# AYNI DİLİ KONUŞAMAMA–ÖTEKİLEŞTİRİLME–YABANCILAŞMA ÜÇGENİNDE SIKIŞMALAR: ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLARI (İSTANBUL VE BATMAN'DA YAPILAN KARMA ÇALIŞMA, 2019)

Ömer Canpolat
141154101

**DOKTORA TEZİ**
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Belma Akşit

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2020

# AYNI DİLİ KONUŞAMAMA–ÖTEKİLEŞTİRİLME–YABANCILAŞMA ÜÇGENİNDE SIKIŞMALAR: ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLARI (İSTANBUL VE BATMAN'DA YAPILAN KARMA ÇALIŞMA, 2019)

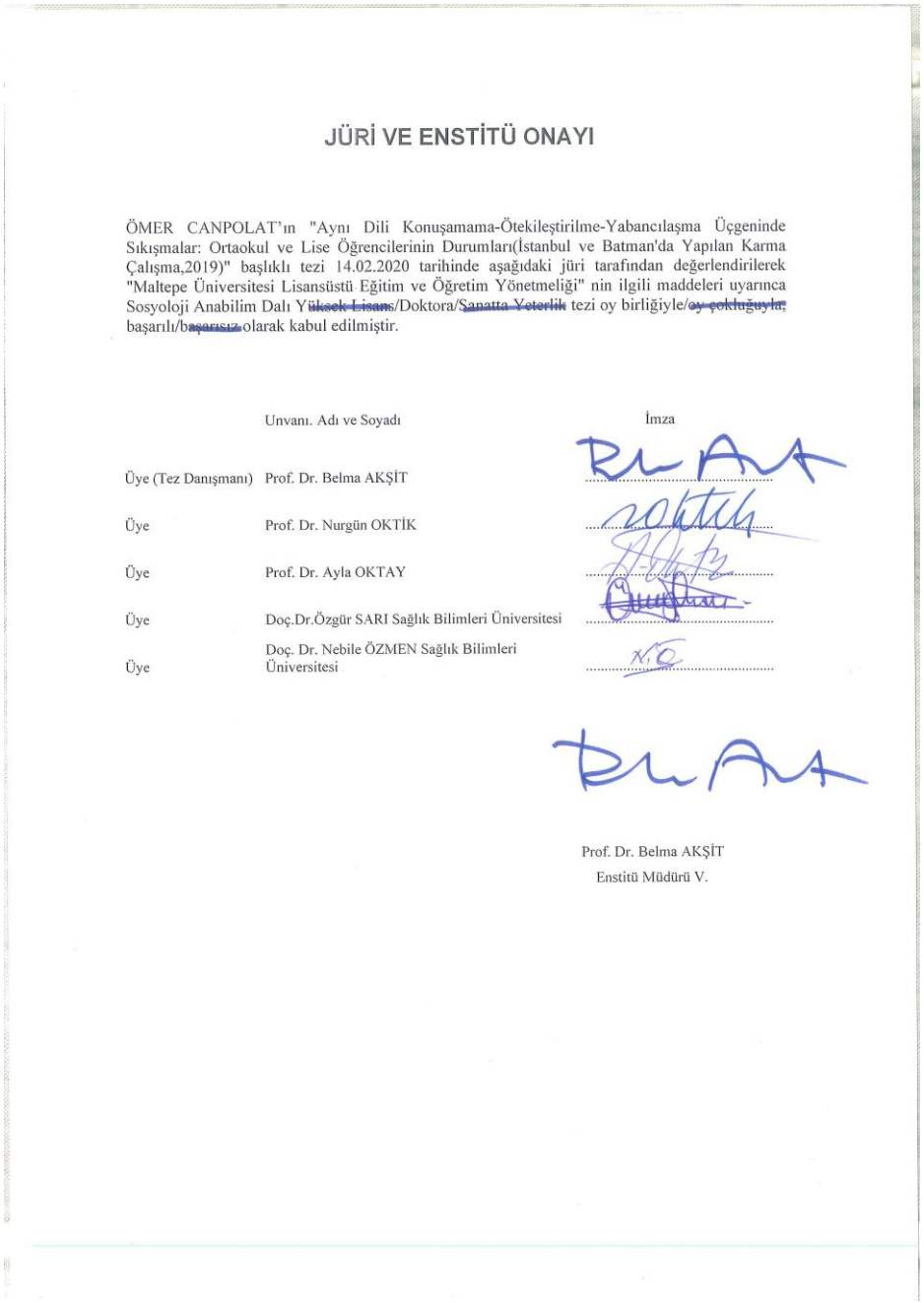
Ömer Canpolat
141154101
Orcid: 0000-0002-1813-909X

**DOKTORA TEZİ**
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Belma Akşit

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2020



# JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖMER CANPOLAT'ın "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları(İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma,2019)" başlıklı tezi 14.02.2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği" nin ilgili maddeleri uyarınca Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi oy birliğiyle/oy çokluğuyla, başarılı/başarısız olarak kabul edilmiştir.

| | Unvanı. Adı ve Soyadı | İmza |
|---|---|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | Prof. Dr. Belma AKŞİT | |
| Üye | Prof. Dr. Nurgün OKTİK | |
| Üye | Prof. Dr. Ayla OKTAY | |
| Üye | Doç.Dr.Özgür SARI Sağlık Bilimleri Üniversitesi | |
| Üye | Doç. Dr. Nebile ÖZMEN Sağlık Bilimleri Üniversitesi | |

Prof. Dr. Belma AKŞİT
Enstitü Müdürü V.

# ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

| maltepe üniversitesi | LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ<br>ETİK İLKE VE KURALLARA<br>UYUM BEYANI | Doküman No | FR-178 |
|---|---|---|---|
| | | İlk Yayın Tarihi | 01.03.2018 |
| | | Revizyon Tarihi | 23.01.2020 |
| | | Revizyon No | 01 |
| | | Sayfa | 1 |

**14/02/2020**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmanın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ömer Canpolat

| Hazırlayan: Enstitü Sekreterliği | Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü |
|---|---|

# TEŞEKKÜR

Okullar toplum ve toplumun üyeleri olan bireyler için ortak bir yaşam alanını ifade etmektedir. Ayrıca, okullar, bireylerin yetişmesinde çok önemli bir rol üstlenmeleriyle birlikte, bireylerin iletişim kurma, sosyalleşme, akademik başarı, kendini ifade etme, ilgili olma vb. konularda da büyük bir öneme sahiptir. Söz konusu bu çalışmada her anlamda çok önemli olduğu düşünülen okullarda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen bu çalışmaya katkı sağlayan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca ve özellikle bu araştırmanın her safhasında bilgi, birikim ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer Danışman Hocam Prof. Dr. Belma Akşit'e; doktora süresince görüşleriyle ve yönlendirmeleriyle katkı sunan kıymetli jüri üyeleri Prof. Dr. Nurgün Oktik ve Doç. Dr. Özgür Sarı'ya; her konuda görüşleri ile destek olan değerli ağabeyim Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Özgenel'e, doktora arkadaşım ve değerli meslektaşım Ersin Yağan'a; Batman'da yardımlarını esirgemeyen değerli dostum ve ağabeyim Ferman Basın'a ve Batman'daki izin işlemlerinde yardımcı olan ve okullara ulaşmada her türlü desteği sunan Batman İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli tüm arkadaşlara; doktora süreci boyunca her anlamda destek sağlayan değerli ağabeyim Erol Ada'ya; verilerin toplanmasında yardımcı olan ve anketi büyük bir özveri ile dolduran tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine, görüşlerini içtenlikle dile getiren öğrencilere, katkı sunan herkese ve adını anmadığım tüm dostlara ve arkadaşlara en içten duygularla teşekkür ederim. Son olarak doktora süresince her türlü destek ve fedakârlıkta bulunan, ayrıca çalışmanın Batman ayağında yardımcı olan eşim Bilge Canpolat'a ve her konuda destek olan değerli aileme çok teşekkür ederim.

Ömer Canpolat

Şubat, 2020

# ÖZ

## AYNI DİLİ KONUŞAMAMA – ÖTEKİLEŞTİRİLME – YABANCILAŞMA ÜÇGENİNDE SIKIŞMALAR: ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DURUMLARI (İSTANBUL VE BATMAN'DA YAPILAN KARMA ÇALIŞMA, 2019)

Ömer Canpolat
Doktora Tezi
Sosyoloji Anabilim Dalı
Sosyoloji Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Belma Akşit
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020

Hem nitel hem de nicel (karma) araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim-öğretim hizmeti veren ortaokul ve liselerde eğitim almakta olan öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma üçgeninde yaşadıkları problemlere ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, elde edilen verileri yorumlamak ve bu doğrultuda durumun iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda cevap aranan temel soru; "aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde ortaokul ve lise öğrencilerinin durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bunun dışında öğrencilerin aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmaları durumlarına; akademik başarı/başarısızlık, kendini ifade edememe, dışlanma/ötekileştirilme, damgalanma, anlama ve algılama sorunları, içe kapanıklık, okula/derslere karşı ilgisizlik gibi konularda etkisinin ne düzeyde olduğu sorularına cevaplar aranmaktadır. Araştırma karma bir çalışma olduğundan dolayı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ve "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" geliştirilmiştir. Anket soruları ve derinlemesine görüşme çerçevesi geliştirme sürecinden sonra uzman görüşleri alınarak gerekli

değerlendirmeler yapılmış, İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman il merkezinde belirlenen ortaokul ve lise öğrencileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; genel olarak öğretmenlerin tüm öğrencilerin kendilerini anladıklarını belirttikleri, öğrenciler arasında bir yabancılaşma olmadığı, tüm öğrencilerin anadillerinde eğitim alması gerektiği gibi sonuçlar elde edilmiştir. Diğer taraftan çalışma kapsamında katılımcı olarak yer alan öğrencilerin de düşüncelerine bakıldığında, öğretmenlerle aynı fikirde olmadıkları; öğrenciler arasında ötekileştirilme ve buna bağlı olarak da uzaklaşmanın ve yabancılaşmanın olduğu, herkesin eğitimden eşit derecede yararlandığı, bireylerin anadillerinde eğitim almaları gerektiği, her bireyin kendini anadilinde daha rahat ifade ettiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Anadil, Aynı Dili Konuşamama, Ötekileştirilme, Yabancılaşma, Damga, İkidillilik, Çokdillilik, Anlama, Dilsel Kodlar, Dilin Yersiz-Yurtsuzlaşması, Kültürel Sermaye.

# ABSTRACT

## CONFLICTS IN THE TRIANGLE OF UNABLE TO SPEAK SAME LANGUAGE - OTHERING – ALIENATION: THE STATUS OF SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS (MIXED STUDY IN ISTANBUL AND BATMAN, 2019)

Ömer Canpolat
PhD Thesis
Department of Sociology
Sociology Programme
Advisor: Prof. Belma Akşit
Maltepe University Graduate School, 2020

The aim of this research conducted with both qualitative and quantitative (mixed) research method is to determine the opinions of students and teachers about the problems of the students who are studying in the secondary schools and high schools which provide education services within the Ministry of National Education, in the triangle of unable to speak same language with teachers and other students, othering and alienation, comment data and make suggestions for improving the situation. In this context, the basic question sought what are the opinions of students and teachers about the situations of secondary and high school students in the case of unable to speak the same language, othering, alienation. In addition; What the level of effect of students' being stuck in the triangle of unable to speak the same language, othering and alteration on academic success/failure, unable to express oneself, exclusion, marginalization, stigmatization, understanding and perception problems, introvertedness, indifference towards school, courses. Because the research is a mixed research, in order to determine the views of teachers and students stuck in the triangle of unable to speak the same language, othering, alienation on dept interviewing framework for the situation of middle school and high school students and Convergence in the same language-alienation triangle form has been developed. After the survey questions and in depth interview frame development process, experts' opinions were taken and necessary evaluations were made. Data were collected by conducting interviews with middle and high school students and teachers identified in Pendik district of Istanbul city and Batman city centre. According to the findings; in general, teachers

stated that all students understand them, there is no alienations among the students and all students should be educated in their mother tongue. On the other hand, according to students, there was alienation and everyone should get education in their mother tongue and each individual expressed himself more easily in his mother tongue.

**Keywords:** Mother Tongue, Unable-Inibility to Speak the Same Language, Otherization, Alienation, Stamp, Bilingualism, Multilingualism, Understanding, Linguistic Codes, Deterritorialization, Cultural Capital.

# İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ..... iii
ÖZ ..... iv
ABSTRACT ..... vii
İÇİNDEKİLER ..... ix
TABLOLAR LİSTESİ ..... xiii
KISALTMALAR ..... xix
SEMBOL LİSTESİ ..... xx
ÖZGEÇMİŞ ..... xxi
BÖLÜM 1. GİRİŞ ..... 1
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem Cümlesi ..... 1
1.2. Tezin Ele Aldığı Sorun/Sorunsal ..... 1
1.3. Tezin Konusu ve Kuramsal Çerçeve ..... 2
1.3.1. Tezin Konusu ..... 2
1.3.2. Kavramlar ve Kuramsal Çerçeve ..... 2
1.3.2.1. Kavramlar ..... 2
1.3.2.2. Kuramsal Çerçeve ..... 4
1.3.2.2.1. Aynı Dili Konuşamama ..... 4
1.3.2.2.2. Ötekileştirilme ..... 5
1.3.2.2.3. Yabancılaşma ..... 8
1.3.2.2.4. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşma ..... 10
1.3.2.2.5. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşmanın Nedenleri ..... 11
1.3.2.2.6. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşmanın Sonuçları ..... 12
1.3.2.2.7. Damga ..... 13
1.3.2.2.8. Dilin Yersiz Yurtsuzlaşması ..... 14
1.3.2.2.9. Dilsel Kodlar ..... 15
1.3.2.2.10. Anlama ..... 16
1.3.2.2.11. Ötekini Anlama ..... 17
1.3.2.2.12. Kültürel Sermaye ..... 20
1.3.2.2.13. Anadilde Eğitim ..... 21
1.3.2.2.14. İkidilli Eğitim ..... 23
1.3.2.2.15. İkidilli Eğitim Modelleri ..... 25
1.3.2.2.16. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim ..... 25
1.3.3. Kısa Literatür Bilgisi ..... 27
1.3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar ..... 27
1.3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ..... 33
BÖLÜM 2. AMAÇ ..... 38
2. TEZİN AMACI ..... 38
2.1. Amaç ..... 38
2.2. Önem ..... 38
2.3. Diğer Araştırma Soruları ..... 39
2.4. Araştırmanın Sayıltıları ..... 40
2.5. Araştırmanın Sınırlamaları ..... 40
2.6. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları ..... 40

2.7. Pilot Çalışma ..... 41
2.8. Araştırmacının Araştırmadaki Rolü ..... 42
BÖLÜM 3. YÖNTEM ..... 43
3. YÖNTEM ..... 43
3.1. Araştırma Yöntemleri ..... 43
3.2. Nitel Yöntem ..... 43
3.2.1. Araştırma Evreni ve Örneklemi ..... 45
3.2.2. Kullanılan Veri Toplama Aracı ..... 45
3.2.3. Verilerin Çözümlenmesi ..... 46
3.3. Nicel Yöntem ..... 47
3.3.1. Araştırma Evreni ve Örneklemi ..... 47
3.3.2. Kullanılan Veri Toplama Aracı ..... 48
3.3.3. Kavramsal Çerçeve ..... 49
3.3.4. Değişkenler: ..... 49
3.3.5. Hipotezler: ..... 50
3.3.6. Verilerin Çözümlenmesi ..... 51
3.4. İşlem ..... 51
BÖLÜM 4. BULGULAR ..... 52
4. BULGULAR ..... 52
4.1. Tanımlayıcı Bulgular ..... 52
4.1.1. Nitel Çalışmaya İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ..... 52
4.1.2. Nicel Çalışmaya İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ..... 56
4.2. Araştırma Amacına Yönelik Bulgular ..... 58
4.2.1. Araştırma Amacına Yönelik Nitel Bulgular ..... 59
4.2.1.1. Anadil Algısına İlişkin Bulgular ..... 60
*4.2.1.2.* Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Bulgular ..... 63
4.2.1.3. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Bulgular ..... 66
4.2.1.4. Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular ..... 69
4.2.1.5. Ötekileştirilmeye İlişkin Bulgular ..... 71
*4.2.1.6.* Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Bulgular ..... 76
4.2.1.7. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Bulgular ..... 78
4.2.1.8. Kültürel Sermayeye İlişkin Bulgular ..... 82
4.2.2. Araştırma Amacına Yönelik Nicel Bulgular ..... 87
4.2.2.1. Uygulanan Anketin İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları ..... 93
*4.2.2.2.* Uygulanan Anketin Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları… ..... 109
4.2.2.3. Uygulanan Ankette Çok Yanıtlı Değişkene Bağlı Sonuçlar ..... 153
BÖLÜM 5. SONUÇ VE TARTIŞMA ..... 156
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA ..... 156
5.1. Sonuçlar ..... 156
5.1.1. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar ..... 157
5.1.1.1. Niteliksel Çalışmaya Katılan Bireylerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ..... 157
5.1.1.2. Anadil Algısına İlişkin Sonuçlar ..... 158
5.1.1.3. Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Sonuçlar ..... 159
5.1.1.4. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Sonuçlar ..... 160
5.1.1.5. Yabancılaşmaya İlişkin Sonuçlar ..... 160

