

# Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Okul Deneyimleri<sup>1</sup>

**Nevruz Uğur**, Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0001-5012-3031

E-Posta: [nevruzugur@hotmail.com](mailto:nevruzugur@hotmail.com)

## Özet

Bu araştırma anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunları anadili Kürtçe olan bireylerin deneyimleri yoluyla çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında Diyarbakır kent merkezinde yaşayan, ortaöğretime devam eden 20 öğrenci ile en az bir çocuğu ortaöğretime devam eden 20 velinin görüşlerine başvurulmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre: Katılımcı öğrenci ve velilerin tamamı anadili olarak Kürtçeyi belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci ve veliler biri Kürtçe diğeri Türkçe olmak üzere en az iki dil bilmektedirler. Çalışmada öğrenci ve velilerin anadillerinde anlama ve konuşma becerilerinin yüksek olduğu, okuma ve yazma becerilerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hane içerisinde kardeşler arasında ağırlıklı iletişim dilinin Türkçe anne ve babalar arasında ise Kürtçe olduğu diğeri bir ifade ile hane içerisinde iki kuşak arasında günlük iletişim dilinin büyük oranda Kürtçeden Türkçeye geçtiği görülmüştür. Katılımcıların günlük yaşamlarında geçmişten günümüze anadillerini kullanma düzeylerinde önemli bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları temel sorunların iletişim problemi, şiddet, dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi, başarısızlık ve okul/egitim sürecine dair olumsuz tutum olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları sorunların kaygı, korku, öfke, utanç, üzüntü, yalnızlık, yetersizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil farklılıklarından kaynaklı eğitim öğretim hayatında yaşanan sorunların çözümünde ağırlıklı görüş ve beklenti anadilinde eğitim hakkının tanınmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadili, Anadilinde Eğitim, Kürtçe, Okul Deneyimi, Eğitimde Dil Farklılıkları.

# School Experiences of Students whose Mother Tongue is Different from the Language of Instruction

## Abstract

This study aims to analyze the problems experienced by students and parents who speak a language other than the language of instruction through the experiences of individuals who speak Kurdish as their mother tongue. The study was conducted by interviewing 20 students attending secondary education and 20 parents who have at least one child attending secondary education and living in the city center of Diyarbakır. Semi-structured interview forms developed by the researcher were used to collect data. The data obtained from the interviews were evaluated through descriptive analysis and content analysis. According to the research results, all participants stated that their mother tongue is Kurdish. In addition, students and parents know at least two languages, one of which is Kurdish and the other is Turkish. The study found that students and parents have high understanding and speaking skills in their mother tongue, but low reading and writing skills. It was observed that the predominant communication language among siblings in the household is Turkish, while it is Kurdish among parents, in other words, daily communication language between two generations in the household largely shifted from Kurdish to Turkish. The research concluded that there has been a significant change in the level of using their mother tongue in daily lives of participants from past to present. The main problems experienced by students and parents who speak a language other than the language of instruction in their school lives are communication problems, violence, negative impact on language development, failure, and negative attitudes towards school/education process. Moreover, the problems experienced by students and parents in their school lives due to language differences lead to negative emotions such as anxiety, fear, anger, shame, sadness, loneliness, and inadequacy. The predominant view and expectation regarding the solution to the problems experienced in education due to language differences is the recognition of the right to education in the mother tongue.

**Keywords:** Mother Tongue, Mother Tongue Education, Kurdish, School Experience, Language Differences in Education.

## Giriş

İnsan topluluklarının büyük bir kısmı içinde bulunduğu tarihsel ve coğrafi koşullara, kültürel, siyasal, toplumsal, ekonomik yapılar, değerlere ve inançlara göre sürekli değişim ve etkileşim halinde olan kendine özgü bir dil geliştirmiştir. Toplum içindeki her birey anne karnında işitme duyusunun olduğu andan itibaren bu özgün dil ortamı ile etkileşime geçer. Zamanla bu dil ile bağı güçlenir, kendisini ve çevresini bu dil ile anlamaya, yapılandırmaya

başlar. Bireyin ilk insan-insan ve insan-varlık ilişkilerini gerçekleştirdiği (Karaağaç, 2005), çevresiyle sosyalliğini ilk kurduğu ve imgelem dünyasını oluşturduğu (Kök, 2005) bu özgün dil anadilidir. Anadili, bireyin, dünyaya gelişinden itibaren, her tür ruhsal ediniminin, duygularının, bilgilerinin, kültürünün biçimlendiği ve taşındığı ortamdır (Eğitim-Sen, 2012: 8).

İnsanlık tarihsel süreç içerisinde sayısı kesin olarak bilinmeyen çok sayıda dil geliştirmiştir. Bu dillerin her biri (aynı zamanda lehçe, şive ve ağız) insanlığın dünyayı algılayışının ayrı bir biçimini, tarihsel süreç içerisinde edindiği farklı bilgi, beceri ve deneyim birikimini taşıması nedeni ile insanlığın ortak mirasını, bilincini, hafızasını ve biyokültürel çeşitliliğini temsil eder (Crystal, 2010; Baker, 2011; Skutnabb-Kangas, 2011; Deutscher, 2013; Phillipson, 2013). Bu nedenle her bir dilin, korunması ve geliştirilmesi ait olduğu toplum kadar insanlık için de büyük bir önem arz etmektedir. Fakat dilsel mirasın büyük bir bölümü giderek artan bir ivmede yok olmaktadır. Gerekli önlemler alınmazsa 2100 yılına kadar bugün konuşulan dillerin de % 90-% 95'inin yok olabileceği belirtilmektedir (Skutnabb-Kangas, 2013).

Dillerin yok oluşunun hızlanması ile kapitalizmin gelişimi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Kapitalizmin gelişim evrelerinin her birinde (kolonyalizm, ulus devletleşme ve küreselleşme) egemen konumda olmayan ve belli haklardan yoksun olan dillerin büyük bir bölümü yok olmuştur. Varlığını sürdürmeyi başaran diller ise yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Kapitalizmin kolonyalizm evresinde Darder'in (2010) de aktardığı üzere sömürgeciler yerli halkların topraklarına ayak bastıkları ve kolonilerini kurdukları ilk andan itibaren dilsel soykırıma başlamışlardır. Bu sürece ilişkin Memmi (1996), sömürgeleştirilen insanın en az değer verilen şeyinin onun anadili olduğunu ifade etmiştir. Yerlinin dili yetersiz, ilkel, kaba olarak tanımlanmış çoğu zaman bir dil olarak bile görülmemiştir (Fanon, 1994). Tarihte 18. yüzyılda burjuvazinin ihtiyaçlarını karşılamak ve iktisadi birliği sağlamak amacıyla yeni bir siyasi örgütlenme biçimi olarak ortaya çıkan ulus devletler; dil, din, kültür gibi alanlarda homojen bir ulus formu inşa etmeye çalışmışlardır (Eğitim Sen, 2004). Balibar'ın (2007) da belirttiği gibi kapitalist ulus devletlerde ulusal karakterin halka için olabilmesi için dil birliğinin sağlanması gerekmektedir. Dil politikaları bağlamında, ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte yöneten ile yönetilenlerin aynı dili konuşmaları yeni bir üst kimlik yaratma sürecinin en önemli girdilerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Aktoprak, 2010: 182).

Kapitalizmin küreselleşme evresinde ise sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda ulusal sınırları aşan küresel bir ekonomik bütünleşme dönemine girilmiştir. Bu süreçte birden fazla piyasada karşılığı olan dilleri bilmek önem kazanmıştır.

İngilizce başta olmak üzere küresel piyasalarda egemen konumda olan diller çok daha hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır. Siyasi ve hukuki güvenceden yoksun olan yerel ve bölgesel diller ise herhangi bir getirisi olmayan, öğrenilmesi, korunup geliştirilmesi “gereksiz” diller olarak değerlendirilmektedir. Bu dillerin sadece turizm, sanat, bilim, yerel üretim endüstrileri bağlamında merkeze entegre olabildiği, ekonomik bir artı değer yaratabildiği ölçüde yaşama şansı bulunduğu ifade edilebilir. Aksi takdirde hızla yaygınlaşan popüler kültürün, medya iletişiminin, teknolojinin, ulaşım ağlarının, kentleşmenin de etkisi ile bu dillerin gündelik yaşamdaki kullanım alanları hızla daralmaktadır.

Günümüzde Skutnabb-Kangas’ın (2011) belirttiği gibi bazı aileler, çocuklarının gelecekteki eğitimini ve iş imkânlarını göz önünde bulundurarak anadillerinde konuşmamayı tercih etmektedirler. Bunun en önemli nedenlerinden biri Hasanpour’un (2005) dikkat çektiği üzere günümüzde diller arasında yaratılan işlevsel farklılaşmadır (bilim, teknoloji, edebiyat, ticaret vb. alanlardaki kullanım). İşlevsel farklılaşmanın diller arasında bir hiyerarşi oluşturduğu belirtilebilir. “Dil hiyerarşisinde bir dilsel piyasa oluşmakta, bu piyasada farklı dillerin birbiriyle ilişkileri sahip oldukları piyasa değerlerine göre belirlenmektedir” (Çağlayan, 2014: 46). Dillerin eğitim sisteminde yer alıp almayacağı, kamusal yaşamın diğer alanlarında kullanılıp kullanılmayacağı, ailenin sahip olduğu dil veya dilleri yeni nesillere aktarıp aktarmayacağına ilişkin kararlar dil piyasasından etkilenecek şekilde oluşmaktadır (Çağlayan, 2014). Dilin sembolik bir iktidar alanı olduğunu ifade eden Bourdieu’ya (1991) göre bireyin politik, ekonomik ve toplumsal alanlarda kabulünü sağlayacak, kendisine bir güç alanı oluşturacak dillerin tercih edilmesi çoğu zaman kaçınılmaz bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Sömürgeciliğin başlangıcından bugüne kadar eğitimde uygulanan dil politikaları kapitalizme için genel dil politikaları ile benzer bir nitelikte yürütülmüştür. Darder’in (2010) belirttiği üzere kültürel ve dilsel yıkım kampanyalarının yürütülmesinde eğitime önemli roller atfedilmiştir. Özellikle homojen ulus yaratma amacı taşıyan devletlerde ulusal kimliklerin yaratılması ve canlı tutulması için gerekli olan dilsel birliğin sağlanmasında eğitim temel bir konumdadır (Wallerstein, 1998). Bu dönemde ulusal kimliğin inşa edildiği etnodilsel grubun anadilini merkeze alan eğitimde dil politikaları geliştirilmiştir. Diğer etnodilsel grupların anadilleri ise dilde birliğin sağlanma sürecine birer tehdit olarak görülmüş, ulus devletin siyasal, toplumsal ve ekonomik yapısı, etnodilsel grupların varlığı ve örgütlülüğü gibi etkenlere bağlı olarak (Orhan, 2012) eğitim sürecinde ya tamamen yok sayılmış ya da sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Bu süreçte anadili eğitim dilinden farklı olan etnodilsel grupların eğitimde uğradıkları hak kayıpları ve yaşadıkları sorunlar büyük oranda görmezden gelinmiştir.

Toukmaa ve Skutnabb-Kangas (1977 aktaran Aydın, 2012) anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların anadillerinin eğitim sisteminde yer almamasına ilişkin okulun bu çocuklar için dillerinin ve kültürlerinin tanınmadığı, sosyal kimliklerinin inkâr edildiği bir mekân haline gelmesine neden olduğu tespitini yapmaktadırlar. Skutnabb-Kangas (2013) yaptığı bir çalışmada sadece egemen dil ile yapılan eğitimin anadili farklı olan çocukların eğitime erişimini önlediğini, çocukların yeteneklerinin gelişmesine engel olduğunu ve zihinsel gelişimlerinde de olumsuzluklara neden olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de Coşkun vd. (2010) tarafından yapılan bir çalışmada ise anadili Kürtçe olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında; iletişim kurmada zorlanma, duygu ve düşüncelerini dilediğince anlatamama, kendilerini toplumdan dışlanmış hissetme, eğitim diline tam manasıyla vakıf olamama ve bu arada kendi anadilini de unutmaya veya geliştirememeye geldiği görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada Kürt öğrencilerde, sürekli bir geri kalmışlık ve yarışta arkaya düşmüşlük düşüncesinin ağır bastığı sonucuna ulaşılmıştır. 26 ülkede yapılan ve Pinnock (2011), tarafından kaleme alınan başka bir araştırmanın sonuçlarına göre ise anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okul terk oranlarının anadili aynı olan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve Uluslararası Azınlık Hakları Grubu’nun 2009 yılında gerçekleştirdiği araştırmaya göre; Dünya çapında okula gidemeyen 100 milyon çocuğun yüzde 50 ile yüzde 70 kadarı yaşadıkları ülkenin resmi dilinden farklı bir dil konuşuyor (Keskin, 2010). Tochon (2008) birçok farklı dilbilimcinin (Cazabon, 1996; Wright, Taylor ve MacArthur, 2000) çocuğun anadilinin eğitimde ihmalinin okul başarısı açısından vahim sonuçlara neden olduğunu çalışmaları ile ortaya koyduğunu belirtmektedir. Garcia (2013), çocukların bilmedikleri bir dilde eğitim almaları durumunda başarısızlığın kaçınılmaz olduğunu söylemektedir. Carol Benson anadilinin engellenmesinin yarattığı en önemli sorunlardan birinin de kız çocukları ve kadınların daha fazla ayrımcılığa uğraması olduğunu belirtmektedir (aktaran Derince, 2012a). Ayrıca tek dile dayalı eğitim sisteminin öncelikle yerli halkların anadillerinin yok olması sürecine hizmet ettiği, böylelikle dünyanın dilsel çeşitliliğinin azalmasında da etkisi olduğu (Mohanty, 2013; Skutnabb-Kangas, 2013) belirtilmektedir. Darder (2010), tarih boyunca, egemen dilin tek eğitim aracı olarak kullanılmış olmasının, kültürel egemenliğin sürdürülmesi ve anadilinin yıkımıyla sonuçlandığını ifade etmektedir.

Tüm bu dezavantajlara karşı anadilinde eğitime yer verilmesinin pedagojik açıdan birçok avantajlı sonucu olduğu yapılan araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Liebe-Harkord, (2010) anadilinde eğitime başlamanın çocukların okula alışmalarını kolaylaştırdığını, duygularını, korkularını anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığını belirtmektedir. Baker (2011) yürüttüğü

çalışmada anadilinde eğitimin yararlarına ilişkin sonuçlardan bazılarını; geniş kapsamlı iletişim olanağı, kuşaklar ve kültürler arası köprü, farklı kültürlerle daha çok hoşgörü, geniş kültürlenme, iki dilde okuma yazma becerisi ile daha fazla bilgiye erişme imkânı, daha yüksek öz saygı, derslerde daha iyi başarı, diğer dilleri daha kolay öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Baker'in sıraladığı bu avantajların eğitim alanındaki olumlu katkılarına çok sayıda bilim insanı da (Tochon, 2008; Liebe-Harkord, 2010; Aikman, 2011; Albo, 2011; Benson, 2011; Skutnabb-Kangas, 2011; Derince, 2012b, 2011a; Fredsted, 2012; Aydın ve Çıkrıkçı, 2013; Heug, 2013; McCarty, 2013) yürüttükleri çalışmalar ile dikkat çekmektedir. En nitelikli öğrenmenin çocuğun en iyi bildiği dilde, yani anadilinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Skutnabb-Kangas, 2011). Çocuklar anadilleri ile okul öncesi bilgileri edinir, bu bilgileri işler ve hafızasına kaydeder. Okul çağında da öğrendiği her şeyi ancak anadili yoluyla canlandırabilir (Leible-Harkort, 2010). Çocuklar kendi anadillerinde öğrendikleri zaman daha kolay anlam kurar ve bu nedenle de daha hızlı öğrenirler ve öğrenilenler daha kalıcı olur (Değirmencioğlu, 2010: 118). Anadilinde eğitim alan ve anadillerini geliştiren öğrencilerin ikinci bir dildeki yeterliliği de aynı oranda artabilir (Kathleen, 2011). Ayrıca anadilinde eğitim alan öğrencilerin, anadilinde eğitim almayan öğrencilere göre okul bırakma ve sınıf tekrar etme oranının daha düşük olduğu gözlenmektedir (Pinnock, 2011).

Anadilinde eğitimin pedagojik ve bilimsel olarak ortaya konulan yararlarından hareket ile anadilinde eğitimin, eğitim hakkının temel bileşenlerinden biri olduğu belirtilebilir (Gök, 2009). 1970'li yıllardan sonra kabul edilmeye başlanan çok sayıda uluslararası hukuki metninde dil hakları ve eğitimde anadil hakkına ilişkin hükümler yer almıştır. Anadilinde eğitime dair taraf ülkelere sorumluluklar yükleyen Birleşmiş Milletler (BM) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi, BM Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri, Avrupa Konseyi (AK) Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı, Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı (AGİT) Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri, AGİT Ulusal Azınlıkların Dil Haklarına İlişkin Oslo Tavsiyeleri gibi belgeler, Avrupa Birliği (AB) ülkeleri başta olmak üzere çok sayıda ülke tarafından imzalanmıştır. Fakat Eraydın Virtanen'in (2002: 85) belirttiği gibi "kapsamları ve bağlayıcılıkları birbirinden çok farklı olan uluslararası düzeydeki bu yasal düzenlemeler" her ülkede aynı şekilde seyretmemektedir. Anadilinde eğitim hakkının tanınmasının ulusal bütünlüğe zarar vereceği düşüncesinin ağır bastığı ülkeler olduğu gibi, azınlık, yerel ve göçmen dillerinin korunup geliştirilmesi için anadilinde eğitim hakkını anayasal güvence altına alan ülkeler de bulunmaktadır (Çoban, 2005). Bunun en önemli nedeni anadilinde eğitim ya da eğitimde dil haklarının her

ülkenin kendi politik koşullarına göre belirlediği dil politikaları çerçevesinde şekillenmesidir.

