastedilmektedir. Konuşma dili olarak kalıp yazı dilini oluşturamamış, oluştursa bile kurumsallaşamamış bir dilin kurumsallaşmış bir dil karşısında yaşama şansı son derece düşüktür. Anadilinde eğitim talebi tam bu noktada ortaya çıkmaktadır:

Anadilin resmi dil karşısında yok olmasının önüne geçmek. Bugün Dünya'nın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de tarihsel, kültürel, ekonomik nedenlerle ikincil dil konumuna düşürülmüş diller yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) Anadili Günü dolayısıyla yayımladığı rapora (2008) göre, Dünya'da konuşulan yaklaşık 6000 dilin % 43'ünün yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Yok olma tehlikesi yaşayan dillerin 15'i Türkiye'de konuşulmaktadır (UNESCO, 2008).

Anadilinde eğitim kavramına geçmeden önce, kamusal hizmet alanına yönelik günümüz politikalarının genel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Anadilinde eğitimi sadece özel okullarla sınırlandırmak isteyen AKP hükümetinin politikaları, dünyada uygulanan neo-liberal politikalardan bağımsız değildir. Anadilinde eğitim almak isteyenleri özel okula yönlendiren söylem ve pratiğin gerisinde, kamu hizmet alanından yararlananların bu hizmet alanının maliyetini karşılaması gerektiğini söyleyen neo-liberal anlayış yatmaktadır.

Eğitimin, insan ve toplum yaşamı açısından son derece önemli bir yeri vardır. Eğitim, hem bireyin kendisini geliştirmesinde ve özgürleşmesinde hem de toplumun olumlu anlamda değişip, dönüşmesinde önemli bir faktördür. Özsoy'a (2012) göre eğitimin amacı, insan potansiyelinin çok yönlü gelişimini sağlamak; eleştirel bilince sahip özerk yurttaşlar yetiştirerek toplumun demokratikleşmesini sağlamaktır. Özsoy'un (2012) da değindiği gibi eğitim, hem toplumsal hem de bireysel özellikler taşımaktadır. Eğitimin bireysel ve toplumsal içeriği, birbirinden ayrı iki alanı oluşturmaz; tam tersine birbirini tamamlayan ve geliştiren bir özellik taşır. Eğitimin sadece bireysel içeriğinin öne çıkarılması, eğitimin hak olma durumunu; sadece toplumsal içeriğinin öne çıkartılması da eğitimdeki bireysel ve toplumsal farklılıkları olumsuz etkileyecektir. Bu açıdan eğitim, hem bireysel hem de toplumsal içeriği açısından değerlendirilmelidir.

Eğitimin içeriği ve sunuş şekli, günümüzde önemli bir tartışma konusudur. Özellikle 1980'li yıllarda toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda önemli bir yere oturan neo-liberal politikalar, kamusal hizmet alanının daraltılmasını ve bu alana ayrılan kaynakların düşürülmesini; genel olarak da kamusal hizmet alanının piyasaya açılması gerektiğini savunmaktadır. Kurul (2013), kamu hizmet alanını daraltan uygulamalar hakkında şöyle demektedir:

Kapitalizmin bitmeyen krizleri ve peşi sıra gelen kemer kısıma politikalarının ilk hedefi, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi kamusal hizmetleri tüketen emekçi

sınıflar olmaktadır. Çünkü krizlerin ardından ilk akla gelen kamu harcamalarının kısılması ve bu hizmetlerin maliyetlerinin yararlananlara ödettilmesine yönelik politikaların uygulamaya geçilmesidir.

1980’li yıllarda kapitalizmin girmiş olduğu krizi aşmak için uygulamaya konan neo-liberal politikalar, kamusal hizmet alanını hızlı bir şekilde piyasaya açmıştır. Uygulanan neo-liberal politikalar sayesinde daha önce piyasa mekanizmasına açılmamış olan kamu hizmet alanları, sermaye tarafından kâr alanına dönüştürölmek istenmiştir. 80’li yıllarda uygulanan bu politikalar dünyanın hemen hemen her yerinde uygulamaya geçirilmiştir. Aksoy’a (2010) göre:

Son 30 yıldır, eğitimi de içerecek şekilde, “kamusal” nitelikli mal ve hizmet üretiminin piyasaya dâhil edilişı süreci yaşanmaktadır. Bu süreç tüm dünyada yaşanan diğer ekonomik ve sosyal alanları kapsayan değişmelerle birlikte gerçekleşmektedir. Bu değişmeler ülkeden ülkeye bir kısım farklılıklar içermekte olsa da bütünüyle, neo-liberalizm ve neo-liberal politikalar ile açıklanmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası uygulanan sosyal devlet politikaları, sermayenin o dönemki ihtiyaçlarına karşılık vermesine karşın; 1970’li yıllarda düşen kâr oranları sermayeyi ekonomik ve siyasi politika değişikliğine mecbur bırakmıştır. 1980’li yıllarla birlikte devletin kamu hizmet alanını terk etmesi gerektiği, kamu hizmet alanının piyasaya açılmasıyla daha verimli olacağı propagandası, Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu gibi uluslararası kuruluşlar tarafından yoğun bir şekilde yapılmıştır. Siyasi ve ekonomik alanda neo-liberal politikaların benimsenmesi ve hâkim bir konuma gelmesi, bu politikaların dünyanın birçok ülkesinde kısa zamanda uygulanmasını beraberinde getirmiştir. Kurul’a (2009) göre:

Bilindiği üzere, neo-liberal dönemde devletin yeniden yapılandırılması için kamuda ciddi reformlar önerilmiş; bunların büyük bir kısmı yaşama geçirilmiştir. Kamu yönetimini, kamu personel sistemlerini, yerel yönetimleri, kamu maliyesini sermayenin istemleri doğrultusunda dönüştürmek üzere pek çok yasal düzenleme yapılmıştır.

Uygulanan neo-liberal politikalar sermaye sınıfının kâr oranını artırmakla birlikte, yoksulların daha da yoksullaşmasına yol açmıştır. Daha önceki dönemlerde bazı sosyal haklara sahip olan yoksullar, bu hakların ellerinden alınmasıyla birlikte yoksulluğu daha derinden yaşamaya mahkûm olmuşlardır. Bu dönemde yoksullar ve zenginler arasındaki gelir farkı, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar açılmıştır.

Yukarıda bahsedilen neo-liberal politikalar Türkiye gündemine 24 Ocak 1980’de gelmekle birlikte, bu politikaların uygulanması 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle mümkün olmuştur. 1980’lerden günümüze kadar uygulanan neo-liberal politikalar, kamusal hizmetleri hak olmaktan çıkarmış ve bu hizmetlerin üretimi ve kullanımı

kâra dayalı bir anlayışa terk edilmiştir. Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi kamu hizmet alanları reform gerekçesiyle piyasa mekanizmasına açılmıştır.

Eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi kamusal hizmet alanlarının piyasaya açılması, toplumun önemli bir kesimi oluşturan yoksulların ve dar gelirliilerin bu haklardan yararlanmasını engellemektedir. Kamusal hizmet alanının en önemli ayaklarından biri olan eğitimin yararlanan öder mantığıyla metalaştırılması, yoksulların ve dar gelirliilerin eğitime ulaşmalarını ve ondan yararlanmalarını olumsuz etkilemektedir. Eğitimin paralı hale getirilmesi, eğitim hakkından yararlanmada eşitsiz bir duruma yol açmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim hak olmaktan çıkmakta ayrıcalık haline dönüşmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (2010) belirtildiği gibi, okul terk oranlarının daha çok yoksul öğrencilerin gittiği meslek liseleri, imam-hatip liseleri ve resmi genel liselerde gerçekleşmesi bu eşitsizliği göz önüne sermektedir. Kurul'a (2009) göre:

Sosyal harcamaların azaltılarak, sermayenin vergi yükünü azaltmak, aynı zamanda bu alanları özelleştirmek ve ticarileştirmek ve nihayetinde devleti küçültmek reform çalışmalarının ulaşmak istediği amaçlardandır. Eğitim alanını da kamusal niteliğinin aşınması ile bu süreçten büyük ölçüde etkilenmiştir. Eğitimdeki dönüşüm, yeni iktidar biçimlerinin yanı sıra, içersene/dışarıda tutma ilişkileri içinde, yoksul çocuk ve gençlerin öğrenme deneyimlerini sınırlandırarak okul kültürünü değiştirmekte ve eğitim yönetiminde yeni uygulamalara yol açmaktadır.

Ulus-devletlerin homojen bir toplum yaratmak için uyguladığı politikaların en önemli ayaklarından birini eğitim politikaları oluşturmaktadır. Ulus-devletlerin eğitimi tek dilli hale getirmesi, egemen dil dışında başka bir dili konuşan bireylerin anadillerini unutup egemen dili benimsemeleri amacını taşımaktadır. Koçak'a (2013) göre:

Ulus-devletlerin birçoğunun tatbik ettiği tek-dilli eğitim, devletçe desteklenen bir dilin diğerleri pahasına toplumun geneline yayılarak homojen bir dilsel topluluk oluşturmanın aracı olmuştur. Eğitim, dilsel azınlıkların asimile edilmesinde kilit rol oynamaktadır.

Eğitimin amacı, bireylere tek bir ulusal kimlik-dil kazandırmak değildir. Eğitim, bireyin kendisini geliştirmesini ve özgürleştirmesini amaçlar. Bir dilin diğer diller üzerinde tahakküm kurduğu, onları asimile etmeye çalıştığı bir ortamda eğitimin özgürleştirici etkisinden söz edilemez. Lenin'in (1992) belirttiği gibi: "Başka bir ulusu ezen ulus özgür olamaz". Bu açıdan diller, kültürler, kimlikler arasında oluşturulan asimetric ilişki hem egemen toplumun hem de egemen olmayan toplumların özgürleşmesi önünde en önemli engeldir.

Tüm yurttaşlar eğitimden eşit şekilde yararlanmalıdır. Farklı dil gruplarına mensup bireylerin eğitim yoluyla dillerinin unutturulmaya çalışılması kabul edilemez. Egemen dili konuşan bireyler kendi anadillerini eğitimde kullanabiliyorsa, egemen dil dışında başka bir dili konuşan bireyler de eğitimde kendi anadillerini kullanabilmelidirler. Anadilini eğitimde kullanmak sadece bazı yurttaşlara verilmiş bir imkân olursa, eğitim “hak” olmaktan çıkar ayrıcalık halini alır. Eğitimi “hak” yapan olgu, tüm yurttaşlar arasında eşit bir ilişki yaratmasıdır. Bu açıdan, anadilinde verilmeyen bir eğitim, hak olarak tanımlanamaz.

Anadilinde eğitim hakkı tek başına, diller arasında oluşturulmuş eşitsiz ilişkiyi ortadan kaldırmayacaktır. Bununla birlikte, egemen dil karşısında zayıflayan dillerin yaşayabilmesi ve geleceğe taşınması açısından anadilinde eğitim son derece önemlidir. Anadilinde eğitim talebinin Türkiye gündemine getirilmesinde ve bu talebe yönelik tartışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir yanılsa dikkat çekmek gerekiyor. Bu yanlış; anadilinde eğitim talebinin eşit yurttaşlık talebi üzerinden değil de yaşanmış mağduriyetler üzerinden tartışılmasıdır. Bireylerin anadilinde eğitim alamamasından dolayı yaşadığı mağduriyetlerin gündeme gelmesi kamuoyunda bu konuya karşı duyarlılığın artmasını sağlamakla birlikte; anadilinde eğitim talebi yaşanmış mağduriyetler üzerine inşa edilmemelidir. Anadilinde eğitim talebinin sadece mağduriyet üzerinden dile getirilmesi, anadilinde eğitimi teknik bir konuya indirgeyecektir. Anadilinde eğitim talebini teknik bir konu olmaktan çıkarmak için, yaşanmış mağduriyetler yerine bu mağduriyetlerin nedenleri üzerine yoğunlaşılmalıdır. Özsoy’un (2012) belirttiği gibi, “mağduriyetin kökenine inmeyen bir mağduriyet siyaseti bugünün mağdurlarını gelecekte de mağdur bırakacak durumları tetikleyebilir”.

Farklı siyasi, ekonomik, etnik, dini kesimler toplumu kendi taleplerine göre şekillendirmek istemektedirler. Farklı toplumsal kesimlerin verdiği iktidar mücadelesi, eğitime de yansımaktadır. Toplumsal mücadelelerden bağımsız bir eğitimden bahsetmek olanaksızdır. Bu açıdan eğitim, politik bir mücadele alanını da kapsar. Eğitimde ne okutulacağı, nasıl okutulacağı gibi eğitimde hangi dilin kullanılacağı da; toplumsal ve siyasal mücadeleye göre belirlenir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Türkçenin eğitimde tek dil olarak kullanılması politik bir tercihe dayanır. Bu politik tercihin eleştirisi ancak politik bir eleştiriyle mümkündür. Bu açıdan anadilinde eğitime, eğitim politikalarını belirleyen güç ilişkileri analiz edilerek ele alınmalıdır.

Bireyin anadili, başta annesi olmak üzere yakın çevresinden bilinçli bir öğrenme süreci olmadan öğrendiği dildir. Anadili, bireyin çevresiyle iletişime geçmesini sağladığı gibi kendisini anlamlandırmasını da sağlar. Çünkü birey düşünürken, tartışırken, eleştirirken anadilini kullanır. Bu açıdan anadili, kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde son derece önemlidir. Bireyin anadilini özgürce kullanması önünde sınırlandırmalar ve yasaklar getirilmesi, benlik algısı üzerinde olumsuz etkiye neden olacaktır.

Okul çağına gelmiş bir bireyin özsaygısı ve benliği, ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dille örülüdür. Birey kendi iç dünyasından başlamak üzere yakın ve uzak çevresini bu dille anlar ve yorumlar. Okul çağına gelmiş bir bireyin eğitimde anadilini kullanamaması, kendisini ve çevresini anlamlandırmak için kullandığı tek aracın elinden alınmasına neden olacaktır. Okulda ve sınıfta konuşulan dili anlamayan, kendisini ifade edemeyen birey; eğitim ortamına yabancılaşacaktır. Eğitim süreci bireyin tüm özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Eğitimden beklenen sonucun alınabilmesi için bireyin kendisini rahat ve özgür hissetmesi gerekmektedir. Bireyin anadilinin eğitimde yasaklanması, bireyin kendisini okulda ve sınıfta ifade edebilmesini engellediği gibi baskı altında hissetmesine de neden olur. Anadilinde eğitim yerine başka bir dilde eğitime zorlanan bireyler için eğitim, özgürleşme aracı olmaktan çıkıp baskı aracına dönüşür.

Okul çağına gelmiş bir birey kendisini büyük ölçüde anadiliyle ifade eder. Bireyin okula giderek okuma-yazma öğrenmesi, onun kendisini sözel olarak ifade edebilmesinin yanı sıra yazılı olarak ifade edebilmesini de sağlar. Bireyin okuma yazma becerisi kazanması kendisini ifade etme yeteneğini arttırdığı gibi geliştirir de. Bireyin okumayı öğrenmesi ve bunu kalıcı bir alışkanlığa dönüştürmesi kendisini geliştirmesini sağlar. Bireyin kalıcı okuma alışkanlığı kazanabilmesi ancak bu süreçten keyif almasıyla mümkündür. Bu açıdan; anadili yerine başka bir dilde okuma ve yazmaya zorlanan bireylerin kalıcı okuma alışkanlığı geliştirmeleri çok zordur.

Okuma-yazma yeteneğinin kazanıldığı birinci sınıfta, Türkçe bilmeyen ya da çok az bilen çocukların ilk önceliği okuma-yazma öğrenmek değil; Türkçe öğrenmektir. Bu öğrenme süreci pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılmadığı, sadece zamana bırakıldığı için Türkçeyi öğrenme süreci oldukça uzamaktadır. Türkçeyi bilmeyen ya da çok az bilen öğrencilerin, Türkçeyi öğrenene kadar geçen sürede işlenen

konulardan eksik ve geri kalmaları, sağlam bir alt yapı oluşturamamalarına; akademik başarılarının düşük olmasına neden olmaktadır.

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okul ortamında anadilini kullanamamaktan dolayı yaşadığı olumsuzluklar, bu öğrencilerde okula karşı negatif bir algının oluşmasına neden olmaktadır. Anadilini eğitimde kullanamayan birçok öğrenci bu olumsuz algı nedeniyle okulu terk etmektedir. Özellikle anadili Türkçe olmayan Kürt yurttaşların yaşadığı bölgelerde, okul terk oranlarının yüksek olması bu durumu doğrulamaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'ne (2011) göre, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ilköğretim sonrası örgün eğitimden ayrılan öğrencilerin oranı Türkiye ortalamasının oldukça yukarıdadır. Türkiye genelinde ortaöğretime geçiş yapmama oranı %19,7 iken, bu oran Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt'te% 33,9'a; Van, Muş, Bitlis ve Hakkari'de% 33,3'e kadar çıkmaktadır. Kürtlerin ve Arapların yoğun yaşadığı illerdeki okulu bırakma oranlarının Türkiye ortalamasına göre yüksek olmasının nedenleri arasında, yoksulluk, muhafazakârlık ve çocukların anadillerini eğitimde kullanamamaları yatmaktadır. Yoksa okulu bırakma oranlarının Kürt ve Arapların yoğun yaşadığı illerdeki yüksekliği, Kürt ve Arapların eğitime yeterli ilgiyi göstermedikleri şeklinde yorumlanmamalıdır. Okulu bırakma oranların Kürt ve Arapların yoğun olduğu illerde yüksek olması eğitimin Kürtlerin ve Arapların ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmamasının sonucudur. Anadilinde eğitim alamayan Kürt ve Arap öğrenciler eğitim ortamına yabancılaşmakta ve eğitim sistemine erken veda etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bu çalışmanın problemini, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bugüne kadar yaşanan politik, kültürel, siyasi değişimleri dikkate alarak; farklı etnik, ekonomik, siyasi, coğrafi, mezhepsel kökenden gelen ve ilkokula başladıklarında Türkçe bilmeyen, çok az Türkçe bilen ya da sadece Türkçe bilen anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin, kendi eğitim deneyimlerinden yararlanarak anadilinde eğitim konusundaki görüşlerinin çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin, kendi eğitim süreçlerinde anadillerini kullanamamalarının

yarattığı duruma yönelik deneyimlerini, tepkilerini ulus devletlerin dil ve kimlik politikaları bağlamında incelemek ve bu yaşanmışlıktan yola çıkarak Türkiye'deki anadilinde eğitim tartışmalarını çözümlemektir.

Bu çalışmayla, farklı toplumsal kesimlerden gelen anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin, kendi kimliklerini nasıl tanımladıkları, eğitim süreçlerinde anadillerini kullanamamalarının kendi yaşamlarındaki etkisini, Türkiye'de dilsel haklara yönelik çıkartılan yasaları nasıl değerlendirdikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylece anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak, anadilin eğitimde kullanılmamasının yarattığı toplumsal ve bireysel sonuçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenler, anadilleriyle ilgili olarak öğrencilik ve meslekteki deneyimlerini nasıl açıklamaktadırlar?
- 2- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenler, anadillerini kullanmamanın sosyal yaşamlarını hangi yönde etkilediğini nasıl açıklamaktadırlar?
- 3- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenler, anadilinde eğitim tartışmalarını nasıl kavramakta ve değerlendirmektedirler?
- 4- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenler, seçmeli dil derslerine ve Kürtçe eğitim veren okullara yönelik nasıl bir tutum almaktadırlar ve bunları nasıl değerlendirmektedirler?
- 5- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin, anadilinde eğitim sorununa ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
- 6- Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin okulda yaşadıkları anadil sorununa karşılık ailelerinin tepkileri ne olmuştur?

Araştırmanın Önemi

Eğitim, zıtlıkları ve çelişkileri barındırmakla birlikte bireyin kendisini özgürleştirmesini ve geliştirmesini sağlayan bir öze de sahiptir. Bireyin eğitim yoluyla özgürleşmesi ve gelişmesi ancak verilen eğitimin bireyin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesiyle mümkündür. Bireyin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık vermeyen bir eğitim ortamında yabancılaşma kaçınılmazdır.

Türkiye'de Türkçe dışındaki dillerde (İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Rumca, Ermenice, İbranice) eğitime bazı koşullarda izin verilmesine karşın; bu coğrafyada uzun yıllardır konuşulan Kürtçe, Arapça gibi dillerde anadilinde eğitime izin

verilmemektedir. Anadili Türkçe olmayan bireyler okula başladıklarında, Türkçeyi yeterince bilmediklerinden dolayı eğitim yaşamlarında birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Anadili Kürtçe ve Arapça olan bazı bireyler karşılaştıkları dil sorununa rağmen eğitim yaşamlarını sürdürerek öğretmen ya da akademisyen olabilmektedirler.

Eğitim yaşamlarında anadili sorununu yaşayan öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilik yaşamlarındaki tecrübelerden yola çıkarak anadilinde eğitim tartışmalarını değerlendirmek son derece önemlidir. Böylece anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin hem öğrencilik hem de öğretmenlik-akademisyenlik deneyimleri incelenmiş olacaktır. Bu çalışma, öğrencilik ve öğretmenlik-akademisyenlik deneyimlerini birlikte değerlendirerek anadilinde eğitim tartışmasının daha derinlemesine incelemesine yardımcı olacaktır. Bu sayede anadilinde eğitim ile ilgili olarak öğretmen-akademisyen ve öğrenci bakış açısı ayrı ayrı değerlendirilmek yerine birlikte değerlendirilebilecektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle, eğitimin ilk, orta lise ve üniversite düzeyinde çalışan ya da emekli olmuş anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenleri kapsamaktadır.

Tanımlar

Anadili: Bireyin yakın çevresinden bilinçli bir öğrenme süreci olmadan öğrendiği dildir.

Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Öğrencilerin anadillerinin öncelikli eğitim dili olduğu, iki veya daha fazla dilin önce ders olarak, daha sonra da bazı derslerin eğitim dili olarak müfredata dahil edildiği eğitim sistemine denir.

Kimlik: Bir grubun, kültürün ya da bireyin ait olduğu grup veya kültüre aidiyetini bildiren bağlıdır.

Kültür: Herhangi bir toplumda coğrafi, ekonomik, tarihsel, etnik etkileşim sonucu ortaya çıkan ve bireyin tutum, davranış ve ideolojini belirleyen ya da etkileyen bilgi birikimi ve yaşam biçimi.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesine ilişkin tartışma ve değerlendirmeler yer almaktadır. Türkiye’de uygulanan resmi dil politikası, kapitalizmle birlikte ortaya çıkan ulus-devletlerin yurttaşlarına uyguladığı milliyetçi ve tekçi politikalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Kapitalizm ve Ulus-Devletin Ortaya Çıkışı

On beşinci yüzyılda İtalya ve Hollanda’da başlayan şehirleşme, barındırdığı çeşitli iş imkânlarıyla büyük kalabalıkları büyük şehirlere çekmiştir. Sürekli olarak artan şehir nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için ticaret hem gelişmiş hem de genişlemiştir. Eskiden sadece sınırlı bir alanda ve sınırlı bir şekilde üretilen mallar, artık daha geniş alanlarda satılmak üzere daha çok üretilmekteydi. 15. yüzyılda ticaret üzerinden gelişen ve zenginleşen burjuva sınıfı, üretim ilişkilerini köklü bir biçimde değişikliğe uğrattı. Toprak üzerindeki mülkiyetin sadece derebeyinde olduğu ve bu toprak parçası üzerinde yaşayan herkesin derebeyin malı sayıldığı feodal üretim biçimi yerini yavaş yavaş mülkiyetin alınıp satılmasını sağlayan kapitalist üretim biçimine bıraktı (Braudel, 2013).

Yaşanılan yerleşim yeriyle sınırlı olan, kâra dayanmayan bu yüzden de sınırlı bir meta birikimine imkân tanıyan üretim biçiminin yerini kapitalist üretim biçimine bırakmasıyla meta birikimi, o döneme kadar görülmemiş bir şekilde arttı. 18. yüzyılda yaşanan sanayi devrimi sayesinde üretimini fabrikalar kurarak artıran burjuvazi, köyde yaşayanları şehirlere çekerek işçi sınıfının oluşumuna zemin hazırladı. Ekonomik olarak gelişen ve üretim biçimine şekil veren burjuvazi için yeni hedef siyasi iktidardı. Burjuvazinin ortaya çıktığı ve geliştiği Batı Avrupa’da siyasi iktidarı aristokrasi elinde tutmaktaydı. Aristokrasinin gelişen üretim biçimi ve araçları karşısında çok bir şansı kalmamıştı. Nihayetinde köylüleri, işçileri yanına alan burjuvazi siyasi iktidarı, kesintiler olmakla beraber, 1789 yılında

Fransa'dan başlamak üzere tek tek ele geçirdi (Braudel, 2013). Siyasal iktidarın burjuvazi tarafından ele geçirilmesi yeni bir siyasi yönetim şeklini ortaya çıkardı: Ulus-devlet. Ünal (2004), ulus-devletin işlevini şu şekilde tanımlamıştır.

Merkezileşmiş ekonominin düzenlenmesini ve piyasanın merkezi denetimini sağlayan ulus-devlet, üretim için gereken hammaddenin elde edilmesini kolaylaştırdığından ve sermayeye ulusal sınırlar içinde güvenli şekilde hareket etme imkânı tanıdığından, burjuvazi için olmazsa olmaz nitelikteydi.

Burjuvazi ulus-devlet sayesinde hem sınırları belli olan bir pazara sahip oluyor hem de sahip olduğu pazarın güvenliğini temin etmiş oluyordu. Bu açıdan ulus-devlet, tarihin kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir yönetim modeli değildir. Kapitalist üretim ilişkileri ve burjuva sınıfının çıkarları doğrultusunda ortaya çıkmış bir siyasi yönetim modelidir. Bu açıdan ulus-devleti incelerken onun kapitalizmle olan ilişkisini görmezden gelmek yeterli bir ulus-devlet analizi ve eleştirisi yapılmasını mümkün kılmayacaktır.

Ulus-devleti kendinden önce gelen devlet modellerinden ayıran en temel özellik ulus-devletin belirlenmiş kesin sınırının bulunması ve bu sınırlar içerisinde mutlak bir güce sahip olmasıdır. Giddens (2008) ulus-devleti, geleneksel devletlerin tersine idari sahası kesin olarak belirlenmiş bir güç kaynağı olarak tanımlamıştır. Ulus-devletten önceki büyük imparatorluklarda sınırlar oldukça geçişken ve belirsizdi. Bu imparatorluklar, sarayı oluşturan merkezi güç ve çevreyi oluşturan beylikler arasında belirlenmiş kurallar çerçevesinde yönetilmekteydi. Yerel beylikler kralın hâkimiyetini tanımakla birlikte kendi bölgelerini yönetme yetkisine sahipti. 1215 'te Britanya'da kral ve feodal beyler arasında imzalanan Magna Carta (Büyük Ferman) ile kral feodal beylerin bazı yönetsel haklarını tanımak zorunda kalmıştı. Roskin'e (2009) göre bu fermanın önemi, kralın yetkilerini sınırlaması ve onu hukukun sınırları içinde kalmasını sağlamasıydı. Keza 1808'de Osmanlı'da padişahın yetkilerini sınırlayan Sened-i İttifak padişahın keyfi uygulamalarına karşı yerel beylere bazı yetkiler vermişti. Örneğin; Sened-i İttifakta vergilerin, padişahın vekilleriyle hanedanların yapacağı müzakerelerle belirleneceğinin kararlaştırılması padişahın otoritesini sınırlayıcı bir nitelik gösterir (Akça ve Hülür, 2007).

Ulus-devlet, yukarıda belirtilen merkez-taşra arasında geçen yönetim mücadelesini merkez lehine kesin bir şekilde çözmüştür. Hobsbawn' a (1993) göre merkezi yönetimin güçlenmesi, onun ara yöneticilere ve özerk kuruluşlara gereksinim duymasını ortadan kaldırmıştı. Yönetim yetkisini tek elde toplayan ulus-devlet, bu yetkileri uygulama konusunda da önceki devlet modellerinden ayrılır.

Gelişen teknoloji ve ulaşım sayesinde merkezin taşraya ulaşması ve onu denetlemesi kolaylaşırken, orduların modernize edilmesi merkezi yönetime karşı oluşan tepki ve isyanların eskisine göre çok daha kolay şekilde bastırılmasını sağlamıştı.

Ulus devletleri kuran kapitalist sınıflar ulus-devletin sahip olduğu siyasi, politik, askeri gücü kendi sınıf çıkarları doğrultusunda kullanmaktan geri durmamışlardır. Sermayenin belli bir sınır içerisinde daha rahat hareket edebilmesini sağlayan tek dil-tek kimlik esasına dayanan homojen bir toplum, ulus-devlet sayesinde yaratılmaya çalışılmıştır.

Ulus-Devlette Dil ve Kimlik Politikası

Ulus-devlet, siyasi olarak egemenlik kurduğu, sınırları belli olan toprak parçasında birden çok dilin ve kimliğin bulunmasını, sorunsuz bir pazar ilişkisi yaratma noktasında sorun olarak görür. Birçok dilin konuşulduğu bir yerde burjuvazinin güçlü bir pazar ilişkisi yaratması ve sürdürmesi önündeki en önemli engellerden biri, mevcut pazar içerisindeki insanların önemli bir bölümünün birbirlerini anlamamasıdır. Burjuvazi, elindeki metanın sorunsuz bir şekilde elinde bulundurduğu pazarın her bir tarafında satılmasını zorlaştıran dil sorununu; kendi pazar ilişkisini sürdürdüğü sınırlarda tek dil ve kimlik yaratarak aşmaya çalışmıştır. Burjuvazinin bu hedefi gerçekleştirmek için kullandığı ideoloji milliyetçilik olmuştur. Devletin belli bir siyasal ve kültürel kimlik taşıyan bir ulus yaratmada faydalandığı ideoloji milliyetçiliktir. Nitekim milliyetçilik, Avrupa'daki toplulukların ulus-devlet olarak örgütlenmeye başladıkları 18. yüzyıldan sonra bir siyasal ideoloji olarak belirmiştir (Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı şekliyle milliyetçilik "ulus" kimliğine dayanan modern devletler kurma -veya böyle bir devleti olduğu gibi sürdürme- amacı güden siyasî bir doktrin idi. Bu doktrinin özünü, siyasî örgütlenmenin doğru biçiminin devletin sınırlarının "ulusal" bir toplumun sınırlarına tekabül ettiği düşüncesi oluşturuyordu (Erdoğan, 1999). Devlet ile ulus kavramını özdeşleştiren milliyetçilik böylece belli bir sınır içerisinde tek bir ulusun devlet kurmasını, ulus-devlet olarak kavramsallaştırmaktaydı. Bu kavramlaştırmayı yaparken ulusu; aynı dili konuşan, ortak bir kültürü ve tarihi olan, aynı inanç ve ritüellere sahip bir paydaşlık-ortaklaşma üzerinden tanımlamaktaydı. Ulusun kendi

içerisinde homojen olduğunu ve bunun siyasi bir örgütlenmeyle ulus-devlete evrildiğini savunmaktaydı.