5.1.1.6. Ötekileştirilmeye İlişkin Sonuçlar ..... 161
5.1.1.7. Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Sonuçlar ..... 161
5.1.1.8. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Sonuçlar ..... 162
5.1.1.9. Kültürel Sermayeye İlişkin Sonuçlar ..... 163
5.1.2. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar ..... 164
5.1.2.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar ..... 164
5.1.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 165
5.1.2.3. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 166
5.1.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 169
5.1.2.5. Katılımcıların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 169
5.1.2.6. Katılımcıların Görev Yapılan Bölge Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 170
5.1.2.7. Katılımcıların Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 171
5.1.2.8. Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Sonuçlar ..... 172
5.2. Tartışma ..... 176
5.2.1. Nitel Verilere İlişkin Tartışma ..... 176
5.2.1.1. Niteliksel Çalışmaya Katılan Bireylerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Tartışma…. ..... 176
5.2.1.2. Anadil Algısına İlişkin Tartışma ..... 178
5.2.1.3. Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Tartışma .. 179
5.2.1.4. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Tartışma ..... 180
5.2.1.5. Yabancılaşmaya İlişkin Tartışma ..... 182
5.2.1.6. Ötekileştirilmeye İlişkin Tartışma ..... 183
5.2.1.7. Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Tartışma ..... 185
5.2.1.8. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Tartışma ..... 187
5.2.1.9. Kültürel Sermayeye İlişkin Tartışma ..... 188
5.2.2. Nicel Verilere İlişkin Tartışma ..... 190
5.2.2.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışma ..... 190
5.2.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 191
5.2.2.3. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 195
5.2.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 199
5.2.2.5. Katılımcıların Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 201
5.2.2.6. Katılımcıların Görev Yapılan Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 202
5.2.2.7. Katılımcıların Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 203
5.2.2.8. Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma ..... 207
BÖLÜM 6. ÖNERİLER ..... 213
6. ÖNERİLER ..... 213
6.1. Uygulama İçin Öneriler ..... 213
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler ..... 216
EK'LER ..... 217

Ek-1. Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları: Derinlemesine Görüşme Formları ..... 217
Ek-2. Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları: Anket Formu .... 224
Ek-3: Yasal İzinler..... 226
Ek 4: Zamanlama Çizelgesi..... 231
KAYNAKÇA..... 232

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Niteliksel Çalışmaya Katılan Kişilerin Özellikler Tablosu ..... 53
Tablo 2. Öğretmenlerin Bazı Demografik Öz. Göre Yüzde Dağılımı (N: 519) ..... 56
Tablo 3. Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Anketinin Frekans (N), Ortalama ( $\overline{X}$ ), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:519) ..... 88
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 93
Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 94
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 95
Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 96
Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 97
Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 98
Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 99
Tablo 11. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 100
Tablo 12. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 101
Tablo 13. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 102
Tablo 14. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 103
Tablo 15. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)..... 104
Tablo 16. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 105

Tablo 17. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 106
Tablo 18. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 107
Tablo 19. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 108
Tablo 20. Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519) ..... 109
Tablo 21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 110
Tablo 21-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 110
Tablo 22. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 112
Tablo 22-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 112
Tablo 23. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 113
Tablo 23-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 114
Tablo 24. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 115
Tablo 24-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 116
Tablo 25. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 117
Tablo 25-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 118

Tablo 26. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 119
Tablo 26-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 120
Tablo 27. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 121
Tablo 27-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 122
Tablo 28. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 123
Tablo 28-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 124
Tablo 29. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 125
Tablo 29-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 126
Tablo 30. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 127
Tablo 30-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 127
Tablo 31. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 129
Tablo 31-A. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 129
Tablo 32. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 130
Tablo 32-A. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü

"Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 131
Tablo 33. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 132
Tablo 33-A. Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 133
Tablo 34. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 133
Tablo 34-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları ..... 134
Tablo 35. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 135
Tablo 35-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları ..... 136
Tablo 36. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 136
Tablo 36-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları ..... 137
Tablo 37. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 138
Tablo 37-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 139
Tablo 38. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 139
Tablo 38-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 140
Tablo 39. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 141

Tablo 39-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 142
Tablo 40. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 142
Tablo 40-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 143
Tablo 41. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 144
Tablo 41-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 145
Tablo 42. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 145
Tablo 42-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 146
Tablo 43. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 147
Tablo 43-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 148
Tablo 44. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 148
Tablo 44-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 149
Tablo 45. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 150
Tablo 45-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 151
Tablo 46. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları ..... 151

Tablo 46-A. Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre “Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir” Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları ..... 152
Tablo 47. Öğretmenlerin Daha Önce Görev Yaptıkları Bölge(ler) Değişkenine Göre Çapraz Tablo Testi Sonuçları (N:519)..... 153
Tablo 48. Öğretmenlerin Daha Önce Görev Yaptıkları Bölge(ler) Değişkenine Göre Üç Önermeye İlişkin (11-19-20) Çapraz Tablo Testi Sonuçları (N:519)..... 154

# KISALTMALAR

**MEB** **:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OO** **:** Ortaokul

**İHO** **:** İmam Hatip Ortaokulu

**İHL** **:** İmam Hatip Lisesi

**AL** **:** Anadolu Lisesi

**ML** **:** Meslek Lisesi

**ÇPL** **:** Çok Programlı Lise (Meslek Lisesi)

**ÖO** **:** Özel Okul

**DG** **:** Derinlemesine Görüşme

**SPSS** **:** Stattistical For Social Sciences

**Bkz** **:** Bakınız

# SEMBOL LİSTESİ

**N:** Frekans

$\overline{X}$ **:** Ortalama

**Ss:** Standart Sapma

**%:** Yüzde Değeri

**P:** Anlamlılık Derecesi

**Sd:** Serbestlik Derecesi

**t:** İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değerler

# ÖZGEÇMİŞ

**Ömer Canpolat**

**Sosyoloji Anabilim Dalı**

**Eğitim**

| *Derece* | *Yıl* | *Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı* |
|---|---|---|
| Y.Ls. | 2013 | Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü<br>Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı |
| Ls. | 2008 | Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi<br>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü |
| Lise | 2001 | Gebze Endüstri Meslek Lisesi |

**İş/İstihdam**

*Yıl* *Görev*

2002-2003 Chemetall Muhasebe Bölümü (Staj-Gebze-Kocaeli)

2008 CBC Med-Kan Sayım Cihazları-Teknik Servis Bölümü (Ankara)

2008-2009 / 2010-2011 Bağcılar Mahmutbey İlköğretim Okulu,

2009-2010 Batman Petrol İlköğretim Okulu

2011-2013 Pendik Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu

2014-2016 Pendik Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu (İdareci)

2016-2018 İSTKA-Meraklı Minikler Eğitim Merkezi Projesi (Üstün yetenekli öğrencilere yönelik projenin yazımı ve uygulanması sürecinde görev alınmıştır)

2018-2020 Pendik Sabahattin Zaim İmam Hatip Ortaokulu (Halen Pendik Sabahattin Zaim İmam Hatip Ortaokulunda öğretmen olarak devam etmektedir)

**Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri**

*Yıl* *Kurum*

2019 - Üye: Dünya Sosyologlar Derneği (Dusoder)

**Alınan Burs ve Ödüller**

*Yıl* *Burs/Ödül*

2004-2008 MEB Başarı Bursu

2008-2009 Eğitim - Öğretim Yılı Teşekkür Belgesi

2016-2017 Eğitim – Öğretim Yılı Başarı Belgesi

2017-2018 Eğitim – Öğretim Yılı Başarı Belgesi

**Yayınlar ve Diğer Bilimsel/Sanatsal Faaliyetler**

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesi (Ergen Formu): Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması (2019) (Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Ekşi, H. (2019). Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 6, 629–662. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086)

Okul Öncesi Öğrencilerine Verilen Zenginleştirilmiş Atölye Eğitiminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi: Karma Araştırma (2018) (Canlı, Ö., Canpolat, Ö., Özgenel, M., Yağan, E. (2017) ("Okulöncesi öğrencilerine verilen zenginleştirilmiş atölye eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi: karma araştırma" International Symposium on Multidisciplinary Studies, Ankara)

Özgenel, M., Canpolat, Ö., Yağan, E. ve Canlı, Ö. (2019). The effects of enriched workshop training given to pre-school students on creative thinking skills of students, Problems of Education in the 21st Century, 77(5), 616-635.

Özgenel, M., Canpolat, Ö. ve Yağan, E. (2020). Mesleki Bağlılığın Geliştirilmesinde Bir Araç Olarak Okul Kültürü. Kültürü (School Culture As A Tool For The Development of Occupational Commitment). İnsan ve Toplum Dergisi (The Journal of Humanity and Society), 2020.

**Sertifikalar**

Etkili Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kursu

İlk Aşama İzci Liderlik Kursu

Avrupa Birliği Proje Döngüsü Yönetimi Eğitimi

Baba Destek Eğitimi Kursu

Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları

Özel Eğitim Hizmetleri Semineri

Fatih Projesi Ders Akışı Tasarımı Kursu

Fatih Projesi BT'nin ve İnternetin Bilinçli ve Güvenli Kullanımı

Eğitimde Drama Teknikleri Kursu

Etkileşimli Tahta Kullanımı Kursu

Stratejik Plan Hazırlama Semineri

**Kişisel Bilgiler**

| | |
|---|---|
| Doğum yeri ve yılı | : Digor, 1982 Cinsiyet: E |
| Yabancı diller | : İngilizce (iyi) |
| GSM / e-posta | : 0537 360 6885 / omercanpolat@gmail.com |

# BÖLÜM 1. GİRİŞ

## 1. Giriş

Bu bölümde çalışma konusu bağlamında problem cümlesi, tezin ele aldığı sorun/sorunsal, tezin konusu, kuramsal çerçeve, kavram ve terimler ve kısa literatür bilgisine yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Cümlesi

Ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilerin aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma konuları hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri nelerdir?

### 1.2. Tezin Ele Aldığı Sorun/Sorunsal

Durkheim (2016, s.50), eğitim sisteminin çoğul olduğunu, aslında eğitimin hem tek hem de çoğul olduğunu belirtmekte ve aynı zamanda çift yönlü bir eğitim sistemine sahip olmayan bir toplumun yok olduğu vurgusunu yapmaktadır. Toplumsal bir olgu olarak ele alınan eğitim; ayrıca toplumdaki bütün bireyleri, kesimleri ve kuruşları kapsamanın (Ergun, 1995, s.26) yanı sıra, aynı zamanda, bir sosyalleşme süreci (Ergün, 1994, s.6) olarak tanımlanmakta ve bireylerin hayatındaki sosyalleşme sürecinin tüm safhalarında yer almaktadır. Toplumsal katılımdan ve bağlılıklardan bağımsız olarak düşünülmeyen birey (Leyder, 2014, s.3), okullarda eğitim almakta ve günümüzde (modern toplumlarda) eğitimin bazı kurumlar (uzmanlaşmış ve organize olmuş kurumlar) tarafından gerçekleştirildiği (Sarı ve Önkal, 2007, s.47) bilinmektedir. Okullarda bireylere akılcı eğitim verilmeli ve toplumlar için uygun (muteber) olanın bireyler için de uygun (Touraine, 2018, s.29) olduğu unutulmamalıdır. Bir arada yaşayan toplumlarda bireylerin tüm farklılıklarına saygı gösterilmesinin yanı sıra, resmi dilde eğitim ile birlikte toplumun diğer kesimlerine (azınlıklara) kendi dillerinde de eğitim (ikidilli eğitim; bilingual education) verilmektedir. Bir arada yaşayan farklı anadillere sahip toplumlarda resmi dil dışında eğitim verilmediği takdirde olası problemlerin baş gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda anadil, ikidilli ya da iki dilde eğitim (bilingual education), çok kültürlülük, ötekileştirilme, yabancılaşma, damgalama, kendini ifade etme/edememe vb. konularda geçmişten gelen ve günümüzde de devam eden tartışmaların sürekli olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin yetişmesinde ve eğitim-öğretim hayatlarında eğitim dili önemli

bir yere sahiptir. Okulda bireyin farklı bir dilde eğitim alması; toplumla bütünleş(e)meme, ötekileştirilme, damgalanma, yabancılaşma ve bunlara bağlı olarak da akademik başarısızlık, kendini ifade edememe, dışlanma, anlama ve algılama sorunları, içe kapanıklık, ilgisizlik gibi konularda sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Yaşanan sorunlar bireylerin dezavantajlı olmalarına neden olmakta, özellikle Türkiye'de büyük bir sorun olarak görülen bu durum bilimsel araştırma için merak uyandırmakta ve araştırma sonucunda ulaşılan verilere göre çözüm önerilerinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Okullarda bireylerin anadilinde eğitim alması, öğretmenlerin konuları öğrencilerin anadilinde anlatmasının öğrenmeyi kolaylaştırması ve bu durumda bireylerin akademik başarı, kendini ifade edebilme, anlama ve algılama gibi konularda olumlu etki sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların gerçekleşmesi için de gerekli adımların atılması ve çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu açıdan, okullarda "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları" konusunun araştırılmış olmasına bağlı olarak elde edilen veriler doğrultusunda sorunun çözümü için önemli bilgilerin ortaya çıktığı söylenebilir.

## 1.3. Tezin Konusu ve Kuramsal Çerçeve

### 1.3.1. Tezin Konusu

Tezin konusu; Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim-öğretim hizmeti veren ortaokul ve liselerde eğitim almakta olan öğrencilerin aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma konularında yaşadıkları problemlere ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarının/görüşlerinin belirlenmesidir.

### 1.3.2. Kavramlar ve Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde konu ile ilgili kavram ve terimlere, aynı dili konuşamama, ötekileştirilme, anlama, ötekini anlama, yabancılaşma, damga, dilin yersiz yurtsuzlaşması, çok kültürlülük, kültürel sermaye vb. gibi kuramlara ve literatür çalışmalarına yer verilmiştir.

#### 1.3.2.1. Kavramlar

**Dil:** Dil ile ilgili olarak farklı tanımlama ve yorumlar yapılmasına rağmen genel bir çerçeve çizmek mümkündür. Dili bir sistem şeklinde tanımlayan Güneş (2014, s.21),

bireylerin duygu, düşünce ve gözlemlerini sözcüklerle veya işaretlerle paylaştıklarını belirtmektedir. Ayrıca kültürün taşıyıcısı ya da aktarıcısı olarak da incelenen dil, eğitimin her zaman ilgi alanı haline gelmiş ve hedeflenen kimlik tasarımının (düşüncesinin) gerçekleşmesinin aracı olarak görülmüştür (Kaya ve Aydın, 2013, s.6). Bunların yanı sıra dilin, insanın varoluşuyla ilgili bir durum (Beşikci, 2015, s.17) şeklinde de tanımlandığı görülmektedir.

**Anadili:** İnsanların ailelerinden öğrendiği dil olarak tanımlan anadil özellikle, anne, baba ve yakın çevre tarafından bireyin edindiği ilk dil (Kılınç ve Tok, 2012, s.256) şeklinde tanımlanmaktadır. Anadili aynı zamanda kimlik dili olarak adlandıran Beşikci, dilin; bir halka, bir millete kimliğini veren en temel etken olduğunu, insanların kimliğini oluşturduğunu, bu kimliğe şekil veren temel unsurun dil olduğunu, insanların anadili olduğunu belirtmekte ve bundan dolayı söz konusu bu duruma kimlik dili denildiği (Beşikci, 2015, s.13) vurgusunu yapmaktadır.

**İkinci dil:** İlave dil olarak da tanımlanan ve bireylerin kendi dilinden (anadilden) sonra; eğitim, iş yaşamı ve diğer bazı temel amaçlar için öğrendikleri dil (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s.5) şeklinde tanımlanmaktadır.

**İkidillilik:** Anadilin yanı sıra bir bireyin yaşamının herhangi bir döneminde başka bir dili ya da ikinci bir dili belli ölçüde kullanması olarak adlandırılmaktadır (Demircan, 1990, s.20).

**İkidilli Eğitim:** İkidilli eğitim en genel şekliyle eğitim çalışmalarının iki veya daha fazla dilde gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Burada önemli olan nokta herhangi bir programın ikidilli olarak ele alınabilmesi için, resmi dilin yanı sıra anadilin de müfredat içeriğinin eğitimde kullanılması gerektiği (Kaya ve Aydın, 2014, s.54) belirtilmektedir.

**Çokdillilik:** İki dil kullananlar için ikidilli kavramı kullanılırken, diğer taraftan çokdillilik ya da çokdil kullanıcısı ikiden fazla (üç, dört dilli vb.) dili kullananları tanımlamaktadır (Butler, 2014, s.112).

**Çok kültürlülük:** Birçok etmenin, özellikle ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılması (APA, 2002) şeklinde tanımlanmaktadır.

**Algı:** Alıcı hücreler, dış çevredeki fiziksel enerjileri sinirsel enerjiye dönüştürür ve bu sinirsel enerji beyinde işlendiğinde ortaya bir algısal ürün çıkar. Bu işleme algılama,

ortaya çıkan ürüne algı denir (Selçuk, 2010, s.188). Diğer bir ifadeyle algı; bireyin duyu organlarından beynine ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması süreci (Dökmen, 2001, s.97) olarak tanımlanmaktadır.

**Damga:** Goffman, damgayı fiziksel veya toplumsal bir atıf şeklinde ifade etmektedir. Bundan dolayı bireyin toplumsal kimliğini elinden alacak ya da tam kabul görmesini engelleyecek biçimde onun değerini düşüren bir işaret olarak tanımlamakla birlikte damga terimi, günümüzde genellikle asıl semantik köküne benzer bir anlamda kullanılsa da gözden düşmenin bedensel belirtisinden ziyade, gözden düşmenin doğrudan kendisi için kullanılır (Goffman, 2018, s.27).

#### 1.3.2.2. Kuramsal Çerçeve

##### 1.3.2.2.1. Aynı Dili Konuşamama

Bilindiği üzere Türkiye'nin resmi dili Türkçedir ve Türkçe okullarda eğitim-öğretim dili olarak kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca, Almanca gibi diller de öğretilmektedir. Ayrıca son yıllarda özellikle Türkiye'nin aldığı göç nedeniyle, okullarda Arapça diline de ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin farklı diller öğrenmelerinin gelişimleri için faydalı olduğu belirtilmektedir, bununla birlikte anadili doğru öğrenme ve kullanmanın, başka dillerin öğrenmesini kolaylaştırdığı da bilinen bir gerçektir. Türkiye'de farklı anadillere sahip bireyler-alt kültürler olmasına karşın çoğu, resmi dil dışında–anadilleri dâhil-başka bir dilde eğitim olanağına sahip değildir. Dolayısıyla, Türkiye nüfusunun yaklaşık dörtte birini oluşturan Kürtlerin anadilleri olan Kürtçe dilinde de eğitim verilmemektedir. Farklı anadillere sahip bireylerin anadillerinde ya da iki dilde eğitim görememeleri, bireysel-toplumsal birçok sorunun oluşmasına neden olmakta ve özellikle okullarda öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamalarına, okula yabancılaşmalarına, ötekileştirilmelerine, yalnızlaşmalarına, içe kapanmalarına vb. çok sayıda problemle karşılaşmalarına zemin hazırlamaktadır.