Dil haklarına ilişkin tartışmalar hukuki zeminde genel olarak üç farklı sınıflandırma üzerinden yürümektedir (Sürmeli, 2015; Öngüç, 2020). Bunlar; (1) dil haklarının kullanımının bireysel mi, grup hakkı mı olduğuna yönelik tartışmalardan hareketle bireysel-kolektif dil hakları ayrımı, (2) devletin bireylerin özel alanlarında konuştukları dilleri kamusal alanda destekleyip desteklememesi tartışmalarından çıkan hoşgörü-destekleme hakları ayrımı ve (3) dilin iletişimi sağlamaya dönük araçsal fonksiyon olduğu ile kişinin kimliğinin temel bir ögesi olarak görülmesi gerektiği tartışmalarından ortaya çıkan araçsal-arasız olmayan dil hakları ayrımlarıdır (Koçak, 2010; Sürmeli, 2015; Öngüç, 2020). Dil haklarında temel tartışma noktası ise dil haklarının bireysel haklar mı yoksa kolektif haklar bağlamında mı ele alınacağı noktasında yaşanmaktadır (Erkan, 2003). Bireysel haklar dil haklarına ilişkin kararları bireyin kararına bırakırken kolektif haklar grup haklarından elde edilmiş siyasi hakları ve vatandaşlık haklarını koruyarak kültürel farklılıkları öne çıkarmaktadır (Doytcheva, 2009 aktaran Koçak,2010). Eraydın Virtanen (2003) ülkelerde dil haklarının o ülkenin dil politikaları ile birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dil politikaları siyasal bir alanda konuşulan dillerin haklarına yönelik ilke, karar ve uygulamaların bütünüdür (Eraydın Virtanen, 2003). Dil politikaları ulus devletin politik, ekonomik ve toplumsal yapısına, azınlıkların durumuna Coşkun vd. (2010, 18)'nin belirttiği üzere "...azınlıkların demografik özellikleri, etnik gerginliğin derecesi, etnik bir çatışmanın yaşanıp yaşanmadığı, yaşanmışsa bu çatışmanın şiddeti ve devam edip etmediği, azınlığın etnik bilinci ve örgütlenme düzeyi, etnik azınlığın başka bir ülkede de var olup olmadığı..." gibi değişkenlere bağlı olarak değişmektedir. Ülkeler sınırları içerisindeki dil sorunlarını çözmek için siyasi ve idari planlamalar yapmaktadır. Bu planlamalar dil planlaması olarak adlandırılmaktadır (Bekir, 2015). Her ülkenin örtük veya açık dil planlamaları bulunmaktadır. Bekir'in (2015) Ruiz'den (1984) aktardığına göre dil planlaması ile ilgili temel olarak üç yaklaşım vardır. Bunlar:

1. Dile bir problem olarak yaklaşanlar; tek dilli politikaların hâkim olduğu ülkeler. Bu ülkelerde resmi dil dışında anadilinde eğitim yasaktır.
2. Dile hak olarak yaklaşanlar; sınırları içerisindeki dillerin yasaklanmadığı, hukuki güvence altına alındığı ülkeler. Bu ülkelerde anadilinde eğitim hakkı tanınmıştır.
3. Dile kaynak olarak yaklaşanlar; sınırları içindeki dilleri yasal güvenceye almakla birlikte her türlü alanda desteklediği ve kullanımlarının

özendirildiği ülkeler.

Türkiye coğrafi konumu, bulunduğu bölgenin tarihsel seyri ve mevcut kültürel ve sosyal yapısı ile toplumsal açıdan çok kültürlü ve çok dilli bir ülkedir. Türkiye’de kaç farklı dil konuşulduğu kesin olarak bilinmemekle birlikte Yağmur’un (2001) aktardığı üzere Andrew (1986) 31, Grimes (1996) ve Ethnologue ise 30 farklı dilin konuşulduğunu belirtmektedir. Bu dillerden Türkçe *resmi dil*, *ulusal dil* veya anayasadaki ifadesi ile *devlet dili*, Rumca, Ermenice ve Yahudice *azınlık dili*, ulusal sınırlar içerisinde tarihsel olarak geçmişten günümüze var olan etnodilsel grupların dilleri *yerel diller* ve yine tarihsel olarak ağırlıklı olarak Balkan ve Kafkaslardan göç ederek gelmiş ve uzun yıllardır ulusal sınırlar içerisinde yaşayan etnodilsel grupların dilleri ise *göçmen dil* olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2012).

Türkiye Cumhuriyeti’nde kuruluşundan itibaren tek kimliğe dayalı politikaların resmi ideoloji olarak benimsendiği belirtilebilir (Eğitim Sen, 2004). 1924 Anayasası’nın ikinci maddesinde devletin “Türk Devleti” ve dilinin “Türkçe” olduğu, 88’inci maddesinde ise din ve ırk ayırt edilmeksizin vatandaşlık bakımından herkese “Türk” dendiği belirtilmiştir. 1961 ve 1982 Anayasalarında bu çizginin korunduğu görülmektedir. Günümüzde de yürürlükte olan 1982 Anayasası’nın 42’nci maddesinde yer alan “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez” hükmü ile Türkçe dışındaki farklı dillere anadilde eğitim yasaklanmıştır. 1983 yılında çıkartılan 2932 sayılı kanun ile “Türk Devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerin birinci resmi dilleri dışındaki herhangi bir dilde düşüncelerin açıklanması, yayılması ve yayınlanması yasaklanmıştır” (2932 Sayılı Kanun, Madde 2). Yine aynı kanunun üçüncü maddesi ile Türk vatandaşlarının Türkçeden başka dilleri anadili olarak kullanması ve yayması yasaklanmıştır. Türkiye’de yasal düzenlemelerin birçoğunda Cumhuriyetin üniter yapısı vurgulanarak farklı dil ve kültürleri yasaklayan düzenlemelere yer verilmiştir. Uluslararası sözleşmelerin birçoğu imzalanırken, etnik ve dilsel olarak Türkiye’de yerel birçok etnodilsel gruba çeşitli haklar sağlayabilecek olan maddelere çekince koyulmuştur (Eğitim Sen, 2010). Türkiye’nin çok kültürlü, çok dilli yapısı ile devletin tek kültürlü, kültürel çeşitliliğe ve çok dilli eğitime kapalı olan politikaları arasında yaşanan gerilim geçmişten günümüze giderek derinleşen sorunlara neden olmuştur (Eğitim Sen, 2004).

1990’lı yıllarla birlikte farklı etnodilsel gruplara yönelik baskılar ve yasaklar belli bir oranda esnemeye başlamıştır. İlk olarak 1991 yılında 2932 sayılı yasa kaldırılmıştır. Daha sonra günümüze kadar devam eden süreçte Anayasada yer alan yasaklı dil ifadesi çıkartılmış, öğretim amaçlı özel dil kurslarının açılmasına

izin verilmiş, farklı dillerde özel radyo ve televizyon yayıncılığı başlamış, farklı dillerde propaganda yasağı kaldırılmış, bazı üniversitelerde (Artuklu, Dicle, Bingöl vd.) Kürtçe ile ilgili bölüm ve enstitüler kurulmuş, ortaokul düzeyinde Adigece ve Abazaca, Kürtçe (Kurmançça ve Zazaca), Lazca, Gürcüce, Adigece (Latin harfleriyle), Arnavutça ve Boşnakça dillerinde seçmeli ders uygulaması hayata geçirilmiştir. Fakat Türkiye’de 1990’lı yıllarda başlayan ve 2000’li yıllarda yoğunlaşan bu reformlara rağmen yerel ve bölgesel diller üzerinde tek kimlik esasına dayalı ulus devlet anlayış ve uygulamaları devam etmektedir. Bu dilleri konuşan yurttaşlar kolektif dil haklarından yoksundurlar. Anadillerinde eğitim hakkına erişimleri önünde siyasi ve hukuki engeller bulunmaktadır. Gündelik yaşamlarında şiddete ve önyargılara maruz kalabilmektedirler (İnal, 2019).

Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra yerel halkların anadilinde eğitim talebine yönelik talepler yoğunlaşmış ve daha fazla görünür olmaya başlamıştır. Bugün Kürtlerin, Lazların, Çerkeslerin, Asuri-Süryani-Keldanilerin, Mihellemilerin siyasi ve toplumsal alanda mücadele yürüten tüm parti, dernek, vakıf gibi örgütlerin temel talepleri arasında anadilinde eğitim hakkı gelmektedir (Coşkun vd., 2010). Bununla birlikte demografik büyüklük, siyasi ve toplumsal örgütlenme düzeyinin etkinliği açısından Türkiye’de anadilinde eğitim tartışmaları Kürtçe üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kürtçeye ilişkin tartışmalar ise ağırlıklı olarak çatışmalı ve politik bir zemin üzerinde Kürt sorununun bir parçası olarak ele alınmaktadır. Kürt sorununa yönelik politik ve akademik alanda yayınlanan kaynakların (Demirtaş, 2022; Ergil, 2016; Hür, 2015; Akyol, 2014; Çiçek, 2013; TBMM, 2013; Yayman, 2011; Yeğen, 2011; Ağırır, 2008; McDowall, 2004; Krişçi ve Winrow, 1997) incelenmesi Kürtçe anadilinde eğitime ilişkin tartışmaların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bununla birlikte Erdem’in (2011) ifade ettiği üzere Kürt sorununun ortaya çıkmasında, tanımlanmasında Kürt dili üzerindeki baskı ve uygulamalar belirleyici olmasına karşılık, dil sorunu bütün yönleri ile birlikte ele alınmamıştır. Kürtçe konuşanların karşı karşıya kaldıkları ayrımcılık, ötekileştirilme, yok sayılma, ön yargılar, şiddet vb. uygulamalar başta travma olmak üzere birçok soruna yol açmaktadır (İnal, 2019).

Toplumsal açıdan çok dilli bir ülke olan Türkiye’de anadili eğitim dilinden farklı olan çocukların yaşadığı sorunların neler olduğu, bu sorunların eğitim öğretim hayatını nasıl etkilediği önemli bir sorun alanıdır. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu problem çerçevesinde araştırmanın amacı; anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların, anadili Kürtçe olan bireylerin deneyimleri yoluyla çözümlenmesidir. Bu genel amacı karşılamak için aşağıdaki

sorulara yanıt aranmıştır.

1. Anadili Kürtçe olan öğrencilerin ve velilerin dil edinimi ve günlük yaşamda dil kullanım durumları nasıldır?
2. Öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı okul ortamında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı okul ortamında karşılaştıkları sorunların duygu durumlarında yarattığı etkiler nelerdir?
4. Öğrencilerin ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı olarak yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin beklentileri nelerdir?

## Yöntem

Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunları, anadili Kürtçe olan bireylerin deneyimleri yoluyla çözümlenmeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir yaklaşıma sahiptir. Nitel araştırmada araştırmacılar, toplumsal süreçleri, olayları, fenomenleri, insan davranışını kendi sosyal bağlamında, bulunduğu günlük yaşam ortamında çok yönlü olarak betimlemeye veya açıklamaya çalışır (Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Neuman, 2010). Bu kapsamda araştırmada anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunlar, katılımcıların içinde buldukları doğal ortam içinde, kendi görüş ve deneyimleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu temelde araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan olgu bilim (fenomenolojik) araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda temel veri toplama tekniklerindedir. Patton (2014) görüşmenin amacının kısaca insanların bakış açılarına ulaşmak olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunlara, bu sorunlara ilişkin deneyimlere, duygulara, tutumlara, bakış açılarına, beklentilere görüşme tekniği ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler cinsiyet, yaş, sınıf, eğitim tür ve düzeyi gibi maksimum çeşitliliği sağlama ölçütü ile veri doyumu ulaşılan kadar sürdürülmüştür. Diyarbakır'ın anadili Kürtçe olan öğrenci ve velilerin yoğunluklu olarak yaşadığı bir kent olması; çok dilli bir yapıya sahip olması; sosyal, sınıfsal, politik, kültürel, etnik vb. değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi; toplumsal, siyasal ve kültürel gelişmeler bakımından Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde merkez kent olarak kabul edilmesi; göçün etkisini belirgin bir şekilde yaşayan bir kent olması nedenleriyle görüşmelerin

gerçekleştirildiği çalışma grubu ilin merkez ilçelerinden seçilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı

		Öğrenci		Veli	
		f	Katılımcı	f	Katılımcı*
Cinsiyet	Kadın	10	ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÇK8, ÖK9, ÖK10	8	VK1, VK2, VK3, VK4, VK5, VK6, VK7, VK8
	Erkek	10	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10	12	VE1, VE2, VE3, VE4, VE5, VE6, VE7, VE8, VE9, VE10, VE11, VE12
	Toplam	20		20	
Yaş	15 / 35-39	2	ÖK1, ÖE7	3	VK3, VK5, VK6
	16 / 40-44	5	ÖK3, ÖK4, ÖK6, ÖK8, ÖK10	7	VE1, VE5, VE6, VE7, VE8, VE9, VE10
	17 / 45-49	6	ÖK2, ÖK5, ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖE6	5	VK2, VK4, VK7, VE4, VE11
	18 / 50-54	3	ÖK7, ÖE5, ÖE8	2	VK1, VE2, VE12
	19 / 55-59	4	ÖK9, ÖE2, ÖE9, ÖE10	2	VK8, VE3
	Toplam	20		20	
Öğrenim Durumu	lise 1. Sınıf / Öğrenim Görmemiş	2	ÖE7, ÖK1	2	VE2, VE3
	Lise 2. sınıf / İlkokul	5	ÖE1, ÖE5, ÖK4, ÖK6, ÖK10	5	VE2, VE11, VK5, VK6, VK8
	Lise 3. Sınıf / Ortaokul	6	ÖE3, ÖE6, ÖE8, ÖK3, ÖK7, ÖK8	1	VE9
	Lise 4. sınıf / Lise	7	ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE10, ÖK2, ÖK5, ÖK9	7	VE5, VE8, VE12, VK1, VK2, VK4, VK7
	Üniversite	/		5	VE1, VE6, VE7, VE10, VK3
	Toplam	20		20	

\* Araştırma kapsamında katılımcıların her birine bir kod verilmiştir. Kodlar iki harf ve bir sayı kullanılarak oluşturulmuştur. Kodlarda yer alan ilk harf katılımcının öğrenci mi veli mi olduğunun anlaşılmasına yöneliktir. Öğrencilere "Ö", velilere "V" harfi kullanılmıştır. Kodlarda yer alan ikinci harf ise katılımcının cinsiyetini belirlemeye dönüktür. Erkekler için "E", kadınlar ve kızlar için "K" harfi tercih edilmiştir. Kodlarda yer alan sayı ise görüşülen kişinin kaçınıcı kişi olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci ve veliler için iki ayrı sıralama tercih edilmiştir (ÖE5: Öğrenci, erkek, beşinci sırada görüşme gerçekleştirilen öğrenci, VK8: Veli, kadın, sekizinci sırada görüşme gerçekleştirilen veli anlamı taşımaktadır).

Görüşmelerin gerçekleştirildiği çalışma grubu belirlenirken dört farklı örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Bunlar; ölçüt, kolay ulaşılabilir durum, kartopu/zincir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleridir. Bu çalışmada görüşülecek kişiler belirlenirken birinci ölçüt anadilinin Kürtçe (Kurmanca ya da Zazaca) olmasıdır. Bu ölçüt araştırmanın amacı ile doğrudan ilişkili olarak belirlenmiştir. İkinci ölçüt ise görüşmeye katılacak öğrencilerin ortaöğretim öğrencisi olması, velilerin ise en az bir çocuklarının ortaöğretime devam ediyor

olması olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmesinin nedeni, araştırmacının görüşmeleri gerçekleştirmek için izin süresinin sınırlı olmasından dolayı görüşmelere kolay ulaşılabilir gönüllü kişilerden başlamak istenmesidir. Görüşmeye katılan gönüllüler başta olmak üzere ulaşılan akademisyen, eğitmen ve velilere araştırmacının amacı ve yöntemi hakkında bilgi verildikten sonra kimlerle mülakat yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Böylelikle yeni görüşmecilere ulaşılmıştır. Görüşmeler belli demografik (cinsiyet, yaş, sınıf, sosyo-ekonomik statü vd.) çeşitliliğe ve veri doyumuna ulaşılan kadar sürdürülmüştür. Bu sürecin sonunda araştırmacının çalışma grubunu Diyarbakır merkez ilçelerinde yaşayan ortaöğretime devam eden 20 öğrenci ile en az bir çocuğu ortaöğretime devam eden 20 veli oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 20 velinin sekizi kadın, 12’si erkektir. Araştırmaya katılan 20 öğrencinin ise 10’u kız, 10’u erkektir. Araştırmaya katılan velilerin ağırlıklı bir bölümü 40-49 yaş aralığındadır, öğrencilerin ise çoğunluğu 16 ve 17 yaşlarındadır. Velilerin büyük bir bölümü lise ve üniversite mezunudur. En fazla katılımcı öğrenci ise lise son sınıf öğrencileridir.

Araştırma kapsamında iki farklı görüşme formu geliştirilmiştir:

1. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin deneyimleri öğrenci görüşme formu
2. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin deneyimleri veli görüşme formu

Araştırmada kullanılan görüşme formları dört aşama izlenerek geliştirilmiştir. Birinci aşamada alanyazın incelenmiş ve sorun tüm boyutları ile anlaşılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada 01.03.2015-06.04.2015 tarihleri arasında soru havuzları üzerinde çalışmalar yürütülmüş ve bu süre içerisinde araştırmada kullanılan görüşme formlarının ilk taslağı geliştirilmiştir. Üçüncü aşamada taslak form 12 öğretim üyesi ile Kürtçe üzerine saha çalışması yapan bir araştırmacı-yazarın uzman görüşüne sunulmuştur. Son aşamada ise görüşme formlarına ilişkin pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu dört aşamadan sonra görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formları üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenim bilgileri vb. kişisel bilgiler yer almaktadır. “Veli Görüşme Formu”nda “Öğrenci Görüşme Formu”ndan farklı olarak velilerin ortaöğretime devam eden çocukları hakkında da kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmeye dönük bu ilk bölüm zamanı etkin kullanmak için yapılandırılmıştır. Görüşme formlarının

ikinci bölümünde, günlük yaşamda katılımcıların dil kullanımları ve geçmişten bugüne dil kullanımında yaşanan değişimleri belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. Görüşme formunun üçüncü bölümünde ise dil farklılıklarından kaynaklı okul içi ve okul dışında yaşanan sorunlar, bu sorunların eğitim öğretim hayatına etkisi ve çözüm beklentilerine ilişkin açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Görüşmelerin tamamı 2015 yılının Mayıs ve Haziran aylarında Diyarbakır kent merkezinde, tek tek ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Çözüm Süreci olarak adlandırılan dönemde, Kürt Sorununun çözümüne yönelik politik ve toplumsal alanda çeşitli tartışma ve diyalogların yürütüldüğü, uygulamaların hayata geçirildiği (Akil İnsanlar Heyetinin kurulması, Terörün Sona Erdirilmesi ve Toplumsal Bütünleşmenin Güçlendirilmesine Dair Kanun'un kabul edilmesi vd.), toplumun belli kesimlerinde çözüme dair umut ve beklentinin olduğu bir atmosferde gerçekleşmiştir (Coşkun, 2014; Adaklı, 2015; <https://www.cnnturk.com/fotogaleri/turkiye/baslangictan-bugune-gun-gun-cozum-sureci>. Son erişim tarihi, 05/11/2022)

Görüşmeler zamanın verimli kullanılması ve verilerin kaybolmaması amacıyla katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların görüşme anındaki beden dili, duygu durumu, görüşmenin gerçekleştiği ortamın özellikleri vb. durumlara ilişkin kayıt tutulmamış sadece katılımcıların sorulara verdiği sözel yanıtlar olduğu gibi kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde araştırmacıya kolaylık ve hız kazandırması amacıyla görüşmeler Türkçe yapılmıştır. Bununla birlikte görüşmelerde katılımcılar yer yer kendi anadillerini de kullanmışlardır.