Her şeyden önce tek dil-tek kimlik üzerine kurulduğu söyleyen ulus-devletler homojen bir dil ve kültüre sahip değillerdi. Milliyetçiliğin ve ulus-devletin ortaya çıktığı Fransa’da 18. yüzyılda nüfusun yaklaşık yarısı Fransızca bilmiyordu (Kaya, 2011). Ulus-devletin homojen bir ulus kimliği üzerinden dile getirdiği söylemle pratik birbirini tutmuyordu, sınırlar içerisinde birbirinden farklı birçok dil ve kültür bulunmaktaydı. Ulus-devlet bu çokdilli ve çokkültürlü toplum yapısını tekdilli ve tekkültürlü bir toplum yapısına dönüştürmek için çeşitli dil ve kimlik politikaları geliştirdi.

Ulus-devletler, sınırları içerisinde tarihsel, kültürel, ekonomik nedenlerle öne çıkmış egemen kimliği resmi kimlik olarak kabul ederek kimlikler üzerinde eşitsiz bir ilişki yarattı. Resmi kimliğin ulus-devletler tarafından desteklenmesi resmi kimlik dışında olan toplulukların zayıflamasına hatta yok olmasına neden oldu. Farklılıkları yok sayan ve toplumsal çoğulculuğu monist (tekçi) bir yapıya dönüştürmek için uygulanan politikalar özellikle dil ve kimlik üzerinden gerçekleşti. Farklı kimlikleri egemen kimlik içerisinde asimile edebilmek için resmi dil ve zorunlu eğitim gibi uygulamalara geçildi.

Devletin yönetim aygıtı olarak ülke sınırları içerisinde hiçbir dönemde olmadığı kadar etkinleşmesi, devletle vatandaş arasındaki ilişkiyi artırdı. Devlet-vatandaş ilişkisinde, devletin egemen olan dili kamusal alanda zorunlu hale getirmesi resmi dil politikalarını oluşturmaktadır. Resmi dil dışındaki başka bir dili konuşan vatandaşların dilsel farklılıklarını görmeyip tek dil politikasının benimsenmesi, kamusal alanda egemen olan dilin diğer diller üzerinde baskı kurmasına neden olmuştur.

Kamusal alanın tekdilli hale getirilmesi toplumdaki farklı dillerin hemen yok olacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü toplumda resmi dil dışında konuşulan birçok dil olduğu gibi bu toplulukları oluşturan insanların birçoğu resmi dili bilmemekteydi. 19. yüzyılın başında çok az sayıda Avrupa ülkesi pratikte tek bir ulusal dile sahipti. Yüzyılın sonundaysa çoğunun ulusal bir dili olmuştu (Wallerstein, 2011). Resmi dilin bu insanlara öğretilmesi ve ortaya çıkan yeni siyasi ilişkileri benimseyecek vatandaşları yetiştirmek amacıyla eğitim, zorunlu hale getirildi. Tüm toplumsal sistemler için değişim ve dönüşüm aracı olan eğitim, ulus-devlet açısından tek bir ulusal kimlik yaratmak ve yeni kurulan rejime sadık vatandaşlar yetiştirmek

için araçsallaştırıldı. Kök'e (2005) göre, zorunlu eğitim uygulamasının 18. yüzyıl sonunda Avrupa'da ortaya çıkmasının nedenleri şunlardır:

Eğitim, özellikle zorunlu devlet eğitimi olmaksızın, burjuvazinin ulusal devletinin ayakta kalması, ideolojik olarak varlığını devam ettirmesi çok zordu. Zorunlu eğitim en etkili uluslaştırma (kapitalist pazarı yaygınlaştırma) araçlarından biri olarak görüldü. Okul, ortak bir dilin yaygınlaştırılması yanında milli tarih, milli coğrafya (milli sınır), milli marş gibi kavramların emekçi halka küçük yaşlardan itibaren aşılandığı merkezler oldu.

Resmi dil ve zorunlu eğitim gibi uygulamalarla egemen dil ve kimlik devlet tarafından desteklenirken, diğer dil ve kimlikler homojen bir toplum yaratma önünde engel olarak görüldü. Bu dil ve kimlikler kamusal alanın dışında tutularak, resmi dil ve kimlik içinde erimeleri yani asimile olmaları amaçlandı. Kamusal alanda bir dilin mecburi kılınması, farklı dil gruplarını resmi dili öğrenmeye mecbur bıraktı. Egemen dilin ekonomik ilişkilerde yaygın olarak kullanılması da egemen dilin öğrenilmesini zorunlu kıldı. Hem devlet eliyle hem de kapitalist pazar ilişkilerinin sonucu olarak egemen dil kendisini diğer diller karşısında sürekli olarak güçlendirdi. Devletin yardımıyla kurumsallaşan ve pazar ilişkisinin dili haline gelen resmi dil ile konuşulması yasaklanan ve pazar ilişkilerinde önemsizleşen diller arasında hiyerarşik bir ilişki ortaya çıktı. Bu hiyerarşik ilişki sonucunda farklı diller egemen dil karşısında zayıflamaktan hatta yok olmaktan kendilerini koruyamadı.

Türkiye'de Uygulanan Dil ve Kimlik Politikaları

Dünya'nın birçok ülkesinde homojen kimlik yaratmak için uygulanan dil ve kimlik politikaları, Türkiye'de de benzer şekilde uygulanmıştır. İmparatorluk bakiyesinden doğan genç Cumhuriyet, bu toprakların barındırdığı birçok dil ve kültürü homojen bir Türk kimliği yaratmak için asimile etmeye çalışmıştır. Günümüzde uygulanan dil ve kimlik politikalarını daha iyi anlamak ve değerlendirmek için, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan dil ve kimlik politikalarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran kadroların çok büyük bir bölümü Osmanlı İmparatorluğu'nda önemli askeri ve bürokratik görevlerdeydi. Bu görevliler, Osmanlı İmparatorluğu'nun alınan tüm tedbirlere rağmen sürekli olarak toprak kaybetmesi ve sonunda yıkılmasını, İmparatorluğun barındırdığı etnik çeşitliliğe

bağlıyorlardı. Yeni kurulan devletin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gibi kültürel, dilsel, dinsel, mezhepsel çeşitliliğe sahip olmasını tehlike olarak gören bu kurucu kadrolar için yeni kurulan Cumhuriyet; tek kimliğe, tek dile ve tek inanca dayanmalıydı. Bu kadrolar için temel amaç; Türk kimliğinin ve dilinin herkes tarafından benimsenmesini sağlamaktı. Bu amaç doğrultusunda Türk kimliği dışındaki tüm kimlikler inkâr edildi, bu kimliklerle ilgili kültürel ve dilsel taleplerde bulunulması yasaklandı. Türk kimliğinin herkes tarafından benimsenmesi için inkâr ve yasağın yanında, çeşitli dil ve kültür politikaları geliştirilerek uygulandı.

Türkçenin kamusal alanda öne çıkarılması Cumhuriyet döneminde hız kazanmakla birlikte ilk olarak Osmanlı'nın son dönemlerinde ortaya çıkmıştı. 1876 tarihinde kabul edilen Kanun-ı Esasi'nin 18. maddesi ' Tebaa-i Osmaniye'nin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır' biçiminde düzenlenmişti (Sadoğlu, 2010). Osmanlı Devletinde resmi dilin Türkçe olarak belirlenmesi devlet işlerinde Türkçeyi zorunlu kılmakla birlikte, Osmanlı vatandaşlarına Türkçe öğrenme zorunluluğunu getirmiyordu. Sadece devlet memurlarına Türkçe öğrenme zorunluluğu getirilmişti. Türkçe resmi dil olarak benimsenmekle birlikte Türkçe dışındaki dillerde eğitime devam edilmekteydi. Özellikle azınlık okullarında anadilinde eğitim verilmekteydi. 1894 yılında 2. Abdülhamid tarafından yayımlanan resmi bir emirle imparatorluktaki tüm mahalli ve yabancı tüm okullar Türkçeyi zorunlu ders olarak okutmakla yükümlü tutuldu (Sadoğlu, 2010). Bu uygulama, okullaşma oranı çok düşük olsa bile, Türkçenin eğitim yoluyla benimsetilmesini amaçlamaktaydı. Osmanlı'nın son dönemlerinde uygulanan; Türkçenin eğitim yoluyla diğer dilsel gruplara benimsetilmesi amacı, esas olarak Cumhuriyet döneminde başarılı olmuştur. Bu dönemde, Türkçe eğitim veren okul sayısı hem arttırılmış hem de yaygınlaştırılmıştır.

Yeni kurulan Cumhuriyet'in ilk anayasası Teşkilât-ı Esâsiye Kanunu'nun ikinci maddesi, Türkçe'nin resmi dil olduğunu ilan ediyordu. Resmi dilin Türkçe olarak kabul edilmesi, yurttaş ve devlet arasındaki tüm ilişkilerde Türkçenin kullanılacağı anlamına gelmektedir. 1924 anayasasına dayanılarak Türkçe dışındaki tüm diller, başta eğitim kurumları olmak üzere tüm kamusal alanlarda yasaklandı. Sadece Lozan Antlaşması gereğince gayr-i müslim nüfusa, kendi dillerini eğitimde, yargıda ve basında sınırlı da olsa kullanma hakkı verildi. Eğitim dilinin Türkçeleştirilmesi asimilasyon yönünde atılmış önemli bir adım olmakla birlikte, eğitim kurumlarında

ne okutulacağı, nasıl okutulacağı, kimler tarafından okutulacağı da bir o kadar önemliydi. 1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemi merkezileştirilerek, eğitim kurumlarının daha sıkı denetlenmesi sağlandı. Eğitim kurumları, yeni kurulan rejimi benimseyen ve onu yaşatacak bireyler yetiştirmeyi esas alacak şekilde tek tipleştirildi. Tunçay'a (2011) göre, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde benimsenen eğitim anlayışı, bilgi aktarımının yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşüncüyü amaçlamamış, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için rejim propagandası aracı olarak kullanılmıştır.

Şark Islahat Planı

Türkleştirme politikasında eğitim önemli bir yer tutmakla birlikte, Türkleştirilmeye çalışılan nüfus hiç de az değildi. Özellikle Türkiye'nin doğusu ve güneydoğusunda hatırı sayılır bir Kürt nüfus yaşamaktaydı¹. Kürt nüfusunun geniş bir coğrafi alanda, önemli bir nüfusa sahip olması rejim tarafından tehlikeli görüldü. Kürt nüfusun asimile edilebilmesi için eğitimin tek başına yeterli olmayacağı görülerek, 1925 yılında Şark Islahat Planı hazırlandı. Bu planda; bölgede yatılı okulların açılması, bölgenin demografik yapısının değiştirilmesi, bölgeye atanacak memurların Kürt olmamasına dikkat edilmesi, bölgenin ulaşım imkânlarının artırılması ve bölgedeki askeri gücün artırılmasına yönelik maddeler yer almaktaydı. Şark Islahat Planı'nda yer alan 14. madde, yeni kurulan Cumhuriyetin nasıl bir dil politikasına sahip olduğunu göstermesi açısından son derece önemlidir. 14. Maddeye göre; Kürtçenin her türlü alanda konuşulması yasaktı. Bu madde şu şekildedir:

Aslen Türk olup Kürtlüğe mağlup olmaya başlayan berveç-i ati Malatya, Elaziz, Diyarıbekir, Bitlis, Van, Muş, Urfa, Ergani, Hozat, Erciş, Adilcevaz, Ahlat, Palu, Çarsacak, Çemişkezek, Ovacık, Hısnımansur, Behisni, Arga, Hekimhan, Birecik, Çermik vilayet ve kaza merkezlerinde hükümet ve belediye dairelerinde ve sair müessesat ve teşkilatta, mekteplerde, çarşı ve pazarlarda Türkçeden maada lisan kullananlar evamir-i hükümete ve belediyeye muhalif ve mukavemet cürmile tecziye edilirler (Bayrak, 1993).

14. madde Hür (2012) tarafından şu şekilde sadeleştirilmiştir:

¹ 1927 nüfus sayımında nüfusun yaklaşık % 8'ini oluşturan Kürt nüfusu, Diyarbakır, Elazığ, Hakkari, Mardin, Siirt ve Van gibi illerde toplam nüfusun %50'sinden fazlaydı(Sadoğlu, 2010,277).

Aslen Türk olup Kürtlüğe yenilmeye başlayan Malatya, Elaziz, Diyarbakır, Bitlis, Van, Muş, Urfa, Ergani, Hozat, Erciş, Adilcevaz, Ahlat, Palu, Çarsancak, Çemişkezek, Ovacık, Hısnımansur, Behisni, Hekimhan, Birecik, Çermik vilayet ve kaza merkezlerinde, hükümet ve belediye dairelerinde ve diğer kurum ve kuruluşlarda, okullarda, çarşı ve pazarlarda, Türkçeden başka dil kullananlar, hükümet ve belediyenin emirlerine muhalefet etmek ve direnmek suçundan cezalandırılacaktır.

İnsanların anadillerinde konuşmalarının yasaklanması bu dönemde birçok mağduriyetin yaşanmasına neden oldu. Özellikle köylerde oturan ve şehir merkezine ticaret yapmak ya da ihtiyaçlarını karşılamak için gelen köylüler, Türkçe bilmedikleri için para cezasına çarptırıldı. Bu durum; Kürtçe konuşmanın hiçbir dönemde yasaklanmadığını dile getirenlerin bile açıkça görebileceği gibi bir dil yasağıydı.

Kürtçe dil yasağını birebir yaşamış önemli bir Kürt aydını olan Naci Kutlay, bu dönemde yaşadıklarını şu şekilde anlatmaktadır:

Kürtçe konuşmak yasaklandı. Bizim oturduğumuz Karahasan Mahallesi'ne yakın "Göm"ler vardı... Bu gömlerden köylüler ufak tefek şeyler getirir satarlardı. Mesela bir yük odun, bir stil yoğurt, birkaç tane yumurta, tavuk gibi şeyler getirir satarlardı... Bir kelime Kürtçe konuştuğunda, tam 5 kuruş ceza kesilirdi. Zaten bir yük odun da 5 kuruştur... Ben de derdimizi anlatacak kadar Türkçeyi okuldan öğrenmişim. Bunlar eşyalarını satmaya geldikleri zaman, babam hemen beni çağırır, "Oğlum git bunlarla, onlara 'Türkçe yardım et!'" derdi. Ben de bunlarla gider, pazarlığı ben yapardım. Onlar sadece izleyici olarak kalır, böylece cezadan kurtulurlardı. Her sabah mutlaka kapımız çalınır, beni satışı çağırırlardı. Yaşadığım olay bu (Günel Tekin, 2012) !

Bu dönemde bölgede uygulanan dil yasakları sadece Kürtçe ile sınırlı kalmamıştır. Mardin'de birçok insan Arapça konuştuğu için ceza almıştır. Aziz Baran, yaşanan dil yasağını şöyle anlatmaktadır: "Mardin'de halktan insanların Arapça konuştukları için 5 kuruş ceza aldıklarını çok iyi biliyorum. 'Türkçe' dışında konuşulan bütün diller için 'ceza' kesilirdi...Onun için bölge halkı 'dil'den çektiği kadar, başka bir şeyden çekmedi."(Günel Tekin, 2012).

"Vatandaş Türkçe Konuş" Kampanyası

Türkçe dışındaki dillerin konuşulmasını önlemeye dönük çabaların önemli örgütleyicilerinden biri Türk Ocakları olmuştur. 1912 yılında kurulan Türk Ocakları Türk milliyetçiliğinin önemli kurumlarından biridir. Türk Ocakları'nın Osmanlı dönemindeki temel hedefi; Türk milliyetçiliğinin ideolojik temellerini oluşturmak ve Türk milliyetçiliğinin yaygınlaşmasını sağlamaktır. Ocakların Cumhuriyet

dönemindeki temel hedefi ise, homojen bir Türk kimliği yaratmak için politikalar geliştirmek olacaktı. Ocak başkanı Hamdullah Suphi 1924 tarihli Türk Ocakları Birinci Kongresinde Türk Ocaklarının yeni amacını; “lisan hududlarını istilalara karşı korumak” ve “yeni Türk devletinin bekçiliği” olarak dile getirmişti (Üstel,1997). Türk Ocakların bu tarihten sonraki kurultaylarının önemli bir bölümünü, diğer kimliklerin Türk kimliği içinde asimile edilmesine yönelik politikaların belirlenmesi oluşturur.

Türk Ocaklarının 1927 yılında düzenlediği dördüncü kurultayda, en önemli tartışma konularından biri azınlıkların Türkçe konuşmamaları idi. Ocak üyesi Besim Atalay belediyelerin halkı ikaz, telkin, hatta tehdit ederek Türkçe konuşturulabileceğini söyledi (Bali, 2005). Türkiye’de özellikle İstanbul ve İzmir’de yaşayan Rum, Ermeni ve Yahudilerin kendi dillerine sahip çıkarak asimilasyona direnmeleri karşısında sertleşen asimilasyon politikaları; 1928 yılında ‘Vatandaş Türkçe Konuş’ kampanyası ile doruk noktasına ulaştı. Darülfünun Hukuk Fakültesi Talebe Cemiyeti’nin ortaya attığı ve Türk Ocaklarının örgütlediği bu kampanya, Türkçe dışındaki hiçbir dilin sokakta, trende, vapurda, lokantada, tiyatrodada, sinemada konuşulmamasını amaçlamaktaydı. Bu amaçla özellikle gayr-i müslimlerin yaşadıkları yerlere herkesin Türkçe konuşmasını ‘tavsiye’ eden afişler asıldı. Türkçe dışındaki dilleri konuşanlar üzerinde psikolojik baskı kurulduğu kadar, Türkçe konuşmayanlar sokakta, vapurda, trende uyarılarak fiziki baskı da uygulandı. İki kişinin kendi aralarında Türkçe dışında başka bir dili konuşmasına yönelik tepkiler beraberinde fiziki müdahaleye varan olaylara neden oldu:

Yahudilere müdahale edip Türkçe konuşmalarını isteyen çocuk Yahudiler tarafından dövüldü... Tramvaylarda ve vapurlarda azınlıkların yabancı dilde gazeteler okuması engellendi, gazeteler ellerinden alınarak yırtıldı... Sivil kıyafetli bir Türk subay bir yabancı subayla Almanca konuşurken bir askeri okul öğrencisi tarafından hakarete uğradı... (Bali, 2005).

Ortaya çıkan şiddet olaylarından dolayı kısa bir süre sonra sonlandırılan “Vatandaş Türkçe Konuş” kampanyası, gayr-i müslimler başta olmak üzere Türkçe dışında başka bir dili konuşan bireyler üzerinde olumsuz etkiler bıraktı. Kampanya sona ermiş olsa bile birçok kişi evi dışında kendi dilini konuşmaktan tedirginlik duydu, çok gerekmedikçe kendi anadili yerine Türkçeyi kullandı.

Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi

1930'lar Dünya'da aşırı milliyetçiliğin yükseldiği dönemlerdir. Başta Almanya ve İtalya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde ırkçı-faşist partiler iktidarda bulunmaktaydı. Aşırı milliyetçiliğin Avrupa'da güçlenmesi Türkiye'yi etkileyerek, o dönemde uygulanan dil ve kültür politikalarının etnik-ırkçı özellikler göstermesine neden oldu. Bu dönemde ortaya atılan Türk Tarih Teziyle (1932) başta Anadolu olmak üzere Dünya'daki tüm medeniyetlerin Türkler tarafından kurulduğu iddia edildi. Bu teze göre; çeşitli sebeplerle Orta Asya'dan çıkan Türkler Yunan, Mısır, Sümer, Hitit gibi birçok medeniyeti kurmuştur. 1932'de ortaya atılan bu tez; kafatası ölçümleri, kan analizleri gibi 'bilimsel' verilerle kanıtlanmaya çalışıldı. 1935'te ortaya atılan Güneş Dil Teorisi'yle de; Türkçe'nin Dünya'daki tüm diller için kök dil olduğu savunularak, Dünya'da konuşulan tüm dillerin Türkçeden türediği öne sürüldü.

1930'larda ortaya atılan bu tezler, bilimsel bir gerçekliğe dayanmadığı gibi ırkçı-etnisist özellikler barındırıyordu. Dünya medeniyetleri ve dilleri arasında hiyerarşik bir ilişki kuruluyor, Türk etnik kimliği ve dili de bu hiyerarşinin en başına yerleştiriliyordu. Türk Tarih Tezinin oluşmasına katkısı olan tarihçi ve siyasetçi Fuat Köprülü 1946 yılına geldiğinde, Türk Tarih Tezi için "müftit" ve "mübalağalı" diyecekti (Ersanlı, 2009).

Dünyada yaşayan herkesi Türk, konuşulan tüm dillerin kökeninin Türkçe olduğunu savunan bu teoriler hiçbir gerçekliğe dayanmamakla birlikte Türkiye'de uygulanan asimilasyon politikalarına sözde 'bilimsellik' katmıştır. Anadolu'da hüküm sürmüş tüm medeniyetlerin Türk sayılması, Anadolu'da çok eski tarihlerden beri sadece Türklerin yaşadığı anlamına gelmekteydi. Anadolu'da sadece Türkler yaşadıysa, bu topraklarda yaşayan Ermeniler, Rumlar, Kürtler, Araplar, Lazlar... olsa olsa Türk kimliğini ve dilini unutmuş topluluklardı ve onlara biran önce öz kimlikleri hatırlatılmalıydı. Hiçbir bilimsel kanıtı olmayan Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi'nin en önemli işlevi, homojen bir Türk kimliği yaratmak için uygulanan asimilasyon politikalarını meşrulaştırmak olmuştur.

İskân Kanunu

Türk kimliği dışında başka bir kimliğe sahip olanların Türk kimliği içinde asimile edilmesine yönelik politikalar, bu kişilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde beklenen sonucu vermemiştir. Kamusal alan, Türkçe dışındaki dillere yasaklansa bile farklı dil gruplarına mensup kişiler, önemli bir nüfusa sahip olduğu yerlerde yaşamlarını kendi dilleriyle sürdürmeye devam ettirmişlerdir. Türkçe dışında farklı bir dil konuşan topluluğun nüfusça yoğunlaştığı bölgelerde Türkçe'nin yeterince öğrenilmediğini ve benimsenmediğini fark eden rejim, nüfus yapısını değiştirecek önlemler almaya karar verdi. 10 Haziran 1934'te kabul edilen İskân Kanunu, Türk nüfusun tüm yerleşim birimlerinde en fazla nüfusa sahip olması için yapılması gerekenleri içermektedir. Bu kanuna göre; Türk olmayan nüfus Türk nüfusun yoğun olarak yaşadığı bölgelere göç ettirileceği gibi Türk nüfus da Türk olmayan nüfusun yoğun yaşadığı bölgelere çoğunluk oluşturacak şekilde göç ettirilecekti. Bu kanunun esas amacı; özellikle doğu ve güneydoğuda önemli bir orana sahip Kürt nüfusun demografik yoğunluğunu kırarak onların daha kolay asimile olmalarını sağlamaktır. Bu kanun, Kürt nüfusun oldukça fazla olması ve doğu ve güneydoğuya gönderilen göçmenlerin bölgede yaşamak istememeleri, yaşayanların Kürtleşmeye başlaması dolayısıyla uygulamada başarı olmamıştır. Yıldız'a (2001) göre zorunlu göçün devlet bütçesine getirdiği ekonomik yük, Kürtlerin Türklüğe asimile olmaya direnmesi ve iskân edilmiş göçmenlerin Kürtleşmeye başlamaları, Kemalist yönetimin zorunlu göç ve iskân politikasına son vermesine sebep olmuştur. Bununla birlikte bu kanunla, Anadolu'nun çeşitli yerlerinde yaşayan Ermenilerin ve Trakya'da yaşayan Yahudilerin İstanbul'a göç etmeleri-ettirilmeleri sağlanmıştır.

Gayri- Müslimlere Yönelik Politikalar

Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan gayri-müslim halklar, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulmuşlardır. Anadolu'da önemli bir geçmişe sahip Rum ve Ermeniler, Türkiye'nin rakibi bir ulus-devletin memleketteki uzantıları görünmelerinden dolayı tehdit olarak algılanmışlardır (Yeğen, 2012). Bu tehdit algısı, özellikle Rum ve Ermenilere yönelmekle birlikte tüm gayr-i müslimleri kapsamaktaydı.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu antlaşması olan Lozan Antlaşmasında "Azınlıkların Korunması" başlığında yer alan maddeler, Türkiye'de yaşayan tüm gayri-müslimlere çeşitli dil ve kimlik hakları tanınmaktadır. Mahkemelerde kendi anadilleriyle savunma yapabilme, okul açma ve bu okullarda anadillerini kullanabilme, açılan okullara devlet ve belediyelerin mali yardımıyla bulunma zorunluluğu bu haklar kapsamındadır. Lozan Antlaşmasında tüm gayri-müslimlere tanınan haklardan sadece Rum, Ermeni ve Yahudi toplumunun yararlanmasına izin verilmiştir. Bu haklar başından beri yalnızca üç büyük azınlık grubuna, yani, Ermeni, Musevi ve Rumlara uygulanmıştır ve bu tutum devam etmektedir (Oran, 2005).

Rum, Ermeni ve Yahudi halklarına Lozan Antlaşması'na dayanarak bazı haklar verilmekle birlikte bu hakların kullanılması önünde çeşitli engeller çıkarılmıştır. Rum, Ermeni ve Yahudi toplumunun kendi okullarını açmalarına izin verilmekle birlikte, Lozan Antlaşması'nın 41². maddesi hiçbir zaman uygulanmamıştır. Bu okullar kendi kaynaklarıyla yaşamak zorunda kalmıştır. Bu okulların Tevhid-i Tedrisat ile Maarif Bakanlığı'na bağlanarak denetlenmesi yeterli görülünce, bu okullarda çalışan müdür yardımcılarında en az birinin Türk olması şartı getirilmiştir.

Gayri-müslimlere karşı duyulan tepki ve güvensizlik, bu kesime yönelik dil ve kimlik politikalarını da etkilemiştir. Vatandaş Türkçe Konuş kampanyası, Trakya Pogromu³ gibi rejim tarafından örgütlenen olaylar ile geniş halk yığınları, gayri-müslimlere karşı kışkırtılmıştır. Gayri-müslimlerin ülkedeki zenginliğin önemli bir bölümüne sahip oldukları yönündeki propaganda, halk yığınlarını kışkırtmak için yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Osmanlı'da olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de gayri-müslimlerin küçük bir kesimi önemli bir zenginliğe sahip olmakla birlikte, gayri-müslimlerin önemli bir kesimi ücretli işlerde çalışan düşük ücretli ya da orta gelirli insanlardı.

Sermayenin el değiştirmesine yönelik olarak ilk kez İttihat ve Terakki tarafından uygulanan ekonomi politikası kendisini, 1942 Varlık Vergisi uygulamasında tekrar gösterdi. İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşanan ekonomik zorluklar karşısında

²Madde 41: Müslüman olmayan azınlıklara mensup Türk vatandaşlarının, önemli oranda buldukları il ve ilçelerde, söz konusu azınlıklara devlet bütçesi, belediye ya da diğer bütçelerce, eğitim, din ya da hayır için ayrılan tutarlardan hakça bir pay ayrılacaktır.

³ İskân Kanunu'nun çıkmasından hemen sonra Çanakkale, Edirne, Kırklareli, Babaeski, Uzunköprü gibi yerleşim yerinde Yahudilere yönelik olarak yağma ve şiddet olayları başladı. Bunun sonucunda binlerce Yahudi, yerleşim yerlerini bırakarak göç etmek zorunda kaldı.

gündeme gelen Varlık Vergisi, bu darboğazdan geçmek için zenginlerden daha fazla vergi alınmasını savunuyordu. Haklı bir gerekçeye dayanmakla beraber, zenginlerden alınacak vergi Müslüman olan ve olmayanlara göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Müslüman olmayanlara yönelik yüksek vergilendirme (çoğu kez bu vergi tutarı kişinin mal varlığını aşmaktaydı) karşısında birçok gayri-müslim tüccar ve fabrikatör battı. Bu kişiler borçlarını ödeyemediklerinden Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki çalışma kamplarına gönderildiler. Bu kişilerin sahip olduğu mal varlıkları çok düşük tutarlar karşılığında Türk-Müslüman kesimlere satıldı. Varlık Vergisi'nin kaldırıldığı 1943 yılına kadar uygulanan vergilendirme yüzünden batan ya da uygulanan çifte standart yüzünden ülkelerine küsen gayri-müslimler, ülkeyi terk etmeye başladı. Bu açıdan Varlık Vergisi; yaşanan ekonomik zorluğu aşmaya yönelik bir politika olarak değerlendirilmemeli, Anadolu'yu Türkleştirme amacına yönelik bir politika olarak değerlendirilmelidir.

Varlık Vergisi uygulaması, gayri-müslimlere yönelik ayrımcı politikaların sonucusu değildi. Türkiye gayri-müslimlere yönelik şiddet oranı en yüksek kışkırtmayı 6-7 Eylül 1955'te yaşayacaktı. Olaylar 6 Eylül akşamı başlayıp 7 Eylül sabahına kadar devam etti. 6-7 Eylül olayları sırasında binlerce ev ve işyeri hasar gördü, yüzlerce kişi yaralandı ve en az 11 kişi öldürüldü. Her şey Atatürk'ün Selanik'teki evine Rumlar tarafından bomba atıldığını bildiren gazetelerin İstanbul'da satışıyla başladı⁴. Kıbrıs Türk Cemiyeti üyeleri tarafından kışkırtılan yığınlar, gayri-müslimlerin canlarına ve mallarına zarar verdi. Yaşanan olaylar sonucunda binlerce Rum İstanbul'u terk etti. 1927 Nüfus Sayımında ülke nüfusun %3'ü oluşturan ve önemli oranda İstanbul'da yaşayan gayri-müslim nüfus, zaman zaman şiddete kayan politikalar sonucunda Türkiye'yi terk etmek zorunda kaldı (Sadoğlu, 2010). Gayri-müslimlere uygulanan politikalar genel olarak değerlendirildiğinde, Türk olmayan Müslüman kesimlere oranla daha sert bir dil ve kimlik politikası uygulanmıştır. Türk olmayan Müslüman halkların asimilasyonu kabul etmeleri halinde rejim tarafından kabul görmeleri, gayri-müslimler için geçerli

⁴Olay, günlük tirajı 20.000 olan İstanbul Ekspres gazetesi tarafından 290.000 adet basılan 2. baskısında duyuruldu. Yaşanan olaydan çok kısa bir zaman sonra ve toplam tirajın çok üstünde yapılan baskı aklı, bu olayın daha yaşanmadan bilindiğini düşündürmektedir. Atatürk'ün evine bombayı atan kişi çok kısa sonra yakalandığında bu kişinin Rum olmadığı ve Türk büyükelçiliğinde çalışan bir görevli olduğu ortaya çıktı. Yunanistan'da yapılan yargılama sonucunda bombayı atan ve onu azmettiren iki Türk ceza aldı. 6-7 Eylül olayları sırasında Seferberlik Tetkik Kurumunda çalışan ve daha sonra MGK Genel Sekreterliği yapan Sabri Yirmibeşoğlu basına, olayların Harp Dairesi tarafından planlandığını ve uygulandığını dile getirdi.

olmamıştır. İster Türkleşmeyi kabul etsin ister etmesin gayri-müslimler için uygulanan politikaların temel hedefi; gayri-müslimlerin bu toprakları terk etmeleriydi.