Bu çalışmanın temel konusunu oluşturan "aynı dili konuşamama" ile vurgulanmak istenen, okullarda eğitim almakta olan farklı anadillere sahip öğrencilerin anadillerini kullanamamasından kaynaklı olarak hem diğer öğrencilerle hem de öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim kurmaktan yoksun oluşlarıdır. Yeni bir dilin öğrenilmesi ve bireylerin sağlıklı bir iletişimde bulunması için bireyler/öğrenciler yıllar harcayabilmekte ve bu anlayabilme durumunun beş yıl sürdüğünü ortaya çıkaran

çalışmalara rastlanmaktadır (Akın ve Danışman, 2012, s.245). Bir iletişim aracı olan dilin, ayrıca tarihsel olarak etkilenmiş bir bilinçle ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Civelek, 2014, s.82). Birey anadilinde düşünmekte; ancak faklı bir dil ile düşündüklerini anlatmaya çalışmakta ve bundan dolayı önemli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Ortaya çıkan bu tür olumsuz durumlar da doğal olarak bireyler arasında yanlış anlaşılmalara, konuşmaktan vazgeçilmesine, kendini rahatça ifade edememe gibi durumların oluşmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak özellikle okullarda bu tür öğrenciler başarısız olmakta, okula -aynı zamanda arkadaşlarına ve kendilerine- yabancılaşmalarına, arkadaşları ve/veya öğretmenleri tarafından ötekileştirilmelerine (ya da kendilerini öyle hissetmelerine) neden olmaktadır. Kişilerin aynı dili konuştuğu zannedilse de, kimi zaman anlatılmak istenen, anlatılan ve karşıdakilerce anlaşılan şeyler arasında ciddi farklılıklar olmaktadır. Kısacası, özellikle öğrenciler için hayatlarını etkileyecek önemde iletişim bozuklukları/kazaları yaşanmaktadır.

#### 1.3.2.2.2. Ötekileştirilme

Ötekileştirme kavramının yanı sıra öteki kavramına da değinmek yerinde olacaktır. Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından öteki kavramı; "sözü edilen veya benzer iki nesneden önem ve konum bakımından uzakta olan, öbür, diğer, mevcut kültürün içinde dışlanmış olan" şeklinde tanımlanmaktadır. Kültürel, ırksal ve fiziksel farklılıklara dair, "Ötekiliğe" işaret eden bir betimleme olduğu ve insanların kendi toplumlarından olmayanları dışlamaları, düşman olarak görmeleri gibi eğilimlere sahip olmalarının tarihsel kökenleri eskiye dayanmaktadır (Morrison, 2019, s.18-19). Öteki kavramı olumsuz bir anlam taşımakla birlikte, burada "ben" ve "öteki" arasındaki farkın ifade edilmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Söz konusu olan bu fark kaçınılmaz olarak aşağıda olma bağlamında yorumlanmaktadır. Ayrıca "ben" "öteki"ne değer biçerken "benim" kültürümün ölçütlerini kullanmakta ve bu durumda "öteki", kendisinin eksik halinden başka bir şey olamaz. "Öteki" bu farkla kabul görür. Ancak, değiştirilemeyen (değiştirilmesi mümkün olmayan) bir aşağıda olma durumu içinde donup kalır (Schnopper, 2005, s.26). Toplumsal ilişkiler içinde meydana gelen 'biz' ve onun karşısında olumsuzluklarla yüklü olarak var edilen 'öteki', sosyal ve psikolojik önyargıları keskinleştirdiği gibi, bu durum davranışlara ve uygulamalara da kaçınılmaz olarak yansımaktadır (Zuckermann, 2006, akt. Akşit vd. 2009, s.14). Biz olmanın gereği

olarak etnik grup üyeleri dil, din ve kültür gibi değerlere sahiptirler ve diğer etnik gruplarla etkileşimlerinde farklılıklarını belirterek bir "öteki"lik duygusu taşıdıkları (Kurubaş, 2008, s.14) belirtilmektedir. Ayrıca olumsuzluk ve aşağıda olma durumunu belirten "öteki" kavramı ötekileştirilmenin bir adımı olarak ele alınabilir ve aynı zamanda bu kavram ile öteki aşağıda görülürken ötekinin karşısında duranın yüceltme durumu söz konusudur. Burada ezen ve ezilen durumlarının da ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Freire (2018, s.40); "ezenlerin şiddeti ezilenlerin tam insan olmalarını önlerken ezilenlerin bu şiddete tepkisi insan olma hakkını gerçeğe dönüştürme arzusuna dayanır. Ezenler ötekileri insandışılaştırır ve onların haklarını ihlal ederken, kendileri de insandışı hale gelirler" vurgusunu yapmakta ve ötekiye dikkat çekmektedir. Ayrıca tüm topluluklar ellerinde herhangi bir gücün olup olmamasına bakılmaksızın bir öteki inşa ederek kendi doğrularını dayatmaya çalışmıştır (Morrison, 2019, s.21).

Günümüzde ve geçmişte bireyler arası, gruplar arası ve hatta toplumlar arası ötekileştirmeden söz etmek mümkündür. Özellikle okullar özelinde konu ele alındığında daha gözle görülür durumlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Söz konusu duruma sebep olarak modernitenin birey, benlik ve bireysel-kimlik gibi karakteristik özelliklerinin yanı sıra (Giddens, 2014, s.103) bireylerin/öğrencilerin; dil, din, ırk, cinsiyet vb. özelliklerinden dolayı ötekileştirilmekte ya da ayrımcılığa uğradıkları söylenebilir. Bu bağlamda Bauman'ın modern ve postmodern dönemdeki ötekileştirme ile ilgili görüşlerini incelemek yerinde olacaktır. Modernite-postmodernite tartışmasına yaptığı katkı (Turner ve Elliot, 2017, s.474) önemli bir yer tutarken, aynı zamanda Bauman, modernlik ve postmodernliğin ötekileştirme konusunda birbirinin tam tersi görüşler savunduğunu belirtmekte ve modernliğin kendi dışında olanı ötekileştirdiği; postmodern teorinin ise çoğulculuğu benimsediği ve aynı zamanda herhangi bir unsurun bir diğeri üzerinde hâkimiyet kuramayacağı ve her unsurun aynı derecede temsile yetkin olduğu konusunu vurgulamakta ve modernlik için Touraine; çoğulculuk değil; ayrışıklıktır (2018, s.12) görüşünü dile getirmektedir. Bunun yanında farklılık ise sadece istemeden (kerhen, istenmeyen) kabul edilen bir şey olmaktan ziyade, aynı zamanda yüksek bir pozitif değer mertebesine de çıkarılmaktadır (Bauman, 2003, s.131). Ayrıca Bauman konuyla ilgili olarak şu görüşleri ifade etmektedir:

> "Farklılık bir baskı olmaktan çıkıp, eylem ve çözüm gerektiren bir sorun olarak yorumlandığı zaman, farklı yaşam biçimlerinin barış içinde birlikte yaşamaları,

> düşman güçlerin geçici bir dengesi olmaktan başka bir anlamda mümkün hale geliyor. Bir yandan birlikte yaşama ilkesi, evrenselleştirme ilkesinin yerini alabilirken (sadece -abilirken), öte yandan hoşgörü önermesi ihtida ve tabiiyet önermelerinin yerine geçebilir (sadece -ebilir). Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik modernliğin sloganıydı. Özgürlük, farklılık ve hoşgörü ise postmodernliğin ateşkes formülüdür (Bauman, 2003, s.131).

Bauman, aynı zamanda, farklı kimliklerin birbirini dışlamasına (ötekileştirmesine), farklı kimliği olanlarla ya da ötekilerle birlikte yaşamanın reddedilmesine kesin olarak son verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. İfade edilen bu durum ancak bireyin kendi kimliğini kanıtlamak için öteki kimlikleri baskı altına alma temayülünü bırakarak tam tersi şeklinde davranması gerekir. Diğer bir ifadeyle kişi, kendi benzersizliğinin en iyi şekilde gelişebilmesini sağlayan farklılığı koruyan öteki kimliklerin savunulmasını kabul etmesi ile mümkündür (Bauman, 2005, s.119, akt. Sönmez-Selçuk, 2012, s.93). İnsanların karşı karşıya geldiği alanda en önemli kutuplaşma "biz ve "onlar" ayrımı (Bauman, 2014, s.51) ile ifade edilmekte ve bu şekilde olan bir ayrım sonrasında hem iç grup hem de dış grup kendi içinde homojenleştirilerek, biz ve öteki arasına büyük bir mesafe ve farklılık konulmaktadır. Bununla birlikte, bireyler, dış grubu kendilerinden olabildiğince uzakta tutmakta, ancak kendi merkezli olmak üzere dışarıya doğru ötelenip, orada ötekileştirilir (Parlak, 2015, s.32). Sadece iki insan grubu olarak ele alınmayan "biz" ve "onlar" tümüyle farklı iki tutum arasındaki, duygusal bağlanma ve antipati, güven ve kuşku, güvenlik ve korku, işbirliği ve çekişme arasındaki ayrımı temsil etmektedir. Adı geçen iki zıt kutupta "onların" olan "bizim" olmaz ve "onlar", "biz" değildir (Bauman, 2014, s.51) şeklinde belirtilmektedir. Diğer taraftan damgalanmanın ötekileştirmeyi meydana getirdiği ve damgalanmış olan ile normal olanın birbirlerinin ötekisi şeklinde gösterildiği ve her ikisinin de birlikte aynı bütünlüğe ait (Goffman, 2018, s.181) olduğu vurgusu yapılmaktadır. Bu sebeple damganın idaresi toplumun genel bir özelliği olarak düşünülmektedir. Ayrıca "damgalı bir kişinin pek de insandan sayılmayacağına" (Goffman, 2018, s.34) ilişkin hemen her toplumda farklı şekillerde işleyen kesin inanç yapıları bulunmaktadır. Bazı toplumlarda farklı kimliklere sahip bireyler arasında benzer bir durumdan söz etmek mümkündür. En belirgin örnek olarak; Türk kimliği karşısında Ermeni, Alevi veya Kürt kimliğinin öteki olarak inşası, gruplararası ilişkilerin çatışmalı tarihi ve dinamikleri üzerinden temellendirilişi verilebilir. Söz konusu durumların ya da oluşabilecek sorunların önüne geçmek ve bilinçlenmeyi sağlamak açısından bu süreçte ilk ve orta öğretim müfredatının son derece

belirleyici (Parlak, 2015, s.47) olduğu söylenebilir. Ayrıca değişen toplumsal yaşamda eğitim-öğretim faaliyetlerinin içinde yer alan öğrenci ve öğretmenlerin düşüncelerinin önemli olduğu ve değişen toplumsal yaşamın buralara bakarak anlaşılabileceği (Bauman, 2020) vurgulanmalıdır.

Tüm bunların yanı sıra ve modernlik ve postmodernliğin bakış açısına ek olarak ulus-devlet yapısındaki durumun da incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Kaya ve Aydın (2013, s.63), ulus-devlette, bireylerin devlete bir vatandaşlık bağı ile bağlı olduklarını ve tanımlanan vatandaşlık şablonuna uymayanların bir şekilde ötekileştirilmekte olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca, bu durumun sadece Türkiye'ye özgü bir olay olmadığını ve neredeyse bütün ulus-devletlerde benzeri yaklaşımlardan kaynaklanan sorunların varlığından söz edilebileceğini vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda ulus-devlet "bir güç-kabı, modern çağın üstün güç kabı" (Giddens, 2008, s.164, vurgular yazara aittir) olarak tanımlanmakta ve benzer şekilde ulus-devlet yapısında modern vatandaşlık tanımı yapılmakta, bu ulus-devletlerin bir kazanımı olarak düşünülmekte ve bu kavram ulus-devlete üyelik anlamına gelmektedir (Ecevit ve Güneş, 2011, s.131). Temelinde biz ve onlar görüşünü savunan ulus-devlet yapılarında ötekileştirmenin günümüzde farklı sebeplere dayandığı görülmekte ve özellikle insanların birbirlerini anlamasına engel olduğu gerçeğini ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Okul özelinde de özellikle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum bireylerin tüm etkinliklerinde etkisini göstermektedir.

#### 1.3.2.2.3. Yabancılaşma

Yabancılaşma, genel anlamıyla, insanların birbirlerinden ya da belirli bir süreç veya ortamdan uzaklaşmaları (Marshall, 1999, s.798) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu, yabancılaşma kavramının sosyolojideki tanımı olarak ele alınmakta, diğer taraftan felsefede kökenleri Hegel'e dayanan yabancılaşma kavramının ya da fikrinin (Marx, 2015, s.61) sosyal bilimlerde kullanımının ve yaygınlaşmasının Marx sayesinde olduğunu söylemek mümkündür. Marx, yabancılaşma kavramını; "insanın kendi etkinliğine, etkinliğinin sonuçlarına ya da ürettiği ürüne, insanın kendi türsel varlığına, içinde yaşadığı doğaya, öteki insanlara ve son olarak kendi kendisine yabancılaşması" (Bottomore, 2001, s.621) şeklinde dört farklı boyutta ele alır. Yabancılaşmayı öteki

varlık, bilincin ve özbilincin, nesnenin ve öznenin karşıtlığı (Marx, 2013, s.11) olarak gören Marx'ın yabancılaşma teorisinin maddi ve ekonomik temellere dayandığı da söylenebilir ve yabancılaşma teorisinin dört ana özelliği; insanın doğadan, kendisinden, türsel varlığından ve başkalarından yabancılaşması şeklinde ifade edilebilir. Aynı zamanda insanın doğadan kopmasını ifade eden yabancılaşma, insanın doğadan koparak kültürel-toplumsal alanda yeni bir dünya kurmasını ifade ettiği söylenebilir. Bilinçli bir yaşamsal etkinliği olan insan (Marx, 2013, s.27), toplumsal dünyayı yaratırken doğayı yabancı ve düşman olarak deneyimler ve dünyaya yabancılaşır. Doğal bir varlık olan (Marx, 2013, s.65) insanın; kendisine, tür olarak varlığına ve başka insanlara yabancılaşması ise kapitalist pazarın ve kapitalist toplumsal sistemin yarattığı bir yabancılaşma olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim özelinde yabancılaşma, özellikle öğrencilere olanakları ya da yetenekleri bilinmeden bilgiyi vermeye çalışmak ya da bilgi aktarmak onların yabancılaşmasını hızlandırır (Ergun, 1995, s.7) ve bireylerin farklı dilde eğitim alması da yetenek ve olanaklarla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda bireyin anadilinde eğitim almaması ya da anadilinden uzaklaşması kendisine yabancılaşması olarak düşünülebilir. Ayrıca insanların kendisinden ve başkalarından yabancılaşmasının sebeplerinden (aynı zamanda sonuç olarak da düşünülebilir) anadilini kullan(a)maması da gösterilebilir. Kendisine ve/veya başkalarına yabancılaşan birey, Balibar ve Wallerstein'in (2013) deyimiyle, yabancılaşmış bir toplumun oluşmasına da neden olacaktır.

Diğer taraftan yabancılaşmamın bireyler üzerindeki (özellikle çocuk ve genç yaştakiler) etkilerinden söz etmek mümkündür. Benzer biçimlerde söz konusu bu etkilerden söz edilse de yabancılaşma ve bu kavram özelinde yaptığı birçok çalışma ile alana önemli katkılar sağlayan Seeman, yabancılaşmanın bireye etkilerini ve gelişimini beş başlık şeklinde ortaya koyduğu ve bunları kavramsallaştırdığı (Seeman, 1959, s.783. akt. Şimşek vd. 2015, s.310) görülmektedir;

**Güçsüzlük** (*Powerlessness*): Hayatlarını etkileyen koşullar üzerinde bireylerin etkinlik kuramaması veya bu koşullar üzerinde denetim kuramaması.

**Anlamsızlık** (*Meaninglessness*): Bireylerin yaptıkları eylemleri kendileri için anlaşılır olarak görmemesi, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması.

**Kuralsızlık** (*Normlessness*): Bireyler için kuralların etkisini kaybetmesi, amaçlara varmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması.

**Sosyal Yalıtılmışlık** (*Social-isolation*): Birey için toplumun ya da örgütün değer verdiği inanç veya amaçların herhangi bir değere sahip olmaması.

**Öznel Yalıtılmışlık** (S*elf-isolation*): Bireylere ait eylemlerin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok, kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi.

Yapılan bu sıralamada özellikle dikkat çeken faktörün "güçsüzlük" olarak kavramsallaştırılan başlık olduğu söylenebilir. Alanda yapılan araştırmalar da göstermektedir ki okullar özelinde yabancılaşmadan kaynaklı olarak güçsüzlük faktörünün ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda Erjem (2004) tarafından, "öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp-yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymak" amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma türünün "güçsüzlük" kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum da göstermektedir ki; bireylerin yabancılaşmadan kaynaklı olarak hayatlarını etkileyen unsurlar üzerinde söz sahibi olamama ya da denetim sağlayamama gerçeği ile karşılaştıklarıdır.

#### 1.3.2.2.4. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşma

Yabancılaşma, gerçekte insani olmayan bir durumdur; insanın öz niteliğinin, özünün yitirilmesi; varlığının psiko-sosyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopmasıdır. Bu bağlamda yabancılaşma insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliğine girmesi şeklinde tanımlanabilir (Tolan, 1981, s.3). Günümüz toplumlarında yabancılaşmanın en yoğun yaşandığı alanlardan bir tanesinin eğitimin yapıldığı yerler (okul olarak adlandırılan mekânlar olarak düşünülebilir) olduğu söylenebilir. Bu durum Marx tarafından vurgulanan nesnenin sahiplenilmesi ile ortaya çıkan yabancılaşmaya (Marx, 2013, s.22) benzemektedir. Bu açıdan bakıldığında, yabancılaşmanın eğitimde, özellikle modern eğitimin temel bir formu olan "okul eğitimi" alanında, daha yoğun bir biçimde yaşandığı söylenebilir. Hem bir kurum hem de bir yöntem olan okul eğitimi (*schooling*), aynı zamanda onaylanmış bir müfredatı ve pedagojisi, profesyonel ve ücretli eğitimcileri, öğrencileri ve okul gruplandırılmasını da bünyesinde barındıran bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal açıdan onaylanmış bir biçimde verilmesini içeren bir model olarak tanımlanabilir (Marshal, 1999, s.538). Buradan hareketle eğitimde yabancılaşmanın özellikle öğretmen ve öğrencileri etkilediğini ve bu iki grubun yaşadığı problem olarak

görüldüğünü söylemek mümkündür. Aynı zamanda kişilerin yaşamları süresince karşılaştıkları tüm olaylar eğitimde yabancılaşma olarak ele alınabilir. Bireylerin eğitimdeki yabancılaşmadan kurtulması ya da eğitimde yabancılaşma sorununun çözülebilmesi öncelikle eğitim-öğretim etkinliklerinin yapıldığı okulların ve bu okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin hayatlarına yabancılaşma olgusunun etkilerinin incelenmesi sayesinde mümkün olabilir.