Ses kayıt cihazı ile dijital ortama aktarılan görüşmelerin tamamı yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Dijital ortamdaki ses kayıtları bilinen yaygın alfabe ile duraklama, vurgu, ağız ve şive farklılıkları gözetilerek olduğu gibi yazılı metin haline dönüştürülmüştür. Bu aşamada toplamda 716 sayfa ham veri metin olarak elde edilmiştir. Ham verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz ile içerik analizi kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde ilk olarak katılımcıların günlük yaşamda anadillerini kullanma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Daha sonra katılımcıların dil farklılıklarından dolayı okulda yaşadıkları sorunlar, bu sorunlar karşısında hissettikleri duygular ve yaşadıkları sorunlarının çözümüne dair görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### *Günlük yaşamda anadili kullanıma ilişkin bulgular*

Bu başlıkta araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin anadili olarak kabul ettikleri diller, bildikleri diller, bildikleri dillerdeki yeterlilik seviyeleri, aile içi dil kullanımları ve geçmişten günümüze günlük yaşamda anadillerini kullanma düzeylerindeki değişime ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### *i) Anadili olarak kabul edilen dil*

Araştırmaya katılan öğrenci ve velilere “Anadiliniz olarak kabul ettiğiniz dil hangisidir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin araştırmaya katılan öğrencilerin 17’si anadilinin Kurmancca, üçü Zazaca olduğunu, velilerin ise 19’u Kurmancca, biri ise Zazaca olduğunu ifade etmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Anadili olarak kabul edilen dillere göre katılımcı öğrenci ve velilerin dağılımı

	Anadili olarak kabul edilen dil	f	Katılımcı
Öğrenci	Kurmancca	17	ÖK1, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE10
	Zazaca	3	ÖK2, ÖK3, ÖE8
	TOPLAM	20	
Veli	Kurmancca	19	VK1, VK2, VK3, VK4, VK5, VK6, VK7, VK8, VE2, VE3, VE4, VE5, VE6, VE7, VE8, VE9, VE10, VE11, VE12
	Zazaca	1	VE1
	TOPLAM	20	

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin tamamı Kurmancca veya Zazacayı anadilleri olarak kabul etmektedir.

#### *ii) Katılımcıların bildikleri diller*

Öğrenci ve velilere hangi dilleri bildikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin tamamı Türkçe bildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğrencilerin 18’i Kurmancca, 13’ü İngilizce, altısı Almanca, dördü Zazaca ve ikisi Arapça bildiklerini ifade etmiştir. Katılımcı velilerin ise 19’u Kurmancca ve altısı Zazaca bildiğini belirtmiştir. Türkçe ve Kürtçe dışında iki veli İngilizce, bir veli Almanca ve bir veli Arapça bildiğini söylemiştir (Tablo 3).

**Tablo 3.** Bildikleri dillere göre katılımcı öğrenci ve velilerin dağılımı

	Bilinen diller	f	Katılımcı
Öğrenci	Kurmancca	18	ÖK1, ÖK4, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10
	Zazaca	4	ÖK2, ÖK3, ÖE8, ÖE10
	Türkçe	20	Katılımcı öğrencilerin tamamı
	İngilizce	13	ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8
	Almanca	6	ÖK3, ÖK4, ÖK6, ÖE5, ÖE6, ÖE7
	Arapça	2	ÖE8
Veli	Kurmancca	19	VK1, VK2, VK3, VK4, VK5, VK6, VK7, VK8, VE2, VE3, VE4, VE5, VE6, VE7, VE8, VE9, VE10, VE11, VE12
	Zazaca	6	VK3, VE1, VE2, VE3, VE5, VE10
	Türkçe	20	Katılımcı velilerin tamamı
	İngilizce	2	VE6, VE8
	Almanca	1	VK4
	Arapça	1	VE10

Tablo 3'te yer aldığı üzere katılımcıların tamamı en az iki dildir.

**Tablo 4.** Anadillerinde beceri/yeterlilik seviyesine göre katılımcı öğrenci ve velilerin dağılımı

Beceri/Yeterlilik Seviyesi	Öğrenci		Veli	
	f	Katılımcı	f	Katılımcı
Anlama	Yeterli	18	13	VK2, VK3, VK7, VE1, VE2, VE3, VE4, VE5, VE7, VE8, VE10, VE11, VE12
	Kismen	2	4	VK1, VK5, VK6, VE9
	Yetersiz	-	3	VK4, VK8, VE6
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	
Konuşma	Yeterli	15	9	VK7, VE2, VE3, VE4, VE5, VE8, VE10, VE11, VE12
	Kismen	5	8	VK1, VK3, VK4, VK5, VK6, VE1, VE7, VE9
	Yetersiz	-	3	VK2, VK8, VE6
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	
Okuma	Yeterli	4	5	VK3, VE2, VE5, VE10, VE11
	Kismen	10	5	VK1, VK4, VK5, VE1, VE3
	Yetersiz	6	10	VK2, VK6, VK7, VK8, VE4, VE6, VE7, VE8, VE9, VE12
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	

Yazma	Yeterli	9	ÖK4, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE8, ÖE9	4	VK3, VE2, VE10, VE11
	Kısmen	4	ÖK1, ÖE4, ÖE5, ÖE6	3	VK1, VK4, VE5
	Yetersiz	7	ÖK2, ÖK3, ÖK5, ÖK9, ÖE3, ÖE7, ÖE10	13	VK2, VK5, VK6, VK7, VK8, VE1, VE3, VE4, VE6, VE7, VE8, VE9, VE12
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>		<b>19</b>	

### iii) Katılımcıların ana dillerindeki yeterlilik seviyesi

Katılımcılara ana dillerini anlama, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından hangi seviyede bildikleri (yeterli / kısmen yeterli / yetersiz) sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 18'i anlama, 15'i konuşma, dördü okuma ve dokuzu yazma becerisi açısından kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Velilerin ise 13'ü anlama, dokuzu konuşma, beşi okuma ve dördü yazma becerisi açısından ana dilini yeterli seviyede bildiğini ifade etmiştir (Tablo 4).

Tablo 4'e göre katılımcılar arasında ana dilini anlama, konuşma ve yazma becerilerinde kendini yeterli gören öğrenci sayısı veli sayısından fazladır. Dört beceri alanında da kendini yetersiz gören veli sayısı öğrenci sayısından fazladır.

### iv) Aile içi dil kullanımı

Araştırma kapsamında öğrenci ve velilere aile içindeki bireyler ile ağırlıklı olarak hangi dilde iletişim kurdukları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşi kardeşleriyle, 11'i anne ve babalarıyla, 16'sı ise anne babalarının kendi aralarında ana dilinde iletişim kurduklarını belirtmiştir. Katılımcı velilerin ise 10'u eşleri ile yedisi çocukları ile dördünün ise çocukları kendi aralarında iletişim kurarken ana dillerini kullandıklarını ifade etmiştir (Tablo 5).

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcı öğrenci ve velilerin ailelerinde anne ve babalar arasında ağırlıklı iletişim dilinin Kürtçe, anne baba ile çocuklar ve kardeşler arasında ise Türkçedir.

### v) Geçmişten günümüze günlük yaşamda ana dili kullanımındaki değişim

Katılımcılara "Çocukluğunuzdan bugüne yaşam dönemlerinizi gözden geçirdiğinizde, ana dilinizin günlük yaşamdaki kullanım düzeyinde bir değişim söz konusu oldu mu?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların beşi geçmişten günümüze günlük yaşamında ana dili kullanım düzeyinde değişiklik olmadığını belirtirken 35'i ise değişiklik olduğunu ifade etmiştir (Tablo 6).

**Tablo 5.** Aile içindeki bireylerin birbirleri ile iletişimde kullandıkları dillere göre katılımcı öğrenci ve velilerin dağılımı

	Kişi / Dil	Kürtçe	Türkçe	Kürtçe ve Türkçe	Toplam	
Öğrenci	Kardeşleriniz ile	f	5	10	5	20
		Katılımcı	ÖK7, ÖE1, ÖE2, ÖE9, ÖE10	ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK8, ÖK9, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖE7	ÖK1, ÖK6, ÖK10, ÖE5, ÖE8	
	Anne babanız ile	f	11	4	5	20
Katılımcı		ÖK1, ÖK4, ÖK7, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10	ÖK2, ÖK3, ÖK5, ÖE3	ÖK6, ÖK8, ÖK9, ÖE4, ÖE6		
Anne Babanız Birbirleriyle	f	16	1	3	20	
	Katılımcı	ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE10	ÖK5	ÖK6, ÖE3, ÖE8		
Veli	Eşiniz ile	f	10	8	2	20
		Katılımcı	VK6, VK8, VE2, VE3, VE4, VE6, VE8, VE10, VE11, VE12	VK1, VK2, VK3, VK4, VK7, VE1, VE5, VE7	VK5, VE9	
	Çocuklarınız ile	f	7	8	5	20
Katılımcı		VK5, VK8, VE2, VE3, VE4, VE8, VE12	VK1, VK2, VK3, VK4, VK6, VK7, VE1, VE7	VE5, VE6, VE9, VE10, VE12		
Çocuklar Birbirleriyle	f	4	14	2	20	
	Katılımcı	VK8, VE3, VE4, VE12	VK1, VK2, VK3, VK4, VK5, VK6, VK7, VE1, VE5, VE6, VE7, VE9, VE10, VE11	VE2, VE8		

Tablo 6'ya göre katılımcıların büyük bir bölümü günlük yaşamlarında anadillerini kullanma düzeylerinde bir değişim olduğunu belirtmişlerdir. Geçmişten bugüne günlük yaşamda anadili kullanımında değişiklik olup olmadığı sorusuna, değişiklik olduğu yönünde cevap veren 35 veli ve öğrencilerin sekizi günlük yaşamında anadili kullanımında artış, iyileşme ve/veya gelişme olduğu

yönünde görüş ifade ederken, 15'i anadili kullanımında azalma, kötüleşme ve/veya gerileme olduğu, 12'si ise bir dönem azalma, kötüleşme ve/veya gerileme daha sonra artış, iyileşme ve/veya gelişme olduğu yönünde görüş ifade etmiştir (Tablo 7).

**Tablo 6.** Katılımcıların geçmişten günümüze günlük yaşamında anadili kullanım düzeylerinde değişme olup olmadığına göre dağılımı.

<b>Cevap</b>	<b>f</b>	<b>Katılımcı</b>
<i>Değişiklik olmadı</i>	5	VE3, VE4, ÖK4, ÖE4, ÖE9,
<i>Değişiklik oldu</i>	35	VK1, VK2, VK3, VK4, VK5, VK6, VK7, VK8, VE1, VE2, VE5, VE6, VE7, VE8, VE9, VE10, VE11, VE12, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK5, ÖK6, ÖK7, ÖK8, ÖK9, ÖK10, ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE10
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	

**Tablo 7.**Günlük yaşamda geçmişten günümüze anadili kullanım düzeyinde değişiklik olduğunu belirten katılımcıların belirttikleri görüşlere göre dağılımı

	<b>Veli</b>		<b>Öğrenci</b>		<b>Toplam</b>
	f	Katılımcı	f	Katılımcı	f
Anadili kullanımında artış, iyileşme ve/veya gelişme oldu	4	VE1, VE10, VK4, VK6	4	ÖE10, ÖK3, ÖK7, ÖK9	<b>8</b>
Anadili kullanımında azalma, kötüleşme ve/veya gerileme oldu	6	VE5, VE7, VE8, VE9, VK3, VK8	9	ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖK1, ÖK5, ÖK8	<b>15</b>
Bir dönem azalma, kötüleşme ve/veya gerileme daha sonra artış, iyileşme ve/veya gelişme oldu	8	VE2, VE6, VE11, VE12, VK1, VK2, VK5, VK7	4	ÖE3, ÖK2, ÖK6, ÖK10	<b>12</b>
<b>Toplam</b>	<b>18</b>		<b>17</b>		<b>35</b>

Tablo 7'de yer aldığı üzere velilerin çoğunluğu günlük yaşamda anadili kullanımındaki değişimin günümüzde geldiği noktaya dair olumlu bir görüşe sahip iken; öğrencilerin çoğunluğu ise olumsuz bir görüşe sahiptir.

“Çocukluğunuzdan bugüne yaşam dönemlerinizi gözden geçirdiğinizde, anadilinizin günlük yaşamdaki kullanım düzeyinde bir değişme söz konusu oldu mu?” sorusuna bir artış, iyileşme ve/veya gelişme olduğu yönünde verilen cevaplar incelendiğinde; araştırmaya katılan velilerden VE1 zaman ilerledikçe Zazaca kelime dağarcığının ve Zazaca kullanma düzeyinin ilerlediğini; VE10 belediyede çalışmasından kaynaklı olarak Kürtçe (Kurmanca ve Zazaca) öğretmenlerin olduğunu, sürekli yeni kelimeler öğrendiğini ve anadilini

(Kurmanca) bildiği halde ilerletmek istediğini; VK4 Kürtçe TV kanallarını izlediğini, bu durumun bir ilerleme olduğunu, Kürtçe Türkçe sözlük aldığı ve Kürtçe hikâyeler ile dilini daha da geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden ÖE10 kendini anadilinde daha rahat ifade edebildiğini ve bu anlamda bir gelişmenin söz konusu olduğunu; ÖK3 eskiye oranla şimdi anadilini daha bilinçli öğrenmeye çalıştığını; ÖK7 anadili olduğu için Kürtçeye ilgisinin arttığını; ÖK9 ise büyüdükçe anadilini daha da geliştirdiğini belirtmiştir.

Görüşme formundaki soruya bir azalma, kötüleşme ve/veya gerileme olduğu yönünde verilen cevaplar incelendiğinde zaman ve mekân vurgusunun ön plana çıktığı söylenebilir. Çocukken ya da eskiden anadilinin çok daha yoğun kullanıldığı, zaman ilerledikçe günlük yaşamda kullanılan dilin ağırlıklı olarak Türkçeye döndüğü yönündeki görüşler; “ilk çocukluk yıllarımızda Kürtçe konuşuyorduk... bugün daha fazla Türkçe konuşuyoruz” (VE7), “Küçükken Kürtçe konuşurdum bir zaman sonra Türkçeye döndü isterdik ki Kürtçe konuşalım” (VE9), “Eskiden hep Kürtçe konuşuyorduk... Büyüdükçe okula başladıkça dil değişti. Büyüdükçe öyle bir hala [hale] geldim anadilimden utanmaya başladım” (VK8) ifadeleri ile dile getirilmiştir. VK8 ayrıca okul yıllarında bilgiden çok dile önem verdiklerini, eşinin kendini daha bilgili göstermek için Türkçe konuştuğunu da aktarmıştır. Günlük yaşamında anadili kullanımında bir azalma, kötüleşme ve/veya gerileme yaşanmasının nedenleri arasında kırdan (köy/ilçeden) kente ve doğudan batıya göçün etkisinden söz eden katılımcılar bu görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir: VE7 “...ilk ilçeden merkeze [Diyarbakır] geldik şey [Türkçe] daha fazla [duraklama] hani ister istemez Kürtçe kullanma sıklığımız azaldı” ifadeleri bu durumu belirtirken VE8 “...ilçede yaşarken kesinlikle Kürtçe dışında bir dil... konuşmuyorduk... 99’da... Hazro’dan şehre geldiğimiz için ister istemez biraz şey oldu, yani nedense Diyarbakır merkezde çok Türkçe konuşuluyor. Kürtçe bildikleri halde” ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. VK3 ise iki yıl İstanbul’da yaşadığını ve bu süre zarfında Kürtçe iletişime geçebileceği kimse ile karşılaşmadığını ve bu durumun kendisinde olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. ÖE2’de lise eğitimi nedeni ile köyden merkeze gelmesinin dil kullanımını etkilediğini, Diyarbakır şehir merkezinde daha çok Türkçenin kullanıldığını söylemiştir. ÖE5 ise, “...Çünkü hani köydeyken ben Türkçe konuşmuyo[r]dum. Sadece Kürtçeydi. Buraya geldik, işte bi[r] evimiz[de], evde, içerde o da annemle babamla hani babam biliyo[r] da hani işte Türkçe konuşmuyor. Komşularla bi[r] Kürtçe konuşuyoruz. Diğer hani, Türkçedir” ifadelerini kullanarak şehir merkezinde anadili kullanımının aile ve komşular ile sınırlandığına dikkat çekmiştir. Ankara’dan Diyarbakır’a göç eden ÖK8 ise “...Yani buradayken [Diyarbakır] belki daha iyi konuşabilirdim. Yani ben daha iyi öğrenebilirdim kendi dilimi. O da Ankara’da büyümem etkili oldu. Tabi farklı kültür, farklı dil sonuçta sen bulunduğun ortama adapte olmaya

çalışıyorsun ve bununla büyüdüğün için otomatikman Türkçe konuşuyorsun...” ifadeleri ile batıdan doğuya göçün etkisine dikkat çekmiştir.

Araştırma sorusuna bir dönem azalma, kötüleşme ve/veya gerileme olduğu daha sonra artış, iyileşme ve/veya gelişme olduğu yönünde verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir. Bir veli (VK1), “Mesela hiç Kürtçe müzik çalınmazdı şimdi çok güzel rahat çalışıyorlar. Dışarıda herkes rahat konuşabiliyorlar. Hastanede doktorlarla Kürtçe konuşabiliyorlar...”. Başka bir veli (VK7), “Kürtçe yoktu konuşulmuyordu eskiden... ama daha sonraları... Kürtçe önde oldu. Dışarda mesela olsun evde olsun bir toplumun içinde olsun nerede olursa olsun Kürtçe konuşuyorum”. Diğer bir veli (VE11), “Eskiden Türkçe meyilim vardı daha fazla rahat konuşabilmek kendimi daha fazla rahat anlatabilmek için bir hissim vardı şu anda tam tersi ne kadar Kürtçe o denli [iyi]...”. Benzer yönde görüş bildiren öğrencilerden biri (ÖK6), “... hatırlıyorum çocukken o kadar fazla mesela sokakta Kürtçe konuşulmuyordu... Ama mesela şu an daha iyi durumda... Konuşmamız biraz daha kısıtlanmıyor diyelim... Bazı yerlerde Kürtçe yazılar oluyor mesela ya da bilmeyenler için yardım oluyor. Bu yönden değişme oldu”. Diğer bir öğrenci (ÖK10) ise, “Eskiden öyle fazla Kürtçe konuşmuyordum ama şimdi yani 5-6’ıncı sınıftan beri daha rahat Kürtçe konuşuyorum”.