Yer Adlarının Değiştirilmesi

Anadolu yüzyıllar boyunca birçok medeniyete ve kültüre ev sahipliği yapmıştır. Anadolu coğrafyası, tarıma elverişli toprakları ve iklimin uygunluğu nedeniyle tarihin ilk zamanlarından beri önemli bir yerleşim alanı olmuştur. Anadolu’da yaşamış Türk, Kürt, Ermeni, Rum, Arap, Çerkes, Süryani vb. halklar yaşadıkları yerlere kendi dillerinde isimler vermişlerdir. Anadolu’daki yerleşim adları tarihsel ve etimolojik olarak incelendiğinde, Anadolu’nun birçok kültüre ve kimliğe ev sahipliği yaptığı ortaya çıkacaktır.

Anadolu coğrafyasında sadece Türk kimliğine dayalı bir ulus-devlet yaratmak için, bu topraklarda kültürel ve dilsel çeşitliliği gösteren her şeyin önüne geçilmek istenmiştir. Anadolu’da birçok kültürün yaşadığını gösteren yer adları 1925 yılından itibaren değiştirilmeye başlanmıştır. Yer adlarının değiştirilmesi 1940 yılında İçişleri Bakanlığı’nın hazırladığı 8589 sayılı genelge ile resmileşmiş ve böylece “yabancı dil ve köklerden gelen ve kullanılmasında büyük karışıklığa yol açan yerleşme yerleri ile tabii yer adlarının Türkçe adlarla değiştirilmesi” başlatılmıştır (Tunçer, 2000). Yer adlarının değiştirilmesine yönelik çalışmalar İkinci Dünya Savaşı dolayısıyla kesintiye uğramakla birlikte, 1949 yılında çıkartılan 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu ile yasal dayanağa kavuşmuştur. Yerleşim yerlerinin isimlerinin değiştirilmesi 1957 yılında kurulan Ad Değiştirme İhtisas Kurulu ile hız kazanmıştır. Tunçer’e (2000) göre bu kurul, çalışmaların sonlandırıldığı 1978 yılına kadar, incelediği 75 bin yerleşim isminden 28 bininin ismini değiştirdi. Yer adları değişiklikleri en fazla Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde gerçekleşti. Karadeniz Bölgesi’nde Lazca, Rumca, Gürcüce olan yer adları; Doğu ve Güneydoğu Bölgesi’nde Kürtçe ve Arapça olan yer adları Türkçeleştirildi.

1960'tan Sonra Uygulanan Dil ve Kimlik Politikaları

1960'lı ve 1970'li yıllar, Türkiye'de önemli değişimlerin meydana geldiği yıllardı. Şehir nüfusunun kırsal nüfusu geçtiği, kapitalist pazar ekonomisinin geliştiği bu dönemde; sosyal ve siyasal alanda da gözle görülür bir değişim yaşandı. Dünya'da yaşanan 68 olaylarının da etkisiyle, 1960'lı yıllarda sol-sosyalist düşünce Türkiye'de toplumsal taban edindi. Türkiye'de özellikle öğrenci hareketleri şeklinde gelişen sosyalist hareketler, özgürlük ve eşitlik talepleriyle geniş halk kitlelerini etkiledi. Türkiye'de sol hareketlerin gelişmesi ve toplumsallaşması, sol kesimlere uygulanan devlet politikasını da değiştirdi. Önceden sınırlı bir tabana sahip olan sol, devlet için önemli bir tehdit algısı oluşturmuyordu. Solun toplumsallaşması ile birlikte devletin sol kesimlere yönelik politikası sertleşti. Soğuk Savaşın devam ettiği bir dönemde en korkulan şeylerden biri, kapitalist blokta yer alan bir ülkede solun güçlenmesiydi.

12 Mart 1971'de askerlerin hükümete muhtıra vermesiyle başlayan süreçte binlerce demokrat ve ilerici gözaltına alınıp tutuklandı, demokratik kitle örgütleri kapatıldı, demokratik taleplerin dile getirilmesi yasaklandı. Uygulanan baskı ve şiddete rağmen, Türkiye'de sol-sosyalist hareketler 70'lerin ortasından itibaren çok daha güçlü bir şekilde ortaya çıktı. Solun güçlenmesiyle beraber, ona karşı uygulanan şiddet de arttı. Bu dönemde, 60'lı yıllara oranla çok daha fazla şiddet olayı meydana geldi. Özellikle 1979-1980 yıllar, siyasi cinayetlerin ve sokak şiddetinin doruk noktasına çıktığı yıllardı. Karşılıklı şiddetin bu kadar yoğun yaşanması ve bir türlü önlenememesi, halk kitlelerinin önemli bir bölümünü yıldırıldı. Askeri darbe için gerekli sosyal, psikolojik ve ekonomik ortam hazırlandıktan sonra 12 Eylül 1980'de askeri darbe gerçekleşti. Bu darbenin 27 Mayıs ve 12 Mart'tan en önemli farkı; diğer darbe dönemlerine oranla şiddete çok daha fazla başvurusu ve toplumsal alanı çok yönlü bir kuşatma altına almasıydı. Darbe sonrasında parlamento lağvedilerek, partiler kapatılarak, siyasetçiler tutuklanarak siyasi alan; sendika ve dernekler kapatılarak emek alanı; YÖK'ün kurulması ile de eğitim alanı denetim altına alındı. Bu antidemokratik uygulamalara muhalefet edenler, fiziki ve psikolojik şiddete maruz kaldı.

12 Eylül darbe yönetiminin antidemokratik uygulamaları kendisini dil ve kimlik politikalarında da gösterdi. 1960 ve 1970'li yıllarda devletin daha çok sol hareketlerle uğraşması, asimilasyona yönelik politikaların gevşemesine neden

olmuştur. Bruinessen'e (2010) göre, Kürt faaliyetlerine karşı kararlı ve güçlü baskı tedbirlerinin alınmamasının bir nedeni de, parlamentodaki partilerin Kürt seçmenleri karşlarına almak istememeleridir. Görelî yumuşamaya karşın 12 Eylül'le beraber asimilasyona yönelik politikalar tekrar sertleşti. Darbe yönetimi tarafından hazırlanan 1982 Anayasası, farklı dil ve kimliklere yasaklar getiriyordu. Coşkun ve diğerleri (2010) bu durumu şöyle belirtmektedirler:

Darbecilerin hazırladığı 1982 anayasası, diğer anayasalar gibi Türkçenin resmî dil olduğunu kabul ediyor, ama önceki anayasalardan farklı olarak bu hükmün değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif dahi edilemez olduğunu belirtiyordu. Anayasanın düşünce ve ifade özgürlüğünü düzenleyen 26. maddesi ile basın özgürlüğünü düzenleyen 28. maddesi, "yasayla yasaklanan dil" ibaresi içeriyor ve yasaklanan dillerde fikir beyanını cezalandırıyordu. Anayasanın 42. maddesi ise, "Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulmayacağını ve öğretilmeyeceğini" belirtiyordu. Böylece Türkçe dışındaki dillerin eğitimde ana dili olarak kullanılması imkânsız hale getiriliyordu.

Farklı dillere yönelik ayrımcı politikalar gündelik yaşamda kendisini gösterdi. Örneğin; Kürtçenin açık alanlarda konuşulması 1925'te olduğu gibi yasaklandı. Uygulanan dil yasakları yüzünden cezaevindeki mahkûmların anne ve babalarıyla kendi dilleriyle konuşmaları engellendi. Dil yasakları öyle bir baskı ortamı yarattı ki, insanlar kendi dillerinde türkü dinlemekten bile çekinir hale geldi.

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1960'lı yıllara kadar sert bir şekilde uygulanan, 1960 ve 70'li yıllarla birlikte bir ölçüde yumuşayan, 1980 askeri darbesiyle tekrar sertleşen dil ve kimlik politikaları, 1990'lı yıllarda tekrar yumuşama emareleri gösterdi (Bruinessen, 2010). Bu yumuşamanın gerçekleşmesindeki en önemli etkenler; Türkiye'nin Soğuk Savaş sonrasında oluşan Dünya ekonomik sistemine girmek için bazı yasal düzenlemeler yapmak zorunda kalması ve Türkiye'de kimlik ve dil üzerinden gelişen taleplerin artık görmezden gelinemeyecek duruma gelmesidir.

1980'lerde başlayan ve Soğuk Savaş sonrasında sosyalist bloğun yıkılması ile hızlanan neo-liberal kapitalist politikalar, toplumsal alanın tamamıyla pazar ilişkilerine göre düzenlenmesini amaçlamaktaydı. 1980 sonrası ivme kazanan neo-liberal politikalar ile mevcut siyasi ve ekonomik ilişkiler sermayenin talepleri çerçevesinde şekillendirildi. Giroux (2007) uygulanan neo-liberal politikaları şu şekilde açıklamaktadır:

Neo- liberal politikalar siyasi ve sosyal hayata egemen olduğu sürece serbest piyasa fikrinin küresel zaferiyle oluşturulan kesintisiz dil; kamu harcamalarını

azaltmak ve eleştirel eğitim, kamusal pazarlık, kolektif katılım gibi konular için havuz niteliğindeki kamusal oluşumları etkisizleştirmek için kullanılmaktadır.

Neo-liberal politikalar ile şekillenen yeni dünya sistemi, sermayenin herhangi bir engele takılmadan ülkeler arasında rahatça hareket etmesini sağlayacak düzenlemeleri dayatmaktadır. Sermaye, Dünya'nın birçok ülkesinden hareketini kolaylaştıracak yasal düzenlemeler talep ettiği gibi bu ülkelerden sermaye birikimini olumsuz etkileyecek etnik sorunlarını çözmelerini, siyasi ve ekonomik istikrar sağlamalarını talep etmektedir.

Anadilin, Eğitimde ve Televizyon-Radyo Yayınında Kullanılmasına Yönelik Atılan Adımlar

Dış konjonktürün özellikle Avrupa Birliği'nin (AB) etkisiyle, Türkiye'de en önemli istikrarsızlık kaynağı olan kimlik ve dil politikalarında değişikliğe gidilmek zorunda kalındı. Bu doğrultuda Türkiye'deki birçok dil, özellikle Kürtçeyi yasaklayan 2932 sayılı kanun 1991 yılında kaldırıldı (Kubilay, 2005). Bu tarihten itibaren özellikle AB müktesebatı doğrultusunda adımlar atılmaya devam edildi. Avrupa Birliği süreci doğrultusunda, 2001 yılında anayasanın 26. ve 28 maddelerindeki 'yasayla yasaklanmış dil' ifadesi anayasadan çıkartıldı. 2002 yılında da Basın Kanunu'ndaki 'yasaklanmış dil' kavramı kaldırıldı (Coşkun ve diğerleri, 2010). Avrupa Birliği'ne girmek için dilsel bazı yasaklar kaldırılmakla birlikte dilsel haklara yönelik temel bakış açısı değişmedi. 2006'da Eğitim-Sen'e tüzüğünde anadilinde eğitime yer verdiği için kapatma davası açıldı.

Dil ve kimlik politikalarına yönelik değişikliği sadece dış konjonktür ile açıklamak mümkün değildir. Özellikle 1990'lı yıllar, dil ve kimlik haklarına yönelik taleplerin oluşmaya ve kamuoyunda tartışılmaya başlandığı yıllar olmuştur. Bu talepleri dile getirenler çoğu kez "bölücülük"le suçlanıp cezalandırılrsa bile Türkiye kamuoyu, dil ve kimlik taleplerine karşı duyarlılaşmaya başladı. Dil haklarına yönelik taleplerin en önemlisi, 2001 sonbaharında üniversite öğrencilerinin okul yönetimlerine Kürtçe seçmeli ders talepleri doğrultusunda verdikleri dilekçelerdir. Dil haklarına yönelik bir talep ilk kez resmi olarak dile getiriliyordu. Cumhuriyetin kuruluşundan beri yasaklanan bir dilin kamusal alanda konuşulmasına yönelik bu talebe çok sert cevap verildi. Bu talep doğrultusunda dilekçe veren binlerce öğrenci hakkında cezai işlem başlatıldı.

Türkçe dışındaki dillerle öğrenim yapılmasına yönelik talepler karşısında ilk adım, 2002 yılında ‘Türk Vatandaşların Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesine’ yönelik yönetmelik ile atıldı. Bu yönetmelik, Türkiye’de konuşulan Türkçe dışındaki dillerde özel kurs açılmasına imkân veriyordu⁵. Bu yönetmelikten bir süre sonra çeşitli illerde özel Kürtçe dil kursları açıldı. Özel dil kursları, kişiye anadili dışındaki başka bir dili öğretmek amacıyla açılır. Burada ilginç olan ise, bu kursların kişiye anadilini öğretmek amacıyla açılmasıydı. Kişinin zaten bildiği bir dil için özel kursa gitmesi ve para ödemesi beklenemez. Açılan bu kurslar, yukarıda bahsedilen nedenlerden ötürü belli bir süre sonra kapatıldı.

Türkçe dışındaki dillerde televizyon ve radyo yayını, 2004 yılında çıkartılan “Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkında Yönetmelik” ile sınırlı da olsa başladı. Bu programlar, yayın süresinin sınırlı tutulması, yayın sırasında Türkçe altyazı zorunluluğu, yayınların popüler boyut (spor, haber, kültür ve eğlence) ile kısıtlanması ve dilin pedagojik öğretiminin yapılmaması konusunda sınırlandırılmıştı (İnal, 2012). 2004 yılında TRT 3’te yarım saati geçmeyecek şekilde Arapça, Çerkesce, Boşnakça dillerinde ve Kürtçenin Kurmanci ve Zazaca lehçelerinde yayına geçildi. Türkçe dışındaki dillerde yayın yapılmasına olanak veren yönetmelik 2009’da değiştirilerek yayın süresi üzerindeki kısıtlamalar ile Türkçe altyazı zorunluluğu kaldırıldı. Buna karşın dilin pedagojik öğretimine yönelik yasak devam etti. Yönetmeliğin değiştirilmesi ile Türkçe dışındaki dillerde yayın yapan birçok televizyon ve radyo kanalı açıldı. Bugün devlet kanalı TRT’nin, 24 saat Kürtçe ve Arapça yayın yapan kanalları bulunmaktadır.

Eğitim ve yayın konusunda atılan adımlar incelendiğinde, bunlara yönelik yapılan düzenlemelerin yasayla değil yönetmelikle düzenlendiği dikkati çekmektedir. Yönetmelikler, yasaya göre daha alt düzenlemelerdir ve bağlayıcılıkları daha sınırlıdır. Siyasal iktidarın değişmesi ile bu yönetmelikler çok rahat bir şekilde kaldırılabilir. Bu açıdan dilsel haklar konusunda atılacak adımlar yönetmeliklerle değil, kanunlarla belirlenmelidir. Çıkartılan yönetmeliklerle dilsel haklar konusunda geçmişe oranla bazı ileri adımlar atılmakla birlikte, dilsel haklar konusunda eski paradigma tamamen terk edilmedi. Her iki yönetmeliğin başında geçen “Türk

⁵ Bu yönetmelikten önce de özel dil kursları vardı. Yalnız bu kurslarda, İngilizce, Fransızca, İtalyanca gibi dillerde öğretim verilmekteydi. Türkiye’de konuşulan dillerde öğretim verilmesi ise yasaktı.

Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde” ibaresi ile farklı kimlikler, kendi kimlikleri ile tanınmak yerine yine Türk olarak kabul edilmektedir. Türkçe dışındaki diller “geleneksel olarak kullanılan diller” olarak nitelendirilerek, Türkçe ile bu diller arasında hiyerarşik bir ilişki kurulmaktadır. Türkçe ve diğer diller arasında kurulan dil hiyerarşisi, Türkçe dışındaki dillerin kendi arasında da yaşanmaktadır. TRT’de 24 saat yayın yapan Kürtçe ve Arapça kanalların açılmasıyla birlikte, haftada 30 dakika yayın süresiyle sınırlandırılan Çerkesce ve Boşnakça yayına son verilmiştir. Türkçe’nin diğer diller üzerinde hiyerarşi oluşturması nasıl kabul edilemezse, Türkçe dışındaki dillerin de kendi arasında hiyerarşi oluşturması kabul edilemez. Bu açıdan kamusal yayıncılık Türkçe, Kürtçe ve Arapça ile sınırlandırılmaz. Bu yüzden, kamusal yayıncılık Türkiye’de konuşulan tüm dilleri kapsamalıdır.

2000’li yıllarla birlikte anadilinde eğitim talebinin toplumsallaşması, bu talebe yönelik tartışmaların daha yoğun bir şekilde yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Anadilinde eğitim talebini uzun süre görmezden gelen devlet, tartışmaların yoğunlaşması üzerine anadilinde eğitim konusunda bazı adımlar atmak zorunda kalmıştır. Kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunu kapsamında, başta Kürtçe olmak üzere Çerkesçe, Arapça, Lazca gibi diller ortaokul ve lisede haftada iki saat olmak üzere, seçmeli ders olarak okutulabilmektedir. Haftada iki saati geçmeyen seçmeli dil dersleri, anadilinde eğitim talebini karşılamaktan uzaktır. Anadilinde eğitim, bireyin anadilini eğitimin her kademesinde kullanabilmesidir. Seçmeli dil dersleri o dili öğretmek amacını taşıdığından olsa olsa bu dili bilmeyenler tarafından seçilebilir. Seçmeli dil dersleri, anadili Kürtçe olan birisinin Çerkesce, anadili Türkçe olan birisinin Arapça öğrenmesi gibi, bu coğrafyayı paylaşan insanların birbirlerinin dillerini öğrenmesi açısından değerli olabilir.

Anadilinde eğitim talebinin seçmeli dil dersi ile geçirilemeyeceğinin anlaşılması üzerine, 30 Eylül 2013’te açıklanan ve kamuoyuna Demokratikleşme Paketi olarak sunulan düzenlemelerde, anadilinde eğitime yer verildi. Bu düzenlemelerle birlikte, özel okullarda anadilin kullanımına kısmi de olsa olanak verildi. Paketin açıklanmasından kısa bir süre sonra, anadilinde eğitim için hangi yasal düzenlemenin yapılacağı ve anadilinde eğitimin nasıl uygulanacağı netleşmeye başladı. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 49. maddesine, özel okullarda Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilen Türk

vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim ve öğretim yapılabilir ibaresi eklendi. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi İle Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkındaki Kanun'un 2. maddesinde de değişikliğe gidilerek, anadilin eğitimde kullanılması özel okullarla sınırlandırıldı. Bu maddeye göre:

Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tabi olmak üzere, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerle eğitim ve öğretim yapmak amacıyla, özel okul açılabilir. Bu kurumlarda eğitimi ve öğretimi yapılacak dil ve lehçeler Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir. Bu kurumların açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilmez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.

Anadilinde eğitim, hem Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği hem de Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi İle Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkındaki Kanun yoluyla özel okullarla sınırlandırılmıştır. Eğitimin paralı hale gelmesi, eğitimden büyük ölçüde parası olanların yararlanacağı bir durum yaratacaktır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de anadilinde eğitim konusunda yapılan çalışmalardan biri Seçen (2011) tarafından Gazi Üniversitende yapılan “Anadilde Eğitim ve Türkiye Uygulaması” adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Seçen bu çalışmasında Türkiye ve Avrupa ülkelerindeki anadilde eğitim hakkı uygulamalarının mahiyetine, dayanaklarına ve kapsamına ilişkin olarak değerlendirmelerde bulunmaktadır. Seçen çeşitli ülke deneyimlerini, o ülkelerin tarihi, dini, siyasi, ekonomik ve sosyal koşulları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Seçen, anadilinde eğitimin farklı dini, dilsel ve etnik grupların beklentilerine uygun olarak milli eğitimin bütünlüğü içinde verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Damgacı ve Aydın tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Görüşleri” tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının yüksek derecede olumlu olduğu tespit edilmiştir. Aynı araştırmada, akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, etnik köken, yaş, kıdem ve üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve bu değişkenlere göre akademisyenlerin görüşlerinin farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Konusu doğrudan anadilinde eğitim olmamakla birlikte anadilinde eğitimi konu edinen araştırmalardan biri Beltekin (2012) tarafından Ankara Üniversitesinde yapılan Özneleşme Sürecinde Okul ve Bilgiyle İlişki: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma adlı doktora çalışmasıdır. Beltekin bu çalışmasında, Kürt politik aktörlerinin okul deneyimleri bağlamında anadilinde eğitim konusuna da değinmiştir. Beltekin araştırmasında, öğrencilerin anadillerinin yasaklanmasına ve zorla Türkçe öğretilmesine direnerek politik tepkiler verdiğini tespit etmiştir. Öğrencilerin anadillerine ilişkin deneyimleri Beltekin’e göre, onların okula yükledikleri anlam ve değer oluşmasında önemli bir etken olmuş ve özellikle yaşamda karşılığını politik olarak bulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma sürecinin diğer aşamaları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada anadilinde eğitim tartışmasının politik ve kültürel değerlendirmesi, okul dönemine kadar sadece Kürtçe ya da Arapça bilen, Kürtçe ya da Arapça yanında Türkçeyi de bilen veya anadili Kürtçe ya da Arapça olmasına rağmen sadece Türkçeyi bilen öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilik ve meslekteki deneyimleri çerçevesinde yapılmıştır. Yakın zamanda gelişen dil ve kimlik haklarına yönelik yapılan değişiklikleri ve Türkiye gündeminde sıklıkla tartışılan anadilinde eğitim konusunu, anadili Kürtçe ya da Arapça olduğu için eğitim ve sosyal yaşamlarında zorluk çeken öğretmen ve akademisyenlerin deneyimlerinden faydalanarak incelemeyi hedefleyen bu araştırma, nitel araştırma çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Şimşek ve Yıldırım, 2006).

Baş ve Akturan (2008) fenomenolojik yaklaşımı şu şekilde tanımlamışlardır:

Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji “Gerçek nedir?” sorusuna cevap arayan bir yöntemdir. Fenomenoloji yaklaşımın temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir.

Yaşanmış olayları ve sonuçlarını derinlemesine incelemek ve ortaya koymak için araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırmacının veri

toplamak için konu ile ilgili kişilerle kuracağı iletişim sonucunda veri elde etmesidir. Karasar'a (2004) göre görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Şimşek ve Yıldırım (2006) görüşme tekniğini şu şekilde tanımlamışlardır:

Görüşme tekniği, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Kişilerin bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir.

Bu araştırmada, görüşme tekniği içerisinde yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde sormayı planladığı soruları görüşme formu şeklinde hazırlamakla birlikte, görüşme sırasında görüşme formu yeni sorularla zenginleşebilir de. Türnüklü'ye (2000) göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, "sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir."

Bu araştırma kapsamında 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle eğitimin ilk, orta, lise ve üniversite kademelerinde çalışan ya da emekli olmuş anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerle görüşülmüştür. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak, amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu tip örnekleme, yargısal örnekleme olarak da adlandırılır. Bernard ve Robson (akt: Eren ve Kuşluyan, 2008) amaçlı örnekleme yöntemini araştırmacının, ilgisine, uzmanlığına ve seçeceği örneğin ana kütleyle benzerliği ile ilgili değerlendirmesine dayanarak, ana kütlelerin parçası olan daha küçük bir gruptan örnek seçmesi olarak tanımlamıştır. Churchil'e (akt: Eren ve Kuşluyan, 2008) göre bu yöntemde, seçilen örneğin araştırmanın amacına uygun olduğu ve araştırmacının aradığı bilgiyi sağlayacağı varsayılır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, farklı dönemlerde öğrenci ve öğretmen/akademisyen olan anadili Kürtçe ve Arapça olan eğitimciler oluşturmaktadır. Araştırma, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana uygulanan asimilasyoncu uygulamalara karşı direnen ve Türkiye' de önemli bir nüfusa sahip olan Kürtleri ve Arapları kapsamaktadır. Konda'nın 2006'da Türkiye genelinde yaptığı "Toplumsal Yapı Araştırması 2006, Biz Kimiz ?" araştırmasına göre, Türkiye nüfusunun %84,54'ü anadilini Türkçe,

%12,98'i anadilini Kürtçe, % 1,38'i anadilini Arapça ve %1,11'i anadili olarak diğer dilleri belirtmiştir. Konda'nın (2006) yaptığı araştırma sonucunun gösterdiği gibi, Türkiye'de Türkçe dışında yaygın olarak konuşulan diller Kürtçe ve Arapçadır. Araştırmanın anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenleri kapsamı yeterli sayıda katılımcı ile görüşülmesini kolaylaştırmıştır.

Çalışma grubunun, dil ve kimlik haklarına yönelik talep ve beklentilerinin zaman içerisinde değişiklik gösterip göstermediğini saptamak için farklı dönemlerde doğmuş katılımcılarla görüşülmüştür. 1980 öncesi dönemde politik mücadele içerisinde yer almış ya da 1990'lı yıllarda Kürt politik mücadelesi içerisinde yer almış ya da bu mücadeleden etkilenmiş kişilerle görüşüldüğü gibi herhangi bir politik mücadele içerisinde yer almamış kişilerle de görüşülmüştür. Bu sayede bu araştırmada, farklı zamanlarda doğmuş ve farklı politik görüşlere sahip kişilerin görüşleri kullanılmıştır.

Anadili meselesi sadece Kürtçe ya da Arapça bilen ve konuşan kişilerin sorunu değildir. Çeşitli nedenlerle anadili olan Kürtçe ya da Arapçayı konuşamayan kişiler de bu araştırmanın kapsamındadır. Bu araştırmada, bu kişilerin Kürtçe ya da Arapçayı neden bilmedikleri üzerine sorular sorularak anadillerini öğreneme/öğrenememe nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sorulan sorulara verilen yanıtlar birbirini tekrar etmeye başlayana kadar görüşmelere devam edilmiştir. Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyen sayısı 18 sayısına ulaşmış ve görüşme sorularına verilen yanıtlar tekrar etmeye başladığından görüşmeler bu sayıda kesilmiştir. Araştırmada kadın ve erkek dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Görüşülen 18 kişiden 9'u kadın, 9'u erkektir. Görüşülen 18 kişinin 12'si anadilini Kürtçe, 6'sı Arapça olarak belirtmiştir. Türkiye'de dil ve kimlik haklarına yönelik taleplerin kitlesel ve toplumsal olarak daha çok Kürtler tarafından dile getirilmesi, görüşme yapılan kişilerin ağırlıklı olarak Kürt olmasını beraberinde getirmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmanın genel ve alt amaçlarına ulaşması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için Prof. Dr. Nejla Kurul, Öğr. Gör. Dr. Zafer Kiraz'ın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman

görüşlerinden alınan dönütler dikkate alınarak görüşme formunda yer alan sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmadan önce anadili Kürtçe ve Arapça olan birer öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Yapılan iki görüşme sonunda görüşme formunda yer alan soruların anlaşılmasında ve yanıtlanmasında bir sorun olmadığı gözlenmiştir. Görüşme formunda herhangi bir sorun olmadığı saptandıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Uygulamaya hazır hale getirilen görüşme formu, gönüllülük esasına göre belirlenmiş katılımcılara uygulanmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırma verilerinin başkalarıyla paylaşılmayacağı garantisi verilerek katılımcıların soruları özgürce cevaplamaları sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde verilerin daha sağlıklı elde edilmesi için katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme sırasında katılımcıların dikkatini çekmek ve güvenlerini kazanmak için, görüşme formunda yer almayan sorular da sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşülen 18 kişinin kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir. Görüşmecilerin birbiriyle karışmaması için her bir görüşmeciye bir kod verilmiştir. Görüşmecilere kod verilirken cinsiyeti, branşı ve görüşme sırası dikkate alınmıştır. Örneğin KSÖ1 kodu, kadın ve sınıf öğretmeni olan birinci görüşmeciye; EİÖ3 kodu, erkek ve İngilizce öğretmeni olan üçüncü görüşmeciye; KA16 kodu, kadın ve akademisyen olan on altıncı görüşmeciye temsil etmektedir. Görüşmecilerin verdikleri cevaplar, doğrudan alıntılar şeklinde araştırmada kullanılmıştır. Görüşmecilerin verdikleri cevaplar betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Ses kayıt cihazına kaydedilen konuşmalar yazıya dökülürken, dilbilgisi kuralları dikkate alınarak yapılan düzeltmeler dışında bire bir aktarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde, görüşmecilerin söylediklerinin özgünlüğü korunduğu gibi daha rahat anlaşılması da sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular konu esasına göre belli başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Görüşme Yapılan Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlere Ait Bilgiler

Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin kodları, cinsiyetleri ile branş alanlarının büyük harflerle kodlanması ve görüşme sıra sayısından oluşturulmuş, kodlanan görüşmecilere ait kimlik bilgileri EK A'da verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	(Öğretmen)	(Akademisyen)	Sayı
Kadın	7	2	9
Erkek	7	2	9
Toplam			18

Çizelge 1 incelendiğinde, katılımcıların 9'unun kadın 9'unun da erkek olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, araştırmaya katılan görüşmecilerin cinsiyetlerine göre dengeli dağıldığı görülmektedir.