#### 1.3.2.2.5. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşmanın Nedenleri

Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da yabancılaşma olgusu oldukça dikkat çekmekte ve öğretmenler, idareciler eğitim kurumlarında en önemli çalışanlar olarak düşünülmekte ve öğrenci boyutu çok fazla analiz edilmemektedir. Bu kapsamda eğitim örgütlerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin yabancılaşması üzerine çalışmaların sayısı fazla, öğrencilerin okula yabancılaşması ile ilgili çalışmaların daha az olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim kurumlarında yabancılaşmanın nedenleri konusunda yapılan araştırmalarda genel olarak; okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, yaşamda karşılığı olmayan bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2004, s.397). Sıralanan bu etkenlere bağlı olarak da akademik başarısızlık, yalnızlaşma, ötekileştir(il)me gibi çok sayıda sorun ortaya çıkmaktadır.

Şimşek vd. (2006, s.576-577) yabancılaşmanın nedenlerini örgütsel ve çevresel nedenler olarak belirtmekte, eğitim kurumlarında ise Yılmaz ve Sarpkaya (2009, s.325) tarafından yabancılaşma nedenleri şu şekilde ifade edilmektedir; ders müfredatlarının, ders çizelgelerinin, yönetmeliklerin yapılmasında, yönetici ve öğretmenlerin seçiminde vb. konularda öğretmenler ve öğrenciler etkilerinin olmadığını düşünmektedirler. Benzer şekilde araştırmalar, öğrencilerin/çocukların genel olarak şu nedenlerden dolayı okula yabancılaştıklarını ortaya koymaktadır (Mcelhinney, Kunkel ve Lucas, 1970, akt. Şimşek ve Katıtaş, 2014, s.82):

- Çocukların kendi yaşantılarını kontrol etme yoksunluğu,
- Başarıya ulaşmak için eşit fırsatların tanınmaması,
- Gündelik yaşamla bağlantısı olmayan okul müfredatı,

- Öğretmenle iletişime geçememe,
- Okulda karşılaşılan sorunlar nedeniyle içe kapanma,
- Ailenin ilgisizliği,
- Çocukların yetişkinleri güvenilir bulmamaları.

Bireylerin/öğrencilerin okula yabancılaşma nedenleri olarak yukarıda sıralanan maddelerin aynı zamanda birbirleriyle ilişkili oldukları ve bu maddelere aynı dili konuşamama, ötekileştirilme, damgalanma vb. gibi maddelerin de eklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada da yabancılaşma konusu bağlamında bireylerin hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla iletişimleri, farklı anadillere sahip olmaları, ikidilli ya da çokdilli olma, anlama, ötekileştirilme, kültürel sermaye gibi konularda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen verilerden yabancılaşmaya neden olan etkenler de belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 1.3.2.2.6. Eğitim Kurumlarında Yabancılaşmanın Sonuçları

Eğitim kurumlarında yabancılaşma olgusundan kaynaklı olarak okul idarecilerinin (yöneticilerin) ve öğretmenlerin durumları ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmekte, bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim kurumuna yabancılaşması ile ilgili olarak fazla sayıda çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda yabancılaşmanın öğretmenler üzerindeki etkileri Hoşgörür (1997) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Hoşgörür, 1997, akt. Emir, 2012, s.62):

- Öğretmenlerin yaratıcılığını engellemesi,
- Öğretmenlerin öğrencilere ve topluma örnek bir model olmasını engellemesi,
- Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engellemesi,
- Öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engellemesi,
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini engellemesi,
- Öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engellemesi,
- Öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engellemesi.

Yabancılaşma olgusunun öğretmenlerin üzerindeki etkisinden ziyade öğrenciler üzerindeki etkisinden söz etmek gerekmektedir. Bu bağlamda Başaran (2000, s.180) yabancılaşmanın öğrenciler üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenciye kötü davranılması,

- Okul/sınıf yönetiminin yetkeci ve okulun/sınıfın havasının bunaltıcı olması,
- Öğrencinin herhangi bir gruba dâhil olamaması; diğer öğrenciler tarafından dışlanması, aşağılanması, yalnızlığa gömülmesi,
- Öğrencinin sürekli başarısızlık içinde olması, kendine başarısızlığını yenmede rehberlik edecek kişilerin olmaması,
- Gelişim geriliği ya da özrü yüzünden öğrencinin savsaklanması,
- Öğrencinin okulda/sınıfta saldırılma, düş kırıklığı, engellenme, zorlanma gibi onu sınıftan kaçırıcı bir yaşantısının olması,
- Okulun/sınıfın öğrenciye anlamsız gelmesi,
- Çalışma, hastalık gibi değişik nedenler yüzünden okula devam edememesidir.

Verilen bilgiler ışığında yabancılaşmadan kaynaklı olarak öğrencilerin problemler yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısızlık, kendini ifade edememe, sağlıklı iletişim kuramama gibi sorunlar yaşadıkları da alanda yapılan araştırmalar aracılığıyla ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

#### 1.3.2.2.7. Damga

Aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma konularının ele alındığı bu çalışmada damga (damgalama) konusuna da değinmenin önemli ve yerinde olacağı düşünülmektedir. Stigma'da (damga) Goffman, her şey kendilerine karşı olduğunda, yine de bir ben duygusunu korumayı başarabilen yaratıcı aykırı ya da bir şekilde lekelenmiş kişileri ele akmaktadır (Wallace ve Wolf, 2015, s.317). Goffman (2018), damgayı fiziksel veya toplumsal bir gönderme olarak ele almakta ve bu yüzden kişinin (aktörün) toplumsal kimliğini elinden alacak veya tam kabul görmesini engelleyecek şekilde değerini düşüren bir işaret olarak tanımlar. Ayrıca Goffman'a göre (2018, s.31), birbirinden oldukça farklı üç damga tipinden söz edilebilir; öncelikle (1) bedenin korkunçlukları, sonra (2) zayıf irade, baskıya layık olmak ya da doğal olmayan tutkular, sapkın ve katı inançlar ve ahlaksızlık olarak algılanan bireysel karakter bozuklukları gelir. Son olarak da (3) ırk, ulus ve din gibi etnolojik damgalar vardır. Burada özellikle üzerinde durulması gereken üçüncü tip damgalamadır. Okullarda farklı bireylerin çok sık karşılaştığı bir durumu ifade eden bu damgalama türü bireylerin yaşamlarında büyük zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Okul özelinde anadili Türkçe olmayan ya da farklı etnik kimliklere sahip olan öğrenciler için bu tür bir damgalamadan söz etmek mümkündür ve bu durum

da bireylerin öncelikle aynı dili konuşamama (birbirini anlamama), akademik başarısızlık, yabancılaşma, ötekileştirilme, yalnızlaşma gibi sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

#### 1.3.2.2.8. Dilin Yersiz Yurtsuzlaşması

Bireylerin kendi dillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri, karşılıklı iletişimde daha rahat oldukları, kültürel aktarımın konuşulan dil sayesinde yapıldığı gibi birçok olumlu özellik kendi dilini konuşanlar için yazılabilir. Aynı zamanda bireylerin anadilleri dışında konuştukları dil ya da diller ile ilgili olarak en dikkat çekici noktalar kendi dili dışında eğitim aldığı dil ve bu dilin politik bir kimliğe sahip olmasıdır. Buradan hareketle, Deleuze ve Guattari (1988, s.101), dil bilgisi yönünden doğru cümlelerin kurulması normal kişiler için toplumsal yasalara boyun eğmenin önkoşulu olduğunu belirtmekte, çeşitli kurumlara ait olan tüm bireylerin dilbilgisini bilmesinin beklendiğini ve dil birliğinin kökensel olarak siyasi (politik) olduğunu vurgulamaktadırlar. Burada altı çizilen temel nokta; dil ile ilgili kurallara uyma zorunluluğunun iktidar ilişkilerine bağlı olmasıdır. Eğitim-öğretim kurumlarında, anadilinde değil, başka bir anadilde, öğrenim gören bireyler/öğrenciler iktidar sahiplerinin dil bilgisi yapısına ya da dillerindeki kurallara uymak zorunda kalırlar. Aynı yazarlar tarafından "bir dil bilgisi kuralı sözdizimsel bir imleyici olmadan önce bir iktidar imleyicisidir" (Deleuze, Guattari, 1988, s.76) vurgusu da yapılmaktadır. Ayrıca Hardt ve Negri de iletişim uzamının tümüyle yersiz yurtsuzlaştığını, aynı zamanda söz konusu bu iletişimin kapitalist bir üretim biçimi olduğunu ifade etmektedirler (2015, s.345). Bu söylemlere katkı olarak Beşikci'nin görüşlerini de eklemek yerinde olacaktır. Dilin sadece bir iletişim aracı olarak algılanamayacağı, aynı zamanda egemenlik sisteminin de dil vasıtasıyla bireylere, kurumlara, kitlelere empoze edildiğinin altı çizilmektedir. Ayrıca bireyler hangi dilde konuşursa o dilin siyasal kültürüne ve sistemine, o dilin ortaya koyduğu kavramlarla, o dilin kurup geliştirdiği egemenlik anlayışına göre düşünür (Beşikci, 2015, s.58) vurgusu yapılmaktadır. Burada anadili farklı olan bireylerin başka dilde eğitim alması ya da çevresinde başka bir dilde konuşulmasından dolayı yaşadığı toplumun iktidar söylemleri ve anlayışlarına göre hareket ettiği söylenebilir.

Diğer taraftan Foucault tarafından iktidar ilişkileri ve dil konusuna da burada değinmek yerinde ve yararlı olacaktır. Foucault'nun analizinde dil, en önemli unsur

olarak görülmekte ve dilin, hiçbir zaman masum ve tarafsız bir ifade aracı olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca söylemlerin, iktidar ilişkilerine ait ifadeler olduğu ve bu ilişkilerle bağlantılı pratikleri ve konumları yansıttıkları (Layder, 2013, s.137) vurgulanmaktadır. Foucault, bir söylemi kullanabilmenin koşulu olarak bir alanın özel bilgisine sahip olmak gerektiğini ve söz konusu alana ait bilgiye sahip olanların, bilgiye sahip olmayanlar üzerinde hâkimiyet (egemenlik) kurabildiklerini ve onları kontrol edebildiklerini (Foucault, 1972, akt. Görgün Baran ve Suğur (Der.), 2012, s.125) belirtmektedir. Ayrıca iktidarın, en küçük seviyedeki sosyal ilişkilerde dahi ortaya çıktığı ve her zaman ve her yerde varlığını gösterdiği Foucault (2016, s.55) tarafından dile getirilmektedir. Benzer şekilde eğitim-öğretim kurumlarının en önemli iki unsuru olan öğrenciler ve öğretmenler (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen) arasında da bir iktidar ilişkisinden söz etmek mümkündür. Aynı zamanda bu iktidar ilişkileri bireylerin anlama ve algılama, anadili kullanma, kendini ifade etme, iletişim kurma, akademik olarak başarılı olma, kendini yalnız hissetme ve buna bağlı olarak okuldan ya da arkadaşlarından uzaklaşma gibi birçok konuda sorunlar yaşamasına ve hem okula yabancılaşma hem de diğerleri tarafından ötekileştirilmesine sebep olabilmektedir.

#### 1.3.2.2.9. Dilsel Kodlar

Bernstein'e ait olan dilsel kodlar kavramı, insanların bulundukları sınıfsal yapı içerisindeki konumunu yansıtmaktadır. Bireylerin yaşadıkları sınıfsal yapıdaki konumlarını belirleyen dilsel kodlar ile ilgili olarak Bernstein, "nasıl konuştuğunuz kim olduğunuzu ve ne olacağınızı belirler" vurgusunu yapmakta ve diğer taraftan, sosyal sınıfın sadece gelir ve mesleği belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda kültürel ve dilsel bir olgu olduğunu öne sürmektedir (Slattery, 2014, s.195). Bernstein'e göre; üst ve orta sınıflarda sosyal ilişkilerin iyi tanımlanmamış olmasından dolayı sosyal kimliklerin, daha çok sınıfla ilgili değil, bireysel eğilim ve bireylerin mizaçlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bireylerin ait oldukları sınıfsal yapıya, bireylerarası sosyal dayanışmaya, bireylere ait cinsiyete ve yaşa bağlı bir sosyal rol taksimatı bulunmadığı için insanlar rollerini alt toplulukların aksine hazır bir şema ya da kalıp olarak değil, bir takım etkileşimlerle elde ederler. Buna bağlı olarak dil kodları da grup vurgusunu barındıran "biz"den ziyade "ben"in etrafında döndüğü (Solak, 2012, s.248, akt. Avcı, 2013, s.1053) düşünülmektedir.

Günümüzde sıkça sözü geçen kod konusuna bu başlık altında değinmek yerinde olacaktır. Maddî ve sembolik değerlerin üretilmesi, pay edilmesi ve yeniden üretilmesi sürecinde sosyal gruplar arasında gerçekleşen iktidar ve kontrol eşitsizliklerine bağlı sınıf ilişkilerinde, kültürel, dilsel, ideolojik veya bilinç biçimleri bağlamında ortaya çıkan bu önemli farklılıklara kod (dilsel biçim) denir (Bernstein, 2003, s.125-130). Farklı alt-yapılardan gelen çocukların yaşamlarının henüz ilk yıllarında, daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya konuşma biçimleri geliştirdiklerini ileri süren Bernstein (Giddens, 2008, s.756), "kod"un dile özgü sembolleri ve tanımları anlamlandırıp örgütleyen dilsel bir kurallar bütünü olduğunu söyler (Bernstein, 1990, s.14-16). Bernstein bu kodları başlangıçta eğitsel başarıda sosyal sınıf farklılıklarını açıklamakta kullanır. Bernstein, okulları, daha çok "evrenselci anlam düzenleri" üzerine kurulmuş olan orta sınıf kurumlar olarak görmektedir. Öğretmenlerin temelde orta sınıfa ait olduklarını, gerçekte gelişmiş bir kod aracılığıyla iletişim kurdukları ifade etmektedir. Öğretmenlerin orta sınıftan olmalarından dolayı, orta sınıftan olan çocuklar da okulda kendilerini 'evde' gibi hissederlerken, diğer taraftan işçi sınıfından çocuklar 'yabancı' bir dille yüz yüze oldukları için kendilerini yabancı bir ortamda hissederler (Slattery, 2014, s.196-197). Benzer bir duruma Türkiye'deki eğitim-öğretim kurumlarında rastlandığını söylemek mümkündür. Anadili farklı olan öğrenciler resmi dil olarak belirlenen Türkçe dışında bir dili konuşamamakta ve aynı zamanda bu eğitim sisteminin monolisgualist yaklaşımından[1] dolayı aynı dili konuşan öğretmenlere, öğrencilere, okula ve bunlara bağlı olarak da kendisine yabancılaşmaktadır. Söz konusu bu yabancılaşmanın da beraberinde birçok sorunu -ki bu çalışmanın özellikle üzerinde durduğu ötekileştirilme, akademik başarısızlık, kendini ifade edememe gibi sorunlar- meydana getirdiği söylenebilir.

#### 1.3.2.2.10. Anlama

Anlama, bireylerin sağlıklı iletişim kurmasındaki en önemli etmenlerden birisi olarak gösterilebilir. Özellikle eğitim-öğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkide/iletişimde anlamanın önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin öğretmenleri ya da arkadaşlarını anlaması gerekir ki hem okul başarısından söz edilebilsin hem de okula karşı olumlu duygular geliştirebilsin.

[1] Daha ayrıntılı bir çalışma için Yaprak H. Civelek tarafından kaleme alınan "Etnisite, Dil, Eğitim: Etnik Hane Halklarında Devlet Dili ve Anadilin Yüzleşimi" adlı çalışma incelenebilir.

Swingewood'un, Dilthey'in görüşlerini belirttiği gibi; anlamanın basit biçimi, bireyin başkalarının eyleminin anlamını kavramasını sağlayan faydacı (pragmatik) bir anlama biçimidir ve bu da, genel olarak kültürün anlamını yorumlamaya çalışan hermeneutik (yorumbilimsel) ya da tarihsel anlamadan farklıdır. Dilthey'e göre anlama, koşulları, amaçları ve araçları 'yaşam-yapısı'yla bir araya getirmeye çalışan tarihsel bağlamla ilişkilidir. Anlama, metodolojik olarak, basitçe başkalarının eylemlerinin yeniden deneyimlenmesi, tekil bir deneyimin yeniden canlandırılması değildir. Anlama, daima kültürel bütün kavramıyla bağıntılıdır (Swingewood, 2010, s.139). Eğitim kurumlarında öğrenmenin gerçekleşmesi ve etkili iletişimin en önemli koşulu olarak "anlama" durumunun gerçekleşmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca anlamayı sağlayan temel etmenlerden dil ile arasındaki ilişki için Tönnies'in görüşlerine bakılabilir. Tönnies, dilin bireyler arasındaki "anlamayı" sağlayan gerçek organ olduğunu düşündüğü görülmektedir. Aynı zamanda, bir topluma ait bireylerin dil aracılığıyla jest-mimik ve belirli seslerle sevinçlerini ve üzüntülerini karşılarındaki bireylere aktardıkları ve onlarla paylaştıkları (Tönnies, 1957, s.47, akt. Oktik ve Nas, 2005, s.132) vurgusu yapılmaktadır.