#### *Anadilin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı okulda yaşanan sorunlara ilişkin bulgular*

Katılımcılardan anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin ulaşılan alt temalar Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından dolayı okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin ulaşılan alt temalar

Ana Tema: Yaşanılan sorunlar		
Alt Tema	Anahtar Kelime/İfadeler	Katılımcı
İletişim problemi	iletişim sorunu yaşama	VK4, ÖE8, ÖE7
	öğretmeni anlayamama	VE2, VE8, VE10, VK8, ÖE5, ÖE7, ÖE8
	kendini ifade edememe	VK2, VK3, VK4, VK5, VE2, VE4, VE6, VE7, ÖE5, ÖE6, ÖE7
Şiddet	baskı, yasak	VK8, VE10, VE12, ÖE2, ÖE4, ÖE6, ÖK6, ÖK9
	Dayak	VE5, VE6, VE12, VK2, ÖE8, ÖK6
	alay konusu olma, hor görülme	VK2, VK7, VK8, ÖK8,
	ötekileştirilmek, dışlanmak	VK3, VK6, VK8, ÖE10

Dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi	Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğrenememe	VK2, VE2, VE6, VE8
	okuldaki zamanın dil öğrenme ile geçmesi	VE5
	anadilini önemsiz/faydasız görme	VK2, VK3
	anadilinde okuma yazmada güçlük çekme	VK6
	Kürtçeyi konuşamama, unutma	VK2, VE7, ÖE2
Başarısızlık	eğitim başarısı için çocuklar ile Türkçe konuşma	VK2, VK3, VK5, VE1
	okul hayatında istenilen yere gelememe	VE5, VE6, VE7, VE8
	okul programını geriden takip etme	VE2, VE11, VE12
Okul/Eğitim sürecine dair olumsuz tutum gelişmesi	başarıyı olumsuz etkileme	VE2, VE7, VE5, VE6, VE8, VK8, ÖE8
	okula karşı olumsuz tutum geliştirme, yabancılık hissetme	VE6, ÖE8, ÖE10
	öğretmenlere karşı olumsuz tutuma neden olma	VE1

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcı öğrenci ve velilerin anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ulaşılan alt temalar; iletişim problemi, şiddet, dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi, başarısızlık ve okula/eğitime dair olumsuz tutum geliştirme olmuştur.

### *i) İletişim problemi*

Katılımcı öğrenci ve velilerin ağırlıklı bir bölümü anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları en yaygın sorunun iletişim sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu sorunu ifade ederken; öğretmeni anlayamama, kendini ifade edememe ve iletişim problemi yaşama ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır. Örneğin 43 yaşında ve açık lise mezunu olan VE8 okula ilk başladığı yıllarda öğretmeni ile sürekli iletişim problemi yaşadığını belirtip öğretmen ile arasında geçen ilk diyalogu da şu şekilde aktarmıştır:

76-77 dönemi idi, gittim birinci sınıfa başladım.... Demek öğretmen yoklama yapıyor.... sordu bana; ....‘Soyadın ne?’ dedi. Ben zannettim ki ‘sola diyate nedir?’ [annenin ayakkabısı nedir?] diyor. ‘sola diya te’ yani ayakkabısı... yav valla dedim ‘sola diya min terlike’ [annemin ayakkabısı terliktir]. Bilmiyorum, hem çocuğum hem Türkçe bilmiyorum....Türkçe bilmediğimiz için ne sorduğunu da bilmiyorduk... (VE8)

Anadolu Lisesi 10. sınıfa devam eden ÖE5 kendini ifade edememe sorununu şu şekilde belirtmiştir:

...Şimdi mesela lavaboya gittiğimde sorun yaşıyo[r]dum. Yani söylemesini bilmiyo[r]dum... mesela dışarı çıkmak istediğimde ya da kantine gitmek istediğimde konuşamıyo[r]dum. Hiç konuşamıyo[r]dum. Ya da hani soruyu biliyo[r]dum, mesela sorunun cevabını biliyo[r]dum, işte parmak kaldırıyo[r]dum, hani... ya çözemiy[o]r[dum], söyleyemiy[o]r[dum], karşı tarafa iletemiy[o]r[dum istediğimi. (ÖE5)

Katılımcı öğrencilerden 17 yaşındaki ÖE6 ise aynı durumu "...okula başladığımızda anadilimizde [Kürtçe] eğitim alamadığımız için hem konuşmamızda azalma oldu hem de kendimizi daha iyi ifade etmemize mani oldu" ifadeleri ile dile getirmiştir. 15 yaşında olan ve lise 1. sınıf öğrencisi olan ÖE7 ise yaşadığı sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

...ilkokula gittim hani Türkçeyi kekeleyordum, yani öyle konuşamıyordum. Yani orda beni çok etkiledi. Yani tüm arkadaşlarım falan ikinci üçüncü sınıfa gitti[ği] mizde Türkçe okumayı yazmayı biliyorlardı ben çok zorlanıyordum. Etkiledi o durum .... Ya anlamıyordum... iki üç kez söylemeleri gerekiyordu anlamam için, öyle yani. (ÖE7)

## ii) Şiddet

Katılımcı öğrenci ve velilerin ağırlıklı bir bölümünün anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıklarını belirttikleri en yaygın sorunlardan bir diğeri ise şiddete maruz kalmak olduğu görülmüştür. Bu sorunu dile getiren katılımcılar baskı, yasak, dayak, alay konusu olma, hor görülme, ötekileştirilme ve dışlanma kavramlarını kullanmışlardır. Örneğin muhasebeci olan ve okula başladığı yıllarda Türkçe bilmediğini belirten VE5 "...‘Nasıl ö[ğ]renmiyorsun? Niye ö[ğ]renmiyorsun? Niye bilmiyorsun?’ tarzında. İlk başta dayakla ö[ğ]rendik. Ben şahsen dayakla ö[ğ]rendim ve hatta bunu çok git geller de yaşadık. Okula gitmemeyi bile aklıma koymuştuk..." ifadeleri ile yaşadığı şiddeti ve kendisinde yarattığı etkiyi dile getirmiştir. Benzer şekilde öğretmen olan VE6 da özellikle lise yıllarında Kürtçe konuştuğu için şiddete maruz kaldığını "...ben Erzurum’da liseyi okudum... arkadaşlarımız vardı, aramızda Kürtçe konuşurken bizi işte şikâyet ediyorlar, disipline veriyorlar, şiddete maruz kalıyorduk..." ifadeleri ile dile getirmiştir. 43 yaşındaki VE10 da öğrenciliğinin 1990’lı yıllara denk geldiğini ve o dönem baskı altında olduklarını belirtmiştir. Mahalle muhtarı olan VE12 de mahallesindeki öğrencilerin kendisine öğretmenleri şiddet nedeni ile şikâyet ettiğini "...Bizim mahalleliler, yani giden öğrenciler gelip bize şikâyette bulunuyorlar, ya işte biz işte pek fazla Türkçe bilmiyoruz yok öğretmen bize hakaret ediyor, dövüyor bizi ‘niye tam iyice öğrenmeden geliyorsunuz niye Türkçeyi bilmiyorsunuz.’..." ifadeleri ile dile getirmiştir. Araştırmaya katılan

öğrencilerden ÖE2 ise kaldığı okul yurdunda Kürtçe konuştuğu için öğretmenden uyarı aldığını ve Kürtçenin yasaklandığını ifade etmiştir. Anadolu Lisesi 12. sınıf öğrencisi ÖE4 öğretmenlerinin karşısında Kürtçe konuşmadığını, arkadaşları ile sohbet esnasında anadili kullandığını belirtip gözlemlediği bir sorunu “ ... bizim okulumuzda bir ara bahar şenliğimizde biri çıkıp Kürtçe şarkı söylemiştir. O zaman birkaç hoca vardı indirmişlerdi çocuğu. Zorla indirmişlerdi çocuğu... Kürtçe şarkı söyledi diye indirdiler onu. Bu oluyor...” şeklinde dile getirmiştir. 17 yaşındaki ÖE6 ise anadilini okulda kurallar ve yasal mevzuat gereği hiç konuşmadığını ve anadilinin kullanılmadığını belirtmiştir. 16 yaşındaki ÖK6 bir arkadaşının okulda Kürtçe konuştuğu için bir öğretmenin “...tepesine bindi, sus sen nasıl Kürtçe konuşursun diye” şeklinde müdahale ettiğini ve kendisinin o günden sonra okulda asla Kürtçe konuşmadığını söylemiştir. Mesleki ve Teknik Lise öğrencisi ÖK9 da bazı öğretmenlerinin Kürtçe konuşan arkadaşlarını terslediğini ve müdahale ettiğini belirtmiştir. Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi ÖE8 okula ilk başladığı yıl yaşadığı sorunu ve Türkçeyi nasıl öğrendiğini şu şekilde dile getirmiştir:

...bir gün öğretmen geldi sınıfa, o gün... bizi bir sınava tabi tutacaktı Türkçeyi hemen hemen çözebilme konusunda. İşte sıra bana geldi okumaya çalıştım, tam okuyamadım, ben de Zazaca... arkadaşşıma dedim ki; ‘Bu hoca ne diyor? Ben anlayamıyorum. Benle dalga mı geçiyor?’ Konuşuyordu anlayamıyordum. O sırada hoca kendi anadilimi konuştuğumu anladı, fark etti, ensemeye tokadı yapıştırdı. Tabi sert bir tokattı, yani afalladım. Anlayamadım, sonra bağıra çağıra öğretti. (ÖE8)

Katılımcı öğrenci ve velilerin bir bölümü, dil farklılıklarından kaynaklı okulda yaşadıkları şiddet probleminin bir boyutu olarak, Türkçeyi etkin kullanamadıkları ya da Kürtçe konuştukları için alay konusu olmayı, hor görülmeyi, dalga geçilmeyi ifade etmişlerdir. Kamuda işçi olarak çalışan VK2 yaşadığı bu durumu “Ben okulda Türkçe konuşuyordum ama... güzel bir dil, Türkçe dili kullanamıyordum. Dolayısıyla yaşadığım ortamda yani okul arkadaşlarıma alay konusu olabiliyorduk” şeklinde dile getirmiştir. VK2 bu durumun ağrına gittiğini, Kürtçenin çağdışı bir dil olduğunu düşünmeye başladığını aktarmıştır. 45 yaşındaki VK7 de okul yıllarında anadilini utandırdığı için hiç konuşmadığını belirtmiştir. Üç çocuk annesi olan VK8 çocukluğunda Türkçeyi bilmediği için arkadaşları tarafından hor görüldüğünü ve derslerde geri kaldığını söylemiştir. 16 yaşındaki ÖK8 ilkokula Ankara’da başladığını, orada konuşma şeklinden, şive farklılığından ve bazen kelimeleri yanlış telaffuz etmesinden kaynaklı arkadaşlarının kendisi ile dalga geçtiğini belirtmiştir.

Katılımcı öğrenci ve velilerin görüşlerinden dil farklılıklarından kaynaklı

okulda yaşanan şiddet probleminin diğer bir boyutu da ötekileştirilme ve dışlanmadır. Üniversite mezunu olan VK3 okul yıllarında Kürtçe konuştukları zaman öğrencilerin bir kısmının kendilerine “Kürtçü” dediğini belirtmiştir. İşletme sahibi olan VK6 “Yani kendi dillerini [Kürtçeyi] dile getirdikleri zaman kendi arkadaşlarından tepki aldıklarını, öfkeyle bakıldıklarını, arkadaşlıklarını kesmeye çalıştıklarını, dışlandıklarını bu tür duyguları birebir birbirlerine hissettirebiliyorlar” ifadelerini kullanmıştır. İlkokul mezunu üç çocuk annesi olan VK8 ise okulda yaşadığı dışlanmışlık duygusunun etkisini hala yaşadığını şu şekilde dile getirmiştir:

...arkadaşlarım [ile] ben Türkçe konuşmuyordum. Mesela onlar Türkçe konuşuyordu. Ben [Türkçe] konuşamayınca benimle konuşmuyordu. Onun ezikliğini onun şeyini yaşıyordum. Hani arkadaşlarım sanki beni dışlıyorlar gibi, öyle bir olgu oluştu bende. O işte o olgu o etki daha da daha da üzerimde var daha da var. O arkadaşlarım o küçüklüğümün tepkisi yani arkadaşlarımın bana tepki göstermeleri daha da üzerimdedir. (VK8)

Araştırmaya katılan öğrencilerden ÖE10 da okula ilk başladıklarında anadilinde konuşamadıkları için kendisini dışlanmış ve yabancı hissettiğini belirtip okula gitmek istemediğini belirtmiştir.

### *iii) Dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi*

Katılımcı öğrenci ve velilerin bir bölümünün anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlardan birinin ise dil gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi olduğu görülmüştür. Bu sorunu dile getiren katılımcılar; Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğrenememe, okuldaki zamanın dil öğrenme ile geçmesi, anadilini önemsiz faydasız görme, anadilinde okuma yazmada güçlük çekme, Kürtçeyi konuşamama/unutma ifadeleri ile dile getirmişlerdir. Örneğin 52 yaşında ve şoför olan VE2 eğitimin anadilinde olmamasının Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmesinin önüne geçtiğini, kendisi gibi çevresinde de anadili Kürtçe olan bireylerin üniversiteyi bitirmiş olmalarına rağmen Türkçeyi düzgün kullanamadıklarını ifade etmiştir. 44 yaşında ve iki çocuk babası olan VE6 ortaokul ve lise eğitimini ilçede aldığını ve asıl dil sorunu ile o dönemde karşılaştığını söylemiştir. İlçede köyden farklı olarak sonradan öğrenilen Türkçenin sosyal ilişkilerde öncelikli dil olduğunu ve kendisinin Türkçeyi öğrenmek için çok fazla çaba sarf etmeye başladığını, dili kavramak ve geliştirmek için okuma yapmaya başladığını fakat sağlıklı bir şekilde Türkçeyi öğrenemediğini belirtmiştir. 43 yaşındaki VE8 ise anlamını bilmediği Türkçe birçok kelime ile karşılaştığını“... İnan ki ortaokulda bile, yani konuşuyoruz tamam, tamamı ile Türkçe[ye] hakim de olmuşuz ama anlamını bilmediğimiz bazı şeyler [var]... ortaokul üçte bilmediğimiz bazı kelimeler oluyor... bugün de bilmediğimiz bazı kelimeler

var...” ifadeleri ile dile getirmiştir. Öğretmen olan VE6 ise anadilinde eğitim almamasının Türkçe öğrenme ve kullanma sürecine etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani ben şimdi kendi anadilimi eğitim dili olarak almadığım için, dolayısıyla kendi anadilimi yetersiz bildiğim için diğer dilleri de yetersiz biliyorum. Yani ben öğretmenim, yirmi yıllık öğretmenim. Ders anlatırken mesela... zaman zaman işte Türkçeyi iyi kullanmadığım için, farklı cümle kullandığım zaman, bunu fark ediyorum. Hatta benim çocuğum... bunu fark edebiliyor. Yani diyor işte ‘baba sen bu cümleyi yanlış kurdun.’ ...bunun sebebi de şudur; benim kendi anadilimi eğitim dili olarak almış olsaydım dolayısıyla öğrendiğim ikinci dille üçüncü dile de katkı olacaktı...Yani onları [öğrenilen ikinci, üçüncü dili] daha iyi öğrenecektim. Daha, gramerini, dil yapısını, buna benzer özelliklerini daha iyi [öğrenecektim]... (VE6)

49 yaşında işçi bir katılımcı (VK2) eğitimde dil farklılığından kaynaklı içinde sürekli bir korku ve kaygı olduğunu, bunu aşmak için de Kürtçeyi önemsiz görüp Türkçeye yöneldiğini, yoğunlaştığını dile getirmiştir. Özel bir eğitim kurumunda eğitim danışmanı olan VK3 de yaşadığı sorunların yaşamına etkisini, dilleri, faydalı ve faydasız şeklinde kodlandığını ve kendisinin buna göre hareket ettiği şeklinde ifade etmiştir. 35 yaşındaki bir veli (VK6) ise bugün anadilini yazmakta ve okumakta sıkıntı çekmesinin nedeninin anadilinde eğitim almaması olduğunu ifade ederek, anadilinde eğitim almış olmayı istediğini belirtmiştir. Benzer şekilde VE1 de anadilinde eğitim almış olmayı ve anadilini çok üst düzeyde konuşabilmeyi çok istediğini ifade etmiştir.

Dil farklılıklarından kaynaklı, okulda yaşanan sorunlar arasında anadilini konuşamama ve anadilini unutma da belirtilmiştir. Özel bir şirkette yönetici olan VE7 okul yıllarında sisteme adapte olarak anadili olan Kürtçeyi kullanmadığını, anadilinin gerilediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 12. sınıf öğrencisi ÖE2 ilkokula ilk başladığı sene Türkçeyi hiç bilmediğini belirtmiş ve ilk başlarda yeni bir dil, yeni kelimeler öğrenmenin kendisini heyecanlandırıldığını ifade etmiştir. Fakat yeni bir dil öğrendikçe, yeni kelimeler öğrendikçe anadilinin unutulmasının kendisini üzdüğünü de söylemiştir. Aynı duyguyu paylaşan ÖK4 de “... ben ilerde Kürtçe eğitim vermeyi çok istiyorum. Şu an gördükten sonra anadilim kaybolmasın diye ben çok isterim... Kürtçe konuşmayı daha çok isterim. Çünkü annemden öğrenmişim, bunu da devam ettirmeyi istiyorum” ifadeleri ile görüşlerini dile getirmiştir.

İki çocuk annesi VK2 çocukluk yıllarında annesinin kendisi ile Kürtçe babasının ise Türkçe konuştuğunu belirtip, bu durumun nedenini ve kendi dil gelişimine etkisini şu şekilde ifade etmiştir.