Katılımcıların çalışma süreleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

Katılımcıların Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Hizmet Süresi (Yıl)	(Öğretmen)	(Aka.)	Sayı
1-9	2	1	3
10-19	5	3	8
20-29	4	-	4
30-39	3	-	3
Toplam			18

Çizelge 2 incelendiğinde, anadili Türkçe olmayan öğretmen ve akademisyenlerin çalışma sürelerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Hizmet süresi 30-39 yıl arasında yer alan katılımcı KSÖ1 ve KSÖ6 emekli olmuşken, diğer katılımcılar hala çalışmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları hizmet süresinden yola çıkarak katılımcıların farklı yaşlardan ve kuşaklardan olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin çoğunun kendi anadillerini bilmesi hatta okula başladıklarında hiç Türkçe bilmemeleri, uygulanan asimilasyon politikalarının tam olarak başarılı olamadığını göstermektedir.

Bu araştırmada, 1980 dönemini yaşayan katılımcıların anadillerine politik bir misyon yükledikleri görülmüştür. Özellikle anadili Kürtçe olan katılımcılar bu dönemde, kendi kimliklerini göstermek hatta ispat etmek için özellikle Kürtçe konuşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Anadili Kürtçe olan EFÖ10, bu dönemde özellikle Kürtçe konuşmasını; “Biz politik bir sürecin yaşandığı bir kuşağız. Bazen vurgulayarak Kürtçe konuşmayı tercih ediyorduk.” diyerek açıklamaktadır. Anadili Kürtçe olan EKÖ12 ise bu dönemde Kürtçe konuşmasını şu şekilde açıklamaktadır: “Bizler 80 öncesinin o politik dönemlerini ortaokul ve lisede yaşadık. Ders anında değil ama teneffüslerde, sokakta herkesin duyabileceği şekilde Kürtçe konuşuyorduk.”

Katılımcıların, okula başladıklarında hangi dili ya da dilleri konuştukları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3

Katılımcıların Okula Başladıklarında Anadillerini Konuşabilmelerine Göre Dağılımları

Anadilini Konuşma Düzeyi	Sayı
Sadece Anadilini Konuşanlar	12
Hem Türkçeyi Hem Anadilini Konuşanlar	2
Sadece Türkçeyi Konuşanlar	4
Toplam	18

Çizelge 3 incelendiğinde, ilkokula başladığında sadece anadilini bilen ya da Türkçeyi anadiline göre daha yetersiz kullandığını söyleyen öğretmen ve akademisyenlerin daha yaşlı olması, ilkokula başladığında Türkçeyi bildiğini belirten öğretmen ve akademisyenlerin daha genç olması uygulanan asimilasyon politikalarının belli oranda başarılı olduğunu göstermektedir. Otuzlu yaşlarda olan

ESÖ4, ailesinin kendisine özellikle okulda zorlanmaması için bilinçli olarak Kürtçe öğretmediğini belirtmiştir:

Ailemin Türkçe öğrenmemde daha fazla etkisi oldu. Okulda zorlanmayayım diye Türkçe konuşuyorlardı benimle, kendilerinin Türkçesi çok iyi olmadığı halde. Türkçe öğrenmem de sıralama yapacak olursam; aile (oto asimilasyon), televizyon sonra arkadaşlar diyebilirim.

Otuzlu yaşlarda olan bir diğer katılımcı KA17, anadilini öğrenmemesinde babasının öğrenciyken yaşadıklarının etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Babam okurken Türkçe konuşamamak yüzünden çok çekmiş. Dayak yemiş, aşağılanmış falan. Bize de hep şöyle derdi: “Siz sorun yaşamayın diye size Arapça öğretmedik”. Babam Antep ve Van'da köylerde tek öğretmen olarak görev yaptı. Korkudan Arap alevi olduğumuzu kimseye söylememişler. Hatta evde bile konuştuklarını zannetmiyorum korkudan (çok iyi hatırlamıyorum bunları). Biz Samandağ'a yerleştikten sonra Arapça konusunu sorgulamaya başladık. Konuşamamak çok canımı yakıyordu ama bunun için bunun için ne yapılırdı bilmiyorum. Şimdi bu yaşında yeni yeni ciddi bir şeyler yapmaya çalışıyorum. İki sene kursa gittim, halen akıcı konuşamam.

Türkiye’de uygulanan asimilasyoncu politikaların, son 30-40 yıl içerisinde diğer dönemlere göre daha başarılı olmasında, eğitimin yaygınlaşması kadar televizyonun etkisi de bulunmaktadır. Daha önce merkezden uzak olunması, ulaşımın yeterli olmaması gibi nedenlerle merkezin denetiminden uzak olan bu sayede Türkçe ile tanışmayan bölgeler, televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte Türkçeyle tanışmışlardır. Televizyon bu bölgede yaşayanları Türkçe ile tanıştırmakla kalmamış aynı zamanda onlara Türkçe öğretmiştir. Anadili Kürtçe olan ESÖ7, Türkçe öğrenmesinde televizyonun etkisini şu şekilde vurgulamaktadır: “Eskiden bizim köyde kimse Türkçe bilmezmiş, herkes Kürtçe konuşmuş. Televizyonun gelmesiyle işler tersine döndü. Sanırım Türkçeyi öğrenmemde en çok televizyon etkili olmuştur.”

Anadili Arapça olan KSÖ8, Türkçe öğrenmesinde televizyonun etkisini şu şekilde ifade etmektedir: “Aile içinde Arapça konuşuluyordu fakat bulunduğumuz mahallede ağırlıklı olarak Türkçe konuşulduğu için arkadaş çevresinde de Türkçe konuşulurdu. Ayrıca televizyonun Türkçe öğrenmemde ve konuşmamda çok etkisi oldu.”

Katılımcı KSÖ8, kendisinin yanı sıra çalıştığı Kürt köyündeki çocukların da Türkçeyi televizyondan öğrendiğini belirtmiştir:

Adıyaman’da çalıştığım Kürt köyünde 3-4 yaş grubu çocuklar Türkçe bilmiyordu fakat okula başlayan çocukların Türkçe konusunda sıkıntı yaşamadıklarını gördüm. Köyde konuştuğum velilerden çocuklarının nasıl öğrendiğini sorduğumda

kendilerinin bir çaba harcamadıklarını, televizyondan çocukların öğrendiklerini söylediler. Okula yeni başlayan çocuklar çok güzel Türkçe konuşuyorlardı.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	Sayı
Sınıf Öğretmeni	7
İngilizce Öğretmeni	1
Felsefe Öğretmeni	1
Coğrafya Öğretmeni	1
Kimya Öğretmeni	1
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	1
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1
Fizik Öğretmeni	1
Akademisyen	4
Toplam	18

Çizelge 4. incelendiğinde, katılımcıların önemli bir bölümünü sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli nedeni, okula yeni başlayan öğrencilerin yaşadıklarını daha yakından deneyimlemiş olmalarıdır. Okula Türkçe bilmeden gelen bir öğrencinin Türkçeyle ilkokulda tanışıyor ve onu çoğunlukla ilkokulda öğreniyor olması, sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini oldukça önemli kılmaktadır. Bunun yanında, bu öğrencilerin ortaokul, lise ve üniversitede yaşadıklarını tespit etmek için çeşitli branşlarda eğitimcilerle de görüşülmüştür. Bu şekilde, eğitimin her kademesinde yer alan eğitimcilerin deneyimleri çalışmada yer bulmuştur.

Katılımcıların annelerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Katılımcıların Annelerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Sayı
Okuryazar Değil	15
Okuryazar	-
İlkokul Mezunu	3
Ortaokul Mezunu	-
Lise Mezunu	-
Üniversite Mezunu	-
Toplam	18

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların çoğunun annesinin okuryazar olmadığı görülmektedir. Katılımcılardan KSÖ9, KA16 ve KA17 annelerinin ilkokul mezunu olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’deki kadınların okullaşma oranlarında görülen eşitsizlik, bu araştırmada da kendisini göstermiştir. 2013 TUIK verilerine göre; okuma yazma bilmeyen kadınların oranı, okuma yazma bilmeyen erkeklerin oranının beş katıdır. Kültürel, dinsel, sınıfsal eşitsizliği daha derinden yaşayan kadınlar, kamusal hizmet alanı olan eğitimden yararlanırken de erkeklere göre daha dezavantajlıdır. Buna karşın, anadili Türkçe olmayan kadınların eğitim sistemi içerisine yeterince dâhil olmamaları, onların anadillerini yaşatmalarını ve gelecek kuşaklara taşımalarını sağlamıştır. Eğitimden yararlanamamanın yarattığı eşitsizlik, kültürel ve dilsel kimliğin devamını sağlamıştır. Özellikle Kürtçenin konuşulduğu bölgelerde kızların okullaşmasını arttırmaya yönelik atılan adımlar ve kampanyalar, kızların okullaşma oranını arttırmaktan daha çok yukarıda belirtilen kültürel ve dilsel kimliğin yaşatılmasını önlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Cumhuriyetin ilk yıllarında birçok ilde Kız Enstitüleri açılmıştır. Büyüdükleri coğrafyadan ve kültürden koparılan kızlar, bu enstitülerde yoğun bir asimilasyon sürecinden geçirilmiştir. Kız Enstitülerini misyoner okullarına benzeten Akşit (2009), Elazığ Kız Enstitüsü hakkında şu görüşleri dile getirmiştir:

Elazığ Kız Enstitüsü de Dersim isyanının bastırılmasını müteakiben 1937/1938 döneminde kurulmuştu ve öncelikle öksüz kalan kızları eğitmek amaçlanırken, öksüzlerin eğitimi yoluyla, ülkenin her yanında yaşanan Osmanlı geçmişinin, bazı komşuların, eski yazının ve çoğul dillerin unutulmuşu kolaylaşacaktı.

Katılımcıların babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımları Çizelge 6’ da verilmiştir.

Çizelge 6

Katılımcıların Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Sayı
Okuryazar Değil	4
Okuryazar	8
İlkokul Mezunu	2
Ortaokul Mezunu	3
Lise Mezunu	-
Ön Lisans	1
Üniversite Mezunu	-
Toplam	18

Çizelge 6. incelendiğinde katılımcıların babalarının, annelerine göre daha eğitilmiş olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının 4 tanesi okuryazar

değilken, 8 tanesi okuryazardır. Katılımcıların babalarının 3 tanesi ortaokul mezunuyken, öğretmen olan KA17'nin babası ön lisans mezunudur.

Katılımcıların babalarının okuryazar olmasında askere gitmelerinin önemli bir payı vardır. Bu 8 kişiden sadece biri kendi imkânlarıyla okuryazar olurken, kalan 7 kişi askerde okuryazar olmuştur. Eğitimin yaygınlaşmadığı dönemlerde askerlik, anadili Türkçe olmayanlar için Türkçenin öğrenildiği bir süreci de kapsamaktaydı. Askerlikte açılan Ali Okulları'nda bu kişiler hem Türkçeyi öğreniyor hem de basit düzeyde okuryazar oluyorlardı. Bu okullarda bireylere Türkçe öğretildiği kadar resmi ideoloji de kazandırılmaya çalışılıyordu. Eğitim sistemi içerisinde yer almamış kişiler Ali Okulları'nda, Türkçe ve resmi ideolojiyle tanışıyorlardı.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okul Deneyimleri

Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerden altı tanesi (ESÖ4, KSÖ9, KSÖ8, KA17, KA16, ESÖ7) okula başladıklarında Türkçeyi bildiklerini ifade ederken, on iki tanesi (ESÖ5, KFTÖ14, EİÖ3, KSÖ1, KCÖ2, KSÖ6, EKÖ12, EFÖ10, EA13, KFÖ11, ESBÖ18, EA15) okula başladıklarında Türkçe bilmediklerini ifade etmişlerdir. Okula başladıklarında Türkçe bilmeyen öğretmen ve akademisyenlerin deneyimleri, Türkçe bilen öğretmen ve akademisyenlere göre daha zor ve sıkıntılıdır. Ev ortamından kopmanın getirdiği ürkeklik ve korku, okulda konuşulan dili bilmemenin getirdiği zorluklarla birleşince; bu öğretmen ve akademisyenler için okul deneyimi daha travmatik olmaktadır. Katılımcılardan anadili Kürtçe olan ESÖ5, okula başladığında yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Okulda Türkçeyi bilmemek büyük sıkıntıdır. Çocuksunuz, sizin için ayrı bir dünya. Okulda öğrenilmesi gereken akademik bilgileri öğrenmek yerine, önce bir dil öğrenmek zorunda kalıyorduk. Sınıfta bir sıkıntımız olduğunda, Türkçe bilen bir arkadaşımız aracılığıyla bunu öğretmene iletebiliyorduk.

Anadili Arapça olan katılımcı ESBÖ18, okula başladığında yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Türkçeyi öğrenene kadar herkesin yeni bir dili öğreninceye kadar ki zorlukların yanında ayrıca travmatik çeşitli durumlar da yaşanabiliyor. Örneğin, bir öğrenci ilkokul öğretmenini genelde iyi anılar ile hatırlar. Ama ben sadece bizlere yönelik olduğu şiddet ile hatırlarım. Ne söylediğini hiç anlamadığımız bir kişi bizden bir

şeyler istiyor ve biz anlamadığımız için de şiddete maruz kalıyorduk. Diğer bir örnek ise okul temizliği ile ilgili olan bir örnek. Mesela bende hala tırnak yeme alışkanlığı vardır çünkü her sabah tırnak kontrolü vardı. Öğretmenin ne söylediğini anlamadığımızdan her sabah okula giderken cezalandırılmamak için tırnaklarımızı dişlerimizle keserdik. O zamandan kalma alışkanlık ve hala devam ediyor.

Türkçeyi hiç ya da yeterince bilmeyen bir öğrenci için birinci sınıf okuma-yazma becerisini öğrenmeye çalışılan bir süreç olmaktan çıkmakta, öncelikli olarak Türkçe öğrenilmeye çalışılan bir sürece dönüşmektedir. Bu öğrenciler için öncelik, sınıfta anlatılan konuları anlamak değil bu konuların anlatıldığı dili öğrenmek olmaktadır. Türkçe öğrenilene kadar geçen süre öğrenci için öğrenmesi gereken bilgilerden geri kalmak anlamına gelmektedir. Anadili Kürtçe olan KSÖ1, birinci sınıfta Türkçe bilmediği için okula sadece gidip geldiğini belirtmiştir:

Sadece okula gidip geliyordum. Sanıyorum birinci sınıfa biraz da geç başlamıştım. Türkçeyi bilmediğim için oturuyordum, oturuyordum çıkıyordum. Okuma olayı, yazma olayı bütün öğrencilerden geriydim. Birinci sınıfı da zaten zayıfla geçmişim. Birinci sınıfta okumayı öğrenememişim, Türkçeyi de ne kadar konuşuyordum hatırlıyorum. Okuma ve yazmayı ikinci sınıfta öğrendim.

Okula başladıklarında Türkçe bilmeyen katılımcı öğretmen ve akademisyenlerin, Türkçeyi öğrenme süreleri birbirinden farklılık göstermektedir. Anadili Kürtçe olan KCÖ2, EFÖ10 ve Türkçeyi çok çabuk öğrendiklerini ifade ederken, anadili Kürtçe olan EKÖ12 üçüncü sınıfın sonunda Türkçe öğrendiğini, anadili Arapça olan KFÖ11 Türkçeyi tam olarak ortaokulda öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcı EKÖ12, ikinci sınıfta Türkçeyi tam olarak öğrenemediği için sınıfta bırakıldığını belirtmiştir: “İlkokul ikide öğretmenim tarafından bilinçli bir şekilde sınıfta bırakıldım, Türkçeyi iyice öğreneyim diye. Babamı o anlamda ikna etmişti. Bırakalım daha çocuk küçük, bu Türkçeyi daha iyi öğrenir diye.”

Hiç Türkçe bilmeden okula başlayan bir kişi için, öğretmeniyle iletişime geçmek ve onun dediklerini anlamak mümkün değildir. Öğretmenlerinin beden diline göre onu anlamaya çalışan öğrenciler, kendilerini yine beden diliyle anlatmaya çalışmaktadırlar. Katılımcı EFÖ10, Türkçe öğrenene kadar öğretmeniyle mimik ve jestlerle anlaştığını belirtmiştir.

Hiç Türkçe bilmeden okula başlayan öğretmen ve akademisyenlerin okul deneyimleri arasında öğretmenlerini, idarecilerini anlamamaktan dolayı yaşadıkları sorunlar dikkat çekmektedir. Okula yeni başladıklarında öğretmenin ya da idarecinin dediklerini anlamayan bu yüzden de istenilen şeyi yapamayan birçok

katılımcı, bundan dolayı cezalandırıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu cezalar arasında; fiziksel şiddet uygulama, psikolojik baskı ve para cezası yer almaktadır.

Anadili Kürtçe olan EİÖ3 öğretmenini anlamadığı için aldığı cezaı şu şekilde ifade etmektedir:

İlkokula yeni başlamıştım. Herhalde birkaç ay olmuştu. Öğretmen sınıfa bir soru sormuştu. Ne sorduğunu anlamamıştım. Kendim birazca uyanıktım. Hemen yanımdaki arkadaşın ne yazdığına baktım. Ben de aynısını yazdım. Öğretmenimiz benimle birlikte üç kişiyi tahtaya kaldırmıştı. Sonra öğretmen iki arkadaşı oturttu yerine. Benim kulağımın kepçesini tuttu, iyice çekti çekti sonra tokadı enseme vurdu oturttu beni yerine. Yerime ağlayarak oturdum. Kendi içimden “Hasan’dan daha güzel yazdım. Öğretmen beni niye dövdü?” diyordum. Sonradan anladım ki öğretmen adımızı soyadımızı yazmamızı istemiş, ben kendi adım yerine Hasan’ın adını yazmışım.

Katılımcı EFÖ10, okulun ilk günü yaşadığı şiddeti şu şekilde ifade etmektedir: “İlkokulun ilk günü tören vardı. Okula giderken çayırlara basmışım. Seslendiler ama ben anlamadım, meğer çayıra girmek yasakmış. Onun için ilk dayağımı orada yedim.”

Katılımcı KFÖ11, Türkçe bilmediği için okulda yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Benim zihnime kazınan öğrencilik ile ilgili olaylar, Türkçe bilmediğim için aldığım cezalarla ilgili. Futbol topu oynar gibi tekmelendim. Öğretmen tekmelerdi, yerde sürüklerdi Arapça konuştuğumuz için. Öğretmenden korktuğumuz için kelimeleri oyun haline getirip ezberlerdik. Evde, mahallede oyun oynarken bu kelimelerle tekerleme yapar oyun oynardık bu dönemde. Öğrendiklerimizi, ezberlediklerimiz ertesi günü gider öğretmene söyledik bize aferin desin diye.

Katılımcı EA13, Türkçeyi sınıf arkadaşlarına göre daha erken öğrendiği için öğretmeni tarafından sürekli örnek gösterilerek, sınıf arkadaşları üzerinde psikolojik baskı kurulduğunu ifade etmektedir: “Ben akranlarıma göre okulda Türkçeyi en hızlı ve en iyi öğrenenlerden olduğumdan hep beni örnek göstererek arkadaşlarıma ceza uygularlardı. Bu yasaklı dili (Kürtçe) konuşanlara uygulanan ceza, öğretmenin o anki psikolojik durumuna kalmıştı.”

Okula Türkçe bilmeden başlayan bireylerin yaşadığı sıkıntı sadece öğretmeniyle anlaşamamak değildir. Bu öğrencilerin anadillerini konuşması yasaklanarak, kendilerini ifade etmelerinin en önemli aracı ellerinden alınmaktadır. Okula Türkçe bilmeden başlayan öğrenciler için eğitim, Türkçe bilmemenin getirdiği sıkıntı ve anadilini konuşamamanın getirdiği baskıyla birlikte korku duyulan bir süreç dönüşmektedir. Katılımcı KSÖ6, yaşadığı korkuyu şu şekilde ifade etmektedir:

“Okula gitmekten çok korkuyordum. Abim vardı okulda. Her fırsatta onun yanına gidiyordum. Abim beni zorla sınıfa götürüyordu.”

Okul İçinde ve Dışında, Kürtçe ve Arapça Konuşulmaması İçin Alınan Tedbirler

Okulda uygulanan anadil yasağı, sınıfta öğretmen tarafından denetlenirken teneffüste denetlenmesi oldukça zordur. Sınıfta öğrencileri tek tek gözlemleyebilen öğretmenin denetimi, çocuğun teneffüse çıkmasıyla zayıflamaktadır. Ders esnasında anadilini konuşamayan öğrenciler, teneffüslerde anadillerini konuşabilme şansına sahip olmaktadır. Öğrencilerin teneffüslerde anadillerini konuşmasını engellemeye yönelik uygulanan en yaygın yöntem, öğrencilerin birbirlerini denetlemesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin anadillerini konuşup konuşmadığını denetleyen öğrenci kollarının oluşturulması özellikle dikkati çekmektedir. Bu kola üye öğrenciler, anadillerini konuşan arkadaşlarını öğretmene söylemekle görevlendirilmektedirler. Katılımcı ESÖ5, sınıfında bu amaçla oluşturulmuş öğrenci kolu ile ilgili şunları ifade etmektedir:

Sınıfta, teneffüste kendi aramızda Kürtçe konuşuyorduk ama bizim zamanımızda Türkçe Kolu vardı. Oyun oynarken, sınıfta, okulda kendi aralarında Kürtçe konuşanları öğretmene söylerlerdi. Kürtçe konuştuğumuz için öğretmen tarafından cezalandırılma gibi bir durum yaşadık.

Katılımcı EİÖ3, teneffüslerde Kürtçe konuşmalarını denetleyen bu kol hakkında şunları ifade etmektedir:

Biz teneffüslerde daha çok Kürtçe konuşuyorduk ancak öğretmenimiz Kürtçe konuşmamamız gerektiğini ve Kürtçe konuşanlara ceza vereceğini söylüyordu. Bizim sınıfta Kürtçe konuşanları şikâyet eden bir görevli vardı. Adı İzzet'ti onun. İzzet, Kürtçe konuşanları öğretmene bildiriyordu. Öğretmen de bize cezalar veriyordu. Genelde fazla ödev verme cezası ve arkadaşlara bisküvi alma cezası veriyordu. Bisküvi o zaman herkes tarafından yenen bir şey değildi.

Katılımcı KFÖ11, yaşadıklarını şu şekilde ifade etmektedir:

Okulda Arapça konuşmamız tamamen yasaktı. Kollar seçilirdi ve öğretmenimiz ayrıca Arapça kolu seçerdi. Bu koldaki başkan ve yardımcısı bizi takibe alırdı. Arapça konuştuğumuzu duyarlarsa direkt ceza alırdık. Bizim için Arapça bir sır gibiydi. Birbirimizle bazen işaret diliyle anlaşırđık.

Öğretmenler, öğrencilerinin okulda anadillerini konuşmasını yasakladıkları gibi bazen de bu yasağı okul dışına taşımışlardır. Bu amaçla, öğrencilerin evlerinde bile

anadilleriyle konuşmaları yasaklanmıştır. Öğrencilerin okul dışında anadillerini konuşup konuşmadıklarını denetlemek için yukarıda belirtildiği gibi öğrencilerin birbirlerini denetlemeleri sağlanmıştır. Katılımcı ESÖ7, okul dışında Kürtçe konuşulduğunda öğretmene birbirlerini şikâyet ettiklerini belirtmiştir.

Katılımcılardan ESÖ5, okul dışındaki denetimin şu şekilde gerçekleştirildiğini ifade etmiştir:

Türkçe Kolu Başkanlığı bizim dönemimizde olmasına rağmen etkisini kaybetmişti. Ama abimler anlatırdı, Türkçe Kolu Başkanları gelip gizliden evlerin camlarını dinler ve öğretmenlere ihbar edermiş. Bu öğrenciler öğretmenler tarafından sıra dayıyla cezalandırılmış. Abimler döneminde Kürtçe bilmediği için okuldan kaçan, okulu bırakan birçok çocuk var.

Katılımcı EA13 ise, sınıf öğretmenin okul dışında Kürtçe konuşanları denetlemek için bütün sınıfı görevlendirdiğini belirtmiştir:

Bizim Türkçeyi hızlı ve doğru öğrenmemizi her yerde ve her zaman Türkçe konuşmalarımıza bağladıklarından bildikleri yöntemleri deniyorlardı. Sanırım en kötüsü bir iki arkadaştan yardım alıp nerede kiminle konuştuğumuzun tespiti idi. Bu bir iki arkadaş ise herkes olabilirdi, bazen de bu bendim.

Katılımcı ESBÖ18, öğrencilerin okul dışında Arapça konuşulmaması için geliştirilen şikâyet mekanizmasını şu şekilde ifade etmiştir: “Türkçe konuşmayan öğrencilerin birbirlerini şikâyet etmesini öğütleyerek, onları ödüllendirerek öğrencileri denetlemeye çalışıyorlardı.”

Okulda Türkçenin dışında başka bir dilin kullanılması her ne kadar yasaklansa da, katılımcıların çoğu kendilerini ifade etmede zorlandıklarında anadillerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı EKÖ12, derste Türkçe karşılığını bilmediği kelimeler yerine Kürtçelerini kullandığını belirtmiştir: “Türkçe karşılığını bulamadığımız yerde Kürtçe kelimeler koyarak Türkçe konuşuyorduk. O anlamda o cümleler Türkçe de değildi, Kürtçe de değildi.”

Katılımcı KFÖ11, Türkçe ile Arapçayı çoğu kez birbirlerine karıştırarak konuştuğunu ifade etmiştir:

Biz Arapça bildiğimiz kelimelere Türkçe ekler getirerek Türkçe yaptığımızı zannederdik. Bunun aslında Arapça olduğunu Türkçenin bu olmadığını öğrendiğimizde böyle böyle kafamıza kazıdık. Kendi kendimize dil üretiyorduk bilmediğimiz şeyleri Arapçadan çevirerek.

Katılımcı KFTÖ14, birinci sınıftayken bir cümleyi yarı Türkçe yarı Kürtçe okuduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Cümle kurarken bazen Kürtçe kelimeler kullanırdım. Hiç unutmam bizim zamanımızda fişler vardı. “Işık ılık süt iç” diye bir fişe ben “Işık ılık şir bixwe” dediğimi hatırlarım.”

Katılımcı EFÖ10 ise, Türkçe konuşurken zorlandığında anadilini kullandığı gibi beden dilini de kullandığını belirtmiştir: “Kendini Türkçe ifade etmeye çalışıyorsun ama aralara kendi dilini de serpiştiriyorsun. Kendi dilini kullanamadığın için el hareketleriyle de anlatmaya çabalıyorsun.”

Okulda Türkçe dışında başka bir dilin konuşulması yasaklansa bile katılımcılar fırsatını bulduklarında anadillerini konuştuklarını ifade etmişlerdir. KatılımcıKSÖ6, sınıfta Kürtçe konuşmak yasak olduğu halde konuştuğunu şu şekilde belirtmiştir: “Sınıfta bazen anadilimiz Zazaca’yı konuşuyorduk. Başka bir arkadaşım vardı. Onunla hep arkaya giderdik, kimse duymasın diye. Öğretmen duyacak diye çok korkardık.”

Katılımcı ESBÖ18, Arapça konuşulmasının okulda yasaklanmasına rağmen bu yasağa gösterdikleri tepkiyi şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıfta elbette ki konuşamıyorduk ama teneffüste ve dışarıda konuşabiliyorduk ama konuşanları da birbirlerini şikâyet etmeleri konusunda okul yönetimi ve öğretmenler tembihliyordu. Lise ve üniversitede konuştuğumuz da ise genellikle arkadaşlık konusunda yalnızlaşma yaşanıyordu. Tepki konusunda ise yaptığımız en iyi şey ise konuşmaya devam etmek oldu.

Katılımcı ESÖ7 okulda Kürtçe konuştuğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Okuldaki herkesin anadili Kürtçeydi. Çünkü hepimiz aynı köydenidik. Sadece gelen öğretmenlerin çocukları varsa onlar farklı olabiliyordu. Bizler Türkçe ve Kürtçe konuşuyorduk. Okulda genellikle Türkçe konuşurduk ama yasak olmasına rağmen Kürtçe de konuşurduk.

Katılımcı EA13 ise, yatılı olarak okuduğu lisede özellikle Kürtçe konuştuğunu belirtmiştir: “Lise yatılısında ise Kürtçe konuştuk konuşabildiğimiz kadar ve müdahalelere daha büyük oranda sert cevap verdik. Benim için Kürtçe konuşmak artık nefis meselesiydi. Onca yıl dilim yasaklanmıştı ve artık ben buna karşı geliyordum.”

Türkçe bilmeden okula gelenler için konulan yasaklar ve cezalara rağmen bazı katılımcıların buna direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Anadili yasaklanan öğrencileri dil yasağını kolayca benimseyen edilgen bireyler olarak tanımlamak oldukça kolaycı bir yaklaşımdır. Anadili üzerine yapılan çalışmalarda da zaman zaman gözlemlenen bu yaklaşım, öğrencilerin bu yasağa karşı geliştirdikleri tepkileri dikkate almamaktadır. Katılımcıların da ifade ettiği gibi, anadil yasağı öğrenciler tarafından birçok kez delinmekte ve öğrenciler anadillerini konuşmaktadırlar.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Katılımcıların Öğretmenlerinin Tutum ve Davranışları

Okul ortamının en önemli bileşenlerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yaklaşımları ve uygulamaları, okul ortamını demokratikleştirebileceği gibi otoriterleştirebilir de. Araştırmaya katılan görüşmecilerin bir kısmı anadillerini sınıfta konuştukları için sürekli cezalandırıldıklarını ifade ederken (ESÖ5, KFÖ11, EA13,) bir kısmı da (EFÖ10, KCÖ2, EKÖ12) öğretmenlerinin bu duruma toleransla yaklaştıklarını ifade etmiştir. Örneğin; katılımcı EFÖ10 sınıf öğretmenini demokrat olarak nitelendirip kendilerine daha anlayışlı yaklaştığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin anadili bilmeyen çocuklara yaklaşımları siyasi görüşlerine göre değişebileceği gibi bazen de öğretmenin sınıfta konuşulan anadili bilmesi öğrencilerine yaklaşımını etkilemektedir. Araştırmaya katılan görüşmecilerin bir kısmı sınıf öğretmenlerinin hemşerisi olduğunu (KSÖ1, EKÖ12, KCÖ2) ve öğretmenleriyle aynı etnik kimliğe mensup olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcı KSÖ1 ve EKÖ12 ailelerinin sınıf öğretmenlerini yakından tanıdıklarını ve sınıf öğretmenleriyle birçok kez Kürtçe konuştuklarına tanık olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleriyle aynı etnik kimliğe sahip katılımcılar, öğretmenlerinin kendilerine daha anlayışlı davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilere karşı daha anlayışlı olmasında, kendi öğrencilik deneyimlerinin etkili olması büyük ihtimaldir.