Aynı zamanda Dilthey, insan bilimlerinin gerçek yöntemlerinin anlama ile yorumlamaya dayalı olduğunu belirtmektedir. "Bütün işlevler onlar aracılığıyla birleşir. İşlevler, insani incelemelerin bütün hakikatlerini kapsar. Anlamanın her aşamasında bir dünya ortaya çıkar." Bireylerin başkalarını anlaması, tecrübe vasıtasıyla ve "bu tecrübeyi bizim anlamamız temelinde, deneyim ile anlamanın sürekli etkileşimi temelinde" geliştiği (Swingewood, 2010, s.139) söylenebilir. Anlama, tüm toplumlarda sosyalleşme ve bununla birlikte karşısındakini anlama, insanların birbirleriyle sağlıklı iletişim ve etkileşim kurmalarındaki önemini açıkça ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak sosyalleşmenin en yoğun olduğu okullarda öğrencilerin hem öğretmenlerle hem de diğer öğrencilerle iletişimlerindeki anlamaya bağlı olarak başarılı olma, kendini ifade etme, ötekileşme ve yabancılaşmanın önüne geçilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

#### 1.3.2.2.11. Ötekini Anlama

Ötekini anlama konusu bağlamında Bauman'ın görüşleri önemli bir yer tutmakta ve öncelikle irdelenmesi gereken yabancı ve öteki ile ilgili görüşlerin ne şekilde ifade edildiğidir. Bu bağlamda Bauman, farklı bir bakış açısı ile konuya yaklaşmakta ve

yabancıyı sosyal öteki olarak kavramsallaştırmakta ve yabancının ait olduğu tüketim toplumunu da barındıran sosyo-psikolojik bir yaklaşım kapsamında ele alan (Marotta, 2002, s.43) görüşü savunmaktadır. Öte yandan modern dünyanın kişilere sunduğu zihniyeti, rasyonel düşünme ve kategorileştirmeye uygun olarak gören bilgisizliği, buna bağlı olarak da belirsizliği bir tehdit olarak algılar ve düzenin karşısında konumlandıran Bauman, (2003, s.67-68, akt. Özselçuk, 2012, s.120) bu durumu şu şekilde nitelendirmektedir;

> "İstenmemesine rağmen kaçınılmaz olan böyle bir belirsizlik, durumu içinden çıkılmaz hale getirmesi ve bir iç grup ya da dış grup bağlamında hangi davranışın uygun bir davranış olduğunu, arkadaşça bir işbirliği ile temkinli ve hasmane bir sakınma durumunu kesin olarak ayırt etmeyi son derece güçleştirmesinden dolayı tehdit olarak görülür."

Aynı zamanda yabancının taşıdığı bu tehdidi düşmanınkinden daha tehlikeli olarak gören Bauman, yabancının toplumlaşmanın kendisini tehdit ettiğini ifade etmektedir (2003, s.77). Yabancılığın daha önceki zamanlarda kalıcı olmayan bir tahrik unsuru olduğunu, ancak günümüzde ise bunun sürekli bir durum haline geldiğini belirten Bauman (2016, s.217-218, akt. Özselçuk, s.120), modern toplumun sorununun artık, yabancıların nasıl ortadan kaldırılacağı şeklinde olmadığı, aslında bilişsel yetersizlik, kararsızlık ve belirsizlik gibi durumlarda sürekli olarak onlarla birlikte nasıl yaşanacağı şeklinde görmektedir. Aynı zamanda Bauman tarafından yabancıya karşı geliştirilen bu bakış açısı, "akışkan modernite" nitelemesi için kullanılmakta ve Bauman'ın bir yabancı olarak yaşadıkları, kendisine farklı yaşam biçimlerini yabancı olarak tanımlamasını sağlamıştır (Turner ve Elliot, 2017, s.470).

Bauman, sosyolojik düşünmenin, doğrudan tecrübelerimizle ulaşamadığımız ve tümümün sağduyusal bilgiye yalnızca sıradan şeyler olarak giren başka yaşam tarzlarını anlamamıza da yardımcı olabileceğini ifade etmekte ve bizleri, "biz" ve "onlar" arasına çizilmiş ya da bu sınırların arasına konulmuş ortada olmayan anlaşılmazlık üzerine yeniden düşünmeye sevk etmektedir. Ona göre sosyolojik düşünmek, her şeyden önce sınırın doğal, kaderimiz olarak önceden çizilmiş niteliğinden kuşku duymamızı sağlayabilir. Bu yeni anlayış belki "öteki" ile iletişimimizi öncekinden daha kolay hale getirecek ve çok büyük bir ihtimalle karşılıklı anlaşmaya yol açacaktır. Bu anlayış korku ve zıtlaşmanın yerine hoşgörüyü koyabilecek ve dolayısıyla da özgürlüğümüze katkıda bulunabilecektir (Bauman, 2014, s.26).

Bauman'a göre sosyolojik düşünmenin, hoşgörüyü besleyen anlayışı ve tam olarak tersi şeklinde de, yani anlayışı mümkün kılan hoşgörüyü artırmaktan başka bir şey olmadığı (2014, s.257) görülmektedir. Birliktelik şekillerini üç kısımda ele alan (yanında-olma, ile-olma, için-olma) ve ötekine karşı sempatiyi barındıran ahlak anlayışını için-olma alanı ile eş değer tutan Bauman, adı geçen bu alanın "ötekine karşı spesifik bir eylem çizgisi çizmeden önce öteki ile duygusal taahhüde girmek" anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Bu, "ötekiler arasında kayıtsızlık durumundan çıkışı, ötekine sonluluk ve stereotip kesinlik dünyasından çekip alarak belirlenmezlik, sorgulama, açıklık evresine yerleştirmekte ve ötekini rutin ve normatif" olarak yaratılan monotonluk dünyasından çıkararak evrensel geçerliliği olan hiçbir kuralın olmadığı dünyaya götürmektedir. Böylece öteki, benliğin sorumluluğuna dönüşmektedir (Bauman, 2014, s.88-91, akt. Özselçuk, 2012, s.122-123)) vurgusu özellikle yapılmaktadır.

Bireyleri birbirine benzer kılan şeyin farklılıkları olduğunu ifade eden Bauman, bireyler arasında ötekinin farklılığına saygı göstermeden kendi farklılığına saygı gösterilemeyeceğini bireyin aklında bulundurarak, ötekindeki ötekiliğe ve yabancıdaki yabancılığa saygı gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlara ek olarak "hoşgörü anlayışı postmodernliğin çoğul ve çoğulcu dünyasında, farklı yaşam biçimlerinin barış içinde birlikte yaşamaları için olanak sağlarken" (Demirtaş, 2013, s.256), diğer taraftan bireylere ait sorumluluk ilkesinin ortaya çıktığı durumlarda esas işlev rolünü görmektedir. Hoşgörü ve sorumluluk, başkalarıyla güvenli bir iletişim ya da etkileşimde bulunma sürecinde çok önemli bir yer tutmakta ve bu iki ilkenin Bauman'ın sosyolojik düşünme yönteminin temel hatlarını oluşturduğu söylenebilir.

Bauman'ın sosyolojik düşüncesinde farklı olanın hayat anlayışına hoşgörü, özgürleşme için elzem olsa da tek başına yeterli değildir. Günümüzün çağdaş bireyini "evrensel yabancı" olarak nitelendiren ve "herkes yabancı ise hiç kimse yabancı değildir" görüşünü dile getiren Bauman'ın (2003, s.130), insanlara gösterdiği yoldan gidildiğinde yabancı ile iletişimde bireylerin karşısına "dayanışma" olgusu çıkmaktadır. Bu durumda hoşgörünün dayanışmaya dönüşmesinin çok büyük bir önemi göstermesinin yanı sıra Bauman, dayanışmanın ortaya çıkabilmesi için zorunluluk dili olarak adlandırdığı yabancılaştırma, ayrım ve aşağılama dilinin ortadan kalkması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öte yandan farkında olunması gereken duruma ilişkin "tabii ki hoşgörüden dayanışmaya giden yol da bütün öteki yollar gibi belirsizdir" (Bauman, 2003, s.302-303)

vurgusu yapılmaktadır. Denilebilir ki, okullar da ötekini anlamanın önemli olduğu en yaygın kurumlar arasında yer almaktadır. Ayrıca okullarda söz konusu olgunun gerçekleşmesinin (ötekini anlama) toplumun her kesiminden bireylerin birbirlerini anlaması, kabul etmesi, birlikte yaşamın temellerinin sağlamlaştırılması gibi birçok konuda yardımcı olacağı açıktır.

#### 1.3.2.2.12. Kültürel Sermaye

Bourdieu sosyolojisindeki en önemli kavramlardan biri olan kültürel sermaye; en genel tanımıyla eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını içeren sermaye biçimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca kültürel sermaye toplumun özünü içermekte ve bir alanda gücü elinde bulunduranların eğitim yoluyla ailelere ve dolayısıyla bireylere aşı"ladığı yapıdır. Kısaca kültürel sermaye için "bilgi sermayesidir" (Bourdieu ve Wacquant, 2003, s. 108) denilebilir. Bu bakımdan bilginin bireylere aktarıldığı aile ve okul gibi yapılarda kültürel sermaye ile ilgili görüşlerin ve aktarım durumunun önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Özellikle okul kurumunun fonksiyonunun daha iyi anlatılması için Bourdieu, fizikçi Maxwell'in cin varsayımını kullanır. Maxwell ikinci termodinamik yasasının askıya alınabilmesi için cin imgesini ortaya atar ve varsayımını az veya tam tersi çok hareketli taneciklerin arasında bir cin olduğunu düşünür. Hayal edilen bu cin tarafından tanecikler birbirinden ayrılır, en yavaşları ısısı azalan bir kaba atılırken, en hızlıları da ısısı artan bir kaba atılır. Bu durum gerçekleştirilirken, farklı bir şekilde bir yol izlendiğinde ya da başka türlü hareket edildiğinde yok olacak olan farklılığı, yani bir bakıma düzen korunmuş olur. Buradan hareketle benzer şekilde okul sistemi de Maxwell'in cini gibi, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları (seçkinleri), bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar (Bourdieu, 1995, s.40-41). Farklılıkların bir toplumun var olmasındaki önemi bilinmekte ve sıkça akademik camia tarafından vurgulanmaktadır. Bilinen bu olguya rağmen genel olarak farklılıkların göz ardı edildiği, yok sayıldığı ya da yok olmalarının istendiği bir yapının-sistemin olduğundan söz edilebilir. Söz konusu durumun en açık örneklerinden bir tanesi Türkçe dışında farklı

anadile sahip, farklı kültürlerden gelen bireylerin kendi dillerinde eğitim alamamaları olarak belirtilebilir.

Başka bir açıdan bakıldığında; kültürel sermayenin, toplumda daha güçlü olduğu varsayılan değerler hakkında bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlanabildiği de söylenebilir. Örnek vermek gerekirse; diploma sahibi olmak ya da okula gitmek, kültürel sermaye için önemli bir yer tutmaktadır. Şöyle ki; orta sınıftan bir aileden gelen bir öğrencinin daha iyi bir eğitim alarak yetişmesi ve okulda akademik açıdan başarılı olmasına rağmen, işçi ailesinden gelen öğrencinin başarısız olması kültürel sermayenin bir sonucu olarak düşünülmektedir. Bu düşüncenin sebebi olarak orta sınıfa ait bireyin/öğrencinin birçok kültürel öğeyi kazanmış olduğuna dayandırılır. Diğer bir deyişle okulda aktarılan kültürün yüksek burjuvazinin aile kültürüne uygun, diğer taraftan alt sınıf kültürüne uzak olduğu (Turner ve Elliot, 2017, s.453) şeklinde düşüncedir. Bu düşünceden kaynaklı bir eşitsizlik durumunun oluştuğu ve söz konusu bu eşitsizlik durumunun eğitim kurumları tarafından giderilmediği, tam tersi eğitim kurumlarındaki eşitsizlikleri pekiştirmekle birlikte mevcut toplumsal yapının yeniden üretiminde bir araç olarak işlev gördüğü (Bourdieu, 1988) vurgulanmaktadır. Bourdieu, ortaya çıkan bu durumu tarafsız gibi görülen okullardaki değerlendirmenin, sosyo-kültürel kabiliyeti doğal yeteneğe bağlı eşitsizliklerin sonucuymuş gibi gösteren statü kazanma hiyerarşilerine dönüştürerek, aslında eğitimsel eşitsizliğin normalmiş gibi gösterildiğini belirtir (Palabıyık, 2011, s.134). Bu normalleştirme sürecine bağlı olarak günümüz Türkiye toplumunda, özellikle anadili Türkçe olmayan öğrencilerin başarısız olmalarının en büyük etkenlerinden bir tanesi kültürel sermaye kavramıyla açıklanabilir. Kendisini ifade edememe, sağlıklı iletişim kuramama, ötekileştirilme, damgalanma, yabancılaşma gibi birçok etkenin oluşması ve buna bağlı olarak da olumsuz yönde ortaya çıkan kültürel sermayenin beraberinde başarısızlığı meydana getirdiği söylenebilir.

#### 1.3.2.2.13. Anadilde Eğitim

Anadil kavramına ilişkin; kişinin ilk öğrendiği dil, kişinin en iyi bildiği dil, kişinin en sık kullandığı dil, kişi ile özdeşleşen dil gibi birçok farklı tanımı yapılmıştır (Terzioğlu, 2007, s.92). Fakat burada önemli olan kişinin ilk öğrendiği dil olması ve düşünme olayını anadilinde gerçekleştirmesidir. Geçmişten günümüze anadilde eğitim talebi tartışılan bir konu olarak sürekli güncelliğini korumuş ve beraberinde birçok sorunu da ortaya

çıkardığı söylenebilir. Bu sorunlar çok farklı söylemlerle dile getirilmiş ve hiçbir zaman etno-politik (Yeğen, 2011, s.222) bir bakış açısıyla ele alınmamıştır. Etno-politik bakış açısının yanı sıra var olan sorunun antropolojik ve demografik boyutlarının da (Zeyneloğlu, Civelek ve Coşkun, 2011, s.337) irdelenmesi ve bu boyutlar dikkate alınarak programların üretilmesi sağlanabilir. Ayrıca Türkiye'de anadilde eğitimin yapılmasına dair istekler konusunda yaşanan tartışmalar, benzer şekilde birçok Batı ülkesinde de yaşanmaktadır. Örnek olarak, Galce dilinin eğitimde yer almasına yönelik İngiltere'de meydana gelen tartışmalarla Kürtçe konusunda Türkiye'de yapılan tartışmaların benzer olduğu söylenebilir. Bu örneğe paralel olarak benzer tartışmaların Meksika, Latin Amerika ülkeleri, İspanya, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerdeki diğer diller veya azınlık dilleri ile ilgili yapıldığını görmek mümkündür (Kaya ve Aydın, 2014, s.15). Türkiye'de olduğu gibi farklı ülkelerde de anadil özelinde tartışmaların yaşandığı ve bunun özellikle eğitim kurumlarından faydalanan bireyler için olumsuz durumlar oluşturduğu bir gerçek olarak belirtilebilir. Ayrıca siyasetin ve siyaset teorilerinin de çağdaş toplumlarda dil konusunu anlaması zor (Ozolins, 1996, s.181) olarak görülmekte ve bu yüzden siyaset yapıcıların, toplumu yönetenlerin ve yönetimlerde söz sahibi olan tüm bireylerin okullarda yaşanan problemlerin farkında olması ve bunlara çözümler geliştirme konusundan aktif rol alması gerekmektedir.

Sosyal bir olgu olarak kabul edilen eğitim toplumun ihtiyaçlarına göre şekil almakta (Çelikkaya, 2013, s.50-51) ve özellikle anadilde eğitimin yapılması ile hem toplumun gelişimine hem de bireylerin tüm yönleriyle gelişiminde olumlu yönde katkılar sağlanacağı söylenebilir. Türkiye'de özellikle Kürt dili ya da Kürtçe anadilde eğitimin yapılması-yapılmaması tartışma konusu olmaktadır. Bu bağlamda "Kürtçe anadilde eğitim gereklidir" çözümünü savunanların aşağıdaki gerekçeleri ileri sürdükleri (Gültekin, 2012, s.57-58, akt. Gözüküçük, 2015, s.41) dile getirilmektedir:

1. Birey belli bir yaşa (6 yaş) kadar Kürtçe öğrenmekte, sonra okulda yabancı bir dille karşılaşmaktadırlar. Bireyin karşılaştığı bu durum, en fazla öğrendiği döneme dair tüm bilgilerini yok sayması anlamına gelmektedir.
2. Başka bir dili iyi derecede öğrenebilmek için, bireyin kendi anadilini iyi bilmesi şartı koşulmaktadır. Fakat okula başladıktan sonra Kürtçe konuşmayan birey, Türkçe dilini de iyi bir şekilde öğrenemez.

3. Bireyin çevresiyle sağlıklı olmayan ilişkiler oluşturması anadilini kullanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumun aynı zamanda bireyde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açması kaçınılmaz olarak görülmektedir.
4. Anadili Kürtçe olan bireyler eğitim yaşamları boyunca Türkçe eğitim alırken, diğer taraftan Kürtçe anadilinde düşünmeye devam edecektir. Farklı bir dilde bireye sorulan soru birey tarafından ilk önce anadile çevrilecek, sonra soruya cevabı bulunacak, daha sonra da cevap Türkçeye çevrilecektir. Oluşan bu durum birey için bir zaman kaybı olmasının yanı sıra bireyin öğrenmede arkadaşlarından geri kalması anlamına da gelir.
5. Türkçe bilmeyen veya Türkçeyi yeterli düzeyde konuşamayan öğrenci, öğretmen için de büyük bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.
6. Farklı bir dille okulda karşılaşan bireyin aynı zamanda uyum problemleri de yaşaması beklenmektedir. Söz konusu bu problemlerin beraberinde derse katılmama, arkadaş edinmeme, öğrenmede yetersiz kalmaya yol açacağı söylenebilir.
7. Tüm halklar kendi dilleriyle tarihsel süreçte geliştirdikleri kültürü ve bütün birikimlerini anadilleriyle sonraki kuşaklara aktarırlar. Kendi dilinde eğitim almayan birey doğal olarak bu kültürü ve birikimi de edinemez.
8. Türkçe eğitimin zorunlu olması ve Kürtçe dilinde eğitimin yasak olmasından kaynaklı tepkiler oluşmakta ve buna bağlı olarak da bireylerin öğrenmesi olumsuz etkilenmektedir.