Abim tek kelime Türkçe bilmiyordu... Okula başladığında abim o dönemler çok zorluklar çekiyor, hatta öğretmeninden dayak yiyor... Tabi babam bunu düşünememiş... böyle bir zorluklarla karşılaşacağını... O sıkıntılarını yaşamaması diye kızlarıyla Türkçe konuşmaya başlamış... Dolayısıyla evde iki dil konuşmaya başladım hem Türkçe hem Kürtçe. Ama bozuk bir Türkçeyle, Kürtçeyi de dolayısıyla mükemmel bir Kürtçe de değil... (VK2)

#### *iv) Başarısızlık*

Katılımcı öğrenci ve velilerin ağırlıklı bir bölümü, anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlardan birinin de başarısızlık olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunu dile getiren katılımcılar; eğitim başarısı için çocukları ile Türkçe konuşma, okul hayatında istenilen yere gelememe, okul programını geriden takip etme, başarıyı olumsuz etkileme ifadelerini sıklıkla kullanmışlardır. Örneğin esnaf ve üç çocuk babası VE11 “biz ve bütün çocuklarımız dâhil herkes bir sıfır, iki sıfır yenik başlıyor. Çünkü herkes ders işlerken biz düşüyoruz... ben kendi adıma söylüyorum ilkokul dördüncü sınıfa hatta beşinci sınıfa kadar benim okumam hece hece...” ifadeleri ile eğitime yenik başladığını belirtmiştir. 45 yaşında lise mezunu olan VE12 de Türkçeyi sonradan öğrendiğini, Kürtçe ile Türkçeyi karıştırdığını ve okula başlayınca da başarısız olduğunu belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak da bir taraftan Türkçeyi öğrenmeye çalışırken diğer taraftan dersleri çalıştığını belirtmiştir. Benzer şekilde 53 yaşındaki VE2 de Türkçeyi 12-13 yaşından sonra öğrendiğini belirterek eğitim gördüğü dili bilmeyen bir çocuğun 5-6 yılının eğitim dilini öğrenmekle geçtiğini, bu süreçte de zaten temel eğitimin bittiğini söylemiştir. Eğitime başladığı zaman öğretmeni, dersleri, anlatılanları anlayamadığını ve kendini ifade edemediğini belirten VE2 bu durumun başarısızlığa neden olduğunu belirtmiştir. Çocuklarının yasak ve baskıları hissettiğini, anladığını belirten 56 yaşındaki üç çocuk annesi bir veli (VK8) çocuklarının Türkçe okumakta zorlandığını, bu durumun da çocuklarının derslerinden geri kalmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı veliler yaşanan sorunların eğitim ve okula dair görüş ve beklentilerine etkisine ilişkin, anadilinde eğitim şansına sahip olsalardı daha başarılı olacaklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. 43 yaşında, yüksekokul mezunu bir veli (VE7) okulda Kürtçe düşünüp, Türkçe konuştuğunu bu durumun psikolojik etkileri olduğunu, eğitim dilinin Kürtçe olması halinde şu an yaşadığı hayatın çok farklı olacağını ve başarı oranını yükselteceğini ifade etmiştir. 42 yaşındaki erkek bir veli (VE5) ise “yani kesinlikle anadilinde eğitim görmediğimiz için... Türkçe eğitim gördüğüm için okul yaşantımda beklediğim yere gelmedim. Ben şuna inanıyorum; ben kendi anadilinde eğitim görmüş olsaydım belki şu an farklı bir yerde olurum. Çünkü benim bir iki yılım hep dil öğrenmeyle geçti” şeklinde dile getirmiştir.

Başarısızlık durumuna ilişkin İmam hatip lisesine giden ve okula başladığı yıllarda Türkçeyi hiç bilmediğini belirten ÖE8 şu ifadeleri kullanmıştır:

Vala yapamıyordum. Hiçbir şey yapamıyordum. Sadece anadili [Kürtçe] yani anadili tek konuşabiliyordum, Türkçe konuşamıyordum, anlayamıyordum, iletişim kuramıyordum. Derslerde başarısızdım, matematiği bile ikinci sınıfta çözmeye başladım, öyle Türkçe dersini hiç anlayamıyordum, zaten, metin okumalarını hiç yapamıyordum. Mesele Türkçeyi tam anlayamadığım için kitaplarda hatırlıyorum ana fikir ana düşünce konunun teması gibi... cümleler vardı, açıklamalarda onları yapamıyordum, anlamıyordum çünkü... benim anadilimde eğer ki ben ders görmüş olsaydım belki bugün daha iyi yerlerde olabilirdim. Lise bakımından daha da iyi olabilirdim diye düşünüyorum ki benim bu takıntım küçüklükten beri var. Kendimi bildim bileli birinci sınıfa başladığım günden beri kafamda yani. (ÖE8)

#### *v) Okul/Eğitim sürecine dair olumsuz tutum gelişmesi*

Katılımcı öğrenci ve velilerin bir bölümü de anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlar arasında okul/eğitim sürecine ilişkin olumsuz tutum geliştirme olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunu dile getiren katılımcılar; okula karşı olumsuz tutum geliştirme, yabancılaşma, öğretmenlere karşı olumsuz tutuma neden olma ifadelerini kullanmışlardır. Örneğin 35 yaşında ve üç çocuk annesi olan VK5 hem çocuklarının Kürtçeyi iyi konuşamamasının ve okul başarılarının düşük olmasının nedeni olarak çocuklarının okulunu ve eğitimini düşünerek onlarla sadece Türkçe konuşmaya başlamış olması olduğunu belirtip, devamında yaptığı açıklamada “Ben istiyordum mesela gitsin, başarılı olsun, her istediğini yani, derslerinde süper olsun. Herkes ister, her anne ister, baba ister ki evladı yani geleceği için çok iyi bir şey elde etsin. Ama istediğim olmadı. Benim mesela büyük kızım hiç okulu sevmedi” ifadelerini kullanmıştır. Üniversite mezunu VE6 okulu bilmediği, anlamadığı bir sürü kavram ve kelimenin olduğu sıkıntılı bir yer olarak algıladığını, okulun kendisi için çekici olmadığını, eğitim seviyesi ilerledikçe bu durumu daha derin hissettiğini ve okula yabancılaşma duygusunun güçlendiğini belirtmiş ve bu duruma ilişkin “...kendi anadilimi [Kürtçeyi]... eğitim dili olarak almış olsaydım... yaşama bakış açım... bendeki bilgi birikimi, derinlik ve buna benzer şeyler daha da farklı olurdu...” ifadelerini kullanmıştır.

Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıfa giden bir öğrenci (ÖE7) dil farklılıklarının okul ve eğitim hayatını olumsuz etkilediğini, Türkçeyi konuşamadığını, kendini ifade edemediği ve okula gitmekten nefret ettiğini belirtmiştir. “Derslerden soğudum, gitmek istemedim” şeklinde yaşadığı sorunun eğitim ve okul hayatına

etkisini dile getiren 12. sınıf öğrencisi (ÖE10) ise arkadaşları ile Kürtçeyi rahat konuşabilmesi durumunda okulda kendini yabancı hissetmemiş olacağını da vurgulamıştır.

*Anadilin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşanan sorunların duygu durumuna etkisine dair bulgular*

Katılımcılardan anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunların duygu durumuna etkilerine ilişkin ulaşılan alt temalar Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunların duygu durumuna etkilerine ilişkin ulaşılan alt temalar

Ana Tema: Duygular		
Alt Tema	Anahtar Kelime/İfadeler	Katılımcı
Kaygı	kötü hissetme	ÖE5, ÖK4, ÖK5
	imkânları elinden alınmış hissetme	ÖK5
	hissettiği duyguyu anlamlandıramama	ÖE4, ÖE7
Korku	engellenmiş, baskı altında hissetme	VK8, VE8, ÖK8, ÖK9
	korkma	VK1, VE8
Öfke	nefret etme	ÖE8
	Öfkelenme	VE10, VE12
Utanç	utanma ve sikkincilik duyma	VK7, VE7
Üzüntü	üzüntü duyma	VK1, VK7, VE3, VE12, ÖE2, ÖK8
	aşağılanmış, küçümsenmiş hissetme	VK2, ÖK8
	alay edilmiş hissetme	VK2
Yalnızlık	dışlanma, ötekileştirme, yabancılık hissetme	VK2, VK3, VK6, VK8, ÖE8, ÖE4, ÖK8
Yetersizlik	kendini ifade edememe	VK3, VK5, VE4, VE5, VE6, VE7, VE8, VE12, ÖK8
	eziklik hissetme	VE6, VE7, VE11, ÖE9
	kendini cahil, tembel ve beceriksiz hissetme	VK2, ÖE5
	eksiklik duyma	VK3
	özgüven eksikliği hissetme	VE7

Tablo 9 incelendiği zaman katılımcı veli ve öğrencilerin anadillerinin eğitim dillerinden farklı olmasından dolayı yaşadıkları sorunlar karşısında hissettikleri duygulara ilişkin ulaşılan alt temalar; kaygı, korku, öfke, utanç, üzüntü, yalnızlık ve yetersizlik duyguları olmuştur.

Kaygı alt temasına ilişkin katılımcılar soruya ilişkin görüşlerini açıklarken kötü hissetme, imkânları elinden alınmış hissetme, hissettiği duyguyu

anlamlandırılmama ifadelerini kullanmışlardır. Korku alt temasına ilişkin engellenmiş, baskı altında hissetme, korkma; öfke alt temasına ilişkin nefret etme, öfkelenme; utanç alt temasına ilişkin utanma ve sikkilik duyma; üzüntü alt temasına ilişkin üzüntü duyma, aşağılanmış, küçümsenmiş hissetme, alay edilmiş hissetme; yalnızlık alt temasına ilişkin dışlanma, ötekileştirilme yabancılaşma hissetme; yetersizlik alt temasına ilişkin ise kendini ifade edememe, eziklik hissetme, kendini cahil, tembel ve beceriksiz hissetme, eksiklik duyma ve özgüven eksikliği hissetme ifadelerini kullanmışlardır. Örneğin emekli ve üç çocuk annesi olan VK1 özellikle ortaokul ve lisede Kürtçe konuşamadıklarını, anadillerini konuşmaktan korktuklarını, bu durum karşısında da üzüldüklerini belirtmiştir. 49 yaşında ve lise mezunu olan VK2 ise soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

Kendi açımdan, çok kötü aşağılanmış, küçümsenmiş biri olarak dışlanmış biri olarak hissettim. Çok kötü bir duygu. Çünkü ben eve geldim ağlıyordum. Mesela subayın, subay kızları... 'Baban ne iş yapıyordu?' dediklerinde ben... hani Kürtçeyle Türkçe arasında cevaplar veriyordum. Mesela onlar Türkçe sordukları zaman ben Kürtçe cevap veriyordum. Kelime anlamına bunlar gülüyorlardı. Şimdi böyle olduğu zaman çok kötü oluyordum. 'Ben çok cahilim!', 'Ben hiçbir şey bilmiyorum!'... Benimle alay ediyorlar gibi hissettim yani. (VK2)

Girdiği ortamda aynı dili konuşmadığı zaman kendini öteki gibi hissettiğini belirten VK3 iletişim kopukluğu yaşadığını, karşısındakini anladığını fakat konuşamamanın eksikliğini fazlasıyla hissettiğini belirtmiştir. VK3'e benzer şekilde ilkokul mezunu VK5 de "...anlıyorsun ama karşındakine anlatamıyorsun..." diyerek yaşadığı ifade edememe haline dikkat çekip bu durumun da sağır, lal, dilsiz hissettirdiğini söylemiştir. Anadilinde kendini, benliğini hissettiğini söyleyen 47 yaşındaki ve okula gitmemiş olan VE4 "...sen [araştırmacıya] şimdi Kürtçe konuşsaydın çok daha iyi anlatırdım, cevap verirdim" sözleri ile kendini tam olarak ifade edemediğini belirtmiştir. 44 yaşındaki VE6 ise yaşadığı duyguyu psikolojik eziklik olarak tanımlamıştır. Sorunlar karşısında yaşadığı duyguları kendini ifade edememe, sıkılma şeklinde belirten VE7 yaptığı açıklamanın devamında "Yav tabi o dönem özgüven eksikliği vardı... Çünkü her taraf çok yoğun Türkçe konuşuyor. Siz Türkçe konuşuyorsunuz ama sizin aslında işte yarım yamalak konuştuğunuz bir dil [Türkçe] ve bu da hani konuşurken utanma biraz daha sıkılganlık ne bileyim kendini ifade edememe..." şeklinde duygularını dile getirmiştir. Memur ve dört çocuk babası olan VE8 de okul yıllarında üzerinde sürekli bir baskı ve korku hissettiğini söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden ÖE2 anadilini konuşamaması ile ilgili olarak yaşadığı duyguyu "Yani bu durum beni üzüyor. Yani insanın anadilini

konuşamaması, orda [okulda] anadilini konuştuğu zaman [olumsuz] tepki alması, insanı üzüyor tabi” şeklinde ifade etmiştir. Okula ilk başladığı yıllarda hiç Türkçe bilmediğini belirten ÖE5 yaşadığı sorunlar karşısındaki duygularını “Valla o an [ilkokul başlangıcında] hoca hiçbir şekilde yani arkadaşların birçoğu biliyo[r] du, ben de bilmiyo[r]dum. Hani kendimi ne biliyim böyle kötü hissediyordum. Tembel olduğumu düşünüyordum. Beceriksiz yani bi[r]şey anlamaz olduğumu düşünüyö[r]dum o zaman” şekilde dile getirmiştir. Sorunlar karşısındaki duygu halini tam olarak anlamlandıramadığını belirten ÖE6 bu durumu “Bi[r]şey hissedemiyordum. Daha doğrusu anlam veremiyordum buna. Sonuçta bizim bir anadilimiz var, bu anadilini konuşmalıyız. ... bilmiyorum bi[r]şey hissedemiyordum ya da ne hissettiğimi bilmiyordum, anlamlandıramıyordum. Anadilimizi konuşamıyoruz rahat rahat” şeklinde ifade ederken, benzer şekilde ÖE7 de “Böyle bir pişmanlık duygusu gibi bir şey, böyle ama hani tam hangi duygu bilmiyorum...” şeklinde belirtmiştir. Öğretmeni tarafından daha önce fiziksel şiddete maruz kaldığını aktaran ÖE8 o an yaşadığı duyguları; “Nefret, o şahsa karşı nefret. Sonra dil konusunda da çözemiyordum, bir bunalım içindeydim. Sonuçta sadece anadili biliyorum, kalkıp başka bir dil öğretmeye çalışıyorlar, bana yabancı geliyordu, kabullenemiyordum” şeklinde dile getirmiştir. Yine daha önce İstanbul’da anadilini konuştuğu için sözlü ve fiziksel saldırıya maruz kaldığını belirten ÖE8 o ana ilişkin duygularını da şu şekilde belirtmiştir:

O an dışlanmış hissettim. Aslında ya karşımdaki insanlar hiçbir şey bilmiyordur dedim ya da karşımdaki insanlar bizi kabul etmiyor diye düşündüm yani, ya kabul etmiyorlar ya da hiçbir şey bilmiyorlar... yani bazen Türkçeyi konuştuğumuzda dahi iletişim kuramıyoruz. Ya bu kişinin çıkarlarına gelmiyordur. Yani işine gelmiyordur ya da zaafından ön yargısından dolayı oluyor. Tabi Türkçeyi kullandığımız halde iletişim kuramıyoruz. (ÖE8)

16 yaşındaki ÖK4 ise yaşadığı duygu durumunu “Tabi insan kendini kötü hissediyor. Çünkü sen bi[r] dil biliyorsun ama karşıdaki o dili bilmiyor, biliyor olsa bile konuşmak istemiyor seninle ve biraz kendini dışlanmış da hissediyorsun” şeklinde ifade etmiştir. 12. sınıf öğrencisi ÖK5 ise sorunlar karşısında yaşadığı hislerini “Oan böyle bütün imkânların elinden alınmış gibi hissediyorsun” şeklinde dile getirmiştir. 12. sınıf öğrencisi ÖK9 da okul yıllarında dil farklılıklarından dolayı herhangi bir sorun yaşamadığını fakat kendisini engellenmiş hissettiğini “...engellenmiş gibi hissettim. Sanki Kürtçeyi bize yasaklamışlar da Türkçeyi zorunlu bir hale getirmişler. İlla Türkçe konuşacakmışsınız gibi bir duygu veriyordu bana ilköğretimde. Ezilmiş gibi hissediyorduk, konuşamadığımız için anadilimizi...” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden ÖK8 okulda doğrudan bir sorun yaşamadığını fakat sürekli dil farklılıklarından dolayı kendini baskı altında hissettiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden

ÖK1 dil farklılıklarından kaynaklı okulda herhangi bir sorun yaşamamış olduğunu belirtmesine karşılık sürekli sorun yaşama korkusunu taşıdığını belirtmiştir.

*Dil farklılıklarından kaynaklı okulda yaşanan sorunların çözümüne dair bulgular*  
Katılımcılardan anadillerinin eğitim dilinden farklı olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunların eğitim bağlamında çözümü hakkındaki görüş ve beklentilerine ilişkin ulaşılan alt temalar Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından dolayı yaşadıkları sorunların eğitim bağlamında çözümü hakkındaki görüş ve beklentilerine ilişkin ulaşılan alt temalar

Ana Tema	Çözüm beklentisi	
Alt Tema	Anahtar Kelime/İfadeler	Katılımcı
Anadilinde eğitim	Kürtçe anadilinde eğitim olmalı	VE5, VE8, VK2, VK5, ÖE4, ÖE5, ÖK2
	Kürtçe eğitim/okul olmalı	VE3, VE6, VE7, VE8, VE9, VE12, VK3, VK4, VK6, VK8, ÖK3,
	Kürtçe ve Türkçe iki dilli eğitim olmalı	VK5, ÖK6
Örgün eğitim içinde anadili öğretimi	Kürtçe seçmeli ders olmalı	VK3, ÖE3, ÖE9
Yaygın eğitim içinde anadili öğretimi	Kürtçe kurslar yaygınlaştırılmalı	ÖK6, ÖK9, ÖE8
	Etüt merkezleri açılmalı	ÖK7

Tablo 10 incelendiği zaman katılımcı veli ve öğrencilerin anadillerinin eğitim dillerinden farklı olmasından dolayı yaşadıkları sorunların eğitim bağlamında çözümüne ulaşılan alt temalar anadilinde eğitim, örgün eğitim içinde anadili öğretimi ve yaygın eğitim içinde anadili öğretimidir. Katılımcıların ağırlıklı bir bölümü Kürtçe anadilinde eğitim olmalı, Kürtçe eğitim/okul olmalı, Kürtçe ve Türkçe iki dilli eğitim olmalı ifadeleri ile anadilinde eğitim ile sorunun çözümüne yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir. Örgün eğitim içinde anadilinde öğretime yönelik de katılımcıların bir bölümü Kürtçe seçmeli ders olmalı ifadesini kullanmışlardır. Yaygın eğitim içinde anadili öğretime ilişkin ise katılımcıların bir bölümü Kürtçe kursların yaygınlaştırılması ve etüt merkezlerinin açılması ifadelerini kullanmışlardır. Örneğin Kürtçenin eğitimde yer alması ile sorunun çözülebileceğine dikkat çeken katılımcılardan VK8 konuya ilişkin görüşünü “Ancak Kürtçe okulların açılmasıyla... bu sorun çözülür. Yoksa başka da hiçbir [şekilde] çözülmez. Yani daima Kürt halkı eksik kalacaktır, yani okuma bilgi yönünden, eğitim yönünden... Ancak okulların Kürtçe okulların açılışı ile çözülebilir” şeklinde dile getirmiştir. Farklı dilleri konuşan kişiler

arasında makasın devasa bir şekilde açılmakta olduğunu belirten VE6 ise bu farkların kapatılmasında, okulun yaşamsal değerinde olduğunu ve Kürtçe eğitimin şart olduğunu ifade etmiştir.