Bu öğretmenlerin öğrencileriyle aynı dili konuşuyor olmalarına rağmen, sınıfta bu dili hiç konuşmadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Okullarda anadil yasağının çok sıkı uygulandığı dönemlerde öğrencilik yapan katılımcıKSÖ1, EKÖ12 veKCÖ2 öğretmenlerinin sınıfta tek kelime bile Kürtçe konuşmadığını belirttiği gibi, öğrencilerin kendi aralarında Kürtçeyi konuşmalarına izin vermediğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin uygulanan dil politikasına karşı çıkmadıkları, bu politikaları benimsedikleri söylenebilir. Katılımcılardan sadeceKCÖ2, öğretmenin tenefüslerde birkaç kelime Kürtçe konuştuğunu belirtmiştir: “İlkokuldaki üç öğretmenim de Dersimliydi. Dersteyken hiç Kürtçe konuşmazlardı. Sadece birinin tenefüslerde oyun oynarken birkaç kelime Kürtçe konuştuğunu hatırlıyorum.”

90'lı yıllarda okula başladığını ifade eden ESÖ5 ise, öğretmenlerinin okulda Kürtçe konuşmalarına izin verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin daha önceki dönemlere göre tutum değişikliğinin altında, 90'lı yıllarla birlikte güçlenen Kürt hareketinin etkisi olduğu söylenebilir. Kürt hareketinin güçlenmesiyle birlikte, dil ve kimlik haklarına yönelik duyarlılık Kürt öğretmenlerde de güçlenmeye başlamıştır. Bu açıdan, Kürtçe konuşmayı yasaklayan ve bunu denetleyen öğretmen davranışından, Kürtçe konuşulmasına izin veren bir davranış değişikliğine geçildiği söylenebilir. ESÖ4 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Okulda çok fazla Kürtçe konuşmazdım. İdareci ve öğretmenlerimiz Kürt olduğundan, okulda Kürtçe konuşanlara müdahaleci olmuyorlardı.”

Anadili Türkçe olmayan bireylerin okulda yaşadıkları sorunlar daha çok ilkökul döneminde yoğunlaşmakla birlikte, eğitimin ileriki dönemlerinde de sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bireyler Türkçeyi çoğunlukla ilkökulda öğrenmekle birlikte, konuşurken yaşadıkları telaffuz hataları yüzünden alay konusu olabilmektedirler. Katılımcı ESÖ7, bazı kelimeleri telaffuz etmekte zorlandığını ve bundan dolayı zor duruma düştüğü bir anısını şu şekilde ifade etmiştir: “Üniversiteye yeni başlarken dahi çikolatanın telaffuzunu yapamadığımdan arkadaşlarım bana gülmüşlerdi. Kendimi kötü hissetmişim. Gerçi hala da birçok kelimedede zorlanıyoruz.”

Anadili Türkçe olmayan öğretmenlerin, eğitimin ileriki dönemlerinde yaşadığı sorunlar sadece telaffuz hatalarından kaynaklanmamaktadır. Kimi zaman farklı etnik kimliklere yönelik dışlayıcı ve ırkçı ifadelerle maruz kalabilmektedirler. Katılımcı KSÖ9, üniversitedeki hocasının Kürtlere yönelik ayrımcı sözlerine tanık olmuştur:

Üniversitede Türkçe dersinde hoca, dillerle ilgili bir konu üzerine konuşulurken Kürtçe diye bir dilin olmadığını, başka dillerden toplanmış uydurma bir dil olduğunu söylemişti ve tartışma yaşamıştık iki arkadaş. Bunun üzerine sınav notlarımız düşük verilmişti, sınav iyi geçmesine rağmen.

Üniversitede benzer bir durum yaşayan ESÖ7 ise, hocasına karşı bir tepki gösterememiştir: “Üniversitede bir hocanın Kürtler için hoş olmayan ifadeler kullandığına şahit olduk fakat korkudan bir tepki koyamadık.”

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okula Başladıktan Sonra Değişen Sosyal Yaşamları

Birey, doğumundan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim halindedir. Bireyin çevresiyle olan etkileşimi, bebeklik ve çocukluk döneminde çok daha fazla gerçekleşmektedir çünkü çevresini tanıması ve anlamlandırması bu dönemde gerçekleşmektedir. Birey okula, yetiştiği ailenin ve çevrenin dilini, kültürünü, bilgisini de taşır. Bu açıdan okula başlayan bir çocuğu, hiçbir şeyden haberi olmayan içi boş bir levhaya benzetmek doğru değildir. Bireyin okula getirdiği bu bilgiyi kabul eden ve kullanan bir eğitim başarılı olabilir.

Okula başladığında Türkçe dışında başka bir dili konuşan ve anlayan bir birey için kendi dilini okulda konuşamaması, okul öncesi öğrendiği birçok bilgiyi okula taşıyamaması anlamına gelmektedir. Bireyin getirdiği dili, kültürü, bilgiyi dikkate almayan hatta bunları yasaklayan bir eğitim ortamı bireyin okula ve kendisine yabancılaşmasına neden olacaktır çünkü birey okulda kendisini var edemeyecektir. Erjem'e (2005) göre, eğitimde yabancılaşmaya okulların bürokratik yapısı, kalabalık sınıflar, yoğun müfredat, yoğun ders yükü, yönetsel yapının demokratik olmayışı, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılması ve öğretim sürecinin dışarıdan belirlenmesi neden olmaktadır. Bireyin kendi dili ve kültürünü öğrenmesi yerine dışsal bir dayatma ile başka bir dili ve kültürü öğrenmeye zorlanması, kendisini eğitim süreci içerisinde var etmesine imkân tanımamaktadır. Kastedilen bu yabancılaşma, bireyi kendi olmak yerine bir başkası olmaya zorlamaktadır. Okulda ne tam olarak kendisini var edebilen ne de tam olarak başkası olabilen bu çocuklar, okulda ve hayatta Araf'ı yaşamaya mahkûm olmaktadır.

Okula başladıklarında sadece anadilini konuşan ve Türkçeyle okulda tanışan bireylerin okul yaşamları kadar sosyal yaşamları da bu durumdan etkilenmektedir. Okulda yaşananlar sadece okulda kalmamakta, bireyin kişisel, aile, toplumsal yaşamı da bundan etkilenmektedir. Okul dönemine kadar kendi diliyle ve kültürüyle hiçbir sıkıntı yaşamayan bireyler, okula başladıklarında anadillerine ve kültürlerine yabancılaşmakta hatta bundan utanabilmektedirler. Çoğu birey okulda yaşadığı anadili sorunu yüzünden, ailesiyle ve çevresiyle anadilini konuşmak yerine Türkçe konuşmayı tercih etmektedir. Okula başladığında sadece anadilini konuşan KFÖ11, zamanla kendi dilinden ve kültüründen utandığını şu şekilde ifade etmektedir:

İlkokul sürecini öyle bir baskı altında bitirdikten sonra hepimizde vardı bu duygu, Arapça konuşmaktan utanır durumdaydık. Kendiliğinden herkes o dili bıraktı, Türkçe konuşmaya başladı. Türkçe bir modaydı. Modern olan Türkçe konuşur, Arapça konuşan çok geri kafalıdır, gelenekseldir gibi algılanıyordu, kendiliğinden böyle bir algı oluştu. Sadece anne babamızla Arapça konuşurduk.

Katılımcı KSÖ6, Türkçe öğrendikten sonra sadece anne babasıyla Kürtçe konuşmaya devam ettiğini, arkadaşlarıyla Türkçe konuşmaya başladığını belirtmiştir. Katılımcı KSÖ6 ve KFÖ11'in belirttiği gibi, anadilin konuşulması sadece evle sınırlandırılmaktadır. Katılımcıların okul dışında anadilleri yerine ağırlıklı olarak Türkçe konuşmasında, yaşadıkları baskının yanı sıra kendilerini ispat etme isteği ve kendi kendilerine geliştirdikleri otokontrol etkili olmaktadır. Katılımcı EFÖ10, Türkçe konuşma isteğini şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmenin gözüne girmek için, Türkçe konuşabiliyorum diyerek kendini ispat etmek gibi bir durum da oluşuyor. Bunun sonucunda kendi kimliğinizi biraz öteleyip diğer kimliği benimsiyorsunuz.”

Katılımcı KFÖ11, ailesi dışında Arapça konuşmaktan çekindiğini şu şekilde ifade etmektedir: “Biz de bir otokontrol oluşuyordu. Anne babamızla Arapça konuşuyorduk ama örneğin bir arkadaşımız eve geldiğinde çekinirdik annemizle konuşmaktan.”

Katılımcı EKÖ12 ise Türkçe konuşmasında, yukarıdaki nedenlerin yanında okudukları siyasi kitapların Türkçe olmasının etkili olduğunu belirtmektedir:

Öğretmenlerimizin ya da idarecilerin baskısından daha çok biz kendimizi baskılıyorduk. Daha düzgün Türkçe konuşmak artı değerdi. Aynı zamanda politikleşmemizi Türkçe okuyarak kazandığımız için politik tartışmalarımızı da Türkçe yapıyorduk.

Eğitim dili olarak kullanılan Türkçe aynı zamanda televizyonda, popüler kültürde, medyada ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Bu açıdan Türkçenin etkisi sadece okulla sınırlı kalmamakta, bireyin kültürel yaşamında da Türkçe ağırlıklı konuma gelmektedir. Kendisini bireysel, kültürel, politik anlamda geliştirirken daha çok Türkçeyi kullanan bireyler, anadillerine göre Türkçeyi daha iyi kullanmaya başlamaktadırlar. Bu araştırmayı yapan kişinin de birçok kez gözlemlediği gibi, anadili Türkçe olmayan bireyler yan yana geldiklerinde anadillerini değil Türkçeyi konuşmaktadırlar. Anadili Kürtçe ya da Arapça olan bireyler, anadillerini Türkçe kadar akıcı ve rahat konuşmamaktadır. Katılımcı KSÖ1, okula başladıktan sonra öğrendiği Türkçeyi anadiline göre daha iyi konuştuğunu ifade etmiştir: “Ben

ilkokuldan sonra Türkçeye alıştığım, Türkçeyi daha yoğun kullanmaya başladım. Şimdi anadilimi konuşurken zorlanıyorum, Türkçeyi daha rahat konuşuyorum.”

Okulda Anadili Sorunu Yaşayan Katılımcıların Ailelerinin, Çocuklarının Yaşadıkları Karşısındaki Tepkileri

Okula başladığında sadece anadilini konuşan çocukların yaşadıkları kadar ailelerinin bu duruma verdikleri tepkiler de önemlidir. Anadilinde eğitim tartışmalarında pek dikkate alınmayan anne-baba tepkileri, katılımcılara sorulmuş ve birbirinden farklı cevaplar alınmıştır. Okula başladıklarında sadece anadillerini bilen katılımcıların çoğu, yaşadıkları dil sorunu karşısında ailelerinin bir an önce Türkçe öğrenmelerini teşvik ettiklerini ve kendilerine verilen cezalar konusunda pasif davrandıklarını belirtmişlerdir. Ailelerin Türkçeyi teşvik etmesinde, anadillerini Türkçeye göre daha düşük bir konumda görmeleri ve çocuklarının yükselmesinin Türkçe öğrenmelerine bağlı olduğunu düşünmeleri yatarken; öğretmenlerin devleti temsil ettiği algısı da çocuklarına verilen cezalar karşısında sessiz kalmalarına neden olmuştur. Katılımcı KFÖ11, ailesinin bir an önce Türkçe öğrenmesini teşvik ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Ailemiz Türkiye Cumhuriyet’i ve Atatürk hayranı, Türkçe öğrenmemizden hoşnutlar ve dolayısıyla bütün yapılanlara onay verdiler. Benim çocuğuma böyle yapmasın diyen olmadı, biran önce Türkçe öğrenmemizi istediler. Öyle bir yere geldi ki, bizden sonraki kuşak Türkçeyi öğrendi, Arapça öğrenmedi.

Katılımcı KSÖ1, ailesinin tepkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Ailemiz bizim Türkçe konuşmamızı, okumamızı istemişlerdi. Onlara göre okumanın, adam olmanın yolu Türkçeden geçiyordu.”

Katılımcı ESÖ5 ailesinin tepkisizliğini, ailelerin öğretmeni devletle özdeşleştirmelerine bağlamaktadır: “Öğretmenler daha çok kaba dayak atarlardı. Öğretmenler sıra dayacağına çektiğinde veliler tepki göstermezdi, bunu normal olarak düşünürlerdi. Öğretmenleri devlet görevlisi olduğu için itiraz edilemez olarak görüyorlardı.”

Katılımcı EFÖ10 ise, okulda yaşadığı anadil sorunu hakkında ailesinin hiçbir tepkisinin olmadığını belirtmiştir:

Ailemin o konuda bir tepkisi yoktu. Çünkü onların yaşamının içinde değildi, onlar kendi köyünde yaşıyordu. Köyde Türkçe konuşan yoktu, Türkçe sadece okula

giden çocukların konuştuğu bir şey olarak algılanıyordu. Onların yaşamını etkileyecek bir şey yoktu.

Katılımcı ESBÖ18, okulda yaşadığı anadili sorunu hakkında ailesinin tepkisizliğini şu şekilde ifade etmiştir: “Tepkisizlerdi çünkü annem okuma-yazma bilmiyor, babam da devlet kademesinde çalıştığı için politik olan her şeyden uzak durmaya ve bizleri de uzak tutmaya çalışırdı.”

Katılımcı EA13 ise, ailesinin öğretmeninin davranışlarına kızmasına rağmen öğretmene karşı herhangi bir tepkide bulunmadığını belirtmiştir: “Kimi zaman yalnız kaldıklarında çok kızdıkları belli oluyordu. Ama bize “Oğlum öğretmenin dediğini yapın” diyorlardı.”

Katılımcılardan bazıları, öğretmenlerinin aileleriyle görüştüğünü ve onlara çocuklarının daha rahat Türkçe öğrenmeleri için çocuklarıyla Türkçe konuşmalarını istediğini belirtmişlerdir. Bu yolla okuldaki denetime ek olarak, aile de denetim altına alınmak istenmiştir. Öğretmenler bu şekilde, çocukların anadilleriyle olan tüm ilişkilerini kesmeyi planlamışlardır. Aileler ise bu talebe genelde olumlu yaklaşmış, çocuklarından evde Türkçe konuşmalarını istemişlerdir. Katılımcı KSÖ1, öğretmeninin bu isteğini ve ailesinin yaklaşımını şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenlerimiz ailelerimizle konuşmuşlardı. Anne de, baba da Zazaca konuşmamıza izin vermiyorlardı. Anne babamız her ne kadar Zazaca konuşuyorsa biz onlara Türkçe cevap veriyorduk.”

Katılımcı EKÖ12, özellikle annesinin Türkçe bilmediği halde kendisiyle Türkçe konuşmasındaki ısrarı şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenler veli toplantılarında anne babalara bunlara evde Kürtçe konuşturmayın, Türkçeyi daha geç ve zor öğrenirler diyorlardı. Evde bu yüzden Türkçe konuşulmaya çalışılıyordu. Annem mesela hiç Türkçe bilmezdi. Babam Ali Okulu’nda az çok Türkçe öğrenmişti. Annem buna rağmen bizimle Türkçe konuşmak için kendini zorlardı.

Katılımcılardan sadece ESÖ5, ailesinin evde Türkçe konuşulmasını istemediğini ifade etmiştir: “Aile içerisinde Kürtçe konuşulurdu zaten. Bazen de aileler Türkçe konuştuğumuz için öfkelenirlerdi. Mesela annemize Türkçe bir şey söylediğimizde, bilmediğinde kızıp bağırırdı. “Kendi dilinizi konuşun, korkmayın.” gibi şeyler söylerdi.”

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin İş Deneyimleri

Anadili Türkçe olmayan öğretmen ve akademisyenlerin iş deneyimleri, öğrencilik yıllarında yaşadıkları olayların ve travmaların derin etkisi altındadır. Bu öğretmen ve akademisyenler, öğrencilerine karşı oldukça duyarlı olabildikleri gibi öğrencilerine karşı son derece sert de olabilmektedirler. Okul döneminde çok fazla şiddete ve cezaya maruz kalmış EA13, öğretmenlik yıllarında aynı şiddeti öğrencilerine de uygulamıştır:

Ceza işin tabiatında var. Ancak bu cezaların çoğu bizim eğlencelerimizdi. Hani onlar ile yaşamayı, onlardan zevk almayı öğrenmiştik. Öğle arası aç bırakma, sabah erken sınıf sobalarını yakma, dayak vb. cezalardan çok sevgi eksikliğimizin bizi daha çok tahrip ettiğini düşünüyorum. Öğretmenliğimin ilk yıllarında, çokça mücadele etmeme rağmen kendimi dayak atmaktan alamamanın nedenleri arasında, öğrencilikte yaşadıklarım en önde gelmektedir.

Anadili Türkçe olmayan öğretmen ve akademisyenlerin iş deneyimleri arasında anadili Türkçe olmayan çocuklarla çalışmak, önemli bir yeri oluşturmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğretmen ve akademisyenler bu öğrencilerin yaşadığı sorunlar karşısında, kendi öğrencilik deneyimlerini hatırlamaktadırlar. Bu öğretmen ve akademisyenler, kendileri ile anadili Türkçe olmayan öğrencileri arasında empati kurmakta ve bu öğrencileri çoğu kez sahiplenmektedirler. Katılımcı EFÖ10, anadil sorunu yaşayan öğrencileri sahiplendiğini şu şekilde belirtmiştir: “Anadil sorunu yaşayan öğrencileri, bu sorunu kendimiz de yaşadığımız için kendimize daha yakın hissettiğimizi, sahiplendiğimizi onlarla konuşarak, onları dinleyerek gösterirdik.”

Katılımcı KSÖ6, anadili Türkçe olmayan öğrencileriyle kurduğu empatiyi şu şekilde ifade etmiştir: “Kendi çocukluğuma çok geri döndüm. Kürtçeyi bildiğim için, onları anlayarak daha rahat diyalog kurarak onların daha çabuk anlamasını sağladım.”

Katılımcı ESÖ7, Türkçe bilmeden okula başlayan öğrencilerle Türkçe bilen öğrenciler arasındaki eşitsizliği şu şekilde ifade etmektedir:

Anadili Türkçe olmayan öğrencilerim oldu. Onların, Türkçeyi bilenlere göre işlerinin daha zor olduğu gerçeğini görüyorsunuz. Çünkü aynı eğitimi aynı dilde alacaklar fakat biri dil bilirken diğeri önce dil öğrenecek ya da eğitimini sürdürürken aynı zamanda dilde öğrenecek. Bu kolay olmasa gerek.

Katılımcı ESÖ4, anadili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadıklarını anlamakla birlikte, onlara düzgün Türkçe öğretmek için gösterdiği çabayı şu şekilde anlatmaktadır:

Bölgede çalışırken zaten çocukların hiç biri Türkçe bilmiyordu. Anadile ilişkin bir bilinç olduğundan bu sorunun çocuklarla ilgisi olmadığını bir başka dilde eğitim gördükleri için zorlanmalarının doğal olduğunu biliyordum ama öğretmenlik refleksiyle olsa gerek yine de çocuklara düzgün Türkçe öğretmek konusunda uğraş veriyordum. Bu sistemsal bir sorun, anadilinde eğitim olmadan sorun çözülemez.

Anadili Kürtçe ve Arapça olan katılımcıların öğrencilik deneyimleri, okulda anadillerini konuşamamaktan ya da konuştukları için aldıkları cezalardan dolayı birçok olumsuzlukla doludur. Katılımcılar öğrencilik yıllarında yaşadıklarından dolayı, anadili Türkçe olmayan öğrencilerinin sınıfta anadillerini konuşmalarına çoğunlukla müdahale etmediklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı KCÖ2 öğrencilerinin kendi aralarında anadillerini konuşmasına karışmadığı gibi bundan mutlu olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Dersimde çalıştığım süre boyunca sınıfta hiç Zazaca konuşmadım ama çocuklar konuştuğunda hoşuma giderdi. Onlara konuştuklarını anladığımı belli ederdim.”

Katılımcı KFÖ11, sınıfta Kürtçe konuşan öğrencilerine karşı son derece yakın davrandığını şu şekilde ifade etmektedir:

İkinci çalışma yerimde (Urfa) anadili Kürtçe olan öğrencilerim oldu. Çocukluğumu yeniden yaşadım o çocuklarla. Benim hissettiklerimi o çocukların hissettiklerini gördüm. Onlar da Kürtçe konuşmamaya dikkat ediyorlardı okulda. Ağızlarından Kürtçe bir kelime çıktığında, yüzlerinin kızarak korkuyla yüzüme baktıklarını görürdüm. Ben de o çocukları rahatlatmak için “ Tekrar eder misin? Ne demiştin? Ben de öğrenmek istiyorum.” diyordum. Ben de tekrar ederek, Kürtçe karşılık vererek rahatlatmaya çalışıyordum.

Katılımcı KA16, İngilizce öğretirken öğrencilerinin anadillerini kullanmalarına izin verdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Anadillerine saygı duydum ve İngilizce öğretmeni olarak zaman zaman onlardan yeni kelime öğrenmeye çalıştım. Ayrıca kimliklerini gizlememeleri konusunda telkinlerde bulundum. Çekinmeden Kürt, Arap olduklarını belirtmelerini istediğim oldu. “Which languages can you speak?” “Can you speak Kurdish for example ?” diyerek dillerini sahiplenmelerine destek verdim.

Katılımcı EKÖ12, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kendi aralarında anadillerini konuşmasına izin vermesinin gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: “Kendilerini daha rahat ifade etmeleri gerektiğini düşünmüştüm. Kendilerini hangi dilde ifade etmek istiyorlarsa o dil de konuşabilmeliydiler.”

Katılımcı KSÖ1, Türkçe bilmeyen öğrencilerin sınıfta Kürtçe konuşmalarına izin verdiğini belirtmiştir: “Birinci sınıfta okuttuğumda Türkçe bilmeyen öğrencilerim vardı. Ama aynı sınıfta Türkçe bilen öğrencilerim de vardı. Türkçe bilmeyen öğrencilere ulaşırken Türkçe bilen öğrencileri aracı olarak kullanırdım.”

Araştırmaya katılan görüşmeciler genel olarak, öğrencilerin kendi aralarında anadillerini konuşmalarına müdahale etmemektedirler. Bazı katılımcılar, öğrencileriyle aynı anadile sahip olmalarına rağmen onlarla hiçbir zaman anadilleriyle konuşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların böyle davranmasında, sınıfta Türkçe dışında başka bir dilin konuşulmasının cezai bir yaptırımla sonuçlanmasından çekinmeleri ve öğrencilik deneyimlerinin kendilerine ket vurması etkili olmuştur. Buna karşın, öğrencileriyle anadiliyle konuşan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcı EA13, öğrencileriyle derste Kürtçe konuştuğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Anadili Kürtçe olan öğrencilerim oldu, hatta kimi zaman ben onlar ile Kürtçe iletişime geçtim. Kimi zaman Kürtçe hikâyeye anlatarak ve Türkçe anlamını da vererek ders anlattım. Anadillerini ne kadar iyi öğrenirlerse diğer dilleri de öğrenmeleri o kadar kolay olur diye düşünüyorum.

Katılımcı KSÖ6 ise, öğrencilerle derste Kürtçe konuştuğu için sürgün cezası almasına rağmen, öğrencilerle Kürtçe konuşmaya devam etmiştir. Katılımcı KSÖ6, sürgün cezası nedeniyle gittiği köyde, sınıfta Kürtçe konuşmasını sınıfına gelen bir müfettişin de talep ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuklar zorlandığı zaman sınıfta Kürtçe konuşuyordum. Bundan dolayı şikâyet geldi o köyden başka bir köye sürgün edildim. Sürgün edildiğim köye bir gün müfettiş geldi. Bir problem sordu. Çocuklarda ses yoktu. Bana soruyu “Kürtçe sorar mısın?” dedi. Ben soruyu Kürtçe sorduğumda, bir öğrenci hariç herkes soruyu cevaplamak için parmak kaldırdı.

Katılımcı KSÖ6'nın da belirttiği gibi, Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler kendilerine sorulan soruları tam olarak anlayamamakta, bu yüzden de sorulara cevap verememektedirler. Öğrenciler Türkçe sorulan soruyu tam olarak anlayamadıkları için cevaplayamazken, soru Kürtçe olarak sorulduğunda bu sorun aşılma ve soru öğrenciler için anlaşılır olmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadığı sorunların başında, Türkçeye yeterince hâkim olamadıkları için anlatılan konuları ve sorulan soruları yeterince anlamamak, anlasa bile kendisini yeterince ifade edememek gelmektedir. Katılımcı EKÖ12, 5. sınıfta kendisine soruların cevaplarını bildiği halde bu soruları cevaplayamamasını, Türkçeyi tam olarak konuşamamasına bağlamaktadır:

5. sınıftan sonra mezuniyet sınavına benzer sınavlar yapılıyordu. Öğretmen sorular soruyordu ama ben tıkanıyordum. Ben biliyordum ama tıkanıyordum, cevap veremiyordum. Sınıf öğretmenimiz müdahale etmişti. Soru soran öğretmene, Kürtçe sorsan cevap verir dedi.

Katılımcı KSÖ6'nın sınıfta Kürtçe konuştuğu için sürgün cezası almasına rağmen, sınıfına gelen müfettişin KSÖ6'dan Kürtçe konuşmasını istemesi yaşanan durumun tezatlığını göstermektedir. KSÖ6'nın belirttiğine göre bölgeye dışarıdan gelen bu müfettiş, öğrencilerin yaşadığı dil sorununu fark etmiş benzerdir. Çeşitli branş ve görevlerdeki eğitimciler, müfettiş örneğinde olduğu gibi Türkçe dışında bir başka dilin konuşulduğu yerlere gittiklerinde, anadil konusunda farkındalık kazanabilmektedirler. Can, Gök ve Şimşek'in (2013) Van ve Muş'ta yaptığı araştırmaya göre, Van'da ve Muş'ta öğretmenlik yapan batılı öğretmenler yaşadıkları deneyimlerin etkisiyle birçok açıdan değiştiklerini ve anadilinde eğitim konusunda geçmişe göre daha olumlu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencileriyle olduğu kadar okuldaki diğer öğretmenlerle ve okul idarecileriyle de etkileşim halindedirler. Ders arasında buluşulan öğretmenler odası, öğretmenlerin birbirleriyle sohbet ettiği, dertleştiği, şakalaştığı bir rahatlama ortamıdır. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişimini sağlayan öğretmenler odası, okul iklimini belirlemede önemli bir işleve sahiptir. Kimi zaman barışçıl bir iklime sahip olan öğretmenler odası, kimi zaman da çatışmacı ve gergin bir iklime sahip olabilmektedir.

Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmenler, meslektaşlarıyla olan ilişkilerinin çalıştıkları bölgeye ve döneme göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Örneğin; anadili Kürtçe olan ve Kürt ağırlıklı bir bölgede çalışan bir öğretmen, anadilini öğretmenler odasında daha rahat konuşabilmektedir. Bu rahatlıkta, çalıştığı bölgenin etnik yapısı ve siyasi iklimi önemli bir paya sahiptir. Katılımcı ESÖ4, Muş'ta çalıştığı dönemde öğretmenler odasında rahatça Kürtçe konuşmasını yukarıda bahsedilen sebeplere bağlamaktadır: "Bölge de çalışırken anadilimi konuşuyordum sıkıntı yaşamadan. Çalıştığım yerlerin politik iklimi bu rahatlığı veriyordu."

Katılımcı KFTÖ14, ilk çalıştığı yer olan memleketi Ağrı'da öğretmenler odasında anadilini konuşabildiğini ama çalıştığı diğer iki batı bölgesinde konuşamadığını ifade etmiştir:

Memleketimde evet, fakat görev yaptığım Gebze'de ve Ankara'da asla konuşamadım. Zaten ne yazık ki öğretmenlerin çoğu bizi anlayabilecek düzeyde değiller. Öğretmen arkadaşlarım kendilerini bizim yerimize hiç koymadılar. Doğudaki insanları anlayamadıklarını, "Daha ne istiyorlar?" ifadelerini çok duydum. Özellikle Ankara'da insanlar anadile daha çok önyargılılar.

Katılımcı KFTÖ14 ve ESÖ4'ün belirttiği gibi, çalışılan bölgenin siyasi ve etnik yapısı, okuldaki davranışları çok yakından etkilemektedir. Öğretmenlerin okuldaki

davranışlarını etkileyen önemli bir başka faktör de, görev yapılan dönemin siyasi iklimidir. Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmenler, Kürt sorunundan kaynaklı şiddetin yoğun olduğu, dilsel ve kimliksel haklara yönelik taleplerin dile bile getirilmesinin sıkıntılı olduğu dönemlerde öğretmenler odasında anadillerini konuşmaktan çekindiklerini ifade etmişlerdir. Siyasi iklimin daha önceki dönemlere göre daha yumuşadığı 2000’li yıllarla birlikte, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmenlerin anadillerini öğretmenler odasında daha rahat konuştukları tespit edilmiştir. Katılımcı ESÖ7, öğretmenler odasında anadilini geçmişe göre daha rahat konuştuğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Hep şöyle bir algı kaldı zihnimizde; okuldaysan Türkçe konuşmalısın. Fakat son dönemlerde, sanki biraz daha rahat anadilimizi konuşabiliyoruz.”

Katılımcı EKÖ12, öğretmenler odasında eskiden anadilini konuşamadığını fakat bu davranışını yakın zamanda değiştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Mesela 5 sene önce, 10 sene öce annemle telefonda konuşurken dışarı çıkardım, şimdi öyle değil. Şimdi o baskıyı üzerimden attığımı düşünüyorum. Ama Kürtçe konuşurken tüm gözler üzerime çevriliyor. Bundan rahatsız oluyorum.”

EKÖ12’nin de belirttiği gibi, anadili Türkçe olmayan öğretmenler okulda yaptıkları telefon görüşmelerinde bazen anadillerini konuşmaktadırlar. Araştırmaya katılan katılımcılar, okuldayken telefon geldiğinde ya da telefon ettiklerinde konuştukları kişiye bağlı olarak anadillerini konuştuklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece KSÖ6, telefonda anadilini konuştuğu için uyarıldığını ifade etmiştir:

Ankara merkezde bir okulda çalışırken, kardeşimin okula telefon etmesi gerekti. Müdür de kendince CHP’li, demokrat biriydi. Kardeşim oradan Kürtçe konuşmaya başlayınca çok kızdı: “Burası devlet kurumu, sen nasıl Kürtçe konuşursun?” dedi. Ben de: “Ne yapayım, kardeşim Türkçe konuşmayı bilmiyor” dedim. Korkumdan öyle dedim yani, ne yapayım!