Verilen maddeler göz önünde bulundurulduğunda denilebilir ki; bireylerin her anlamda başarılı olmaları için kendi dillerinde eğitimin olması, özellikle bilimsel yöntemlere başvurulması ve reddetmekten vazgeçilmesi (Beşikci, 1977, s.37) gerekmektedir.

#### 1.3.2.2.14. İkidilli Eğitim

Öncelikle söz konusu başlık altında ulus-devlet yapısının oluşumunun irdelenmesi faydalı olacaktır. Bu bağlamda, siyasi bir yapılanma biçimi olarak ele alınan ulus-devlet 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren gelişen küresel çaplı bir model olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde, Birleşmiş Milletler'e (BM) üye devletlerin neredeyse tamamının ulus-devlet kurgusuna göre yapılandırıldığı (Erözden, 2013, s.1) söylenebilir. Bu şekilde değerlendirilen ulus-devlet yapısı günümüzde çok yoğun bir şekilde

tartışılmakta ve sınırların anlamlarını yitirdiği vurgusu yapılmaktadır. Ulus-devlet yapısı ile ilgili yapılan tartışmalara benzer şekilde, çok dilli eğitim tartışmaları da dünyada yaklaşık olarak 150-200 yıldır yapılmaktayken Türkiye'de bu tartışmalar daha yeni ve özellikle bu tartışmaların ulus-devletlerin kurulmasından sonra arttığı belirtilmektedir (Kaya ve Aydın, 2013, s.20). Ayrıca yazarlar tarafından ulus-devletler ve çok dilli eğitim tartışmaları ile ilgili şu tespitler yapılmaktadır:

> "Dünyadaki hiçbir ülke tek dilin konuşulduğu topraklar üzerine kurulmamıştır. Ulus-devletler çok etnikli ve çok dilli toplulukları tek çatı altında yaşamaya zorlamış ve kültürel kimlikleri baskı altına almıştır. Bu da bu topluluklar arasında şiddet ve isyanlara varan tepkilere yol açmıştır. Başta dil olmak üzere kültürel talepler, İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde siyasi tartışmalar ve yer yer çatışmalara neden olmuştur. Birçok ülkede tartışmalar, mücadeleler ve uluslararası hukukun baskısı neticesinde çok dilli toplum yapısına uygun yasalar hazırlanmıştır. Örneğin Avustralya, ABD, İspanya, Kanada gibi ülkeler çok kültürlülüğü devlet politikası haline getirmiş ve buna uygun yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu tartışma, mücadele ve bazen çatışmalar sonucunda, çok dilli eğitim, modern devletlerin önem verdikleri eğitim politikalarının başında gelmektedir."

Farklı etnik kimlik, dil, din gibi çok kültürlü bir ulus yapısına sahip olan Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) ikidillilik bürosu ikidilliliğin kavramsal ve akademik faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Cengiz, 2006, s.42):

- Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek,
- Akademik çalışmaları inceleme sansına sahip olmak,
- Farklı metinlerden bilgi edinebilmek,
- Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek,
- Düşünme süreçlerini geliştirebilmek,
- Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak,
- Çok yönlülük sağlamak,
- Yenidünyalara açılmak.

Sıralanan özellikler bireylerin özellikle anlama ve algılamalarına yönelik özellikler olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca ABD'nin yanı sıra birçok ülkede (Kanada, Almanya, İsveç, Belçika, Avustralya, İngiltere, Finlandiya, Çin ve Güney Afrika gibi) eğitimlerin ikidilli olarak yapıldığı/verildiği bilinmektedir. Bunların yanı sıra Türkiye'de de İngilizce ikinci dil olarak verilmekte ve AB çalışmaları bünyesinde birçok projede Türkiye yer almaktadır (Multilingual Families Clubs-Çok Dilli Aileler Kulübü).

#### 1.3.2.2.15. İkidilli Eğitim Modelleri

İkidilli eğitim modellerinin ülkelerin özellikle etnik, kültürel ve siyasi durumlarına göre farklılıklar gösterdikleri söylenebilir. Farklı ülkelerde farklı modeller benimsense de genel olarak dünyada uygulanan üç temel ikidilli eğitim modeli sınıflandırması yapılmaktadır. Söz konusu bu modeller; geçiş modeli (*transitional*), idame modeli (*maintenance*) ve zenginleştirici (*enrichment*) model adı altında üç temel modelden oluşmaktadır. Bu modellerin yanı sıra çok fazla yaygın olmayan ve özellikle yok olan ya da yok olma tehlikesi altında olan dillerin yaşatılmasına yönelik uygulanan miras (*heritage*) modeli de bulunmaktadır (May, 2008, akt. Kaya ve Aydın, 2013, s.21).

Geçiş, idame ve zenginleştirici model olarak adlandırılan ikidilli eğitim modellerin seçiminde, öncelikle ülkenin etnik yapısı, ardında da ülkenin sosyo-kültürel yapısı, eğitim sistemi, yönetim biçimi gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye'nin hem etnik yapısı hem de eğitim sistemi göz önüne alındığında zenginleştirici modelin seçilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

#### 1.3.2.2.16. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülük kavramının incelenmesine geçmeden önce kültür kavramı tanımlanmalıdır. Çok sayıda (200'e yakın) kültür tanımı veya açıklaması (Adanır, 2003, s.23) olduğu bilinmesine rağmen, öncelikle evrensel kültürün, insan eliyle yaratılan tüm evrensel değerleri içerdiği söylenebilir. Bu evrensel değerlerden başlıcaları; toplum bilim, fen bilimleri, sanat ve felsefe olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra ulusal kültür kavramı da, bir milleti (ulusu) diğer milletlerden (uluslardan) farklı kılan örf, adet, davranış ve imgesel özellikleri olarak düşünülür. Örneğin; Çin kültürü, Hint kültürü, İran kültürü gibi. Ulusal kültürden farklı olarak yerel kültüre bakıldığında, bir zaman diliminde aynı bölgede yaşayan belli insan grubuna ait değerler şeklinde bir tanımın yapıldığı görülmektedir. Yerel kültürlere örnek olarak; köy kültürü, doğu kültürü, işçi kültürü vb. gibi verilebilir. Bu bilgiler birlikte incelendiğinde bütün kültürlerin birlikte bulunmasına ise çok kültürlülük denilmektedir. Çok kültürlülüğün, aynı zamanda, kültürel göreceliğe de neden olduğu belirtilmekte ve adı geçen bu kültürel görecelik, her grubun hayat tarzının bir kültür şeklinde ele alındığı ve her birinin birer kültür olması dolayısıyla eşit olduğu anlayışına dayandığı (İyi, 2003, s.22, akt. Gencer, 2011, s.191) belirtilmektedir.

Çok kültürlü kavramına yönelik olarak bazı çevreler tarafından, değişik nedenlerle, egemen toplumun dışına atılmış ya da bir kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alacak biçimde oldukça geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Bu tanıma karşılık bazı farklı çevreler tarafından da söz konusu hayat tarzı kümelerini, sosyal hareketleri ve gönüllü birlikleri dışarıda bırakarak, ulusal ve etnik farklılığı temel aldığı yorumu yapılmaktadır. Ortaya konulan iki farklı tanım ya da yorumlama biçimine dayanarak çok kültürlü devlet şu şekilde açıklanmaktadır; bir devlete bağlı olan ya farklı uluslara aitse (çokuluslu devlet) ya da farklı uluslardan ayrılıp gelmişse (çok etnikli devlet) ve bu olgu bireysel kimliğin ve politik yaşamın önemli bir tarafını meydana getiriyorsa, o devlet çok kültürlüdür (Kymlicka, 1998, s.48-49). İç farkları olan çoğul bir toplumsal özne (Hardt ve Negri, 2004, s.114) şeklinde tanımlanan çokluk, farklılıklardan kaynaklı ortaya çıkan çok kültürlülüğe gönderme yapmaktadır. Çokluk ya da çok kültürlü toplumlarda özellikle farklılık ve eğitim konuları bağlamında tartışmaların olduğu bilinmektedir. Çok kültürlü politikaların eğitim alanına yansıması (Yazıcı, 2015, s.57) şeklinde kısaca tanımlanan, çok kültürlülük bağlamında ve bir alt boyut olarak kabul gören çok kültürlü eğitim daha genel bir anlamda; "tüm öğrencilerin dilleri, dinleri, ırkları, etnik kökenleri, cinsiyetleri, sosyal ve ekonomik statülerine bakılmaksızın eğitimden eşit derecede yararlanmalarını sağlayan bir eğitim hareketi" (Banks, 2008; Banks ve Banks, 2007; Nieto ve Bode, 2013, akt. Günay ve Aydın (2015), s.2) şeklinde tanımlanmaktadır. Bennett'a göre (2001, s.32), çok kültürlü eğitim bütün öğrencilerin sosyal, kişisel, entelektüel gelişimlerini, demokratik değerleri, inançları ve kültürel çoğulculuğu esas alan bir eğitim biçiminde görülmesi gerektiğidir. Ayrıca Bennett (2007, s.31-35), çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilmeyi sağlamak,
- Saygı ve hoşgörüyü artırmak,
- Akademik başarıyı artırmak,
- Uyum içinde yaşamayı öğretmek,
- Kültürel farkındalık oluşturmak,
- Çoğulculuğu ve eşitliği sağlamak,
- Farklı gruplar arasında iletişimi artırmak,
- Kendine güvenen kimlikler geliştirmek,
- Temel beceri ve yeteneklerin paylaşımında işbirliği sağlamak.

Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarının belirtilmesinin yanı sıra Bennett (2007, s.35), çok kültürlü eğitimin öğrenci merkezli olduğunu; farklı ülkelerde farklılık gösterebileceğini; bir ülkenin demokrasiyi benimsemesi (içselleştirmesi) ile doğru orantılı olduğunu ve süreç içerisinde yer alan tüm kesimlerin (paydaşların) ortak sorumluluk alması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda çok kültürlü eğitim aracılığıyla farklı kültürlerin sınıflara taşınması, bireylerin farklı kültürden olan birey ya da toplumlarla ilgili bilgi sahibi olması gibi (Yazıcı, 2015, s.61) birçok yararından da söz edilebilir. Buradan hareketle eğitim-öğretim kurumlarında bireylerin birbirlerini anlaması, akademik başarının artması, başka dil konuşan ya da farklı kültürden olana saygı ve kültürel zenginlik, çoğulculuk anlayışı gibi birçok konuda çok kültürlü eğitimin yarar sağlayacağı söylenebilir.

### 1.3.3. Kısa Literatür Bilgisi

Bireylerin anadilinde eğitim almasının hem bir hak hem de kişileri başarıya götüren bir yol olduğu açıktır. Ancak anadilde eğitim verilmeyişi, yukarıda da belirtildiği gibi, Türkiye'de problemlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bunun çözümü için önemli politikaların henüz geliştirilmediğini söylemek yanlış olmaz. Bu durumu yapılan bilimsel çalışmaların ilgi alanları da açıkça ortaya koymaktadır. Aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma (özellikle öğretmenlerin okula/işe yabancılaşması (Erjem (2004), Şirin (2009), Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) vb.) şeklinde konu ele alınmış, öğrencilerin okula yabancılaşmasına yönelik ise (Şimşek ve Kalıtaş (2014)) çok daha az araştırmanın yapıldığı görülmüştür) konularında az da olsa bazı çalışmalar olmakla birlikte, Türkiye ve yurtdışında anılan bu üç konunun kesiştiği ortak alana ilişkin çalışma bulunmamaktadır.

Aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma konularının bir arada ele alındığı çalışma olmamasına rağmen anadili Türkçe olmayan öğrenciler ve yabancılaşma konuları ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda aşağıda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara sırasıyla yer verilmektedir.

#### 1.3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sarı (2001) tarafından "İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" adlı nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma yazma öğrenirken hangi güçlüklerle karşılaştıkları

belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 1999-2000 Eğitim-Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında (ilkokul) görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Sarı, genel olarak, ikidilli öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda görev yapan öğretmenlerin, söz konusu öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları; "dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe" şeklinde sıraladıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan anadili Türkçe olan öğrencilerin eğitim aldıkları okulda göre yapan öğretmenler ise, "bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıkları" belirtilmiştir. Ayrıca ikidilli öğrencilerin öğretmenleri; "bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını, buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15-20 gün fazla sürdüğünü" dile getirdikleri araştırmacı tarafından vurgulanmıştır.

Erjem (2004), lise öğretmenleri ile görüşmelere dayanarak gerçekleştirilen araştırmanın temel amacını; "öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp-yaşamadıklarını tespit etmek ve çeşitli boyutlarını ortaya koymak" şeklinde ifade etmektedir. Nitel araştırma yöntemine göre yapılan çalışmanın verileri Mersin ilinde bulunan iki resmi lisede çalışan farklı branşlardaki 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği toplanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin yabancılaştırıcı bazı durumlara (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar) maruz kalmalarına rağmen, "yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmî olarak yaşadıkları" sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma türünün "güçsüzlük" kategorisinde olduğu belirtilmiştir. Söz konusu durumda özellikle yönetsel süreçlerin önemli faktörler olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğretmenler tarafından okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikrinin yaygın olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin yönetsel yapının bu niteliğinin katılımı azalttığını söyledikleri ve yönetsel süreçlerin dışında kalmanın öğretmenler arasında geri çekilmeye yol açtığı vurgusu yapılmıştır.

Uşaklı (2005), tarafından yapılan araştırmanın amacı; "İzmir'e göç eden ailelerin ilköğretim ikinci kademede (ortaokul) eğitim alan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde

karşılaştıkları sorunları belirlemek" şeklinde sunulmuştur. Çalışmaya ait verilerin, "2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında İzmir'in sekiz ilçesinden seçilen ortaokullarda çalışan Türkçe Öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçek uygulanarak elde edildiği" belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan 41 maddelik ölçme aracının yapılan faktör analizi sonunda 124 öğretmene uygulandığı ve Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen sorunların; anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre şeklinde dört alt boyutta toplandığı belirtilmiştir. Öğretmenler belirttikleri sorunların; öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları okul programı, kıdemleri, İzmir'de çalıştıkları ilçe, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okuldaki göç ile gelen öğrenci oranı değişkenleri arasındaki farkların incelendiği ifade edilmiştir.

Konda Araştırma (2008), tarafından yapılan "Kürtler ve Kürt Sorunu" adlı çalışmada özellikle demografik bilgilerin elde edildiği söylenebilir. Söz konusu çalışmanın; 26 alt bölgeyi temsilen 41 ilin, 328 ilçenin, 1188 mahalle ve köyünde 6482 denekle görüşülerek gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. Özellikle araştırmada deneklere "kendilerini ait hissettikleri etnik kökenler", "anadilleri" ve "kendilerini ait hissettikleri din ve mezhep inanç grupları" soruları sorulmuş ve bu kapsamda elde edilen sonuçlara göre; Türkiye de, kendini "Kürt" ve "Zaza" olarak tanımlayan ve/veya anadili "Kürtçe" ve "Zazaca" olan kişilerin, yetişkin nüfusa oranının yüzde 13,40 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında Kürt kadınlar ve annelerde eğitimsizlik oranın oldukça yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kürt annelerde ortalama eğitim 1,3 yıl, Kürt babalarda ise ortalama eğitim 3,2 yıl olarak bulunmuştur. Elde edilen bu rakamlar Türk toplumundaki annelerde 3,3 yıl, babalarda 4,8 yıl olduğu belirtilmiştir. Çalışmada aynı zamanda anadili, günlük hayatta aile içinde kullandığı dil ve bildiği varsa diğer diller olarak üç soru ile "dil" ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak çapraz tablolar incelendiğinde, Türkçenin yetişkin nüfusun % 2,28'i (yaklaşık 1.663.000 kişi) için ne anadil ne de aile için günlük yaşamda kullanılan dil olduğu, aile dışında kullandıkları bir dil olduğu ifade edilmiştir. Hiç Türkçe bilmeyen, yani dille ilgili üç sorudan herhangi birine cevap vermiş olan, ancak bu cevaplar arasında Türkçe cevabı hiç yer almayanların oranı ise yaklaşık 1.350.000 kişiye denk gelen % 1,85 olarak verilmiştir. Ayrıca çalışmada sorulan sorular neticesinde elde edilen verilere göre; Kürtler arasında genel bir mutabakat olmamakla sorunun çözümü konusunda "kendi dillerinde yayın hakkı", "kendi dillerinde eğitim hakkı" ve "Kürt adet ve göreneklerinin yaşatılması için

devletin desteği" konularında oldukça önemli bir mutabakat gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Şimşek ve Şimşek (2008), yaptıkları çalışmanın amacını; "Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerini ve sosyal bütünleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek" olarak belirtmişleridir. Çalışmada, betimsel tarama modelinin kullanıldığı ve verilerin araştırmacılar tarafından geliştirilen ve yedi boyuttan oluşan beşli likert tipindeki "Sosyal Bütünleşme Ölçeği (SBÖ)" kullanılarak elde edildiği ifade edilmiştir. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılında sekiz ildeki çeşitli liselerde öğrenim gören 1106 lise öğrencisinin katıldığı, araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin normatif-manevi bütünleşme ve ulusal bütünleşme boyutlarında yüksek düzeyde bütünleşme algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan araştırmada "lise öğrencilerinin eğitsel bütünleşme boyutunda düşük katılım göstermeleri anlamlı bulunmuştur" ifadesine yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından araştırma bulgularının; "lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin cinsiyete, lisenin bulunduğu ile, lise türüne ve disiplin cezası alma durumlarına göre farklılaşmadığının ortaya koyduğunu" belirtilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin okuduğu sınıf, okul başarı durumu, okul öncesi eğitim alma, okulu terk etme eğilimi, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve anadil değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgulardan bir tanesi "resmi dil Türkçe dışında anadili kullananların genel sosyal bütünleşme düzeylerinin, manidar biçimde yüksek bulunmuş olması" şeklinde verilmiştir. Bu bulgu anadili farklı olan bireylerin sosyal bütünleşme bağlamında problemler yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yiğit (2009), tarafından yapılan çalışmada, "ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemek" amacıyla 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Şırnak ilindeki 31 ilköğretim okulunda görevli olan 70 birinci sınıf öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı verilerin "öncelikle oransız örnekleme yöntemi ile seçilen 11 birinci sınıf öğretmeni ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde üç ayrı görüşme yapılarak" ve daha sonra "Şırnak ili merkez ilçesinde bulunan okullarda 59 birinci sınıf öğretmenine öğretim yılı sonunda anket uygulanarak" toplandığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara

göre; öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerinin farklı olmasının okuma-yazma sürecini etkilediğini belirtikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin özellikle kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp istenilenleri yapma konusunda güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012), tarafından yapılan "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma" adlı çalışmanın amacı; ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ve bu yabancılaşmayı etkileyen değişkenlerin neler olduğu şeklinde belirtilmiştir. Betimsel-ilişkisel tarama modelinde yapılan çalışmada 340 öğretmen katılım sağlamış ve elde edilen sonuçlara göre; "sınıf öğretmenlerinin okula yabancılaşma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, en fazla kuralsızlık, en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları" araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yabancılaşmasına etki eden etmenlerin, sosyo-demografik özellikler ve görev yapılan okul ortamına ilişkin özelliklerden kaynaklandığı da saptanmıştır. Bunların yanı sıra araştırmacılar tarafından; "yabancılaşmanın kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumlarının, mezun olunan lisans programı ve görev yapılan okulun eğitim-öğretim açısından yeterliği, mesleki yabancılaşma açısından, çalışılan okul ortamının mesleki yabancılaşma düzeylerinde hem genel yabancılaşma, hem de yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu" vurgulanmıştır.