“Bugün milyonlarca Türk insanımızın Almanya’da, hem Almanca hem de anadilinde eğitim görüyor” ifadelerini kullanan bir veli (VE8) “Biz de Türkçenin yanında Kürtçe eğitim görseydik, daha ilerlemiş olmaz mıydık?... Türkçenin yanında Kürtçe eğitim dili olsaydı, anadilimizin eğitimini almış olsaydık bu kadar sıkıntı çeker miydik?” sorularını sorarak anadilinde eğitimin olması durumunda hem kendileri hem de gelecek nesiller için daha iyi olacağını ve bu kadar sorunun yaşanmayacağını dile getirmiştir. Herkese kendi anadilinde eğitim verilse sorunun çözüleceğini ifade eden VK3 de bir öğretmenin anadilinde verdiği bir derse ilişkin yaşantısını “...bence okullarda yarı Türkçe yarı Kürtçe dersler yapabilirler, bu şekilde olabilir. Mesela bi[r] keresinde biyoloji hocamız mitoz bölünmeyi Zazaca anlatmıştı ve çok güzeldi iyi de anladım” şeklinde dile getirmiştir. Kürtçenin küçümsenecek bir dil olmadığını belirten VE3 Devletin Güneydoğu’da Kürtçe okullar açması gerektiğini ifade etmiştir. Türkiye’nin mozaik bir ülke olduğunu söyleyen VE7 ise Türkçenin yanında eğitim dilinde Kürtçenin de olması gerektiğini, bunun için uygun müfredatın, kitapların, öğretmenlerin de olması gerektiğini belirtmiştir. VK5 eğitimde Kürtçenin de olması gerektiğini belirterek bunun çocukların iş yaşantılarına, kendi kariyerlerini, kendi karakterlerini artıracığına inandığını belirtmiştir.

Birçok arkadaşının Kürt olmasına rağmen Kürtçe bilmediğini belirten ÖK5 “Eğitimde de kendi dilimde konuşursan daha iyi olurdu ki bütün arkadaşlarım da Kürtçe öğrenirdi...” şeklinde düşüncelerini söylemiştir. Tahsilini baştan yapabilseydi kesinlikle anadilinin olduğu okulda eğitim görmeyi istediğini belirten ÖK6 anadilinde eğitim ile birlikte sivil toplum kuruluşlarının da desteği ile kurslar açılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde ÖK7 de etüt merkezleri açılarak dil eğitimi başlaması durumunda sorunun çözüleceğine inandığını söylemiştir. Anadilinde eğitim alması gerektiğini belirten ÖE2 anadilinde yazı yazabilmenin kendisini mutlu edeceğini ve bunun da kendisi açısından yeterli olduğunu dile getirmiştir. Kürtçe eğitim görmek istediğini ifade eden ÖK4 Türkçe dil anlatım dersi gibi Kürtçe dil bilgisi kurallarının da Kürtçenin kaybedilmemesi için görülmesi gerektiğini söylemiştir. Anadilinin okul dışında haftanın belli günlerinde verilmesi gerektiğini belirten ÖE8 soruya şu şekilde cevap vermiştir:

...ben Zaza’yım, arkadaşım Kürt’tür, başka bir arkadaşım Türk... yani üçümüz aynı sınıfta seçmeli ders olarak mesela ben Zazaca, o Kürtçe, o Türkçe seçmeli dersini mesela isterse bu bazı sorunlara yol açabilir. Ama benim şahsımda Zazaca okul içerisinde değil de binevi mesela... dersane gibi ders veriliyor ya

okul dışında, bence bu seçmeli derslerin de öyle verilmesi gerekir. Dershane gibi okul dışında haftanın belli günlerinde belli saatlerinde verilmesi gerekir... (ÖE8)

## Tartışma

Diyarbakır ilinde anadili Kürtçe olan öğrenci ve velilerin okul ortamında yaşadıkları sorunların çözümlenmesini amaçlayan bu araştırmada öğrenci ve velilerin gündelik yaşamlarında dil kullanımları, dil farklılıklarından kaynaklı eğitim öğretim hayatlarında yaşadıkları sorunlar, bu sorunların duygusal etkileri ve yaşanan sorunlara dair çözüm beklentileri ele alınmıştır. Çalışma verileri 2015 yılı Mayıs ve Haziran ayında Diyarbakır merkez ilçelerinde ortaöğretim kurumuna devam eden 20 öğrenci ve en az bir çocuğu ortaöğretime devam eden 20 veli ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ve veliler Kürtçeyi (Kurmanca ve Zazaca) anadilleri olarak kabul etmektedir. Eğitim Sen'in 2011 yılında eğitimde anadilinin kullanımına ilişkin halkın tutum ve görüşlerini inceleyen araştırmasında da araştırmaya katılan 781 kişiden 108'i anadillerinin Kürtçe (Kurmanca ve Zazaca), olduğunu belirtmiştir. Anadilinin ne olduğu ve nasıl belirlendiğine yönelik farklı tanımlamalar (Korkmaz, 1992; Aksan, 2000; Breton, 2007; Aydın ve Çıkrıkçı, 2012; Özsoy, 2012; Turan, 2012) bulunmakla birlikte bu tanımlamaların büyük bir kısmında yakın çevreden (aile, sosyal çevre) öğrenilen ilk dil vurgusu öne çıkmaktadır. Araştırmada da katılımcıların ağırlıklı olarak anadillerini bu bağlamda tanımladıkları görülmüştür. Bu durum tek kimliğe dayalı ulus devlet anlayışı üzerine inşa edilen Türkiye Cumhuriyeti'nde geçmişten günümüze kadar uygulanan tek dillileştirme politikalarına (Eğitim Sen, 2004; Coşkun vd., 2010; Çiçek, 2010; İnal, 2012) karşı Kürtçenin anadili olarak kabul edilmeye devam ettiğini göstermektedir.

Katılımcıların hepsi biri Kürtçe diğeri Türkçe olmak üzere en az iki dil bilmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların tamamı çok dillidir. Bu sonuç ilgili alanda yürütülen ve Diyarbakır'da insanların büyük bir kısmının çok dilli olduğu sonucuna ulaşan çalışma ve araştırmalar (Devlet İstatistik Enstitüsü, 1965; Çağlayan, 2014) ile örtüşmektedir. Fakat çok kültürlü ve çok dilli toplumsal gerçeklik eğitimde izlenen mevcut dil politikaları ile çelişmektedir (Eğitim Sen, 2004). Türkiye'de yerel ve bölgesel dillerde eğitim ve öğretimin önünde anayasal engel bulunmaktadır. Her ne kadar 2012 yılında yapılan yasal değişiklikle ortaokul seviyesinde öğrencilere "Yaşayan Diller ve Lehçeler" kapsamında Kürtçe seçmeli ders hakkı tanınmış olsa da Kürtçe, eğitim sisteminde anadil olarak kabul edilmemektedir. Çiçek'in (2010) belirttiği üzere seçmeli ders uygulaması tek başına Kürtçe için güvenli bir gelecek sunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin, anadillerinde anlama ve konuşma becerileri açısından kendilerine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu, okuma ve yazma becerilerine ilişkin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Sen'in (2011) yaptığı çalışmada da anadilini Türkçe dışında bir dil (Kürtçe, Arapça, Balkan ve Kafkas dillerinden biri) olarak tanımlayan katılımcılarda "anadilimi anlıyor ve konuşuyorum ama yazamıyorum" diyenlerin oranının % 72,7 olduğu görülmüştür. Anadilinde okuma ve yazmada bireylerin kendilerini yetersiz görmelerinin en önemli nedeni, Kürtçenin eğitim öğretim dili olmaması gösterilebilir. Eğitim Sen (2011) anadilinde okuryazarlık için eğitimde anadiline yer verilmesinin şart olduğunu, anadili Türkçe olmayanlardan Türkçe eğitim görenlerin ancak % 25'inin bunu başarabildiğini belirtmektedir. Araştırmada öğrencilerin anadilinde anlama, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının velilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç kuşaklar arasında anadili kullanımının giderek düştüğü bulgusu ile uyuşmamaktadır. Bunun nedenleri arasında genç kuşaklarda okuma yazma düzeyinin daha yüksek olması, Kürtçe yazılı ve görsel materyallerin geçmişe oranla kısmen artmış bulunması, kuşak farklılığından kaynaklı öğrenci ve veliler arasında yeterlilik algı ve beklentilerinin benzer olmaması, dil farklılıklarından kaynaklı sorunlara ilişkin yaşam deneyimlerinin aynı olmaması gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre aile içinde anne ve babalar arasında ağırlıklı olarak kullanılan iletişim dili Kürtçe, çocuklar arasında ise Türkçedir. Bu durum kuşaklar arasında ev ve aile ortamında dil kullanımındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Ev içinde ve aile ortamında iletişim dili olarak yeni kuşaklarda Kürtçe yerini Türkçeye bırakmaktadır. Eğitim Sen'in (2011) yürüttüğü çalışmada genç kuşakların anadilinde konuşabilme oranlarının gerilediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe dışında bir anadile sahip olan velilerin iletişimde anne ve babayla %72 oranında "çoğu zaman" veya "her zaman" anadilini kullanırken, eşle %49,5, çocuklarla %27 oranında anadilini kullandığı görülmektedir (Eğitim Sen 20011). Çağlayan'ın (2014) "Aynı Evde Ayrı Diller" başlığıyla yayınlanan çalışmasında da bu duruma dikkat çekildiği, aksine bir etki ile büyükanne ve büyükbabaların torun hatırına Kürtçe öğrendikleri durumların da yaşandığı belirtilmektedir. Erbaş'ın (2010) 1996 yılında Mersin'de anadili Kurmanç diyalektinden olan kişiler ile yaptığı saha araştırmasında, görüşülen kişiler ile anneler arasında resmi dili bilmeyenlerin oranında on kat fark olduğunu (annelerde resmi dili bilmeme oranı on kat daha fazla) belirtmiştir. Bununla birlikte Erbaş (2010) annelerin yarısından fazlasının günlük yaşamda idare edebilecek kadar Türkçe bildiklerini de belirtmektedir. Günümüzde genç kuşaklarda anadili kullanım oranının hızla düşmesinin nedenleri arasında kapitalizmin küreselleşme evresindeki gelişmelerin etkileri gösterilebilir. Cumhuriyet tarihi boyunca

uygulanan tek dillileştirme politikalarına rağmen varlığını korumayı başaran Kürtçenin, küreselleşmenin çok yönlü etkileri (teknoloji, medya, ulaşım, popüler kültür, ulusüstü kurumlar, yerleşme, kentleşme vd.) karşısında geleceğinin belirsiz olduğu söylenebilir. Siyasal ve hukuksal açıdan herhangi bir güvencesi olmayan Kürtçe, Hasanpur'un (2005) belirttiği üzere, piyasa ekonomisine dayalı düzenleyici güçlere karşı direnmekte zorlanmaktadır. Öpengin'in (2010, 32) belirttiği gibi, "ekonomi alanlarının dillerle olan mevcut muamelesi, Kürtçeye hemen hemen hiç insani sermaye değeri sağlamamaktadır". Bu durumun insanları hızla egemen konumdaki dilleri kullanmaya yönlendirdiğini ifade eden Öpengin (2010, 32-33), son dönemde politik olarak yükselen bilinçlenmenin anadilini öğrenme ve kullanma konusunda olumlu bir farkındalık yaratmasına karşılık anadilinden kopuşun devam ettiğini de belirtmektedir.

Katılımcıların büyük bir bölümü geçmişten günümüze günlük yaşamda anadilini kullanma düzeylerinde değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişikliğin yönüne ilişkin ise üç farklı görüş söz konusudur. Bu görüşler tüm katılımcılardan elde edilen verilerin ağırlık sırasına göre "anadili kullanımında azalma, kötüleşme ve/veya gerileme oldu", "anadilimi kullanımında bir dönem azalma, kötüleşme ve/veya gerileme daha sonra artış, iyileşme ve/veya gelişme oldu", "anadili kullanımında artış, iyileşme ve/veya gelişme oldu" şeklindedir. Geçmişten günümüze yaşamlarında anadili kullanımlarında azalma, kötüleşme ve/veya gerileme olduğu yönündeki görüşlerde zaman ve mekân vurgusu ön plana çıkmaktadır. Türkçenin günlük yaşamda görünürlüğü giderek artmıştır. Kırdan kente, doğudan batıya göçün günlük yaşam ilişkilerinde Kürtçenin yerini Türkçeye bırakmasında etkisi söz konusudur. Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) tarafından 1996 yılında yayınlanan araştırma raporuna göre, Diyarbakır şehir merkezinin nüfusu 1990 yılında 381.144 kişi iken 1996'da bu sayı 822.832 kişiye ulaşmıştır. 5-6 yıl gibi kısa bir sürede Diyarbakır merkeze göç eden nüfus kendini ikiye katlayarak % 115 artmıştır (TMMOB, 1996).

Anadilinin günlük yaşamda kullanımında yaşanan "azalma, kötüleşme ve/veya gerilemenin" nedenleri ile ilgili olarak alanyazın incelendiği zaman Coşkun vd. (2010) yürüttükleri araştırmaya ait tüm bulgularda okul tecrübelerinin dilsel açıdan eksiltici olduğu görülmüştür. Çağlayan (2014) da eğitim ile birlikte kentleşmenin eksiltici etkisine dikkat çekerek, özellikle okumuş ve Türkçe kullanımı gerektiren işlerde çalışan ikinci kuşak ebeveynlerin dil (ve kültür) aktarımında, kendilerinden önceki kuşaklarla sonrakiler arasında köprü rolünü tam olarak oynayamadıklarını belirtmektedir. Ulus devletlerin 19. yüzyıldaki kuruluş ilkelerinden olan dilde "standardizasyon" diğer bir ifade ile egemen dilin tek dil olarak yaygınlaştırılmasına dönük politikalarına egemen olmayan diller üzerinde eksiltici bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Sadoğlu,

2002; Anderson, 2004; Aktoprak, 2010; Ives, 2011; Eğitim Sen, 2012; Deutscher, 2013). Cumhuriyet tarihinde de 1924'ten günümüze ulus devlet temelinde tek dil politikalarının geliştirildiği ve bu politikaların Türkiye'deki diğer diller üzerinde eksiltici etkisi olduğu görüşü çok sayıda araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Kirişçi ve Winrow 1997; Sadoğlu, 2002; Çapar, 2006; Coşkun vd., 2010; Yeğen, 2011; Hasanpour, 2012; İnal, 2012; Beşikçi, 2014; Çağlayan, 2014). Bu politikaların diller üzerindeki eksiltici etkisini UNESCO'nun yürüttüğü çalışma ortaya koymaktadır. UNESCO'nun "Tehlike Altındaki Diller Atlası" verilerine göre Türkiye'de 15 dil yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Yine Eğitim Sen (2011: 64) tarafından yürütülen çalışmada da "Türkiye'nin kültürel ve insani değerlerinin önemli öğelerinden olan Türkçe dışındaki anadillerinin, tek kuşakta % 17 azaldığı" belirtilmektedir.

Anadilinin günlük yaşamda kullanımındaki "artış, iyileşme ve/veya gelişmenin" nedenlerine ilişkin ise alanyazında 20. yüzyılın özellikle son çeyreği egemen kimliğe dayalı ulus tahayyülüne karşı gelişen mücadeleler, Avrupa Birliği'nin gelişip güçlenmesi ve azınlıklara yönelik alınan kararlar, tek bir kimliğe dayalı ulus devlet algısının aşınmaya başlaması gösterilebilir (İnal, 2012; Darder, 2010; Sadoğlu, 2002). Türkiye'de ise bu değişimin 1990'lı yıllar ile etkisini göstermeye başladığı, Kürtçe üzerindeki yasakların kalkmaya, anadilinde eğitim talebinin güçlendiği, Kürtçe öğretilen özel kursların, yayın yapan televizyon ve radyo kanal ve programlarının, gazete, dergi ve kitapların yaygınlaştığı, kamu kurum ve kuruluşları ile kamusal alanlarda Kürtçe konuşma önündeki yasak ve baskıların esnetildiği, üniversitelerde Kürt dili üzerine bölümler açıldığı, ortaokuldan itibaren Kürtçenin seçmeli ders olarak eğitim sistemine girdiği, Kürtçenin kamusal alanda daha görünür olmaya başladığı ve tüm bunlarla birlikte yaşanan politizasyon ve bilinçlenme ile birlikte Kürt kimliğinin ve dilinin daha çok sahiplenilmeye başladığı birçok ailede anadilinin kullanımı ve çocuklarına aktarımı konusunda bir duyarlılığın oluştuğu ifade edilebilir (Kirişçi ve Winrow, 1997; McDowall, 2004; Coşkun vd., 2010; Öpengin, 2010; Ersanlı, 2012; İnal, 2012; Güneş, 2013; TBMM, 2013; Çağlayan, 2014; Nuri Fırat, 2015).

Araştırma kapsamında anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları beş temel sorun bulunmaktadır. Bunlar; iletişim problemi, şiddet, dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi, başarısızlık ve okul/eğitim sürecine dair olumsuz tutum gelişmesidir. İletişim sorunu ağırlıklı olarak kendini ifade edememe ve öğretmeni anlamama şeklinde ve eğitim öğretim sürecinin ilk yıllarında yaşanmaktadır. Bu problem hem eğitim öğretim sürecinin hem de yaşamın ilerleyen aşamalarında da etkisini sürdürmektedir. Alanyazında yürütülen çalışma ve yapılan belirlemelerde benzer sorunlar sıralanmaktadır (Coşkun vd., 2010; Freire, 2010; Malone, 2011; Cortesao, 2012; Cummins, 2013;

Mohanty; 2013; Skutnabb-Kangasi 2013; Çağlayan, 2014). Çağlayan (2014) ile Coşkun vd. (2010), iletişim ve diyalog sorunu nedeni ile öğrencilerin derslerde genelde susmak zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Deniz Fırat'ın (2015) çalışmasında da okula başladığı dönemde anadili Kürtçe ya da Arapça olan öğrencilerin iletişim problemleri yaşadıkları ve kendilerini ifade edemedikleri belirtilmektedir. Sincar (2015) da çalışmasında anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretmenlerini anlayamama ve okulda kendini ifade edememe problemi yaşadıklarını belirtmektedir.