KSÖ6’nın telefonda anadilini konuştuğu için müdürü tarafından uyarılması 1990’larda gerçekleşmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, dönemin siyasi iklimi bu müdahale karşısında KSÖ6’nın sessiz kalmasına yol açmıştır. Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmenler günümüzde, kendi anadillerini öğretmenler odasında daha rahat konuşmakta ve bunun arkasında durmaktadırlar. Katılımcı EİÖ3, öğretmenler odasında anadilini konuşmasına yönelik bazı tepkiler olmasına rağmen anadilini konuştuğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretmenler odasında da başka yerde de, konuştuğum kişi hangi dilde konuşuyorsa ben de o dilde konuşuyorum. Bu konuda bir engel yaşamıyorum ama bundan rahatsız olanların olduğunu hissedebiliyorum. Bazen bunu “Yine ikinci kanala geçtiniz” şeklinde yarı şaka yoluyla dile getiriyorlar ama ben tabii ki aldırmiyorum.

Katılımcı EFÖ10’da öğretmenler odasında anadilini konuştuğu için bazı arkadaşları tarafından tepkiyle karşılandığını ama anadilini konuşmaya devam ettiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Ben öğretmenler odasında konuşuyorum, o anlamda bir sıkıntı yok. Ama konuştuğumuz an birilerinin algısı değişiyor. Konuştuğunuz an sizi bir yere koyup değerlendiriyorlar, sizinle olan ilişkilerini sınırlandırıyorlar.”

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Eğitim, kamusal hizmet alanı içerisinde en önemli hizmet ayağından birini oluşturmakta ve bireyin kendisini, çevresini, yaşadığı dünyayı anlamasında ve değiştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan eğitim, bireyin kendisini geliştirmesinde, özgürleştirmesinde ve çevresine duyarlılık kazanmasında son derece önemli bir yere sahiptir. Kiraz (2009), eğitimin önemini şu şekilde tanımlamaktadır:

Eğitim, temel bir insan hakkı olarak evrensel ölçekte kabul görmektedir. Bunun altında yatan en önemli etken eğitimin; insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör olması ve insanın kendisini gerçekleştirme ve özgürleştirme ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasıdır.

Eğitimin tüm bireyler için önemli olması, eğitimi bireyler için kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitimin yukarıda belirtilen amaçları gerçekleştirme için, eğitim sürecinin bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bireyin kendisini tanımladığı ve kendisini en iyi şekilde ifade ettiği dilde eğitim alması bir seçenek değil, zorunluluktur.

Bu araştırmaya katılan katılımcıların tümü, anadilinde eğitimi hak olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı KFÖ11, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir:

Ben insanım diyen herkesin, insanlaşmayı savunan herkesin anadilinde eğitimi savunması gerekiyor. Anadilinde eğitim hakkı, şart. İnsan olmanın olmazsa olmazıdır bu. Ben bunun zorluklarını yaşayan biri olarak şunu diyorum: Ben Arapça düşünüp Türkçe konuşuyorum. Ben kendimi önce kendi anadilimde dönüştürebilirim. Bu hakkın bana verilmiş olması gerekiyor.

Katılımcı EFÖ10, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir: “Anadili baskılanmış biri olarak, hayatın her alanında, eğitimde, sosyal yaşamda, ekonomik yaşamda her birey, anadilinde eğitim hakkına sahiptir. Anadilin baskılanmasının kabul edilemez olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcı EKÖ12, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir:

Çocukluk yıllarında konuşulan dilin eğitimde değiştirilerek verilmesini doğru bulmuyorum. Neyse dili o. Hangi ideolojik temelde bakarsan bak, neyse dili o dilde eğitim yapılmalı. Yoksa öğrenme yaparken, kendini ifade edemediğin an öğrenmemi engelliyorsun. Kesinlikle anadilinde eğitim yapılmalı. Anadilinde eğitim, temel insani bir haktır.

Katılımcı ESÖ7, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir:

Kesinlikle hak olduğunu düşünüyorum. Çünkü siz bu dille doğuyorsunuz. Sizin tercihiniz değil ama bu bir gerçek. Hangi dil olursa olsun anneniz, aileniz bu dili konuşuyor. Benim annem başka dil bilmez. Çok üzücü olan da, benim çocuğumun anadilini rahat konuşamıyor olması. Peki nasıl iletişim sağlayacak ikisi? Nasıl hayatındaki deneyimleri, nasihatleri, kültürü torunuyla paylaşacak? Ben bu bağın hep güçlü kalmasını isterim, onun için anadilde eğitim olsun isterim.

Katılımcı EA13, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir:

Hak olması için başka ne lazım? Yeryüzünde iki gurup olsa ve bunlardan biri sadece iki kişiden diğeri ise 7 milyar insandan oluşsa, dilleri farklı olan bu iki kişinin kendi dilleri ile ilgili diğerlerinin sahip olduğu tüm haklardan yararlanma hakkı olduğunu düşünüyorum. İnanan için Sünnetullah olarak, Allah’ın ayeti olan dili ortadan kaldırmak ile Kuran’daki bir ayeti ortadan kaldırmanın ne farkı var?

Anadilini özel kurslara giderek öğrenmeye çalışan katılımcı KA17, anadilinde eğitim hakkında şunları ifade etmiştir: “Evet, bence bir haktır. Farklı dilde düşünüp farklı dilde konuşmak kendini ifadede sıkıntı yaratıyor. Ben anadilimi belirli bir yaşa geldikten para verip bir kurstan öğrenmek istemezdim.”

Katılımcı KA17 gibi birçok kişi anadilini öğrenmek için çeşitli kurslara gitmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta, KA17 gibi birçok insanın anadilini özel kurslara giderek öğrenmeye çalışması değil, bu kişilerin anadillerinin neden öğrenmedikleri ya da bu kişilere neden anadilleri öğretilmediğidir. Uygulanan asimilasyon politikaları, ekonomik kaygılar, kültürel aşağılanma gibi nedenlerle birçok aile çocuklarına anadillerini öğretmemektedir. Anadilini bilmeyen kişiler anadillerini öğrenmek için ne yazık ki özel ya da kurumların açtığı gönüllü kurslara gitmek zorunda kalmaktadırlar.

Katılımcıların anadilinde eğitim hakkındaki görüşleri incelendiğinde, katılımcılar anadilinde eğitim konusuna sahip oldukları ideoloji çerçevesinde yaklaşmakta ve açıklamaktadırlar. Katılımcıların sahip olduğu ideolojik görüşler; muhafazakâr ve

liberal görüş ile sol-sosyalist ideolojiden beslenen radikal demokrasi görüşüdür. Katılımcıların anadilinde eğitim konusundaki görüşleri yukarıda belirtilen ideolojilere göre sınıflandırılmadan önce, bu ideolojiler ve bu ideolojilerin anadilinde eğitime yönelik bakış açıları kısaca tanıtılacaktır.

Ergil'e (1986) göre muhafazakârlık, geleneksel yaşam ve çalışma biçimlerinde oluşan kopukluk ve radikal değişikliklere karşı kendiliğinden ya da kültürel şartlanma yoluyla oluşan tepkidir. Muhafazakârlık, özellikle Fransız devrimi ve Aydınlanma düşüncesi sonrası toplumsal yaşamda görülen değişimlerin radikalliğine tepki olarak, değişimlerin yavaş ve ölçülü olmasını savunan bir ideoloji olarak ortaya çıkmıştır. "Muhafazakârlık değişime karşı gösterilen bir tutumdur. Bu tutum katı değişmelere yöneliktir. Muhafazakâr tutum, istenilmeyen gelişimlerin yavaşlatılmasında etkili olabilir (Erdoğan, 2006)."

Muhafazakâr görüşe göre birey, yetiştiği toplumun kültürel değerlerini (dil, din, mezhep) kendi kimliğinin bir parçası sayar ve kendisini bu değerler üzerinden tanımlar. Bu yüzden birey, tarihsel süreç içerisinde oluşmuş tüm toplumsal değerlere uymalıdır. Erkal'a (akt: Tunç ve Keser, 1999) göre, muhafazakârlar için milleti ayakta tutan bu değerlerin sürekli ve istikrarlı bir şekilde korunması gerekmektedir. Bireyin uyması ve koruması gereken değerler, bireyin seçimi olmaktan öte bireyin içinde yaşadığı topluluk ve cemaatin tarihsel birikimini ifade eder. Muhafazakârlar bu birikimin özgür seçimlerden daha önemli olduğunu savunurlar.

Muhafazakâr düşünce, geçmişte yaşanan tecrübe veya deneyimlerin geleceğe ışık tutacağını ve geçmişten ders alınması gerektiğini savunur. Geçmişte yaşanan olayların tecrübe ve bilgi birikiminin sosyal sorunlar karşısında müracaat edilebilecek en önemli faktörler olduğunu kabul etmektedir. Geleneksel kurum ve müesseseler deneme yanılma yoluyla elde edilmiş tarihi faktörlerdir (Erdoğan, 2006).

Muhafazakâr düşünce bireye özgür seçim yapma hakkı tanımaz çünkü birey kısıtlı ve sınırlı yapısıyla çabukça hataya düşebilir ve toplum bu durumdan zarar görebilir. Bireyden beklenen, kültürel değerleri pasif bir şekilde benimsemesidir.

İnsanın temelde kusurlu ve muhakeme yeteneğinin sınırlı oluşu muhafazakâr siyaset felsefesinin esasını oluşturur. İnsanın ideal veya rasyonel ilkeler doğrultusunda toplumu yeniden düzenleyebileceği ve örgütleyebileceği iddiasına kuşku ile bakılır. Akıl yoluyla kurum ve gelenekler ortaya çıkarılamaz. Bunları toplumsal yaşamın tarihi birikimleri meydana getirir. Kurumların ve geleneklerin oluşum süreci ise, yavaş yavaş ve kuşaklar boyu süren deneyimler sonucu gelişimini devam ettirir. Siyaset, siyasal otoritenin zorlaması ile değil, toplumsal taleplerin yerine getirilmesi temeline oturtulmaktadır. Gelenekten kopuk bir ilerlemenin gerçekleşmesi boş bir hayalden ibarettir (Ergil, 1986).

Bireyi toplum karşısında değersizleştiren muhafazakâr görüş, bireyin özgürlük alanını da daraltır. Muhafazakâr görüşte bireylerin mevcut toplumsal değerleri sorgulamaları, bunları eleştirmeleri ve bu değerlere aykırı yaşamaları kabul edilemez. Kymlicka'ya (1998) göre muhafazakârlar; toplumsal değerleri “korumak” adına kişi haklarını sınırlayabilirler. Bireyi tek bir kültür içine hapsedip başka kültürleri tanımasına imkân vermeyen muhafazakâr eğitim anlayışı, bireyin evrensel değerlerle bütünleşmesine olanak sağlamaz.

Liberalizm, bireylerin siyasal ve ekonomik alanda girişimciliğini öne çıkartan ve ekonomiyi tamamen piyasa işleyişine bırakan ideolojik görüştür. Liberalizmde, piyasa ekonomisine yönelik her türlü düzenleme ve müdahaleye karşı çıkılır. Liberal ideolojide birey, bir şeyden faydalanmak istiyorsa piyasada oluşmuş karşılığını ödemelidir.

Liberalizmde birey, yaşadığı sosyal çevreden soyutlanarak ele alınması gereken temel varlıktır. Bu temel noktadan yola çıkarak bireye, toplumdan veya diğer herhangi bir kolektif bütünden daha fazla değer atfedilir. Birey teorik olarak toplumdan önce gelmektedir dolayısıyla bireyin hakları da toplumdan önce gelmelidir (Yayla, 2002).

Liberalizmdeki aşırı birey vurgusu onun toplumsal yanını önemsizleştirmektedir. Birey ait olduğu toplumun bir parçasıdır ve bireyin ondan etkilenmemesi düşünülemez. Bu açıdan bireysel haklar kadar kolektif haklar da önemlidir. Zira bireyler, bir gruba üye olarak bazı haklara sahip olurlar. Dolayısıyla anadilin eğitimde kullanılmasına yönelik talepler, kolektif hak kavramı içerisinde ele alınmalıdır.

Kolektif haklar özellikle egemen kültür dışında kalan toplulukların kendilerini yaşatabilmeleri ve geliştirebilmeleri açısından önemlidir. Çünkü, egemen kültür kurumsallaşmış yapısıyla kendisini sürekli olarak diğer kültürlere dayatır. Egemen olmayan kültürler bu baskıya ancak topluluk haklarını kullanarak göğüs gerebilirler.

Anadilinde eğitimi bireysel haklar çerçevesinde değerlendirmek ve bu talebi bireysel haklarla sınırlandırmak; egemen dilin diğer diller üzerinde kurduğu baskının ve asimilasyonun devam etmesine yol açacaktır. Çiçek'e (2010) göre, dil meselesini, toplumsal bağlarından koparan, dil-devlet-iktidar ilişkisini görmezden gelen ve meseleyi kişisel bir tercihe indirgeyen bireysel kültürel haklar politikası, dil kaybını hedefleyen bir siyaseti perdelemekten başka bir anlam ifade etmez.

Radikal demokrasi, liberal ve muhafazakâr görüşten farklı olarak, mevcut eşitsizlikleri siyasi, ekonomik, kültürel, sınıfsal, etnik nedenleri ile ortaya koyar ve bu sorunları mevcut eşitsiz ilişkileri ortadan kaldırarak çözmeye çalışır. Şur (2014) radikal demokrasi görüşünün ortaya çıkışını şu şekilde açıklamaktadır:

Radikal demokrasi projesi Chantal Mouffe ve Ernesto Laclau tarafından 20. yüzyılın sonlarına doğru hem kapitalist modernitenin kriz ve yıkımlarının defalarca deneyimlenerek tespit edildiği hem de komünist bloğun halklar ve kimlikler için beklenen demokrasiyi ve özgürlüğü gerçekleştiremediği bir konjonktürde bir kurtuluş projesi olarak ortaya atıldı.

Mouffe ve Laclau toplumsal mücadele alanları arasında ast-üst ilişkisi kurmadan geliştirecek farklı mücadelelerin demokrasiyi çoğullaştıracağını ve genişleteceğini savunurlar. Mouffe ve Laclau (2008) tarafından “yeni toplumsal hareketler” olarak tanımlanan kentsel, ekolojik, otoriter rejim karşıtı, kurumsal yapı karşıtı, feminist, ırkçılık karşıtı, etnik, bölgesel ve eşcinsel haklara yönelik mücadeleler, demokrasinin en önemli iki bileşeni olan eşitlik ve özgürlüğün genişlemesini sağlar. Mouffe ve Lancau, toplumsal mücadeleyi sadece sınıflar mücadelesine indirgeyen ve bu yüzden toplumda görülen diğer ezme-ezilme biçimlerini görmeyen ya da onları önemsizleştiren bir mücadele anlayışı yerine, toplumda görülen tüm tahakküm (tabiiyet) ilişkilerine karşı verilen farklı mücadele biçimlerini önemsemektedirler. “Foucault’yla birlikte, nerede iktidar varsa orada direniş olduğunu onaylayabiliriz ama direniş biçimlerinin çok farklı olabileceğini de kabul etmemiz gerekir (Mouffe ve Laclau , 2008).”

Radikal demokrasiye göre toplum, tüm herkesin eşit haklara sahip olduğu çoğulcu bir yapıdır. Radikal demokraside bir dilin, kültürün ve kimliğin diğer diller, kültürler ve kimlikler üzerinde baskı kurması, onları asimile etmeye çalışması kabul edilemez. Mouffe’a (2008) göre yurttaşlık, ne liberalizmde olduğu gibi sadece diğerleri arasındaki tek kimliği ifade eder, ne de yurttaşlığa dayalı dayalı cumhuriyetçilikte olduğu gibi diğer kimliklerin tümünü bastıran hâkim bir kimliktir. Radikal demokraside yurttaşlık, özgün bağlılıklar çoğulluğuna ve bireysel özgürlüğe saygıya olanak sağlayan, toplumsal failin farklı özne pozisyonlarını etkileyen eklemleyici bir ilkedir (Mouffe, 2008).

Bir toplumda onu oluşturanlar arasında eşit yurttaşlıktan söz edilebilmesi için tüm herkesin aynı haklara sahip olması gerekir. Toplumun bir kesimi anadilinde eğitim alırken diğer kesimleri anadilinde eğitim alamıyorsa, o toplumda eşit bir ilişkiden söz edilemez. Anadilinde eğitim, dilsel eşitliğin önemli bir parçası olmakla

birlikte bir toplumda dilsel eşitlik sadece anadilinde eğitim ile sağlanamaz. Radikal demokraside dilsel eşitlik, diller arasında oluşturulmuş hiyerarşik ilişkinin ortadan kalkmasıyla sağlanabilir.

Katılımcıların anadilinde eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcılar anadilinde eğitimi hak olarak tanımlamakla birlikte ortaya koydukları gerekçeler açısından ayrışmaktadırlar. Katılımcı KFÖ11, EFÖ10, KA17 ve EKÖ12 anadilinde eğitimi evrensel değerler çerçevesinde değerlendirirken, katılımcı ESÖ7 kültürel devamlılık açısından, katılımcı EA13 ise İslami/dini açıdan değerlendirmiştir. Anadilin eğitimde kullanılmasına yönelik politik görüşler dikkate alınırca, katılımcı KFÖ11, EFÖ10, KA17 ve EKÖ12'nin görüşleri radikal demokrasi içerisinde yer almaktadır. Bu katılımcılar, anadilin eğitimde kullanılmasını öncelikle eşitlik bağlamında değerlendirmektedirler. Bu değerlendirmeyi yaparken temel olarak, insan haklarını almışlardır. Katılımcı ESÖ7 ve EA13'ün görüşleri, muhafazakâr görüş içerisinde değerlendirilebilir. Bu katılımcılar, anadilin eğitimde kullanılmasını farklı nedenlerle açıklamaya çalışmışlardır. ESÖ7 bu nedeni, bireyin doğduğu kültürü devam ettirmesi gerekliliğine bağlarken, EA13 tanrısal kurallara bağlamaktadır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar anadilin eğitimde kullanılmasını hak olarak tanımlarken, hak olma durumunu radikal demokrasi ve muhafazakâr görüş belirterek açıklamışlardır.

“Öğrencilerin anadillerinde eğitim alıp-almamış olması ders başarılarını etkiler mi?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, katılımcıların çoğu öğrencilerin ders başarılarının anadilinde eğitim alamamalarından dolayı olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcı KSÖ6, anadilinde eğitim almayan öğrencilerin başarısız olmasında, soruları anlamamalarının etkili olduğunu kendisinden de örnek vererek şu şekilde ifade etmiştir:

Yüzde yüz etkiler. Başarı sadece okumayı sökmek değil ki. Problemi çözebilmen, yorum yapabilmen için okuduğunu doğru anlamam gerekiyor. Anadilinde eğitim almadığımda çok zor aşarsın bunu. Mesela öğretmen matematikten bir problem vermiş. Ben sayılara bakıyorum, ya topluyorum ya çıkarıyorum. Bir kaç tane tutuyorsa tutuyordu. Babamla bir gün oturduk, babam bana soruyu Zazaca'ya çevirdi ve ben soruyu rahatlıkla çözdüm. Bundan sonra artık, soruyu okuyorum ve kafamda Zazaca'ya çeviriyorum. Öğretmenlik de bile, zorlandığım problemlerde, soruyu kafamda Zazaca'ya çevirip öyle çözmeye çalışıyordum.

Katılımcı ESBÖ18, öğrencilerin soruları anadilinde daha rahat anladığını ve çözdüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Mardin de özellikle bu sorun ile sıkça karşılaştım. Özellikle öğrenciler Matematik problemleri anlama konusunda sıkıntı çekiyorlardı. Örneğin, abi kardeş olan iki öğrenciden büyük olanı Türkçesi nispeten iyi olduğu için problemi çözerken kardeşine problemi Kürtçe anlattıktan sonra kardeşinin problemi doğru yapması anadilinde eğitimin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyan önemli bir örnek.

Katılımcı ESÖ5, anadilinde eğitim alamayan öğrencilerin akademik başarılarının, anadilinde eğitim alamamaktan dolayı olumsuz etkilendiğini belirtmiştir:

Bence olumsuz etkiliyor. Ben kendimden örnek vereyim. Ben anadilinde eğitim görmedim, başka bir dilde eğitim gördüm. Bu benim akademik başarıyı engelledi diye düşünüyorum. Kürt illerinde, farklı dillerde konuşulan yerlerde çalışan öğretmen arkadaşlarım, çocukların matematik gibi sayısal derslerde daha başarılı oluklarını ifade ediyorlar. Bunun sebebi ise; çocukların sembolleri daha rahat algılıyor olmalarından kaynaklanıyor. Çocuklar çok büyük bir zihinsel sıkıntı yaşamadan çabucak çözüyorlar. Ama bu çocukların sosyal derslerde daha sıkıntıda oldukları ortaya çıkıyor. Anlatılan dili yeterince bilmediğinizden dolayı o akademik bilgidен geri kalıyorsunuz.

Katılımcı KA17, anadilinde eğitim alamayan öğrencilerin özellikle sözel derslerde zorlandıklarını şu şekilde ifade etmiştir: “Ders başarılarını etkiler bence. Düşündüğü ve dışarı yansıttığı farklı olabiliyor. Bu nedenle özellikle sözel derslerde başarısız olabiliyorlar.”

Katılımcı KSÖ9, anadilinde eğitim alamayan öğrencilerin yaşadığı sorunların, sadece eğitim ile sınırlı kalmadığını belirtmiştir: “Kesinlikle etkiler. Anadili Arapça, Kürtçe olan bir öğrenci direkt Türkçe ile eğitime başladığı zaman, hayatın her alanına birkaç adım daha geriden başlamış oluyor. Yaşadığı psikolojik travma ise hepsinden daha üzücü.”

Katılımcı EA15, Kürt illerinin merkezi sınav sonuçlarındaki başarısızlığını anadilinde eğitimin verilmemesine bağlamaktadır: “Anadilde eğitim alamayan öğrencilerin başarı ortalamaları bugün bile oldukça düşüktür. Sınavlarda başarı istatistiklerini bölge insanına göre değerlendirdiğimizde ortaya çıkan sonuç, eğitim politikasının yanlış olduğunu göstermektedir.”

Katılımcı EKÖ12 de, öğrencilerin anadilinde eğitim alamamalarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini, uluslararası bir sınav örneği vererek belirtmiştir:

Kesinlikle etkiler. Örneğin PISA sınavları sonuçlarına göre, anadilinde eğitim alanlar ile almayanlar arasında ciddi bir başarı farkı bulunmaktadır. Eğer anadilinde eğitim olsa, akademik başarının daha da artacağını düşünüyorum. Anadiline eğitim olmalı, yoksa kendi düşünsel dünyasına ket vurulmasına neden oluyor. İşte Kürtçe düşünüp Türkçe konuşmak, kendini ifade ederken zorlanacak, kendisini iyi ifade edemeyecek. Bu da akademik başarıyı olumsuz etkileyecektir.

Katılımcı KSÖ8 ise, anadilinde eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olacağını şu şekilde ifade etmiştir: “Anadilinde eğitim alan çocuk kendini daha iyi ifade eder ve buna bağlı olarak da başarı düzeyi artar.”

Araştırmaya katılan KFÖ11, KSÖ1, KFTÖ14 anadilinde eğitim alamamış öğrencilerin akademik başarılarının, anadilinde eğitim alamamaktan dolayı olumsuz etkilenmediğini belirtmişlerdir. Katılımcı KSÖ1, anadilinde eğitim ile öğrenci başarısı ya da başarısızlığı arasında bir bağlantı kurmamaktadır:

Ben Türkçe bilmeyen öğrencilerden örnek veriyorum. Çocuk geliyor, birinci sınıfın sonunda hem Türkçeyi hem de okuma yazmayı çok çabuk öğrenen öğrenciler var. Anadilinde eğitim görürse çok zeki olur diye bir kural yok. Bu akademik zekâyla ilgili bir şeydir.

Katılımcı KFTÖ14 ve KFÖ11 ise, anadilinde eğitim alamayan öğrencilerin başka bir dil öğrenerek algılarını ve zekâlarını geliştirdiklerini, buna bağlı olarak da akademik başarılarını artırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı KFTÖ14, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bence ders başarılarını olumlu yönde etkiler. Bana göre öğrenci ne kadar çok dil bilirse algısı o kadar çok gelişir.”

Katılımcı KFÖ11 de, çocuğun birden çok dil bilmesinin algısını zenginleştirdiğini belirtmiştir: “Kendi anadili dışında başka bir dille eğitim gördüğünde zihnini zorlaya zorlaya daha çok işlem yapıyor. Daha çok işlem yapan pozisyonunda oldukları için zekâlarında bir problem görmedim ben.”

Katılımcıların öğrencilerin anadilinde eğitim almamış olmasının ders başarıları üzerinde etkisi olup olmadığına yönelik sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, büyük bir çoğunluğu (13) öğrencilerin olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcı KSÖ1, öğrencilerin anadilinde eğitim alıp-almamanın ders başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcı KFTÖ14 ve KFÖ11, anadilinin yanında Türkçe öğrenen çocukların bilişsel olarak daha da geliştiğini ifade etmiştir.

Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki çocukların okul başarılarıyla yakından ilgilidir. Cummins’e (2013) göre, iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve ikidilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Cummins’e (2013) göre:

Çocuklar bir azınlık dili (örneğin evlerinde konuşulan dil) ile öğrendiklerinde, yalnızca dar anlamda bu dili öğrenmemektedirler. Aynı zamanda çoğunluk dilini kullanabilmeleri için de eşit şekilde gerekli olan kavram ve entelektüel becerileri de öğrenmektedirler. Anadillerinde saati söylemeyi bilen öğrenciler zaman

kavramını anlarlar. İkinci dilde (örneğin, çoğunluk dili) saati söyleyebilmek için zaman kavramını baştan öğrenmeleri gerekmez; yalnızca nesnelerin yeni isimlerini ya da daha önce öğrendikleri bir entelektüel beceri için gerekli olan “yüzey yapı”ları öğrenmeleri gerekir. Benzer biçimde, daha ileri düzeylerde, bir yazılı metnin ya da hikayenin ana fikrini detaylardan ayırt edebilme, fikirleri olgulardan ayırt edebilme, ve bir hikaye ya da tarihsel anlatımdaki olay örgüsünü çıkarabilme gibi akademik ve okuryazarlık becerileri diller arasında aktarılacaktır.

Anadilinde geliştirilen okuma-yazma becerileri sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, daha derin bilişsel ve dilsel becerilere de katkıda bulunur (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Anadilinde belli bir dilsel ve bilişsel eşige ulaşan çocuklar için ikinci veya daha çok dili öğrenmek daha kolay olmaktadır. Çokdillilik zihinsel gelişimin yanı sıra dilsel gelişimi de olumlu yönde etkilemektedir. Çokdilli çocuklar dildeki anlamlara daha duyarlıdır; tekdilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık göstermektedirler (Ceyhan, 2012).

Bireyin anadiliyle birlikte birçok dilde kendisini geliştirmesi onun akademik başarısını da arttırmaktadır. Folmer (akt: Yağmur, 2007) 1996 Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile anadili becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Folmer (akt: Yağmur, 2007) araştırmasında, okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit etmiştir. Öğrencilerin anadillerini yok saymayan ve geliştiren çokdilli eğitim ortamları, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini ve geliştirmelerini sağladığından öğrencilerin ders başarısını olumlu etkilemektedir.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan ve Akademisyenlerin Türkiye’de Anadilinde Eğitimin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Eğitim, tüm yurttaşların sahip olması gereken kamusal bir haktır. Kamusal hak, bireyin kendisini yetenek ve beklentilerine en uygun şekilde var edip geliştirmesi için gerekli olan koşulların devlet/kamu tarafından bireye sunulmasıdır. Kişinin sadece yurttaş olmasından dolayı sahip olduğu haklar, kişinin kendisini geliştirmesini ve özgürleştirmesini sağladığı için son derece önemlidir.

Eğitimi hak yapan olgu, tüm yurttaşların ondan eşit olarak yararlanmasıdır. Toplumun bir kesiminin ekonomik, etnik, coğrafi, dinsel nedenlerle eğitimden tam

olarak yararlanamaması, eğitimin hak olma durumunu ortadan kaldırmaktadır. Eğitimin toplumsal ve bireysel önemi dikkate alındığında, herkesin eğitimden faydalanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Eğitime yönelik Türkiye'deki genel söylem incelendiğinde, eğitim hakkı daha çok ekonomik nedenlerle gündeme gelmektedir. Eğitimin paralı hale gelmesine karşı gelişen muhalif ve haklı söylem, ne yazık ki anadilinde eğitim söz konusu olduğunda cılızlaşmakta hatta yok olmaktadır. Eğitimin hak olması, herkese aynı olanaklarda okul, derslik, öğretmen temin etmek, eğitim giderlerinin devlet/kamu tarafından karşılanması demek değildir. Eğitim, yurttaşların beklenti ve taleplerine uygun olarak sunulursa hak olabilir. Bu açıdan, yurttaşların anadillerinin eğitimde kullanmalarını yasaklayan bir eğitim sisteminden hak olarak bahsetmek doğru değildir.

Anadilinde eğitimin bir hak talebi olarak gündeme gelmesi, bu talebin nasıl karşılanacağına yönelik tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar anadilinde eğitimi hak olarak tanımladıkları gibi bu hakkın nasıl uygulanacağına yönelik görüşler de belirtmişlerdir. Katılımcı EİÖ3 anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ben ilkokulun tamamen anadilde olmasını ama ortaokula geçtikten sonra peyderpey resmi dilin ve yabancı dillerin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben çokdilli öğretimin faydasına inanıyorum. Bunun yanında resmi dil ve uluslararası alanda çok fazla konuşulan dillerin de öğrenilmesinin doğru olduğuna inanıyorum.

Katılımcı EFÖ10'un anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ben başlangıçta anadilinde eğitimi savunuyorum ama çokdilli eğitimi de savunmak gerekiyor. Sonuçta bütün diller ekonomi dili olarak kullanılmıyor ve bireyin yaşamda bir sorunla karşılaşmaması için çokdilli eğitimin daha mantıklı olduğunu düşünüyorum. Anadiline anaokulunda başlamalı ve kademeli olarak ikinci dil, üçüncü dil çocuğun yaşına ve pedagojik durumuna göre çocuğa öğretilmeli.

Katılımcı KFÖ11'in anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Türkiye Cumhuriyeti içerisindeki azınlıkların iki dilli hayata uygun olduklarını düşünüyorum. Anadilinde eğitimi ve aynı zamanda resmi olan dilin öğrenilmesi hak olarak görüyorum. Eğitimin birinci kademesi tamamen anadilinde, ikinci kademesinde iki dilli eğitim ve ondan sonra yabancı diller verilebilir. Söyleyecek olursak, ilkokul anadilinde olmalı.