Türkel, Savaş ve Savaşçı (2014), tarafından yapılan "Anadili Türkçe ve Kürtçe Olan 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe yazma çalışmalarına yönelik tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmacılar çalışmanın tarama modeli şeklinde tasarlandığını ve Ağrı ile Burdur'da yapıldığını ve çalışmaya anadili Türkçe olan 133, anadili Kürtçe olan 67 öğrenci olmak üzere toplam 200 öğrencinin katıldığını belirtmişlerdir. Çalışmada hazır olarak elde edilen "yazma tutumu belirleme anketi" kullanılmış ve elde edilen veriler; "sonuç olarak genelde bakıldığında anadili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçe yazma becerisine yönelik tutumlarında anadili Türkçe olanlara göre bir olumsuzlukları olmadığı rahatlıkla söylenebilir" şeklinde ifade edilmiştir.

Şimşek ve Katıtaş (2014), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmanın amacını; "ilköğretim ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini

belirlemek ve yabancılaşmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek" şeklinde belirtmişlerdir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin; "2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa'da ilköğretim okullarının ikinci kademesinde (ortaokul) öğrenim görmekte olan 621 öğrenciden elde edildiği" ifade edilmiş ve "araştırma bulguları öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur" ibaresine yer verilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. "Öte yandan, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği" bulunmuştur.

Gözüküçük (2015), tarafından yapılan "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları" adlı çalışma ile öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirleme ve söz konusu sorunlara çözüm önerileri bulmak amaçlanmıştır. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır'da görev yapan 705 birinci sınıf öğretmeninin çalışmada yer aldığı (40 sınıf öğretmeni ile görüşme yapıldığı) belirtilmiştir. Karma yöntem olarak tasarlanan çalışmanın nicel boyutunda genel tarama modeli ve nitel boyutu da durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Nicel verilerin araştırmacı tarafından geliştirilen "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği" yardımıyla toplandığı belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmada elde edilen sonuçlar; "anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde; okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri ise "katılıyorum" düzeyinde çıktığı" şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; "mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu

değişkenine göre sesi hissetme ve tanıma aşamasında, iletişim boyutunda farklılaştığı tespit edildiği" ifade edilmiştir.

#### 1.3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Gardner (1960), tarafından yapılan "İkinci Dil Ediniminde Motivasyonel/Güdüleyici Değişkenler" adlı çalışmada "Fransızca başarı, dil yeteneği, Fransız grubuna ve Fransızca çalışmaya uyum sağlama ve memleket özgeçmiş özelliklerini ölçen 30 maddelik anket 83 İngilizce konuşan lise öğrencisine" uygulandığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında dil yeteneğinin "sadece okulda öğrenilen Fransızca becerileriyle temelde ilişkili olduğu, diğer taraftan sosyal motivasyon endekslerinin ise bütün ölçülen becerilerle ilişkili olduğu" araştırmacı tarafından bulunmuştur. Araştırmacı; yapılan faktör analizinin elde edilen sonuçları doğruladığını, ikidilli olmak ve Fransızca-Kanadalı aksanı kazanabilmek için "bütünleyici güdü"nün oldukça önemli olduğunu ortaya çıkardığını vurgulamıştır. Ayrıca çalışmada "Fransız-Kanadalı gruba karşı olumlu tutumların dil başarısına bağlı olduğu, fakat bütünleyici güdülenmenin faktöriyel olarak bu tutumlarla ilişkisiz olduğu" sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda "çalışma ile bütünleyici güdünün temel parçası olan bütünleyici bir yönelmenin Fransız-Kanadalı tanıdık insanlara karşı olumlu tutumlarla ilişkili olduğunun ortaya çıktığı" vurgusu yapılmış ve "buna bağlı olarak da öğrencilerin bu bütünleyici yöneliminin ebeveynsel yönelim ve tutumlara bağlı olduğunun belirlendiği" ifade edilmiştir.

Cummins (1976), "Bilişsel Gelişimde İki Dilliliğin Etkisi: Araştırma Sonuçları Sentezi ve Açıklayıcı Varsayımlar" adlı çalışmanın amacını; "ikidilliliğin olumlu bilişsel sonuçlar doğuran son çalışmalar ile ikidilliliğin bilişsel ve eğitsel ilerlemeye aykırı bir tepkisi bulunan eski çalışmalar arasındaki tutarsızlıkları açıklığa kavuşturma" olarak belirtmiştir. Cummins çalışma sonucunda; "son çalışmaların dengeli ikidilli bireyler ve ekleyici ikidilli ortamlarında gerçekleşmesinden dolayı bu bireylerin ilk dillerine hiçbir karşılığı olmadan ikinci dilde yüksek seviyede yeterlik gösterdiklerinin belirlendiği" vurgusunu yapmıştır. Ayrıca araştırmacı; "ancak daha önceki çalışmalarda genelde ilk dilleri ikinci dilleriyle yavaş yavaş yer değiştiren azınlık dil gruplarından bireylerin yer aldığı ve böylece, birçok eski çalışmada denge etkisi delilleri gözlenmesinin normal olduğu" vurgusunu yapmıştır. Son olarak çalışmada; "geçmiş ve son çalışmalarda ikidilli

bireylerin linguistik (dil bilimi) yeterlikte elde ettikleri farklılıklara dayanarak ikidilli bir bireyin ulaştığı linguistik yeterlik derecesi o kişinin bilişsel gelişmesi üzerinde etkili olan ikidilli öğrenme deneyimlerinin etkilerini yönlendirebilir varsayımının geliştirildiği" belirtilmiştir.

Butzkamm (1998), "İkidilli Tarih Dersinde Kod Değiştirme: Etkileşimli Kaynaştırıcı Olarak Anadil Makalesinde İkidilli Bağlamlarda ve Geleneksel Yabancı Dil Derslerinde Anadilin Kullanılması" adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırmacının "anadilin yardımcı ya da engel oluşturduğu tartışmasına" dayanarak yabancı dil olarak İngilizcenin kullanıldığı bir tarih dersi analizi yapılarak incelenmiştir. Makalede, yazarın; "yabancı dilde iletişimsel anlayışı arttırmak amaçlı kısa aralarla anadile dönmek eğitime yardımcı olabilir" kanaatine vardığı görülmektedir. Makalenin yazarı tarafından; "her ne kadar ikinci dil derste kullanılan asıl dil olsa da öğretmen sözlük görevini görür ve böylece anadil yabancı dilin müttefiki olur" tespitini yapmaktadır. Buna ek olarak yapılan bu tespitin, hem dil ile ilgili çalışmalarda hem de iletişim alanında bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Bir diğer makale ise Banda (2000) tarafından yazılan ve "Anadil İkilemi: Güney Afrika'da İkidilli Eğitim İçin Beklentiler" adlı makalede Güney Afrika'da önerilen "ekleyici ikidilli programlarda anadilin konumu" incelenmiştir. Makalede yazar tarafından, "Afrika dillerinin, özellikle yönerge ortamı olarak öğretilmesi ve kullanılmasının oldukça yetersiz olmasından dolayı ekleyici ikidilli programlarda ve eğitim politikasında Güney Afrika'nın resmî dilinin kullanımında başarılı olmasının pek mümkün olmadığı" vurgulanmıştır. Makalenin üç bölümden oluştuğu ve ilk olarak "sosyo-linguistik, kültürel ve politik etmenler" başlığının ele alındığı görülmüş ve aynı zamanda bu bölümlerde "ayrımcı eğitim ve mirası" tartışılmış ve "ekleyici ikidilliliğin pedagojik ve kuramsal destekleriyle ilgili olarak şehirsel çeşitlilikle ve İngilizceyle baskılanan standart Afrika dilleri" hakkında bilgileri sunulmuştur. Ayrıca "anadilin uygulamasına yönelik olasılıklar ve ikidilli eğitimde anadilin önemli bir rol oynadığı tutarlı bir programın uygulanması" tartışılmıştır. Makalede genel olarak; "hükümetin ekleyici ikidillilik politikasının rol modeller, öğrenciler ve velilerinin İngilizce hariç, diğer dillerin kullanımında çok fayda görmedikleri sürece işe yaramayacağı" vurgulanmıştır.

Francis (2002), "Okuryazarlık, İkinci Dil Öğrenimi ve Üstdil Farkındalığının Gelişimi: İkidilli Çocukların Biçime Odaklanma İle İlgili Algıları" isimli araştırmasında ikidilli bireylerin kompozisyon görevlerinde oluşturdukları yazılarda kullandıkları stratejileri değerlendirme sonuçlarını rapor etmiştir. Araştırmacı "ilkokul sınıflarında gelişimsel eğilimler olarak görünenin ne olduğunu açıklamak" amacıyla 479 derleme/düzeltme/deneme örneklerinin kayıt edildiğini ve incelendiğini belirtmiştir. Araştırmacı söz konusu çalışmada ayrıca, "Orta Meksika'da ikidilli yöresel halktan 45 kişiyle bir seri akademik dil ve okuryazarlık görevleriyle ve konuştukları veya anladıkları iki dilde üstdil farkındalığının değerlendirildiğini" vurgulamıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmada; "ikidillilik yeterliği, okuryazarlık öğrenimi ve üstdil farkındalığının gelişimiyle ilgili etkenlerin birbirleriyle ilişkileri" incelemiş ve "dil kullanımındaki taleplerin daha bağlam dışı olmasıyla, genel olarak daha üretken yapılar üzerinde daha fazla kontrol gereksiniminin üstdil farkındalığının gittikçe önemi artan bir etken olabileceği" tespitinde bulunulmuştur.

İkidillilik konusunda yapılan diğer bir çalışma; Bialystok, Luk ve Kwan (2005) tarafından gerçekleştirilen, "İkidillilik, İki Dilde Okuryazarlık ve Okumayı Öğrenme: Diller ve Yazı Sistemleri Arasında Etkileşimler" adında yayınlanmış ve çalışma bağlamında araştırmacılar dört grup birinci sınıf öğrencisini erken okuryazarlık görevlerinde test ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada gruplar; "üç gruptakiler farklı dil ve yazma sistemini temsil eden ikidilli, dördüncü gruptaki çocuklar ise İngilizce konuşan tekdilliler" şeklinde oluşturulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından tüm ikidilli çocukların günlük hayatlarında her iki dili de kullanmaları ve iki dilde de okumayı öğrenmekte olduklarına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; tüm ikidilli çocukların okuma yeteneği için genel bir artışın olduğu gözlemlenmiş, özellikle iki alfabetik sistem öğrenenler için daha avantajlı bir durum olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç yazarlar tarafından; "ikidilli çocukların tümü İngilizcede olduğu gibi diğer dillerde de okuryazarlık eğitimi almış, bu yüzden avantajları sadece ikidilliliğin bir sonucu değil de daha yoğun okuryazarlık eğitimi almış olmalarının bir yansıması olabilir" şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmada yapılan gözlem/deney; "İbranice–İngilizce ikidilliler her gün İbranice okuryazarlık eğitimi alırken, İspanyolca-İngilizce ve Çince-İngilizce ikidilliler İngilizce harici eğitimlerini haftada bir aldılar" şeklinde açıklanmıştır. Bu deney ya da gözleme dayanarak İbranice-İngilizce ikidillilerin

okuryazarlık görevlerinde birbirinden farklı sonuç çıkarmayarak, İspanyol ve Çince gruplarından daha yeterli olacakları şeklinde bir tahminin oluşmasına rağmen, ulaşılan sonuçların yapılan tahmini çürüttüğü gözlemlenmiştir. İbranice ve İspanyolca grupların aynı sonuçları elde ettiği ve Çince grubundan daha ileri seviyede oldukları belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ikidilliliğin bir diğer avantajı da okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyeli olarak vurgulanmıştır. Bu taşımanın "bireyin (çocuğun) bir dilde oluşturduğu strateji ve deneyimlerini, iki dilin de aynı şekilde yazılması koşuluyla, taşımasına yardımcı olduğu" belirtilmiş ve elde edilen sonuca göre; "bu şekilde oluşan avantaj, çalışmada yer alan iki grubun okuryazarlığa geçişlerini arttırmakla birlikte hızlandırdığını ve bireylerin okumayla ilgili öğrendikleri kavramları her iki dile de uygulama avantajı edindikleri" şeklinde olmuştur.

Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés (2008), tarafından yapılan "İkidillilik Çatışma Çözmeye Yardımcı Olur: Dikkat Ağı Görevinden Kanıtlar" isimli çalışmalarında "ikidillilerin konuşma sırasında iki dili birden, sürekli olarak kontrol etme ihtiyaçları dikkat ağları üzerinde genel etkiler ortaya çıkarabilir" hipotezini ortaya atmışlardır. Buradan hareketle araştırmacılar, ikidilli ve tek dillilerin performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular; "ikidilli katılımcıların hem görevleri tamamlamada daha hızlı olduğu, hem de aynı zamanda uyarı ve yönetici kontrol ağlarında da daha verimli oldukları" ve diğer araştırmalarda ulaşılan sonuçlara benzer şekilde "ikidilli katılımcıların özellikle uyarıcı ipucu verilmesiyle daha çok yardım aldıkları ve çelişkili bilgileri de çözmede daha iyi sonuçlar elde ettikleri" belirlenmiştir.

Borrero, Yeh, Cruz ve Suda (2012), tarafından gerçekleştirilen "Gençliğin Ötekileştirilmesi ve Kültürel Varlıkların Teşvik Edilmesi Bağlamında Bir Okul" adlı nitel çalışmanın verileri 10 yerli öğrenci ve 5 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Yazarlar elde ettikleri sonuçları; "bulgularımız Yerli Hawaii lisesi gençliğinin "öteki" deneyimini örneklendirdiğini gösteren kanıtlar sunmaktadır: (a) kültürel ve ırksal belirsizlik, (b) sınıflandırma ve etiketleme, (c) hiyerarşik güç dinamikleri ve (d) kaynaklara sınırlı erişim. Öğrencileri ve dillerini ayrıştıran, görmezden gelen ve sözlü olarak onları rahatsız eden bir öğretmen, öğrencilerin nasıl "öteki" olarak kategorize edilebileceğini ve okul bağlamındaki hiyerarşik güç dinamiğinin farklı ırktan olan öğrencileri nasıl yabancılaştırabileceğini temsil eder" şeklinde vurgulamışlardır. Ulaşılan sonuçlara göre hem ötekileştirilmeden hem de yabancılaştırmadan söz edilebilir.

Park ve Ziegler (2014), “İkidilli Akılda Bilişsel Değişim: Korece-İngilizce İki Dillilerde Uzamsal Kavramlar” adlı çalışmada, “son çalışmalar farklı anadile sahip konuşmacıların çeşitli bilişsel alanları farklı şekillerde algıladıklarını ve ikidillilerin kavramsallaştırma kalıplarının her iki dildeki kavramlar tarafından etkilendiğini göstermektedir” belirtmekte ve hareket noktalarının bu olduğunu ifade etmişlerdir. Yazarlar tarafından, “ikidilli zekâlarda dil geçişini göstererek tekdilli ve ikidilliler arasında önemli farklılıkların olduğu” sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada yapılan regresyon analizlerinin “ikidillilerin kavramsallaştırmalarının çoğunlukla İngilizce yeterlikleri ve Korece kullanma sıklıklarına bağlı olduğu” belirlenmiş ve son olarak çalışma kapsamında elde edilen bulgular; “ikidillilerin kavramsallaştırma kalıplarının onların dil deneyimlerine duyarlı olduğunu gösteren önceki çalışmaların bulgularını destekleyerek kavramsallaştırıcı yeniden yapılandırmanın delillerini ortaya koymaktadır” şeklinde dile getirilmiştir.

# BÖLÜM 2. AMAÇ

## 2. Tezin Amacı

Bu bölümde çalışma konusu bağlamında tezin amacına, araştırma sorularına, araştırmanın sayıltıları ve sınırlamalarına yer verilmiştir.

### 2.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı; ortaokul ve liselerde eğitim almakta olan öğrencilerin öğretmen ve diğer öğrencilerle aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma üçgeninde yaşadıkları problemlere ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, elde edilen verileri yorumlamak ve bu doğrultuda durumun iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda cevap aranan temel soru; "aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde ortaokul ve lise öğrencilerinin durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bunun dışında öğrencilerin aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde sıkışmaları durumlarına; akademik başarı/başarısızlık, kendini ifade edememe, dışlanma/ötekileştirilme, damgalanma, anlama ve algılama sorunları, içe kapanıklık, okula/derslere karşı ilgisizlik gibi konularda etkisinin ne düzeyde olduğu sorularına cevaplar aranmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunularak, çalışma Milli Eğitim Bakanlığı'nın yararlanması için gerekli mercilere gönderilecek ve çalışmanın sonuçları okullardaki idarecilerle paylaşılacaktır. Bu doğrultuda hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de okulların yaşanılan ya da yaşanılabilecek sorunlara önlemler alması beklenmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları problemlere ilişkin farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik araştırma sonuçlarının öğretmenlerle de paylaşılması amaçlanmakta ve yapılan öneriler ışığında çözüm yolları üretilmeye çalışılmaktadır.