Katılımcı öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı olarak okul hayatlarında baskı, yasak, dayak, alay, hor görme, ötekileştirme ve dışlama şeklinde hem fiziksel hem de psikolojik şiddete maruz kaldıkları çok sayıda deneyim söz konusudur. Türkiye'de yürütülen diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Coşkun vd., 2010; Beltekin, 2014; Deniz Fırat, 2015; Sincar, 2015). Coşkun vd. (2010) tarafından yürütülen çalışmada da katılımcıların çoğunluğunun Türkçeyi az bildiği ya da söylenenleri anlayamadığı için fiziksel şiddete maruz kaldıklarını aktardıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde Deniz Fırat'ın (2015) çalışmasında da anadili eğitim dilinden farklı olan katılımcıların anadillerini konuştukları için okulda dayak, psikolojik baskı, sınıf işlerini yaptırma, aç bırakma vb. şekillerde cezalandırıldıklarına dair bulgular yer almaktadır. Sincar (2015) ise araştırmasında bazı öğretmenlerin iletişim kurabilmek için öğrencilerin sınıf içinde anadilinde konuşmayı yasakladığını ifade etmektedir. Beltekin'in (2012) araştırmasında ise katılımcılar 1960'lı ve 70'li yıllarda öğrencilerin anadillerini konuşmalarının sadece okulda değil okul dışı alanlarda da yasaklandığını ve ceza olarak sıklıkla dayığa başvurulduğunu belirtmişlerdir. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da benzer deneyimler söz konusudur. Albo (2011) Bolivya'da 1982 yılına kadar, Quechua ve Aymara başta olmak üzere 34 yerli gruptan birine mensup çocukların okullarda İspanyolca yerine kendi anadillerini konuştuklarında cezalandırıldıklarını ve yasakçı politikalar nedeniyle yerli grupların çoğunun dilsel ve kültürel geleneklerini kaybettiklerini belirtmektedir. İnal (2019) Türkiye'de bir Kürdün anadilini konuştuğu için neden fiziksel şiddete ve lince maruz kaldığını hatta öldürülebildiğini sorarak bu durumun münferit vakalar olarak açıklanamayacağını tarihsel ve yapısal boyutları olduğunu belirtmektedir. Kürtçe konuşan birine yönelik şiddetin meşruluğu uygulanan egemen politikalara, ötekileştirilenleri sürekli cezalandıran hukuk sistemine, asimilasyoncu eğitime, sürekli dolaşımda tutulan kültürel önyargılara, Kürtçe konuşmanın kötü, olumsuz ve yasadışı olduğunu insanların bilincine yerleştiren yapısal nedenlere dayanmaktadır (İnal, 2019).

Katılımcıların okul hayatlarında yaşadıkları dil gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi sorunu iki temel boyutta yaşanmaktadır. Bunlardan ilki anadili

gelişiminin sekteye uğraması diğer ise eğitim dilinin/Türkçenin sağlıklı bir şekilde öğrenilememesidir. Bu duruma ilişkin birçok dilbilimci (Tochon, 2008; Heug, 2011; Cummins 1976 aktaran Aydın, 2012; Aydın ve Çıkrıkçı, 2013; Benson, 2013; Skutnabb-Kangas, 2013) anadilleri eğitim dilinden farklı olan çocukların anadillerinin gelişimlerinin sekteye uğradığı kadar ikinci dilin diğer bir ifade ile eğitim dilinin de yeterince gelişemediğini belirtmektedirler. Araştırmamızın ortaya koyduğu ve alan yazının desteklediği bu sonuç Kürtçenin eğitim sistemi dışında tutulmasının Türkçenin de ağırlıklı olarak sağlıklı ve etkin bir şekilde öğrenilememesi ile sonuçlandığını göstermektedir.

Öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları başarısızlık sorunu sadece dersler ile sınırlı kalmayıp katılımcıların tüm hayatlarını etkilemektedir. Eğitim hayatında okul programını geriden takip etme, dersleri anlamama, sınav başarılarının düşük olması şeklinde tezahür eden bu durum özellikle velilerin anlatımı ile daha yüksek standartlarda iş ve yaşam koşullarına sahip olmalarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Coşkun vd. (2010) tarafından yürütülen araştırmada anadili eğitim dilinden farklı olan katılımcıların dil farklılığı nedeni ile eğitime 1-0 yenik başlamış olduğu belirtilmektedir. Sincar (2015) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin bir bölümünün anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu yönünde görüş ifade ettiklerini aktarmaktadır. Bununla birlikte Sincar (2015) araştırmasına katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitim dilinin daha az kullanıldığı matematik dersinde öğrencilerinin kendilerini daha rahat hissettikleri ve başarılarının çok daha fazla olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Lindberg (2011), anadili eğitim sisteminin dışında tutulan öğrencilerin yükseköğrenime ve mesleki tercihlere erişimleri ve toplumun demokratik süreçlerine aktif katılım üzerinde olumsuz etkide bulunabileceğini belirtmektedir. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olması bu öğrencilerin eğitim hakkından eşit bir şekilde yararlanmadıklarını da belirtmektedir. Türkiye’de anadili Türkçe olmayan öğrencilerin aleyhine bir eşitsizlik söz konusudur. Bu eşitsizlik merkezi sınav sonuçlarına doğrudan yansımaktadır. ÖSYM’nin eskiden açıkladığı fakat daha sonra açıklamaktan vazgeçtiği merkezi sınav sonuçlarına dair illerin başarı sıralamaları incelendiğinde en başarısız iller arasında Kürtlerin yoğunluklu olarak yaşadığı illerin geldiği görülmektedir.<sup>2</sup>

Ailelerin çocukları ile hangi dili konuşacaklarına, çocuklarına hangi dili ya da dilleri öğreteceklerine ilişkin tercihlerde toplumsal, politik, ekonomik, eğitsel birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden özellikle ebeveynlerin çocuklarının geleceğine dair (iyi bir eğitim, iyi bir iş, iyi bir yaşam standardı vb.) kaygılarının karar süreçlerinde daha etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan velilerin

birçoğu çocuklarının iyi okullarda okuması ve iyi bir iş sahibi olabilmeleri için çocukları ile Türkçe konuştuklarını, onlara ilk olarak Türkçe öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Çağlayan'ın (2010: 147) da ifade ettiği üzere; "dil piyasası açısından, eğitim vasıtasıyla erişilebilecek maddi olanaklara ulaşmanın yolu halen büyük ölçüde Türkçeyi akıcı bir şekilde öğrenmekten geçiyor. Dolayısıyla çocuklarının ancak eğitim kanalıyla ekonomik anlamda daha iyi olanaklara erişebileceğine inanan yoksul toplumsal kesimler için, çocuklarının iyi Türkçe öğrenmesi önemli ve istenilen bir durum" (Çağlayan, 2014: 147).

Dil farklılıklarından kaynaklı okulda karşılaşılan sorunlardan biri olan okul/eğitim sürecine ilişkin olumsuz tutum geliştirme problemi okula ve/veya öğretmene yabancılaşma ve okul terki olarak yaşanabilmektedir. Bu sonuca alanyazında yürütölen farklı araştırmalarda da dikkat çekilmektedir. Gökşen, Cemalciler ve Gürlesel (2006) tarafından hazırlanan "Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ve Önlenmesine Yönelik Politikalar" raporunda, Türkiye açısından anadili ile okul terkleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. MEB'in her yıl yayınladığı örgün eğitim istatistikleri incelendiğinde geçmişten günümüze azalmakla birlikte okullaşma oranının en düşük olduğu illerin Kürtlerin yoğunluklu olarak yaşadığı iller olduğu görölmektedir.<sup>3</sup> Bu durumun nedenlerinden biri olarak eğitim dilinin anadilinden farklı olması gösterilebilir. Pinnock (2011) yaptığı araştırmada anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okul terk oranlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Dünya çapında okula gidemeyen çocukların büyük bir kısmı vatandaşları buldukları ülkenin resmi dilinden farklı bir dil konuşmaktadır (Keskin, 2010). Eğitim büyük oranda dil vasıtasıyla gerçekleşmekte ve eğitimin 'amaçlarına' ulaşabilmesi eğitimde kullanılan dilin çocuğun yapısına uygun olması ile gerçekleşmektedir (Eğitim Sen, 2011). Egemen konumda bulunmayan etnodilsel grupların anadillerinin eğitim sisteminin dışında bırakılması eğitime erişim hakkında ciddi eşitsizlikler ve ayrımcılıklar ortaya çıkarmaktadır. Skutnabb-Kangas (2013), egemen dilde yapılan eğitimin, yarattığı dilsel, pedagojik ve psikolojik engeller nedeniyle eğitime erişimi önlediğini, çocukların yeteneklerinin gelişmesine engel olduğunu ve zihinsel gelişimlerinde de hasarlara neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları sorunlar kaygı, korku, öfke, utanç, üzüntü, yalnızlık, yetersizlik gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır. Bu duyguların öğrencilerin gelişim süreçlerinde çoğu zaman etkileri uzun yıllar sürmektedir. Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları sorunların neden olduğu olumsuz duygular tüm eğitim öğretim hayatını olumsuz etkileyebilmektedir (Gökşen vd., 2006; Coşkun vd., 2010; Albo, 2011; Derince, 2011b; Pinnock, 2011; Malone, 2011; Skutnabb-Kangas,

2011; İnal, 2012; Cummins, 2013; Khan, 2014; Çağlayan, 2014). Coşkun vd.'nin (2010) yürüttüğü çalışmada, katılımcıların kendini ifade edememeye ilişkili olarak bilmedikleri bir dilde okuma-yazmaya başladıkları için kendilerini ezik hissetmeleri ve özgüven eksikliği yaşadıkları tespiti yapılmaktadır. Ayrıca Coşkun vd.'nin (2010) çalışmasında öğrencilerin ilkokul yıllarında anne-babalarının Kürtçe konuşmalarından utanmalarını dile getirdikleri de ifade edilmektedir. Utanma duygusunu Çağlayan (2014) da yürüttüğü çalışmada katılımcıların dile getirdiğini, utanmanın sadece çocuğun anadilinden utanmasıyla sınırlı kalmadığını, anadiliyle alakalı bütün evrenin, en başta ailesi, anne babasının da utanmadan payını aldığını belirtmektedir. 1990'lı yıllardan sonra dil ve kimlik eksenli politik toplumsallaşmanın etkisi ile utanma duygusunun azaldığını belirten Çağlayan (2014), 90'lı yıllarda yaşanan şiddet ortamında dile karşı hem sempati hem de korku duygularının birlikte yaşanabildiğini, günümüzde ise utanma ve korkunun baskın durumda olmadığını fakat öğrencilerde mevcut dil hiyerarşisinin etkilerinin hâlâ belirgin olduğunu ifade etmektedir. Çocukların dillerinin ve kültürlerinin tanınmadığı eğitim ortamlarında, çocuklar kendi dillerini, sosyal kimliklerini inkâr etme eğilimi gösterebilmektedirler (Tochon, 2008; Aydın, 2012). Aydın (2012) Türkiye'de olduğu gibi özellikle okuma yazma öğrenim sürecinde, sadece Türkçenin kullanımının iletişim açısından çocukların anadillerini ikincilleştirerek evdeki dili konuşanların ikinci derece insanlar olduğu sonucuna ulaşacağını belirtmektedir. Ayrıca Freire ve Macedo (1998) da baskıcı dil politikaları sonucu insanların kendi dillerinin aslında o dille eğitim yapacak kadar değerli olmadığına, bozuk ve aşağı bir dil olduğuna inandırıldıklarını belirtirler. Beşikçi (2014) ise dillere yönelik yasaklamaların ruhsal açıdan insanın dilinden koparılması anlamına geldiğini ve bu yasaklama sürecinin insanın bedensel bütünlükleri yanında toplumsal ve ruhsal bütünlüklerini de parçaladığını; sağlıklı, hasta, dengesiz, kendine güvenemeyen, kendini küçümseyen, devlet yöneticilerini olağanüstü derecede büyüten insanlar ortaya çıkarabildiğini belirtmektedir. Benzer durumlarla Deniz Fırat'ın (2015) yürüttüğü çalışmada da karşılaşmıştır. Deniz Fırat'ın (2015) çalışmasında 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 olduğunu belirtmekte, okula başladığında Türkçe bilmeyen öğrencilerin öğretmeni anlayamadıkları, kendilerini ifade edemedikleri, okuldan ve öğretmenden korktukları, okula ve eğitime yabancılaştıklarını ifade etmektedir.

Bu çalışmada da dil farklılıklarından dolayı eğitim öğretim hayatında yaşanan sorunların çözümü konusunda katılımcıların ağırlıklı görüş ve beklentisi

anadilinde eğitim hakkının tanınmasıdır. Örgün veya yaygın eğitim sürecinde anadili öğretim hakkının sağlanması da çözüm beklentileri arasında yer almaktadır. Deniz Fırat'ın (2015) çalışmasında da katılımcılar özel teşvikler ile ya da devlet tarafından anadilinde eğitimin karşılanması gerektiği yönünde görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Sincar'ın (2015) çalışmasında da katılımcı öğretmenlerin ağırlıklı bir bölümü anadilinde eğitim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da katılımcıların ağırlıklı olarak dile getirdikleri anadilinin eğitimde yer alması gerektiği yönündeki görüşlerin günümüzde dünyada ve ülkemizde giderek artan ve merkezi bir konuma yerleşen eğitimde anadilinin çeşitli düzeylerde yer alabilmesine yönelik talepler ile (İnal 2012; Coşkun vd., 2010; Erkan, 2006;) örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca katılımcıların bir kısmının ifade ettiği, öğretmenin dersi Kürtçe anlattığı zaman daha rahat anlayabildiği yönündeki görüşlerin Coşkun vd. (2010) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarına benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Coşkun vd. (2010) yürüttükleri çalışma kapsamında, mülakat yapılan kişilerin birçoğunun ilkökul yıllarının çeşitli aşamalarında Kürtçe bilen Kürt öğretmenlerden ders aldıklarını, bu öğretmenlerle çok daha iyi iletişim kurabildiklerini, kendilerini daha rahat hissettiklerini ve onlarla zaman zaman Kürtçe konuşarak Türkçeyi daha rahat öğrendiklerini, derslerinde daha başarılı olduklarını aktardıkları belirtilmektedir. Eğitim Sen (2011) tarafından yürütülen çalışmada eğitimde anadiline yer verilmesi ve ikidilli eğitim konusunda nüfusun yarısının olumlu görüş bildirdiği, anadilini, öğrenmeyi, konuşmayı ve başkasına öğretmeyi kayıtsız şartsız doğal bir hak olarak kabul edenlerin oranın % 69 olduğu, anadili Kürtçe olanlarda bu oranın % 95'e çıktığı belirtilmektedir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma kapsamında katılımcı öğrenci ve velilerin tamamı anadili olarak Kürtçeyi belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci ve veliler biri Kürtçe diğeri Türkçe olmak üzere en az iki dil bilmektedirler. Çalışmada öğrenci ve velilerin anadillerinde anlama ve konuşma becerilerinin yüksek olduğu, okuma ve yazma becerilerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hane içerisinde kardeşler arasında ağırlıklı iletişim dilinin Türkçe anne ve babalar arasında ise Kürtçe olduğu diğeri bir ifade ile hane içerisinde iki kuşak arasında günlük iletişim dilinin büyük oranda Kürtçeden Türkçeye geçtiği görülmüştür. Katılımcıların günlük yaşamlarının diğeri alanlarında da geçmişten günümüze anadillerini kullanma düzeylerinde önemli bir oranda değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında yaşadıkları temel sorunların iletişim problemi, şiddet, dil gelişiminin olumsuz etkilenmesi, başarısızlık ve okul/eğitim sürecine dair olumsuz tutum olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin okul hayatlarında

yaşadıkları sorunlar kaygı, korku, öfke, utanç, üzüntü, yalnızlık, yetersizlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dil farklılıklarından kaynaklı eğitim öğretim hayatında yaşanan sorunların çözümü konusunda ağırlıklı görüş ve beklenti anadilinde eğitim hakkının tanınmasıdır.

Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci velilerinin okul deneyimleri sürecinde yaşadıkları sorunların çözümü için öncelikle politik ve hukuki düzeyde çoğulcu dil politikalarının hayata geçirilmesi daha sonra eğitimde teşvik edici veya açık dil politikalarının (Erkan, 2006) uygulanması gerektiği belirtilebilir. Eğitim, Althusser'in (1989) ifade ettiği gibi, ideolojik bir aygıt olarak işe koşulmuş olsa da egemen konumda olmayan dillerin korunup geliştirilmesinde temel bir işleve sahiptir. Eleştirel bir perspektifle ele alınacak bir eğitimin bu anlamda dilsel yabancılaşmayı açığa çıkarıp dönüştürücü bir etki yapacağı ifade edilebilir. Eleştirel pedagojiye göre okul ortamlarında öğrencilerin dillerine kültürel kimliklerine saygı gösterilmesi gerekmektedir (Darder, 2010; Freire ve Macedo, 1998; McLaren ve Jaramillo, 2009). Böylelikle kapitalist sistem tarafından eğitime yüklenen anlamlar tersine çevrilebilir, yok edilmeye çalışılan farklı dil ve kültürler tekrardan canlandırılabilir, korunup geliştirilebilir (Uğur, 2017).

Bu çalışmanın ulaştığı sonuçlar itibari ile politika önerileri şu şekildedir; öncelikle Türkiye'nin çok kültürlü ve çok dilli toplumsal yapısına uygun dil politika ve planlamaları hayata geçirilmeli, anadilini kullanımına ilişkin bireysel ve kolektif haklar anayasal güvence altına alınmalı, Türkiye'de anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümü konusunda dünya örnekleri incelenmeli, anadilde eğitim için gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı, Anayasanın 42'nci maddesi Türkiye'de konuşulan tüm dillerde anadilinde eğitim hakkını güvence altına alacak şekilde değiştirilmeli, Türkiye'nin etnodilsel çeşitliliğine uygun, farklı dillere bir kaynak olarak yaklaşan dil planlamaları hazırlanmalı, eğitimde çoğulcu dil planlamaları çerçevesinde yeterli sayıda öğretmen yetiştirilip, ders içerik ve kaynakları oluşturmalıdır. Yeni araştırmalar için de şu öneriler dile getirilebilir; benzer bir araştırma farklı il örnekleri üzerinden yürütülebilir, öğrenci ve velilerin dışında öğretmen, akademisyen ve diğer uzmanların görüşlerini de içeren çalışmalar planlanabilir, konuya dair farklı bilimsel yöntem ve teknikler ile araştırmalar planlanabilir, farklı ülke örneklerine ilişkin karşılaştırmalı analizler yapılabilir.

## Sonnotlar

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY danışmanlığında hazırlanan ve 2017 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde kabul edilen doktora tezinden türetilmiştir. Yayına dönüştürülmesi tez danışmanının bilgisi dâhilindedir. Çalışmanın her aşamasına yaptığı büyük katkılarından dolayı Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY'a

teşekkür ederim.

<sup>2</sup> <https://www.osym.gov.tr/TR,2057/ossde-illere-gore-sinav-sonuc-bilgileri.html>. Son erişim tarihi, 15/10/2015.

<sup>3</sup> <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. Son erişim tarihi, 22/05/2020.

## Kaynakça

Adaklı G (2015). Kürt sorununun “Çözüm Süreci” biterken AKP medyası ve psikolojik savaş. *Mülkiye Dergisi*. 39(4), 5-42.

Aikman S (2011). Yerli Dillerini Yeniden Canlandırmak. İçinde: Ş Derince (der), *Dil Eğitimi Modelleri ve Ülke Örnekleri*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 8-9.