Katılımcı KA16'm anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Resmi dil iş hayatında bir ihtiyaç haline geleceğinden her iki dili kapsayan bir sistem olabilir. Yani bir yandan ana diliyle eğitim alırken diğer taraftan resmi dili de öğrenip geliştirmesinde bir sakınca yoktur. Bu, ülkedeki mevcut kültürle entegrasyon açısından da bir ihtiyaçtır.

Katılımcı EA15'in anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir: "Türkçe ve İngilizceden oluşan iki genel resmi dilin yanında, bölgelere göre ilave resmi dillerin de ekleneceği bir modelle birlikte, çokdilli eğitim programının uygulanabileceği eğitim kompleksleri açılabilir."

Katılımcı EKÖ12'nin anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Birlikte yaşıyorsak bir birlerimizin dillerinin bilmek zorundayız. Yani Türkçe anadili olan Kürtçeyi, Kürtçe anadili olan Türkçeyi öğrenmeli. Bu Türkçe, Kürtçe olmayabilir Arapça da olabilir, Çerkesce de olabilir. Farklı dillerde mutlaka öğrenme yapılabilirmeli.

Katılımcı KSÖ6'nın anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir: "Kürtlerin yaşadığı şehirlerde dil tamamen Kürtçe olmalı. Yabancı dil olarak Türkçe konabilir ama tüm dersler Kürtçe olmalı. En azından ilkokul tamamen anadilinde olmalı. Ondan sonrası çocuğa bırakılmalı. İster Türkçe okur ister Kürtçe okur."

Katılımcı ESÖ4'ün anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir: "Bence anadil, eğitimin temel dili olmalıdır. Geri kalan dilleri aile seçmelidir."

Katılımcı KA17'nin anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir: "Okuldaki dil kişilerin kendi tercihlerine göre belirlenmelidir. Kişi kendini en rahat hangi dilde ifade edebiliyorsa o dili kendisi seçmelidir."

Katılımcı EA13'ün anadilinde eğitimin uygulanmasına yönelik görüşleri şu şekildedir:

Devlet'in imkânı ölçüsünde, bireylerin kişisel istekleri doğrultusunda bu eğitim verilmeli ve gerekli istihdam ile vatandaşa her türlü olanak yaratılmalıdır. İlk eğitimden üniversiteye kadar her düzeye uygun eğitim olmalıdır. Kişi istediği sürece bu eğitimden yararlanabilmelidir. İmam Hatip Lisesi ve İlahiyatlar kısmen buna uygun bir modeldir. Anasınıfından başmak kaydıyla isteyen tam dil ile isteyen seçmeli olarak, okulun belli kademelerinde anadilinde eğitim alabilmelidir.

Katılımcıların görüşleri genel olarak incelendiğinde, katılımcılar eğitimin çokdilli olmasını savunmaktadırlar. Anadilinde eğitim talebi katılımcıların da dile getirdiği gibi, eğitimde anadilin yanında Türkçe ve en az bir yabancı dilin

kullanılmasını içermektedir. Ceyhan (2012), anadilinde eğitimin talebinin tek bir dili değil, çokdilli eğitimi içerdiğini ifade etmektedir:

Anadilinde eğitim deyince tek bir dilde alınan eğitim akla gelmektedir. Buradan hareketle birinci dilde eğitime karşı geliştirilen reflekslerden biri anadilinde verilen eğitimin kutuplaşmaya neden olacağıdır, çünkü örneğin Kürt öğrencilerin Kürtçe eğitim veren okullarda okuyacağı, Türk öğrencilerin Türkçe eğitim veren okullarda okuyacağı düşünülmektedir. Aynı mantıktan hareketle Kürtlerin bu eğitimin sonunda yeterince Türkçe öğrenemeyecekleri için dezavantajlı duruma düşecekleri iddia edilmektedir. Oysa çokdilli eğitim Kürtçeyle sınırlı değildir; Türkçe ve İngilizce gibi başka dilleri de içerir.

Katılımcılar eğitimin sadece anadillerinde olmasını ekonomik, siyasi ve kültürel nedenlerle istememekte, anadilin yanında Türkçe ve bir yabancı dilin de kullanılmasını savunmaktadırlar. Katılımcılardan KFÖ11, EİÖ3 ve EFÖ10 eğitimin ilk kademesinin anadilinde olmasını, diğer kademelerin ise çokdilli olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bireyin kendisini en iyi ifade ettiği dille eğitime başladığı, sonrasında diğer dilleri öğrendiği anadili temelli çokdilli eğitim modeli, öğrencilerin birçok dilde kendisini geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Derince (2012), anadili temelli çokdilli eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır:

Bu tür programlarda öğrenciler okur-yazarlığa en iyi bildikleri ve kullandıkları dilde, çoğunluklu kendi anadillerinde eğitim veren bir okulda başlar. Daha sonra, ikinci ve üçüncü dillerde önce dinleme ve konuşma becerileri, sonra da okuma ve yazma becerileri kademeli olarak öğretilir. Böylece öğrenciler bir yandan ikinci ve üçüncü dillerini kullanarak gündelik ilişkileri sürdürebilir hale gelirken, bir yandan da bu dilleri daha soyut ve akademik bilgilerin öğrenilmesinde kullanılmak için gerekli özgüveni kazanırlar. Bu sayede hem çocukların anadilleri korunmuş, hem de yeni diller öğrenilmiş olur.

Öğrencilerin en az iki dilde kendilerini ifade etmelerini ve geliştirmelerini sağlayan anadili temelli çokdilli eğitim modelleri, dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır.

Dünyanın birçok ülkesinde uygulanan eğitim modelleri arasında, özellikle dilsel azınlık gruplarının eğitimde kullanılan modellerde, en başarılı uygulamaların anadilin temel alındığı ve diğer dillerin anadili üzerine eklenerek öğrenildiği modeller olduğu görülmüştür. Bu modellerde en az 6-8 yıl anadili temelli çift dilli ya da çokdilli eğitim verilmekte, ikinci dil veya diller kademeli olarak önce dil dersleri olarak sonra da bazı müfredat derslerinin dilleri olarak programa eklenmektedir. Özellikle birçok Güney Afrika ve Asya ülkesinde, Bolivya ve Etiyopya'da bu modelin uygulamasının iyi örnekleri vardır. Bask Ülkesi ve Katalonya'daki bazı okullar da buna örnek verilebilir. (Derince, 2012).

Anadili temelli çokdilli eğitim modellerinde, anadilin ve öğretilecek dillerin müfredat içerisindeki dağılımı farklılık gösterebilmektedir. Bask ülkesinde, Baskça

ve Kastilyancanın⁶ eşit şekilde kullanıldığı eğitim biçimi, ana müfredatın Kastilyanca olduğu ve Baskçanın sadece ders olarak öğretildiği eğitim biçimi ve ana müfredatın Baskça olduğu ve Kastilyanca'nın sadece ders olarak öğretildiği eğitim biçimi bir arada uygulanmaktadır (Coşkun ve diğerleri, 2010).

Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Romansca'nın resmi dil olduğu İsviçre'de de anadili temelli çokdilli eğitim modeli uygulanmaktadır. İsviçre'de, öğrencilerin anadilleri dışında başka bir dili bilmesi zorunlu tutulmuştur. Kantonlar şeklinde yönetilen İsviçre'de uygulanan anadili temelli çokdilli eğitim modeli sayesinde öğrenciler, en az iki dili çok rahat şekilde konuşabilmektedirler.

İsviçre Anayasası, eğitim ile ilgili düzenlemeleri kantonların tercihlerine bıraktığından, uygulanan eğitim program ve müfredatları birbirinden farklıdır. Zorunlu eğitim genellikle Almanca, Fransızca ya da İtalyanca olarak verilmektedir. İlköğretimden önce öğrencilerin çoğu herhangi bir zorunluluğu olmayan anaokullarına gitmektedir. Genellikle her bir okul, müfredatını kendisi oluşturmakta; eğitim ve öğretim materyallerini, ilgili öğretmeni, hatta öğretilecek konuları da kendisi belirlemektedir. Zorunlu eğitim döneminde öğrenciler kendi anadillerinde eğitim görebilmektedir. İkinci dil öğrenimi genelde 4. sınıftan sonra başlatılmaktadır (Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi, 2007).

Birçok etnik grubun birlikte yaşadığı Türkiye için uygun olan anadili temelli çokdilli eğitim modeli, bireylerin anadilini geliştirmesine olanak verdiği gibi diğer dilleri öğrenerek ekonomik, siyasi ve kültürel kısıtlanmaya uğramasını önleyecektir. Bununla beraber bu modelin uygulanması sadece anadili Türkçe olmayan öğrencileri kapsamamalıdır. Katılımcı EKÖ12'nin de belirttiği gibi, anadili Türkçe olan öğrenciler bu model sayesinde Kürtçe, Arapça, Çerkesce gibi dilleri öğrenebilmelidir. Bu açıdan anadili temelli çokdilli eğitim modeli anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçeyi öğretmek amacını gütmemeli, bu amaca yönelik baskı üretmemelidir. Anadilin eğitimde kullanılmasına yönelik radikal demokrasi çerçevesinde, diller arasında hegemonik bir ilişki yaratılmamalıdır. Katılımcı KSÖ6, ESÖ4, KA17 ve EA13'ün belirttiği gibi öğrenilecek diller isteğe ve seçime bağlı olarak belirlenmelidir.

Anadilinde eğitim tartışmalarının önemli bir boyutunu anadilinde eğitimin nasıl finanse edileceği oluşturmaktadır. Türkiye'deki tartışmalar incelendiğinde mevcut hükümet, anadilinde eğitimi özel okullarla sınırlandırmak istemektedir. AKP hükümetinin bu yaklaşımına karşı katılımcı KFÖ11, anadilinde eğitimin kamusal bir hak olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

⁶Bir İspanyolca lehçe olan Kastilyanca, İspanya'da resmi dil olarak kabul edilmiştir.

Anadilinde eğitim kamusal bir haktır. Kamusal hak olarak devlet tarafından verilmelidir. Devletin hem eğitimi hem kamusal hizmetleri anadilinde sunması gerekiyor. Anadili Türkçe olan biri özel derslerle dil öğrenebilir ama benim anadilimi parayla satın almam kadar kötü bir şey olamaz.

Katılımcı EİÖ3 anadilinde eğitimin özel okullarla sınırlandırılmasının eşitliğe aykırı olduğunu belirtmiştir: “Eğitim bir haktır ve bunu devlet okullarında alması gerekir. Kendi parasıyla gidip özel okullarda anadilinde eğitim alması hem eşitlik ilkesine aykırı hem de eğitim hakkından yoksunluktur. Anadilinde eğitim kesinlikle devlet okullarında olmalıdır.”

Katılımcı ESÖ7 de konuya eşitlik bağlamında yaklaşmıştır:

Devlet okullarında olması gerekir. Çünkü herkesin kendisini bu devletin bir parçası olarak görmesi refahı, huzuru, birlikteliği, güveni ve daha güzel gelecekler yaratmayı sağlayacaktır. Aynı zamanda herkes aynı sosyo-ekonomik konumda olmadığına göre, eğitimde eşitlik ilkesine göre bu fırsatı devletin sağlaması gerekir.

Katılımcı EA15, anadilin eğitimde kullanılmasının ticari bir amaç taşımaması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Devlet okulların da verilmeli. Çünkü her bireyin ekonomik durumu çocuğunu özel kurumlarda eğitim aldirmaya uygun değildir. Ayrıca insanların anadili, ticari bir araç haline getirilmemeli.”

Katılımcı KA16, anadilinde eğitimin özel okullarla sınırlandırılmasının eğitimi metalaştıracağını şu şekilde ifade etmiştir:

Anadilinde eğitim devlet okullarında verilmelidir. Eğitim parayla alınıp satılan bir meta değildir. Eğitimin metalaşması onun ticarileşmesi anlamına gelecektir. Eğitim parayla alınıp satılan, ticari değeri olan bir şey değildir. Herkes eğitimden eşit şekilde yararlanmalıdır.

Katılımcı ESÖ5 ve KSÖ6 ise, anadilinde eğitimin yerel yönetimlerce parasız olarak karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir:

Bana göre eğitim, kamu kaynakları aktararak parasız yapılmalı. Eğitim hizmeti kamu kaynakları özele aktararak değil, yerellere aktararak sunulmalı. (ESÖ5) Özel okul olur mu? İnsan kendi dilini para vererek niçin okusun? Sistem değişir, eğitimin sorumluluğu yerel yönetimlere verilir yine eğitimi onlar sağlamış olur ama devlet bunu karşılamalı. (KSÖ6)

Katılımcılardan sadece KCÖ2, anadilinde eğitimin özel okullarda olmasını savunmuştur: “Anadilinde eğitim devlet okullarında da olmalı, ben özel okulları istiyorum birey olarak. Özel okul açma imkânın varsa bu konu da derinleştirebilir. Bölgeden biri olarak, gücüm de varsa özel okul açarak bu alanda daha da yoğunlaşabiliriz.”

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, KCÖ2 dışındaki tüm katılımcılar eğitimin kamusal bir hak olduğunu belirterek, anadilinde eğitimin parasız olması gerektiğini belirtmişlerdir. KCÖ2 dışındaki katılımcıların görüşleri dikkate alındığında, katılımcılar eğitimi kamusal bir hak çerçevesinde değerlendirmişlerdir. KCÖ2'nin görüşleri incelendiğinde, KCÖ2'nin kamusal hizmet alanının piyasaya açılması gerektiğini savunan liberal görüşü benimsediği söylenebilir.

Katılımcılardan ESÖ5 ve KSÖ6 ise, eğitimin kamusal bir hizmet olmasının devam etmesi koşuluyla yerel yönetimlere devredilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kamusal hizmetlerin tek bir merkezden yerellerin talep ve beklentisini dikkate alınmadan planlanması ve uygulanması, antidemokratik olduğu gibi sunulan kamusal hizmetin amacına ulaşmasını da olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan, eğitim gibi önemli bir kamusal hizmetin yerel yönetimlerce belirlenmesi ya da yerel yönetimlerin bu konuda söz sahibi olması, eğitim hizmetinin ulaşılabilirliğini ve başarısını artıracaktır.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Seçmeli Dil Dersleri Konusundaki Görüşleri

2012 yılında yasallaşan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanununa göre, ortaokul ve liselerde haftada iki saati geçmeyen seçmeli dil dersleri konulmuştur. Seçmeli dil dersleri müfredata konulmasına karşın bu dil derslerini verecek öğretmen istihdamı yapılmamıştır. Seçmeli dil dersleri daha çok bu konuda duyarlı öğretmenler tarafından verilmektedir. Örneğin seçmeli Kürtçe derslerine, Kürtçenin öğretilmesi yönelik lisans eğitimi almamış Kürt öğretmenler girmekte ve ellerinden geldiğince bu dersi işlemektedirler. Buna karşın Artuklu, Muş Alparslan, Bingöl ve Dicle üniversitelerinde bulunan Kürt Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun öğretmenlerin ataması bir türlü yapılmamaktadır.

Bu araştırmaya katılan tüm katılımcılar seçmeli dil derslerinin anadilinde eğitim talebini karşılamaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı EFÖ10, seçmeli dil dersleri hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bence bu durumu kurtarmak için yapılan bir şeydir. Toplum bir baskılama yapıyor, kendi hakkı için bir talepte bulunuyor. Seçmeli ders uygulaması durumu kurtarma görevi yapıyor. Çocuğa kendi dilini seçmeli ders vererek öğretemezsin,

zaten çocuk o dili biliyor. O çocuğa verilmesi gereken, kendi diliyle eğitim yapmasıdır.

Katılımcı EA13, seçmeli dil derslerin seçilmesi sırasındaki sıkıntıları şu şekilde ifade etmiştir:

Okul müdürü, il milli eğitim müdürlüğü, onlar da bakanın istekleri doğrultusunda hareket ettiklerinden seçmeli derslerin seçimi, hükümetlerinin inisiyatifine kalmaktadır. Kimi zaman velilerin haberi olmadan, onlar adına okul idareleri dersleri seçebilmektedirler. Ayrıca Kürtçe isteyen veli ve çocuğu çoğu zaman fişlenme tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Katılımcı EKÖ12, seçmeli dil derslerinin resmi ideolojinin zayıflamasına katkı yapacağını belirtmiştir: “Bunu yetersiz ama ilk adım olarak değerlendiriyorum. En azından resmi ideolojinin arkasındaki kabuğu kırmaya yönelik bir adım olarak da görüyorum.”

Katılımcı KFÖ11, seçmeli dil derslerinin asimile olmuş kişiler için dillerini tanıma işlevi görebileceğini belirtmiştir:

Seçmeli dil dersleri üzerinden dil öğrenilmez. Bugüne kadar seçmeli yabancı dil derslerinde neyi alıyorsa onu almış olur. Bununla bir yere ulaşılacağını düşünmüyorum ama asimile edilen kuşaklar için diliyle tanışma aşaması olarak değerlendiriyorum.

Katılımcı ESÖ5 seçmeli dil derslerinin, farklı anadillere sahip öğrencilerin birbirlerinin dilini öğrenmesini sağlaması açısından işlevsel olabileceğini belirtmiştir:

Bunların şu şekilde faydası olabilir: Siz İstanbul’da Türklerin yoğun olduğu bir yerde Kürtçe dersleri koyarak orada yaşayan Türklerin Kürtçeyi öğrenmesini sağlayabilirsiniz. Bu şekilde toplumsal gerilimlerin önüne geçebilirsiniz ama Kürtlere Kürtçe öğreteceğim diye iki saat Kürtçe dersleri koymanın bir anlamı yoktur. Bu çocuklar anadilleri Kürtçe olduğu için Kürtçe eğitim talebinde bulunuyorlar.

Bir saate sınırlandırılmış ve dil öğretimine dayanan seçmeli dil dersleri, anadilinde eğitim talebini karşılamaktan uzaktır. Seçmeli dil dersleri olsa olsa katılımcıESÖ5’in de belirttiği gibi, öğrencilerin bu ülkede konuşulan farklı dilleri tanınması ve öğrenmesi açısından değerli olabilir. Bu açıdan, seçmeli dil derslerini tamamen eleştirmek ve olumsuzlamak doğru değildir. Seçmeli dil dersleri, farklı etnik kimliğe sahip bireylerin birbirinin kültürlerini ve dillerini tanınmasına yardımcı olabilir. Buna karşın seçmeli dil dersleri, dil öğretimine dayandığı için anadilinde eğitim olarak değerlendirilemez. Anadilinde eğitim, öğrencinin bildiği ve kendisini en iyi şekilde ifade ettiği dili eğitimin her aşamasında kullanmasını kapsar.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Kürtçe Eğitim Veren Okullar Hakkındaki Görüşleri

Anadilin kullanılmasını seçmeli derslerle sınırlayan AKP hükümeti, anadilinde eğitim konusunda bir adım atmamaktadır. AKP hükümetinin anadilinde eğitim konusuna ciddi yaklaşmaması ve bu konuda direnmesi karşısında 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında Hakkari, Diyarbakır ve Şırnak'ta eğitim dili Kürtçe olan okullar açılmıştır. Bu okullar yasal dayanağı olmamasına ve her türlü engelleme çabasına rağmen fiilen eğitime devam etmektedir. Kardeş'in da (2008) belirttiği gibi mevcut yasalara itaatsizlik içeren bu okul girişimi hem AKP iktidarının anadilinde eğitim konusunda adım atmasını sağlamaya hem de anadilinde eğitimin uygulanabilirliğini göstererek Türkiye kamuoyunu ikna etmeye yönelik bir adımdır. Bu yolla hem anadilinde eğitimin önündeki yasaların hem de toplumsal yapının dönüşmesi hedeflenmiştir.

Mevut yasalara aykırı olmasına rağmen anadilinde eğitim veren kurumlarının açılması, sivil itaatsizlik olarak tanımlanabilir. Bove ve Luneao (2006) sivil itaatsizliği, yurttaşlıkla ilgili olan bir durumu kolektif bir bilinç adına tartışmaya açan ve şiddet içermeyen eylemler olarak yorumlamaktadırlar.

Şiddeti reddeden sivil itaatsizlik, devletin belli bir kanununa karşı direnişi içermektedir (Thoreau ve Gandhi, 1999). Sivil itaatsizlik şiddet içermeyen bir eylem biçimi olduğu gibi adaletsizliğe dikkati çeken ve bu adaletsiz durumu ortadan kaldırmaya çalışan aktivizmi de içinde barındırır. Diyarbakır'da açılan okulun beş kere kapatılmasına rağmen her seferinde yeniden açılması, velilerin her türlü baskıya rağmen çocuklarını bu okullara göndermeye devam etmesi, bu okulların açık tutulmasına yönelik eylem ve etkinliklerin tümü anadilinde eğitim talebine yönelik aktivizmi içermektedir.

Katılımcı EFÖ10 bu okullar hakkındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

İktidar toplumun bu talebini karşılamadığı için, halk kendi sorununu kendi çözmeye çalışıyor. Doğal olarak çözecektir de. Halkın kendini yönetme talebi var aynı zamanda kendini yönetirken de kendi geleceğini belirleyecek kuşakları da yetiştirme talebi de var. Onun için kurumlarını oluşturuyor.

Katılımcı KFÖ11 bu okullar hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Alternatif bir model olması dolayısıyla önemsiyorum. Bu mücadelenin anadilinde eğitim talebinde bulunanların sayısını daha da artıracaklarını düşünüyorum. Bunlar önemli adımlardır. Ama bunu hakkın kullanımı olarak değerlendirmiyorum. Olması gereken devletin anadilinde eğitimi yerine getirmesidir.

Katılımcı ESÖ7 ve KSÖ6 ise, bu okulların kurumsal bir yapıya sahip olmadan açılmasını eleştirmektedirler:

Bu tür girişimleri doğru bulmuyorum. Çünkü diliyle, kültürüyle, yaşantısıyla geleneği ve göreneğiyle, geçmişiyle, edebiyatı ve müziğiyle bir milletten bahsediyorsak, bu tür girişimlerin yetersiz, eksik olduğunu; bu işin daha sistematik yapılması gerektiğini düşünüyorum. (ESÖ7)

Bu okullar böyle gitmez, gönüllülük temelinde eğitim gitmez yani. Oradaki öğretmenleri devlet atamalı. Oradaki öğretmenler, koşullar ne kadar sağlanabilir? Veliler fedakârlık yaparak çocuklarını gönderiyorlar, bu çocukların zorlanmaması için koşulların hazırlanması gerekir. (KSÖ6)

Hakkari, Diyarbakır ve Şırnak'ta açılan ve katılımcılardan ESÖ7 ve KSÖ6'nın da belirttiği gibi kurumsal olmayıp gönüllük esasına dayanan bu okullar, anadilinde eğitim talebinin geldiği aşamayı göstermesi açısından son derece önemlidir. Kürtçe eğitim veren okullara çocuklarını gönderen aileler için bu okullar yasal olmasa bile meşrudur. Nişancı'ya (2013) göre sivil itaatsizliğin haklılığı, yasal düzenlemelerin gayrimeşru olabileceği ihtimalinden doğmaktadır. Anadilinde eğitim hakkının karşılanmaması karşısında yasal düzenlemeleri dikkate almayan ve anadilinde eğitim talebinin meşruluğundan gücünü alarak kendi eğitim kurumlarını oluşturan ve bunu yaşama geçiren bu pratik, sivil itaatsizlik eylemi olarak değerlendirilmelidir.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadillerini Gelecek Kuşaklara Aktarma Konusundaki Görüşleri

Bu araştırmaya katılan tüm görüşmeciler anadilinde eğitim talebinin bir an önce yaşama geçirilmesini savunmaktadırlar. Bir dilin yaşaması ve gelişmesi için kendisini yaşatabilecek ve geliştirebilecek olanaklara sahip olması gerekmektedir. Özellikle kitle iletişim araçlarının ve eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte Türkçe dışındaki diller üzerindeki asimilasyon baskısı artmaktadır. Türkçeyi sonradan öğrenen bireyler bile eğitimde, sosyal ve kültürel alanda Türkçeyi daha fazla kullandıkları için anadilleri zayıflamaktadır. Anadillerini unutmaları bile gündelik yaşamın çoğunda Türkçe konuşmayı tercih etmektedirler. Bu bireylerin anadilleriyle kurduğu ilişki her ne kadar zayıflasa bile dil kaybı çok fazla yaşanmamaktadır. Buna karşın, bu bireylerin çocukları dil kaybını çok daha fazla yaşamaktadırlar. Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin çocuklarının çoğu, anne ya da

babalarının anadillerini konuşamamaktadırlar. Katılımcılardan sadece EİÖ3 çocuklarının Kürtçeyi bildiklerini ve konuştuklarını belirtmiştir.

Katılımcı KSÖ6, çocuklarının Kürtçe bilmemesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocukların anadilimi anlıyorlar ama konuşamıyorlar. Çocuklarım Ankara’da büyüdüler. Çocuklarım aslında konuşuyorlardı ama kreşe ve okula başladıktan sonra dillerini konuşmak istemediler. Çocuğum isminden dolayı bile çok şey yaşadı. Küçük oğlumun adı Kürtçeydi. Ortaokuldan liseye geçerken ismimi değiştirin diye yalvarıyordu çünkü din kültürü öğretmeni adıyla dalga geçmişti. Aynı şeyleri lisede de yaşamak istemiyorum dedi ve mahkemeye verdik ismini değiştirdik.

Katılımcı KFÖ11, çocuklarının Arapça bilmemesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eşim Arapça bilmiyor. Şimdi çok pişmanım. Şimdi olsa onlarla sadece Arapça konuşurdum. Ben sadece Arapça konuşurdum, eşim sadece Türkçe konuşurdu şimdi iki dili de biliyor olurlardı. Keşke öyle yapmasaydım diyorum.”

Katılımcı EA15 çocuğunun Kürtçe bilmemesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çocuğum anadilini konuşamıyor. Çünkü ben anadilimde eğitim almadığım için dilimi geliştirme fırsatı bulamadım. Şu an yaşadığım yerde anadilimi geliştirme imkânına sahip olamadığım için kendi çocuğuma Kürtçeyi öğretemiyorum. Bu durum benim dilimin zamanla zayıflamasına ve yok olmasına sebep olabilir. Bu durumda beni çok endişelendiriyor.

Katılımcı EFÖ10, çocuklarının Kürtçe bilmemesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eşim Çerkes ama Çerkesce bilmiyor. Onunla evde Türkçe konuştuk. Bunun sonucunda da kızlarımıza Kürtçe isim versek bile onlara Kürtçe öğretemedik.”

Anadillerini çocuklarına öğretmeyen/öğretemeyen öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde, bu kişilerin anadillerini öğretme konusunda bir çabaya girmedikleri görülmektedir. Bu kişiler, eşlerinin anadillerini bilmemesi, yaşadıkları yerde anadillerinin konuşulmaması gibi gerekçelerle çocuklarına anadillerini öğretmedikleri/öğretemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle Kürt siyasi hareketi içerisinde ya da bu hareketin çeperinde yer alan bireylerin çocuklarının Kürtçe bilmemesi dikkati çekmektedir. Kürt kimliği için mücadele veren ve bu uğurda birçok baskıyı göze alan bu bireyler, anadillerini çocuklarına öğretme konusunda yeterli çabayı göstermemişlerdir.

Genel anlamda anadili Türkçe olmayan öğretmen ve akademisyenlerin çocuklarına kendi anadillerini öğretmeme/öğretememe nedenleri arasında, eğitim

yaşamlarında yaşadıkları olumsuzlukları çocuklarının yaşamalarını istememeleri, uzun bir süre eğitim sürecinde kalmaları sonucu anadillerinin Türkçe karşısında zayıflaması gibi nedenler olabileceği gibi; katılımcıların da belirttiği gibi eşlerin ancak Türkçe anlaşabilmeleri ve yaşanan coğrafyanın da etkisi bulunmaktadır. Bir dilin yaşaması için mücadele vermek ve bu konuda kamuoyu oluşturmak o dilin gelecek kuşaklara aktarılacağı ve yaşatılacağı anlamına gelmemektedir. Bir dil kendisini bireysel çabalarla değil, akademik, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda var ederek geliştirebilir ve yaşatabilir. Bu açıdan, anadilinde eğitim talebi bugünü olduğu kadar geleceği de ilgilendiren bir konudur. Unutulan ve konuşulmayan bir dil geleceğe taşınmaz.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Sonuçlar

Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin eğitim deneyimlerinden yola çıkarak anadilinde eğitim tartışmalarını daha derinlemesine ve analitik incelemeyi hedefleyen bu çalışmada, katılımcıların anadilinde eğitime yönelik talep ve beklentileri ortaya konulmuştur. Bu çalışma, anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenleri eğitim içerisinde nesne olarak gören ve onları eğitim sistemi içerisinde hiçleştiren ve değersizleştiren bir bakış açısıyla değil, onların özgünlüklerini ve deneyimlerini tarihsel, ekonomik, siyasal ve tarihsel bağlamında incelemeyi hedeflemiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların özne olarak eğitim sistemine karşı gösterdikleri tepki ve karşı koyuşların araştırmaya girmesini sağlamıştır.