Aksan D (2000). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Cilt 1, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy H H (2007). Seçilmiş Göstergeler Yoluyla ‘Eğitimde Nitelik’e İlişkin Bir Tartışma. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 249, 2-6.

Aktoprak E (2010). Ulusun Tahayyülünde Anadili. İçinde: Eğitim Sen (der), *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu Bildiriler 2*, 30-31 Mayıs 2009, Ankara: Eğitim-Sen, 30-31.

Akyol, M. (2014). *Kürt sorununu yeniden düşünmek*. İstanbul: Doğan Kitap.

Albo X (2011). Bolivya İkidilli Eğitimde Devrim Yaparken. İçinde: Ş Derince (der), *Dil Eğitimi Modelleri ve Ülke Örnekleri*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 8-9.

Althusser L (1989). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev. M Özişik ve Y Alp, İstanbul: İletişim Yayınları.

Anderson B (2004). *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. Çev. İ Savaşır, İstanbul: Metis Yayınları.

Aydın Ö (2012). *Çokdilli Ortamlarda Anadili Eğitimi*. Cumhuriyet, Küreselleşme ve Üniversite: 7. Üniversite Kurultayı, 14-15 Aralık 2012, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul.

Aydın Ö ve Çıkrıkçı S (2012). Dünyada ve Türkiye’de çokdillilik tartışması. *Sol Gazetesi Bilim Sol*, 8 Kasım 2012, 13

Aydın Ö ve Çıkrıkçı S (2013). Türkiye’nin Gereksinimi: İkidilli Eğitim. *Sol Gazetesi Bilim Sol*, 1 Şubat 2013, 13-14.

Baker C (2011). *Anne-Babalar ve Öğretmenler İçin Rehber İkidilli Eğitim*. Çev. S Güvener, İstanbul: Heyemola Yayınları.

Balibar E (2007). Ulus biçimi: tarih ve ideoloji. İçinde: E Balibar ve I Wallerstein (Ed). *Irk Ulus Sınıf Belirsiz Kimlikler*, Çev. N Ökten, İstanbul: Metis Yayınları. 107-130.

Beltekin N (2012). *Özneleşme sürecinde okul ve bilgiyle ilişki; Kürt politik aktörlerin*

*eğitimsel deneyimleri üzerine bir araştırma.* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bekir H (2015). Bulgaristan'da dil planlaması çerçevesinde anadil olarak Türkçeye yönelik dil politikaları. *Ege ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 59-68.

Benson C (2011). Toplumsal Cinsiyet, Dil ve Katılım. İçinde: Ş Derince (der), *Önce Anadili*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 8-9.

Benson C (2013). Çokdilli Bölgelerde En Etkili Eğitimin Tasarlanması: Çokdilli Modellerin Ötesine Geçmek. Çev. B Yalçınkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 114-136.

Beşikçi İ (2014). Devletlerarası sömürge Kürdistan. İçinde: E A Türkmen ve A Özmen (Ed), *Kürdistan Sosyalist Solu Kitabı 60'lardan 2000'lere Seçme Metinler*, Ankara: Dipnot Yayınları, 531-593.

Bourdieu P (1991). *Language and Symbolic Power*. Çev. G Raymond ve M Adamson, Cambridge: Polity Press.

Breton R (2007). *Dünya Dilleri Atlası*. Çev. O Türkay, İstanbul: NTV Yayınları.

Corteseo L (2012). Paulo Freire ve Amilcar Cabral Eğitim Görüşleri Bağlamında Bir Karşılaştırma. Çev. S Kılıç, . *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, (19), 23-27.

Coşkun V (2014). Çözüm süreci: Dün, bugün, yarın. *Liberal Düşünce Dergisi*, 75, 7-18.

Coşkun V, Derince M Ş ve Uçarlar N (2010). *Dil yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA Yayınları.

Crystal D (2010). *Dillerin katili: bir dilin ölümü bir milletin ölümüdür*. Çev. G Cansız, İstanbul: Profil Yayıncılık.

Cummins J (2013). Dilsel Azınlık Öğrencilerinin Eğitim Başarısının Altında Yatan Temel Psikodilsel ve Sosyolojik Esaslar. Çev. B Yalçınkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 59-87

Çağlayan H (2014). *Aynı Evde Ayrı Diller: Kuşaklararası Dil Değişimi/ Eğilimler, Sınırlar, Olanaklar Diyarbakır Örneği*, Diyarbakır: DİSA Yayınları.

Çakar M S vd (2010). *Ortaöğretim Kürt Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Çapar M (2006). *Türkiye'de Eğitim ve "Öteki Türkler"*. Akara: Özgür Üniversite Kitaplığı.

Çiçek M (2013). Akil İnsanlar Heyeti Güneydoğu Raporu. <https://www.mazlumder.org/webimage/akil%20insanlar%20heyeti%20guneydogu%20raporu.pdf>. Son erişim tarihi 10.10.2022

Çoban Ş (2005). *Küreselleşme, Ulus-Devlet Azınlıklar ve Dil*. İstanbul: Su Yayınları.

Darder A (2010). Dil, Pedagoji ve İktidar. İçinde: Eğitim Sen (der), *Uluslararası Katılımlı*

*Anadili Sempozyumu Bildiriler 2*, 30-31 Mayıs 2009, Ankara: Eğitim-Sen, 34-50.

Değirmenciöğlu S (2010). Anadilinin Gelişimsel ve Toplumsal İşlevleri. İçinde: Eğitim Sen (der), *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu Bildiriler 2*, 30-31 Mayıs 2009, Ankara: Eğitim-Sen, 105-128.

Demirtaş S (2022). Yeni başlayanlar için: Kürt sorunu nedir? <https://t24.com.tr/yazarlar/selahattin-demirtas/yeni-baslayanlar-icin-kurt-sorunu-nedir,37192> Son erişim tarihi 31.01.2023.

Derince Ş (2011a). Önce Anadili. İçinde: Ş Derince (der), *Önce Anadili*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 4-7.

Derince Ş (2011b). Eğitimde anadilinin kullanılması ve kullanılan modeller. İçinde: Ş Derince (der), *Dil Eğitimi Modelleri ve Ülke Örnekleri*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 4-7.

Derince Ş (2012a). *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili*. Diyarbakır: DİSA Yayınları.

Derince Ş (2012b). *Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim: Kürt Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Modeller*. Diyarbakır: DİSA Yayınları.

Deutscher G (2013). *Dilin Aynasından Kelimler Dünyamızı Nasıl Renklendirir?*. Çev. C Yardımcı, İstanbul: Metis Yayınları.

Devlet İstatistik Enstitüsü (1969). *Genel Nüfus Sayımı, Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri 24.10.1965*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Eğitim Sen (2004). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı - Çokdilli, çokkültürlü Toplumlarda Eğitim. Komisyon Raporu, Ankara: Eğitim Sen

Eğitim Sen (2010). Eğitimde Çokkültürlülük: Anadil, Çokdillilik ve Kültürel Kimlikler-Komisyon Raporu. İçinde: Eğitim Sen (der), *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu Bildiriler 1*, 30-31 Mayıs 2009, Ankara: Eğitim-Sen, 140-226.

Eğitim Sen (2011). *Eğitimde Anadilin Kullanımı ve İkidilli Eğitim; Halkın Tutum ve Görüşleri Türkiye Taraması, 21 Şubat 2011*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Eğitim Sen (2012). *Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Eraydın Virtanen Ö (2002). *Dil Politikalarına Bütüncül Bir Yaklaşım, Orta Asya'da Dil Politikaları* (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Eraydın Virtanen Ö (2003). Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökleri. İçinde: E Uzpeder (Ed), *Avrupa Birliği sürecinde dil hakları*, İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği, 18-21.

Erbaş M (2010). *Zorunlu Göç, Etniklik ve Kentlilik Mersin'de HADEP'li Kurmançlar*. Ankara: Yazıt Yayın Dağıtım.

Erdem F H (2011). Kürt meselesinin çözümünde anadilin eğitimde kullanılmasını konuşmak. *Liberal Düşünce Dergisi*, 16(63), 141-152.

Ergil, D (2016). *Kürt Sorunu*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Ersanlı B ve Özdoğan G G (2012). Kürtlerin Türkiye’de Yakın Dönem Siyasi Temsiliyet ve Katılım Mücadeleleri. İçinde: B Ersanlı, G G Özdoğan ve N Uçarlar (der). *Türkiye Siyasetinde Kürtler: Direniş, Hak Arayışı, Katılım*, İstanbul: İletişim Yayınları, 9-17.

Erkan E (2003). Giriş, Haz. Uzpeder E. *Avrupa Birliği Sürecinde Dil Hakları* 5-11. İstanbul: Mart Matbaacılık.

Erkan E (2006). *Dil hakları ve devletlerin dil politikaları: Avrupa Birliği aday ülkeleri Bulgaristan ve Romanya örnekleri* (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ethnologue Languages of the World (11/11/2012). Turkey. <http://www.ethnologue.com/country/TR/languages>. Son erişim tarihi 15/02/2015.

Fanon F (1994). *Yeryüzünün Lanetlileri*. Çev. Ş Ş Kaya, İstanbul: Sosyalist Yayınları.

Fırat D (2015). *Ulus Devlet, Dil ve Kimlik Politikaları Bağlamında Anadili Kürtçe ve Arapça Olan Öğretmen ve Akademisyenlerin Anadilinde Eğitime İlişkin Görüşleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Fırat N (2015). *Politikanın Kürtçesi*. İstanbul: Everest Yayınları.

Fredsted E (29/10/2012). İki Dil Tek Dilden Daha mı iyidir? *Die Gaste*. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2306.html>. Son erişim tarihi, 09/02/2022.

Freire P ve Macedo D (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. Çev. S Ayhan, Ankara: İmge Kitapevi.

Freire P (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev. D Hattaoğlu, E Özbek İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Garcia O (2013). 21. Yüzyılda Eğitim, Çokdillilik ve Aktarımlı İletişim. Çev. B Yalçınkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 206-228.

Gök F (2009) Eğitim Hakkı Bağlamında Ana Dilindedeki Eğitim. Uluslararası Katılımlı Ana Dili Eğitim Sempozyumu, 30-31 Mayıs, Eğitim-Sen, Ankara, Türkiye.

Güneş C (2013). *Türkiye’de Kürt Ulusal Hareketi: Direnişin Söylemi*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Hasanpour A (2005). *Kürdistan’da Milliyetçilik ve Dil 1918-1985*. Çev.İ Bingöl ve C Gündoğdu, İstanbul: Avesta Basın Yayın.

Hasanpour A (2012). Apolitik Dilbilim Politikası: Dilbilimciler ve Dilkırım. İçinde: V. Erbay (der). *İnantçı Bir Bahar Kürtçe ve Kürtçe Edebiyatı*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 86-94.

Hatipoğlu V (1981). *Ölümsüz Atatürk ve Dil Devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Hengirmen M (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

Heug K (2011). Afrika'da Anadili ve İkidilli Eğitim. İçinde: Ş Derince (der), *Dil Eğitimi Modelleri ve Ülke Örnekleri*, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım,15-16.

Heug K (2013). Afrika'da Okur Yazarlık ve İkidilli/Çokdilli Eğitim: Toplumsal Hafıza ve Uzmanlık. Çev. B Yalçınkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 162-187

Hür A (2015). 'Kürt meselesi'nin 90 yıllık icmalı: Tamam mı, devam mı?. Erişim adresi <http://www.radikal.com.tr/yazarlar/ayse-hur/kurt-meselesinin-90-yillik-icmalı-tamam-mi-devam-mi-1403794/> Son erişim tarihi, 10.10.2015.

Ives P (2011). *Gramsci'de Dil ve Hegemonya*. Çev. E Ekici, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

İnal K (2012). Kürt Sorununun Önemli Bir Boyutu Olarak Dil: AKP Döneminde Kürtçenin Kamusallaşması. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (37), 76-112.

İnal K (2019). Türkiye'de Kürtçe konuşan insan olmak-Bir "yaşam alanı" olarak Kürtçe. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17( 67), 89-121.

Karaağaç G (2005). *Dil, Tarih ve İnsan*. Ankara: Akçağ Yayınları

Kathleen H (2011). Afrika'da Anadili ve İkidilli Eğitim, İçinde: Ş. Derince (der), *DİSA Önce Anadili Broşürleri Dizisi 2*, İstanbul: Ege Basım, 15-16.

Keskin E (*Radikal*, 08/11/2010). Dünyada da resmi dil, anadillere karşı. <http://www.radikal.com.tr/dunya/dunyada-da-resmi-dil-anadillere-karsi-1027977/>. Son erişim tarihi, 11/05/2012.

Khan M T (2014). Education in Mother Tongue- A Children's Right. *International Journal of Humanities and Management Sciences (IJHMS)*, 2, (4), 148-154.

Kirişçi K ve Winrow G M (1997). *Kürt Sorunu Kökeni ve Gelişimi*. Çev. A. Fethi, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Koçak M (2010). *Çokkültürlülük açısından dil hakları* (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Korkmaz Z (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Kök K (2005). Anadilinde Eğitim Uluslaşma ve Eşitlik, İçinde: A İ Aksamaz, T Saltık, Ş Güvenç, E Demir ve K Kök (der), *Anadilinde Eğitim ve Azınlık Hakları*, İstanbul: Sorun Yayınları, 117-144.

Liebe-Harkort K (2010). Anadil Çokluk ve Birlikteliği Olanaklı Kılan Bir Konu. İçinde: Eğitim Sen (der), *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu Bildiriler 1*, 30-31 Mayıs 2009, Ankara: Eğitim-Sen, 30-40

Lindberg I (2011). Çokdilli Eğitim: İsveç'ten Bir Perspektif. İçinde: M Carlson, A Rabo ve F Gök (der). *Çokkültürlü toplumlarda eğitim Türkiye ve İsveç'ten örnekler*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 73-95.

Malone S (2011). Eğitimde Diller Arası Köprü Kurmak. DİSA (Haz.). *İçinde: Ş Derince (der), Dil Eğitimi Modelleri ve Ülke Örnekleri, Çev. DİSA, İstanbul: Ege Basım, 12-14.*

Mayring P (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Çev. A Gümüş ve M S Durgun, Adana: Baki Kitapevi.

McCarty T L (2013). Yerli Halkların Dillerinin Güçlendirilmesi – Amerikan Yerlilerinin Deneyimlerinden Hangi Dersler Çıkarılabilir?. Çev. Z. İnanç, İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 187-206.

McDowall D (2004). *Modern Kürt Tarihi*. Çev. N Domaniç, İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Mclaren P ve Jaramillo N (2009). *Pedagoji ve Praksis*. Çev. K İnal ve K Asan, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Memmi A (1996). *Sömürgeci ve Sömürgeleştirilen İnsan*. Çev. S Ak, Ankara: Öteki Araştırma İnceleme.

Mohanty A K (2013). Çokdilli Eğitim: Çok mu Uzak Bir Köprü?. Çev. B Yalçinkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 27-43.

Neuman W L (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel Ve Nicel Yaklaşımlar*. Çev. S Özge, İstanbul: Yayın Odası.

Orhan S (2012). *Dil Politikaları, Dil Hakları ve Türkiye’de Uygulamaları* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

Öngüç B (2020). *Süryanilerin anadilinde eğitim hakkı*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Öpengin E (2010). Türkiye’de Kürtçenin Durumuna Toplumbilimsel Bir Bakış. *Birikim Dergisi*, (253), 28-36.

Özsoy A S (2012). *Genel Dilbilim I (Introduction to Linguistics)*. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları (Faculty of Open Education Press). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Patton M Q (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Çev. M Bütün ve S B Demir, Ankara: Pegem Akademi.

Phillipson R (2013). Dilsel Çeşitlilik ve Egemen İngilizce Arasındaki Gerilim. Çev. B Yalçinkaya. İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 141-162.

Pinnock H (2011). Anadilinde Eğitim Daha Az Harcama Demektir. İçinde: Ş. Derince (der), *Önce anadili*, İstanbul: Ege Basım, 12-13.

Sadoğlu H (2002). *Uluslaşma Sürecinde Türk Dil Politikaları (1839-1950)*, (Basılmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Sincar F (2015). Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Zirve Üniversitesi.
- Skutnabb-Kangas T (2011). Dilsel Soykırım. İçinde: Ş Derince (der), *Önce Anadali*, İstanbul: Ege Basım, 8-9.
- Skutnabb-Kangas T (2013). Küresel Adalet İçin Çokdilli Eğitim: Meseleler, Yaklaşımlar, Olanaklar. Çev. Z İnanç, İçinde: T Skutnabb-Kangas, R Phillipson, A K Mohanty ve M. Panda (Ed), F Gök ve M Ş Derince (der) *Çokdilli Eğitim Yoluyla Toplumsal Adalet*, Ankara: Eğitim Sen, 79-113
- Sürmeli H (2015). *Anadilinde eğitim hakkı*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- TBMM (2013). Toplumsal barış yollarının araştırılması ve çözüm sürecinin değerlendirilmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu, <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss571.pdf> Son erişim tarihi, 15/12/2013.
- TBMM (2012). *Dünya Anayasaları*. <http://yenianayasa.tbmm.gov.tr/yabanciuikeler.aspx> . Son erişim tarihi, 15/12/2013.
- TBMM (2013). Toplumsal Barış Yollarının Araştırılması ve Çözüm Sürecinin Değerlendirilmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu, <https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss571.pdf>. Son erişim tarihi, 15/12/2013.
- Tochon F V (2008). Dil İkilemini Çözmek: Okullar Neden Uyum Sağlamalı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6, (22), 130-14.
- Turan Ü D (2012). Söz Dizim. İçinde: S Özsoy ve Z E Emeksiz (Ed), *Genel Dilbilim Dersleri 1*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 128-142.
- Türk Mühendis ve Mimarlar Odaları Birliği (1996), *Bölge İçi Zorunlu Göçten Kaynaklanan Toplumsal Sorunların Diyarbakır Kenti Ölçeğinde Araştırılması*. Ankara: Türk Mühendis ve Mimarlar Odaları Birliği.
- Uğur N (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözülmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- UNESCO (2002). *Linguistic rights*. <http://www.unesco.org/most/ln1.htm> Son erişim tarihi, 15/12/2013.
- Wallerstein I (1998). *Liberalizmden Sonrası*. Çev. E Öz, İstanbul: Metis Yayınları.
- Wallerstein I (2006). *Tarihsel Kapitalizm*. Çev. N Alpay, İstanbul: Metis Yayınları.
- Yağmur K (2001). Turkish and Other Languages in Turkey. İçinde: G Extra ve D Gorter (Ed), *The Other Languages of Europe*, Clevedon: Multilingual Matters, 407-427.
- Yayman H (2011). *Şark meselesinden demokratik açılıma Türkiye'nin Kürt sorunu hafızası*. Ankara: SETA.

Yeğen M (2011). *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldırım A ve Şimşek H (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.