Eğitim tüm yurttaşlar için temel bir haktır. Bireyin kendisini geliştirmesi ve özgürleştirilmesi için eğitim bilimsel, cins eşitlikçi, ekolojik, laik, parasız ve anadilinde olmalıdır. Eğitimin dönüştürücü ve özgürleştirici gücü, yukarıda sayılan özellikleri bir bütün olarak içermesi ve yurttaşlara sunulmasıyla mümkündür. Bu bütünlüğü dikkate almayan bir eğitim talebi ve sistemi, eğitimin özgürleştirici ve dönüştürücü gücünü eksilttiği gibi eğitimin hak olma durumunu da ortadan kaldıracaktır. Çünkü hak kavramının içinde yurttaş temelli bir eşitlik yatmaktadır. Bazı yurttaşların eğitimde sahip olduğu bir hakka diğer yurttaşlar sahip değilse eğitim hak olmaktan çıkmakta, ayrıcalık haline dönüşmektedir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, anadilinde eğitimi herkesin yararlanması gereken bir hak olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların tamamına yakını anadilinde eğitimin devlet okullarında parasız olarak verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Anadilinde eğitimin AKP hükümetinin savunduğu şekilde sadece özel okullarla sınırlandırılmasını,

anadili Türkçe olan yurttaşlarla kendileri arasında eşitsiz bir durum yaratacağı için eleştirmişlerdir.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin, Öğrencilik ve Meslekteki Deneyimlerine İlişkin Sonuçlar

Bireylerin okul dönemine kadar konuştukları ve dünyalarını şekillendiren anadillerinin okulda yasaklanması onlar için eğitimi zor bir sürece dönüştürmektedir. Bu araştırmaya göre, okula başladığında sadece anadilini (Kürtçe-Arapça) bilen katılımcıların okul deneyimlerinin, anadili yanında Türkçe bilen veya sadece Türkçe bilerek okula başlayan katılımcıların deneyimlerine oranla daha travmatik olduğu gözlemlenmiştir. Okula başladığında Türkçe bilmediği için öğretmenini anlamayan ve kendilerini ifade edemeyen öğrenciler, okuldan ve öğretmenden korkmaktadırlar. Bu durum onların, okula ve eğitime yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin okulda anadillerini konuşmaları yasaklanmıştır. Bu yasak bazen okul dışına da genişlemiş, öğrencilerin sokakta ve evde anadillerini konuşmaları yasaklanmıştır. Okulda uygulanan anadili yasağı okul dışına genişletilerek, uygulanan asimilasyonun daha hızlı gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Anadilin okul içinde ve dışında konuşulmasını engellemek için öğrencileri takip edecek denetim mekanizmaları oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan katılımcılar, anadillerini konuşmamları için öğretmenlerinin yanı sıra öğretmenin görevlendirdiği öğrenciler tarafından da denetlenmişlerdir. Bu öğrenciler, arkadaşlarının teneffüslerde, sokakta ve evde anadilinde konuşup-konuşmadığını denetlemek ve konuşanı öğretmene bildirmekle görevlendirilmişlerdir. Bu şekilde anadil yasağı ve denetimi, okulla sınırlı kalmayıp hayatın tüm alanlarında sürdürülmek istenmiştir.

Okul içinde ve dışında anadilini konuşan katılımcılar öğretmenleri tarafından çoğu kez cezalandırılmışlardır. Bu cezalandırma dayak, psikolojik baskı, sınıf işlerini yaptırma, aç bırakma vb. şekillerde uygulanmıştır. Öğrenciler üzerinde uygulanan baskı ve şiddet, bazı öğrencilerde anadillerine ve kimliklerine yönelik olumsuz tepki geliştirmelerine neden olurken bazı öğrencilerde anadillerine ve kimliklerine yönelik duyarlılık geliştirmelerine neden olmuştur. Bu açıdan, öğrencilerin okul içinde ya da dışında uygulanan anadili yasağına yönelik tepkileri farklılık göstermektedir.

Okul içerisinde ve dışında anadilin konuşulması her ne kadar yasaklansa da, katılımcılar bu yasağa karşı tepkiler geliştirmişlerdir. Katılımcılar bazen Türkçesini bilmediği bir kelimeyi anadilinde ifade ettiği gibi, anadilini teneffüslerde, sokakta, evde konuşmaya da devam etmişlerdir. Yasak, ceza, tehdit gibi uygulamalara rağmen katılımcılar anadilinde konuşma yasağına karşı direnç göstermişlerdir. Osmanlının son döneminden günümüze kadar eğitim başta olmak üzere uygulanan asimilasyon politikalarının tam olarak başarılı olmamasında, bu politikalara yönelik gelişen direnç ve tepkinin büyük payı vardır. Katılımcıların anadilini konuşmayı sürdürme ya da anadilini öğrenmeye yönelik çabaları, anadili konusundaki duyarlılıkları yukarıda belirtilen tepkiye ve dirence örnek oluşturmaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yakın zamana kadar öğretmenler odasında anadilini konuşmaktan çekindiğini belirtmiştir. Dil ve kimlik haklarına yönelik taleplerin artması ve bunun görünür olması, dil ve kimlik hakları yönünde bazı adımların atılmış olması, siyasi iklimin eskisine göre görece daha yumuşak olması, çalışılan bölgenin demografik yapısı gibi nedenlerle katılımcılar artık öğretmenler odasında tepki görseler bile anadillerini rahatça konuştuklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tutum ve davranışlarının zamana ve mekâna göre farklılık göstermesinde, 1970’li yıllarda başlayan ve 1980’li yıllarda gelişen Kürt siyasi hareketinin Kürt dili ve kimliği üzerindeki yasak ve inkârı zayıflatmasının büyük payı vardır. Bunun sonucunda özellikle Kürt illerinde anadili yasağına yönelik uygulamalar işlevsiz kalmış, okullarda Kürtçe konuşulması sıradan bir durum haline almıştır.

Anadili Kürtçe ve Arapça olan katılımcılar, eğitimci olduklarında anadili Türkçe olmayan öğrencilerine karşı daha duyarlı olduklarını ve kendi öğrencilik deneyimlerinden yola çıkarak bu öğrencilerle daha kolay empati kurduklarını belirtmişlerdir. Bu şekilde, öğrencilerin anadillerinin ve kimliklerinin yasaklanmasından kaynaklanan olumsuz durumlarla başa çıkmalarına destek olmaktadır.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin, Anadillerini Kullanamamalarının Sosyal Yaşamlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Okulda sadece Türkçenin kullanılıyor olması, Türkçenin etkisini sadece okulla sınırlandırmamaktadır. Eğitimle birlikte Türkçeyi öğrenen ya da Türkçelerini

geliştiren bireyler, kültürel, ekonomik ve siyasal alanda Türkçeyi daha çok kullanmaktadır. Bunun sonucunda, anadilleri Türkçe karşısında zayıflamakta hatta unutulmaktadır. Okul dönemine kadar sadece anadilini bilen birçok katılımcı şu anda Türkçeyi anadiline göre daha iyi konuştuğunu ifade etmiştir.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların tamamı anadilinde eğitimi bir hak olarak tanımlamıştır. Katılımcılar anadilinde eğitimi hak olarak tanımlamakla birlikte, anadilinde eğitime sahip oldukları ideoloji çerçevesinde yaklaşmakta ve anadilinde eğitimi bu çerçevede açıklamaktadırlar. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu anadilinde eğitime eşitlik bağlamında yaklaşım radikal demokrasi görüşünü bildirirken, bazı katılımcılar anadilinde eğitime kültürel ve dini referanslar vererek muhafazakâr görüş çerçevesinde yaklaşmıştır. Katılımcıların tamamına yakını anadilinde eğitimin devlet okullarında parsız olması gerektiğini savunurken, bir katılımcı anadilde eğitimin özel okullarda verilebileceğini savunarak kamu hizmet alanını piyasaya açan liberal görüşü ifade etmiştir. Katılımcıların görüşleri genel olarak incelendiğinde, katılımcıların siyasi görüşleri anadilinde eğitime yönelik yaklaşımlarını etkilemektedir.

Katılımcılar, anadilinde eğitimi pedagojik açıdan da değerlendirip bunun bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin anadilinde eğitim alamamalarının ders başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin derslerde anlatılan konuyu yeterince anlayamaması ya da sorulan soruya kendisini iyi ifade edemediği için doğru cevap verememesi, bu öğrencilerin derslerde başarısız olmasına neden olmaktadır.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Seçmeli Dil Derslerine ve Kürtçe Eğitim Veren Okullara Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların tamamı, seçmeli dil derslerini anadilinde eğitim talebini karşılamaktan uzak görmektedir. Katılımcılar göre seçmeli dil dersleri, anadilinde eğitim talebini geçiştirmek için uygulanmaya konulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğu seçmeli dil derslerinin farklı etnik kimliğe sahip

bireylerin birbirlerinin kültürlerini ve dillerini tanımalarına yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu açıdan seçmeli dil dersleri, anadilinde eğitim talebinin önünü almaya yönelik bir adım olmakla birlikte, anadilinde eğitim talebine karşı yaratılan milliyetçi tepkilerin yumuşamasına vesile olabilir.

Katılımcılar, Diyarbakır, Şırnak ve Hakkari’de yasal olmamasına rağmen, masrafları sivil toplum örgütleri tarafından karşılanan ve belli bir müfredat çerçevesinde, tamamen Kürtçe eğitim veren okullara yönelik olarak farklı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu girişimi, anadilinde eğitim talebini meşrulaştıracağını ve artıracığını ifade ederek olumlarken, bazı katılımcılar anadilinde eğitimin devlet tarafından karşılanması gerektiğini öne sürerek eleştirmişlerdir.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar, eğitimin çokdilli olması gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcılara göre, eğitimin ilk kademesi anadilinde olmakla birlikte sonraki kademelerinde resmi dil ve en az bir yabancı dil öğrencilere öğretilmelidir. Katılımcıların ifade ettiği anadili temelli çokdilli eğitim modelinde, anadilinde ve resmi dilde eğitim verilerek bireylerin anadillerinin yok olması engellendiği gibi çokkültürlü ve çokdilli bir toplumun bir arada yaşaması sağlanmış olacaktır.

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Ailelerinin, Çocuklarının Yaşadıklarına İlişkin Aldıkları Tutuma Yönelik Sonuçlar

Okulda yaşanan anadil sorunu öğrencileri olduğu kadar ailelerini de etkilemektedir. Katılımcıların çoğu okulda yaşadığı anadili sorununa karşılıkailesinin bir an önce Türkçe öğrenmesini teşvik ettiğini belirtmiştir. Ailelerin bu tutumunun altında, Türkçe ile başarı arasında kurdukları ilişki yatmaktadır. Aileler, çocuklarının ne kadar kısa sürede Türkçe öğrenirlerse o kadar başarılı olacağını düşünmektedirler. Bu yüzden aileler, öğretmenlerin ve idarecilerin çocuklarına uyguladığı ceza ve şiddeti çoğu kez görmezden gelmekte, bu durumu normal karşılamaktadırlar.

Öneriler

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin öneriler sunulmuştur.

Araştırma İle İlgili Öneriler

1. Anadilinde eğitim araştırmalarında, anadilinde eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılmalıdır.
2. Anadilinde eğitim çalışmaları Türkiye’de konuşulan tüm dilleri kapsayacak şekilde genişletilmelidir.
3. Dünya üzerinde uygulanan anadilinde eğitim modellerini tanıtan araştırmalar yapılmalıdır.
4. Anadili Kürtçe ve Arapça olan öğrencilerle çalışmış anadili Türkçe olan öğretmen ve idarecilerin deneyimlerini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.
5. İnsanların politik görüşlerinin anadilinde eğitime yönelik bakışlarını ne yönde etkilediğini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Uygulama İle İlgili Öneriler

1. Eğitim sistemi Türkiye’de konuşulan tüm dilleri kapsayacak şekilde anadili temelli çokdilli olmalıdır.
2. Anadili temelli çokdilli eğitim gerçekleşmesi için üniversitelerin lisans programlarında farklı dillerde eğitim verecek öğretmen programları açılmalıdır.
3. Anadili temelli çokdilli eğitim öğrenciye anadilinde eğitim yapma olanağı sağladığı gibi; kendi tarihini, coğrafyasını, kültürünü öğrenebilmesine de olanak vermelidir.
4. Anadili temelli çokdilli eğitim verilirken uygulanacak program ve müfredat üzerinde yerel yönetimlerin, sivil toplum kuruluşlarının, demokratik kitle örgütlerinin söz hakkı olmalıdır.
5. Anadili temelli çokdilli eğitim, anadili Türkçe olan öğrencilerin Türkiye’de konuşulan en az bir dili öğrenmesini desteklemelidir.
6. Anadili temelli çokdilli eğitim kamu tarafından yurttaşlara parasız olarak sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akça, G. ve Hülür, H. (2007). Tanzimattan Cumhuriyete Siyasal ve Hukuksal Yapının Modernleşmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 235-269. Web: <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/dergi21.htm> adresinden 29 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, H. H. (Aralık 2005). Eğitim Hakkının Yok Oluşu Üzerine Bir Betimleme. Web:<http://www.sendika.org/2010/02/egitim-hakkinin-yok-olusu-uzerine-bir-betimleme-hasan-huseyin-aksoy/> adresinden 02.09.2014 tarihinde alınmıştır.
- Akşin, E.E. (2009). Tartışma: Anadilinde Eğitim ve Kadınlar. *fe dergi: feminist eleştiri*, 1, 30-38.
- Aktoprak, E. (2010). Ulusun Tahayyülünde Anadili. G. Gökteş (Ed.).*Anadili Sempozyumu 2*, (s. 181-195). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Alpay, N. (19 Aralık 2010). Kürtçe Bir “Anadil” Değildir. Radikal Gazetesi. Web:http://www.radikal.com.tr/radikal2/kurtce_bir_anadil_degildir-1033250 adresinden 17.11.2013’te alınmıştır.
- Althusser, L. (2008). *Yeniden Üretim Üzerine*. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayıncılık. (1995).
- Bali, R. N. (2005) *Cumhuriyet Yıllarında Türkiye Yahudileri: Bir Türkleştirme Serüveni*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayrak, M. (1993). *Kürtler ve Ulusal Demokratik Mücadeleleri- Gizli Belgeler- Araştırmalar- Notlar*. Ankara: Özge Yayınları.
- Beltekin, N. (2012). *Özdeşleşme Sürecinde Okul ve Bilgiyle İlişki: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bourdieu, P. (2003). *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Öktem, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (2001).

- Bove J. ve Luneau G. (2006) Sivil İtaatsizliğe Çağrı. (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (2004).
- Braudel, F. (2013). *Kapitalimin Kısa Tarihi*. (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Yargı Yayınları.
- Bruinessen, van M. (2010). Kürdistan Üzerine Yazılar. (B. Peker ve N. Kırac, Çev.). İletişim Yayınları.
- Can, B., Gök, F. ve Şimşek, S. (2013). *Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Ceyhan, M. A. (2012). Eğitimde Çokdillilik ve Ayrımcılık: Sosyolojik, Eğitimsel, Dilbilimsel Perspektifler. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.). *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (s. 231-244). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası*. Diyarbakır: DİSA Yayınları.
- Cummins, J. (2013). Çiftilli Çocukların Anadili: Anadili Eğitim İçin Neden Önemli? Web: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2507.html> adresinden 30.03.2015 tarihinde alınmıştır.
- Çiçek, C. (2010, Mayıs). Bireysel Haklar, Kolektif Haklar ve Dil Kaybı. *Birikim Dergisi*, 253, 16-23.
- Darder, A. (2010). Dil, Pedagoji ve İktidar: Dilsel Soykırıma Karşı Çıkma. G. Göktaş (Ed.). Anadili Sempozyumu 2, (s. 34-50). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Demirtaş, H. (2005). Eğitimde Alternatif Pradigmalar. E. Toprakçı. (Ed.). *Eğitim Üzerine*.(s. 323-326). İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Derince, Ş. (2012). Anadili Temelli Çokdilli Eğitim: Nasıl? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (37), 143-151.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Çiftillilik ve Eğitim*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). *Eğitim İzleme Raporu 2010*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- Eğitim Reformu Girişimi. (2012). *Eğitim İzleme Raporu 2011*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2010). *Anadilinin Önemi, Anadilinde Eğitim*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Erdoğan, M. (1999). Milliyetçilik İdeolojisine Dair. *Liberal Düşünce Dergisi*, 15, 40-47.
- Erdoğan, M. (2006). *Liberal Toplum Liberal Siyaset*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Eren, D. ve Kuşluyan, S. (2008). Örgütsel Hizmet Odaklılığının İşletme Performansı Üzerindeki Etkisi. Web: http://www.anatoliajournal.com/atad/depo/dergiler/Cilt19_Sayi2_Yil2008_1304877351.pdf adresinden 23.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Ergil, D. (1986). Muhafazakâr Düşüncenin Temelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 41 (1-4), 269-292.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen:Lise Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417.
- Ersanlı, B. (2009). Bir Aidiyet Fermanı: “Türk Tarih Tezi”. T. Bora (Ed.). *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik*. (s. 800-810). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Giddens, A. (2008). *Ulus Devlet ve Şiddet*. (C. Atay, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları. (1985).
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (H. Tanıttıran, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Günel Tekin, G. (2012). *Beyaz Soykırım*. İstanbul: Belge Yayınları.
- Hobsbawn, E.J. (1993). *Milletler ve Milliyetçilik*. (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1992).
- Hür, A. (21 Ekim 2012). Lozan, Şark Islahat Planı ve Kürtçe. *Radikal Gazetesi*. Web:http://www.radikal.com.tr/yazarlar/ayse_hur/lozan_sark_ishahat_plani_ve_kurtce-1104843 adresinden 12 Kasım 2013’te alınmıştır.

- İlin, M. ve Segal, E. (1993) *İnsan Nasıl İnsan Oldu.* (A. Zekerya,Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- İnal, K. (2012). Kürt Sorununun Önemli Bir Boyutu Olarak Dil. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (37) , 76-112.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, Ü. (2008). *Ötekiler İçin Sivil İtaatsizlik.* İstanbul: Hayyikitap.
- Kaya, S. (2011). *Endoktrinasyon ve Türkiye’de Toplum Mühendisliği.* Ankara: Nirengi Kitap.
- Kiraz, Z. (2009). *Kent İlköğretim Okulları Arasındaki Ayrışmanın Dinamiklerinin Çözümlemesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, M. (2013). *Çok-Kültürlülük Açısından Dil Hakları.* Ankara: Liberte Yayınları.
- Konda Araştırma. (2006). Toplumsal Yapı Araştırması 2006- Biz Kimiz? Web: http://www.konda.com.tr/tr/raporlar/2006_09_KONDA_Toplumsal_Yapi.pdf adresinden 04.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Kök, K. (2005). *Anadilde Eğitim ve Azınlık Hakları.* İstanbul: Sorun Yayınları.
- Kubilay, Ç. (2004). Türkiye’de Anadillere Yönelik Düzenlemeler ve Kamusal Alan: Anadili ve Resmi Dil Eşitlemesinin Kırılması. Web: <http://dergiler.ankara.edu.tr/23/666/8488.pdf> adresinden 22.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Kurul, N. (2009). Neo-liberalizm, Kent ve Okul Üzerine Düşünceler. *Yeniden İmece Dergisi*, 23, 39-43.
- Kurul, N. (2013). Sunuş: Kamusal Eğitim Toplantısının Ardından Kamusalın Dışladıkları Üzerine. Kurul N., Öztürk T. ve Metinnam İ. (Ed.). *Kamusal Eğitim- Eleştirel Yazılar.* (s. 09-24). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık.* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1995).
- Lenin, V.İ. (1998). Ulusların Kaderini Tayin Hakkı. (M. Erdost, Çev.). Ankara : Sol Yayınları. (1914).

- Marx, K. (2007). *Yabancılaşma*. (K. Somer, A. Kardam, S. Belli, A. Gelen, Y. Findancı ve A. Bilgi Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Nişancı, Ş.(2013). *Sivil İtaatsizlik*. İstanbul : Etkileşim Yayınları.
- Oran, B. (2005). *Türkiye’de Azınlıklar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi Politik Düşün(eme)mek Üzerine Bir Örnek Olay İncelemesi: 4*3’lük Eğitim Tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (39), 93-123.
- Roskin, M. G. (2009). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*.(B. Seçilmişoğlu,Çev.). Ankara: ADRES Yayınları. (2007).
- Sadoğlu, H. (2010). *Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saussure, F. de. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. (B. Vardar,Çev.). İstanbul: MULTILINGUAL. (1916).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thoreau D. ve Gandhi M. (1999). *Sivil İtaatsizlik ve Pasif Direniş*. (H. Arslan ve F. Ünsal, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Tunç K. ve Keser H. (1999). Muhafazakâr Düşünce. Web:http://www.medeniyet.edu.tr/HAZRAN1999_KHUKA_muhafazakr_dusunce.html adresinden 05.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Tunçay, M. (2011). İkna(İnandırma) Yerine Tecebbür (Zorlama). A. İnel. (Ed.). *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm*. (s. 92-112). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tunçer, H. (2000). Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 23-34.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (24), 543-559.
- Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi. (2007). Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu. İstanbul: UKAM Yayınları.

UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger.
Web:<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/> adresinden 30 Eylül 2014'te alınmıştır.

Ünal, I. (2004) Eğitimde Çokkültürlülük: Anadil, Çokdillilik ve Kültürel Kimlikler. Kemal Tatar (Ed.). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı içinde (s. 137-175).

Üstel, F. (1997). *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Wallerstein, I. (2011). *Dünya-Sistemleri Analizi*. (E. Abadoğdu ve N. Ersoy,Çev.). İstanbul: bgst Yayınları. (2004).

Yağmur, Kutlay. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.

Yayla, A. (2002). Liberalizm. Ankara: Liberte Yayınları.

Yeğen, M. (2012). *Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaşa*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldız, A. (2001). *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*. İstanbul: İletişim Yayınları.

EKLER

Ek-A. Katılımcılara Ait Kimlik Bilgileri

KSÖ1:Kadın. Kürt.1957 Muş-Varto doğumlu. Emekli sınıf öğretmeni. Bitlis, Mersin, Muş ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

KCÖ2:Kadın. Kürt. 1973 Dersim doğumlu. Coğrafya öğretmeni. Urfa, Dersim ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

EİÖ3: Erkek. Kürt. 1966 Diyarbakır doğumu. İngilizce öğretmeni. Diyarbakır, Yozgat ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

ESÖ4: Erkek.Kürt. 1980 Muş-Varto doğumlu. Sınıf öğretmeni. Muş ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında hem Kürtçeyi hem de Türkçeyi biliyordu.

ESÖ5:Erkek. Kürt. 1966 Cihanbeyli-Konya doğumlu. Sınıf öğretmeni. Dersim ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

KSÖ6:Kadın. Kürt. 1968 Urfa doğumlu. Emekli sınıf öğretmeni. Urfa, Van ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

ESÖ7:Erkek. Kürt. 1981 Urfa doğumlu. Sınıf öğretmeni. Muş'ta çalışmış. Okula başladığında hem Kürtçe hem de Türkçeyi biliyordu.

KSÖ8:Kadın. Arap. 1981 Urfa doğumlu. Sınıf öğretmeni. Adıyaman ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Türkçe biliyordu.

KSÖ9:Kadın. Arap. 1982 Mardin doğumlu. Sınıf öğretmeni. Muş ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Türkçe biliyordu.

EFÖ10: Erkek. Kürt. 1964 Karakoçan-Elazığ doğumlu. Fizik öğretmeni. Ağrı, Konya ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

KFÖ11:Kadın. Arap. 1964 Samandağı-Hatay doğumlu. Felsefe öğretmeni. Urfa, Maraş ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Arapça biliyordu.

EKÖ12:Erkek. Kürt. 1961 Urfa doğumlu. Kimya öğretmeni. Kırşehir, Urfa, Adıyaman, Çorum ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

EA13:Erkek. Kürt. 1982 Muş doğumlu. Akademisyen. Muş'ta çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

KFTÖ14:Kadın. Kürt. 1984 Dığer-Kars doğumlu. Fen ve teknoloji öğretmeni. Kars, Kocaeli ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

EA15:Erkek. Kürt. 1978 Iğdır doğumlu. Akademisyen. Adıyaman ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Kürtçe biliyordu.

KA16:Kadın. Arap. 1981 Mersin doğumlu. Akademisyen. Ankara ve İzmir'de çalışmış. Okula başladığında sadece Türkçe biliyordu.

KA17:Kadın. Arap. 1981 İskenderun-Hatay doğumlu. Akademisyen. Ankara ve İstanbul'da çalışmış. Okula başladığında sadece Türkçe biliyordu.

ESBÖ18:Erkek. Arap. 1980 Mardin doğumlu. Sosyal bilgiler öğretmeni. Mardin, Bitlis ve Ankara'da çalışmış. Okula başladığında sadece Arapça biliyordu.

**Ek-B. ANADİLİ KÜRTÇE VE ARAPÇA OLAN ÖĞRETMEN VE
AKADEMİSYENLERİN ANADİLİNDE EĞİTİME İLİŞKİN
DENEYİMLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme No:

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Başlama / Bitiş Zamanı:

Sayın Katılımcı,

Türkiye'deki farklı etnik grupların kimlik ve kültürel haklarına yönelik talepleri son yıllarda sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu taleplerin başında anadilinde eğitim talebi gelmektedir. Anadilinde eğitim doğrultusunda gelişen taleplerin toplumsallaşması karşısında hükümet, anadilinde eğitim konusunda bazı düzenlemeler yapmak zorunda kalmıştır. Bu görüşme formu, Türkiye'de özellikle son yıllarda önemli bir tartışma konusu olan anadilinde eğitim ve hükümetin anadilinde eğitim talebi karşısında yapmış olduğu düzenlemeler hakkındaki düşüncelerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırmada kullanılacaktır, üçüncü şahıslara kesinlikle verilmeyecektir. Yapılacak görüşmede istemediğiniz soruyu cevaplamayabilir, istediğiniz zaman görüşmeye son verebilir ya da istediğiniz zaman görüşmeye ara verebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Deniz Fırat

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve
Politikası Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

deniz_4906@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Doğum Yeri:

Etnik Kimlik:

Anne-Babanın Eğitim Düzeyi:

Branşı:

Öğretmenlikteki-Akademisyenlikteki Çalışma Süresi:

GÖRÜŞME SORULARI

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okul Deneyimleri

1. Okula nerede başladınız?

2. Okula başladığınızda Türkçeyi biliyor muydunuz?

a) Biliyordusanız:

a-1) Hangi seviyede Türkçe biliyordunuz?

a-2) Türkçe öğrenmenizde aileniz, arkadaşlarınız, televizyon vb. gibi faktörlerden hangi ya da hangileri etkili oldu?

b) Bilmiyordusanız:

b-1) Türkçeyi ne zaman öğrendiniz?

b-2) Türkçeyi öğrenene kadar neler yaşadınız?

3. Okuldaki diğer çocukların anadilleri neydi? Okuldaki bu çocuklarla sınıfta, teneffüste hangi dili konuşuyordunuz?

4. İlkokul öğretmeniniz sizin anadilinizi biliyor muydu? Biliyorduyorsa; sınıfta konuşuyor muydu?

5. Sınıfta Türkçe konuşurken, zorlandığınız anlarda kendi anadilinizi kullandığınız oluyor muydu?

6. Okulda, sınıfta anadilinizi kullandığınızda öğretmenlerin, idarecilerin tepkisi ne oluyordu?

7. Eğitiminizin ileri kademelerinde (ortaokul, lise, üniversite) anadilinizi sınıfta ya da okulda konuşabildiniz mi? Konuşabildiyseiz herhangi bir müdahaleyle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız, bu müdahaleye bir tepki verdiniz mi?

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Okula Başladıktan Sonraki Sosyal Yaşamları

8. Okula başladıktan sonra arkadaşlarınızla, ailenizle, çevrenizle iletişime geçerken hangi dili daha çok kullanmaya başladınız?

9. Öğretmenleriniz okul dışında anadilinizi konuşmanıza müdahale ediyorlar mıydı? Eğer anadilinizi okul dışında konuşmanızı denetliyorlarsa, bunu nasıl yapıyorlardı?

10. Okul dışında, anadilinizi konuştuğunuz için öğretmenleriniz ya da okul idarecileri tarafından cezalandırıldınız mı?

11. Ailenizin, okulda yaşadığınız anadil sorunuyla ilgili tepkileri genelde ne oluyordu? Size neler söylüyorlardı?

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin İş Deneyimleri

12. Nerelerde öğretmenlik-akademisyenlik yaptınız?

13. Öğretmen-akademisyen olduğunuzda, anadili Türkçe olmayan öğrencileriniz oldu mu? Bu öğrencilerin yaşadığı anadili sorunu hakkında, öğretmen-akademisyen olarak ne düşündünüz?

14. Öğretmenlik-akademisyenlik hayatınızda, anadilinizle ilgili olarak öğrencilerinizle, meslektaşlarınızla ya da idarecilerinizle bir sorun yaşadınız mı? Örneğin, öğretmenler odasında kendi anadilinizi rahatça konuşabiliyor musunuz?

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitim Konusundaki Görüşleri

15. Anadilinde eğitim hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? Örneğin, anadilinde eğitim bir hak mıdır?

16. Öğrencilerin, eğitim yaşamı boyunca kullanacağı dil ya da diller neye göre belirlenmelidir?

17. Öğrencilerin anadillerinde eğitim alıp-almamış olması, ders başarılarını etkiler mi? Neden?

Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Türkiye’de Anadilinde Eğitimin Uygulanıp-Uygulanmaması Hakkındaki Görüşleri:

18. Türkiye’de yaşanan anadilinde eğitim tartışmalarını göz önünde bulunduracak olursak, anadilinde eğitime nasıl yaklaşıyorsunuz?

a) Anadilinde eğitimin gerekli olduğunu söylüyorsanız:

a-1) Anadilinde eğitimi neden savunuyorsunuz?

a-2) Türkiye’de uygulanacak anadilinde eğitim modeli sizce nasıl olmalı? (Örneğin, anadili resmi dilden farklı olan bireylerin anadillerini ancak resmi dili tam olarak öğrenene kadar kullandıkları sonrasında sadece resmi dilde eğitim aldıkları bir modeli mi, eğitimin ilk kademesinin anadili ağırlıklı olmakla birlikte eğitimin ileriki kademelerinde resmi dilin ağırlığının arttığı bir modeli mi, eğitimin ilk kademesinde anadilin ağırlıklı olduğu ama sonraki eğitim kademelerinde her iki dilde eşit süreli eğitimin veriliği bir modeli mi yoksa eğitimin tüm kademelerinde anadilin kullanıldığı bir modeli mi önerirsiniz?) Neden?

a-3) Anadilinde eğitim devlet okullarında mı yoksa özel okullarda mı verilmeli?
Neden?

b) Anadilinde eğitimin olmaması gerektiğini söylüyorsanız:

b-1) Anadilinde eğitime olumsuz yaklaşmanızın nedenleri nelerdir?

19. Anadilin şu anda uygulanan şekliyle sadece seçmeli dil derslerinde kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

20. 2014-2015 eğitim öğretim yılının başında çeşitli illerde açılan Kürtçe okullar hakkında ne düşünüyorsunuz?

21. Çocuğunuz varsa, kendi anadilinizi konuşabiliyor mu?

a) Cevabınız evet ise:

a-1) Çocuğunuzu anadilinde eğitim veren bir okula göndermek ister miydiniz?
Neden?

b) Cevabınız hayır ise:

b-1) Çocuğunuzun, anadilinizi konuşamamasının nedenleri nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Deniz Fırat

Doğum Tarihi :17/05/1983

E-Posta Adresi :deniz_4906@hotmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Sınıf Öğretmenliği	İlköğretim	Ankara Üni.	2003-2007

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Hikmet Uluğbay İlköğretim Okulu-Muş	2007-2011
Öğretmen	Lalahan Serdar Tosun İlköğretim Okulu-Ankara	2011-2013
Öğretmen	Barbaros Hayreddin Paşa İlkokulu-Ankara	2013-2015