### 2.2. Önem

Günümüzde etnik sınıf, kimlik, anadil gibi konular sürekli güncelliğini korumakta ve birlikte yaşayan toplumlar arasında tartışma konusu olmaktadır. Her çağda olduğu gibi günümüzde de okullar bireylerin eğitim almalarında ve hayata hazırlanmalarında çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda ortaokullar ve ortaöğretim kurumları da bireylerin yetiştirilmesinde temel bir niteliğe sahiptir. Okullar, geleceğin nesilleri olan

öğrencilerden ve bu nesillerin yetiştirilmesinde en önemli rolü oynayan öğretmenlerden oluşmakta ve bunlar günün belirli saatlerinde zamanlarını birlikte geçirmektedirler. Bireyler için ortak bir yaşam alanını ifade eden okullar, bireylerin yetişmesinde hayati bir rol üstlenmeleriyle birlikte; akademik başarı, kendini ifade etme, anlama, ilgili olma vb. konularda da büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmenleriyle "tam anlamıyla aynı dili konuşmaları" büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırma ile öğrencilerin yaşadığı aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgenindeki sıkışmalara bağlı olarak; akademik başarı, kendini ifade etme, anlama ve algılama, ilgili olma gibi konular arasındaki ilişki öğretmenlerin ve öğrencilerin bakış açılarıyla ortaya konulmaktadır.

Okullarda aynı dili konuş(a)mamaya bağlı olarak ötekileştirilme ve yabancılaşma gibi sorunlarla karşı karşıya kalma durumu söz konusu olmaktadır. Bu çalışma, okullarda öğrencilerin yaşadıkları ötekileştirilme, yabancılaşma, damgalanma, kendini ifade edememe gibi durumların nedenlerini ortaya çıkarmayı, sorunlara yönelik önlemlerin alınması için önerilerde bulunmayı ve sonuçların okullarla paylaşılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırma, konuyla ilgili olarak yapılan öneriler ve alana katkılar açısından önem kazanmaktadır.

### 2.3. Diğer Araştırma Soruları

Ortaokul ve liselerde eğitim almakta olan öğrencilerin öğretmen ve öğrencilerle aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma üçgeninde yaşadıkları problemlere ilişkin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada;

**1.** Ortaokul ve liselerde öğretmen ve öğrencilerle aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma durumlarında;
   - **a.** Öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
   - **b.** Öğrencilerin kendini ifade edememe düzeyleri arasında farklılık var mı?
   - **c.** Öğrenciler öğretmenleri ya da arkadaşları tarafından ötekileştirilmekte midir?
   - **d.** Öğrencilerin anlama/algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
   - **e.** Öğrencilerin yaşadığı yerler (şehir/bölge) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**f.** Öğrencilerin geldikleri yerler (göç ettikleri) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

**g.** Öğrencilerin okula karşı ilgisizlikleri artmakta mıdır?

**h.** Öğrenciler içe kapanıklık yaşamakta mıdır?

**2.** Ortaokul ve liselerde öğrencilerin aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma durumlarında;

**a.** Öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

**b.** Öğrenciler üzerinde öğretmenlerin davranışları önemli midir?

gibi sorulara da cevaplar aranmaktadır.

### 2.4. Araştırmanın Sayıltıları

**1.** Öğrencilerin görüşmelerde verdikleri cevaplarda (düşüncelerini ifade etmede) yansız oldukları varsayılmaktadır.

**2.** Öğretmenlerin görüşmelerde (anketin doldurulmasında yapılan işaretlemelerde) verdikleri cevaplarda yansız oldukları varsayılmaktadır.

### 2.5. Araştırmanın Sınırlamaları

**1.** Araştırma İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman ili merkez ilçedeki ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

**2.** Araştırma İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman ili merkez ilçedeki ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

**3.** Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle ve görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

**4.** Araştırmanın nitel bulguları görüşme formlarında yer alan konu başlıkları bağlamında hazırlanan sorulara verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır.

**5.** Araştırmanın nicel bulguları ankette yer alan ifadelere (önermelere) ilişkin öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır.

### 2.6. Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

- Araştırmanın yapılacağı İstanbul ve Batman illerinin İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

- Araştırma sırasında, öğrencilerden nitel; öğretmenlerden nicel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda gönüllülük esasına göre hareket edilmiş ve çalışmaya katılmak istemeyen öğrenci ve öğretmenlere saygı duyulmuştur.
- Derinlemesine görüşmeler için öğrenciler, anket çalışması için de öğretmenlere herhangi bir zorlamada bulunulmamış ve tamamen gönüllü katılım sağlanmıştır.
- Görüşülen kişilerin özel bilgileri, kimlik bilgileri alınmayıp, toplanan verilerin anonim olarak değerlendirilmesi ve çalışmaya bu şekilde yansıtılmasına özen gösterilmiştir.
- Herhangi bir sorunla karşılaşılmaması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen "Veli Onam Belgesi" ile öğrencilerin ailelerinden de izin alınmıştır.

### 2.7. Pilot Çalışma

Hazırlanan anket formu (Ek 1), hedeflenen öğretmen grubuna benzer özellikler taşımakla beraber daha sonra asıl çalışmaya katılmamakta ve farklı branşlardaki öğretmenlerle görüşülerek doldurulmuştur. Burada amaç, anket formunun her branştan öğretmenlerce aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacak biçimde geliştirilmesidir. Sonraki süreçte, tez danışmanı, Türkçe ve PDR öğretmenleri vb. gibi uzman görüşleri alınarak anketin geçerlilik ve güvenirlik hesaplamalarını yapmak üzere, ankette bulunan madde sayısının beş katı kadar sayıda öğretmenle görüşülmüştür. Doldurulan anketlerde öğretmenler tarafından anlaşılmayan ya da farklı anlamların oluşmasına sebep olan maddeler dikkate alınarak anket formuna son şekli verilmiştir.

Öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler için hazırlanan "görüşme çerçevesi" (Ek 2) de yine hedeflenen öğrenci grubuna benzer özellikler taşıyan, fakat asıl çalışmaya katılmayan öğrencilerle görüşmeler yapılarak denenmiştir. Pilot çalışma kapsamında yapılan derinlemesine görüşmeler özellikle, soruların ve soruların sırasının uygun olup olmadığı yönünden değerlendirilerek ve gerektiği takdirde görüşme çerçevesi buna göre yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca uzman görüşlerine de başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

## 2.8. Araştırmacının Araştırmadaki Rolü

Araştırmacı 2004–2008 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bağcılar Mahmutbey İlköğretim Okulunda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak göreve başlamıştır. 2011 yılında Yeditepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır. 2014 yılından itibaren Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. Çeşitli okullar, bölgeler ve projelerde yer alan araştırmacı şu anda İstanbul ili, Pendik İlçesine bağlı Sabahattin Zaim İmam Hatip Ortaokulunda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı farklı bölgelerde MEB'e bağlı okullarda çalıştığı süre boyunca çeşitli konularda tecrübe kazanmış ve araştırma konusu bağlamında anadili farklı olan öğrencilerin yaşadığı sıkıntılara şahit olmuştur. Buradan hareketle anadili farklı olan öğrencilerin dezavantajlı gruba dâhil olması ve bireylerin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere çözümler üretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu bağlamda 2008 yılından itibaren araştırmacının MEB'e bağlı okullarda öğretmen, idareci ve proje üyesi olarak görev yapması ve aynı zamanda alanda yaptığı çalışmalardan dolayı hem nitel araştırma yöntemleri konusunda hem de nicel araştırmada araştırmacının anket geliştirme ve verilerin analizini yapmada bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bu açıdan, araştırmacı özgeçmişi sebebiyle araştırmanın etkinliği ve verimliliği için gerekli rolleri oynayabilme olanağını elde etmiştir.

# BÖLÜM 3. YÖNTEM

## 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemler, araştırma evreni ve örneklemi, kavramsal çerçeve, araştırma modeli, veri toplama araçları/verilerin toplanması, verilerin analizi ve işleme yer verilmektedir. Araştırma verileri nitel ve nicel olmak üzere iki farklı yaklaşım ve iki farklı katılımcı grubu ile görüşülerek toplanmıştır. Bu nedenle aşağıdaki alt bölümler nitel ve nicel çalışma için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

### 3.1. Araştırma Yöntemleri

Araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşım olarak tanımlanan karma yöntem; araştırmacı tarafından, araştırma problemlerinin anlaşılması için nicel ve nitel verilerin toplandığı, bu nitel ve nicel bilgileri birbiriyle birleştirdiği ve ardından bu iki bilgi setini bütünleştirmenin yararlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, bir araştırma yaklaşımı (Creswell, 2017, s.2) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca araştırmalarda karma yöntemin, sadece bir paradigmanın cevap bulamadığı çalışma sorularına cevap bulmak ve bununla birlikte anlaşılmak istenen olgunun çeşitli yönleri ile ortaya çıkartılması için kullanıldığı da söylenebilir. Buradan hareketle karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda olgubilim (fenomenoloji), nicel boyutunda ise anket (survey) modelinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu kapsamında, "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Formları" (Bkz. Ek-1) ile diğer taraftan araştırmanın nicel boyutunda ise "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" (Bkz. Ek-2) geliştirilmiştir.

### 3.2. Nitel Yöntem

Karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda olgubilim (fenomenoloji) modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel araştırma yöntemi; "nitel araştırma (belli bir nokta üzerinde) odaklanmada çok metotlu; araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen bir yöntemdir" (Denzin ve

Lincon, 2005, akt. Altunışık, 2010, s.301), şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda; nitel olması gereken bir biçimde değişik sosyal ortamları, grupları ya da bu ortamlarda hayatlarını sürdüren kişileri inceleyerek sorularına cevaplar bulmaya çalışır. Nitel çalışma yapan araştırmacıların daha çok, bireylerin hem kendilerini hem de yaşadıkları ortamları nasıl düzenlediği ve bu ortamlarda hayatını idame edenlerin çevrelerini semboller, ritüeller, sosyal yapılar, sosyal roller ve benzerleriyle nasıl anlamlandırdığıyla ilgilendikleri (Bruce ve Lune, 2015, s.25) söylenebilir. Söz konusu yönteme dayanarak kullanılan model ise olgubilim olarak da adlandırılan fenomenoloji; oluşan durumların varlığını inceleme ve tanımlama yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, fenomenolojinin "Gerçek nedir?" sorusana cevap arayan bir model (Baş ve Akturan, 2017, s.85) olduğu belirtilebilir. Buna bağlı olarak araştırmada verilerin toplanmasına yönelik, nitel veri toplama yöntemlerinden derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Kümbetoğlu (2005, s.72) derinlemesine görüşme tekniği için, çalışılan konunun tüm yönlerini içeren, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve ayrıntılı cevapların alınmasına, yüz yüze, birebir görüşülerek bilgi toplanmasına olanak sağlayan bir veri toplama tekniği şeklinde bir tanımlama yapmaktadır. Ayrıca araştırmacı tanımadığı bir bireyle ayrıntılı bir görüşmeyi gerçekleştirmek için görüşme yapar ve bu sayede görüşme yapılan bireyin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine ulaşabilir. Buna ek olarak derinlemesine görüşmeler günlük ya da olağan görüşmelerden çok farklı ve daha fazlasını içerdiğinden bu süreçte araştırmacının özenli olması ve dikkatli davranması önem kazanmaktadır. Aynı zamanda derinlemesine görüşmelerde, araştırmacı görüşmeyi yönlendirmekte, genelden özele doğru giden ayrıntılı sorular sormakta, görüşülen bireyin kendi cümleleriyle kendini rahat bir şekilde ifade etmesine olanak sağlayan bir süreç yaşanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle (ve aynı zamanda çalışmanın nitel boyutu kapsamında verilerin elde edilmesi için) öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen, "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ile ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 3.2.1. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın nitel boyutunda çalışma evrenini, 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman il merkezinde bulunan ortaokullar ve liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Pendik ve Batman'da bulunan ortaokul ve liseler; çalışmanın yapılacağı mahalle-semtin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul başarı sıralamasına göre çok iyi, iyi, orta ve düşük olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Bu 4 gruptan 2 imam hatip ortaokulu ve 2 düz ortaokul olmak üzere her bir ilden dörder ortaokul ve farklı üç tür liseden (Anadolu, Meslek ve İmam Hatip) altışar okul olmak üzere 12 lise tesadüfî örneklem yolu ile örnekleme alınmıştır. Toplamda 26 okul ve bu okullardaki toplam 32 öğrenci örneklem içerisinde yer almaktadır. Bu kapsamda İstanbul Pendik'te 16 ve Batman'da 16 olmak üzere toplam 32 öğrenci ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Ayrıca çalışma sürecinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla her bir ilden (İstanbul ve Batman) bir (1) özel okul da çalışmaya dâhil edilmiştir.

### 3.2.2. Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunda derinlemesine görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere, "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Formları" (Bkz. Ek-1) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Derinlemesine görüşme formları üç form şeklinde düzenlenmiştir. Bunlar; derinlemesine görüşme çerçevesi, derinlemesine görüşme senaryo geliştirme formu ve derinlemesine görüşme veri analiz formu şeklindedir. Söz konusu derinlemesine görüşme çerçevesi iki bölümden oluşmakta ve bu bölümlerden ilki öğrencilerin demografik bilgilerinin belirlenmesine yönelik bilgiler içermektedir. Görüşme çerçevesinin ikinci bölümü ise 8 ana sorudan (söz konusu bu sorular analiz bölümünde başlık (tema) olarak ele alınmıştır) oluşmakta ve bu soruların alt maddeleri bulunmaktadır. İkinci bölümde özellikle öğrencilerin anadil, ötekileştirilme, yabancılaşma gibi konulardaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik sorular hazırlanmıştır. Derinlemesine görüşme senaryo geliştirme formu yapılan görüşmeler sonunda verilerin çözümlenmesinde kullanılmaktadır. Aynı zamanda görüşme çözümlenirken (deşifre edilirken), görüşme sırasında sahada tutulan notlar, gözlemler ve ses kayıt cihazı yardımı ile geliştirilen senaryo, bütün ayrıntıları ile yazılmaktadır. Son olarak derinlemesine görüşme veri analiz formuna konu başlıkları

çerçevesinde en önemli fikirler, yaklaşımlar yazılmakta ve genel bir değerlendirmenin özeti için kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen derinlemesine görüşme formları ile hem İstanbul hem de Batman'da farklı okullarda eğitim görmekte olan toplam 32 öğrenciyle derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda İstanbul ili Pendik ilçesinde 16 ve Batman merkezde de aynı şekilde ve sayıda öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca çalışmada anadili farklı olan öğrencilerle görüşmeler yapıldığından istenilen özellikteki öğrencilere ulaşmak için görüşmeye katılan öğrencilerden tanıdıkları arkadaşlarının bilgileri istenmiş ve bu Kartopu yöntemi (Böke, 2017, s.129) ile başka öğrencilere de ulaşılmıştır. Dolayısıyla, görüşmeler sırasında katılımcılar tarafından verilen cevaplar, araştırmanın temel veri kaynaklarından birini oluşturmaktadır.

### 3.2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Analiz ya da çözümleme; genellikle her konu ile ilgili verilen cevaplar dikkate alınarak, ortak durum, düşünce veya fikirlere bağlı olarak sonuçlar çıkarmak (Baş ve Akturan, 2017, s.118) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma modellerinden betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (çözümlenmiştir). İçerik analizi; kalıpların, temaların, önyargıların ve anlamların belirlenmesi için belirli bir aracın dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve buna bağlı olarak yorumlanmasına denilir (Berg ve Latin, 2008; Leedy ve Ormrod, 2005; Neuendorf, 2002, akt. Bruce ve Lune, 2015, s.380). İçerik analizi yönteminde esas amacın, ulaşılan bilgileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri elde etmek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için derinlemesine görüşme formları (Ek-1) kullanılmış ve katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle değiştirilmeden doğrudan aktarılmıştır. Bu bağlamda araştırma, öğrencilerin aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma üçgeninde yaşadıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Elde edilen veriler geliştirilen derinlemesine görüşme formlarındaki senaryo geliştirme ve veri analiz formları aracılığı ile doldurulmuş ve M. Office Word programına aktarılmıştır.

### 3.3. Nicel Yöntem

Araştırmanın nicel boyutunda anket (survey/soru) tekniği kullanılmış ve bu kapsamda araştırmanın nicel boyutu tarama modeli olarak geliştirilmiştir. Buna bağlı olarak durumu belirlemek, saptamak ve değerlendirmek için tarama modeli seçilmiştir. Bu bağlamda tarama modelleri; geçmişte gerçekleşen ya da halen devam eden bir durumu olduğu biçimiyle tasarlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinde çalışmada yer alan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2005, s.77). Bu bağlamda seçilen model göz önünde bulundurularak araştırmanın amacına ulaştıracak alt problemlere cevap bulmak için öncelikle literatür taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bilgiler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu (Ek-2) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin durumları, öğretmenlere "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" uygulanarak ölçülmüş ve anket sonuçlarına göre öğrencilerin aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma durumları belirlenmeye ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### 3.3.1. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın nicel boyutundaki çalışma evrenini, 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman il merkezi sınırlarında bulunan ortaokullar ve liselerde görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Okullar; çalışmanın yapılacağı mahalle-semtin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul başarı sıralamasına göre çok iyi, iyi, orta ve düşük olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Bu 4 gruptan 2 imam hatip ortaokulu ve 2 düz ortaokul olmak üzere her bir ilden dörder ortaokul ve farklı üç tür liseden (Anadolu, Meslek ve İmam Hatip) altışar okul olmak üzere 12 lise tesadüfî örneklem yolu ile örnekleme alınmıştır. Ayrıca çalışma sürecinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla her bir ilden (İstanbul ve Batman) bir (1) özel okul da çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 26 okul ve bu okullardaki 519 öğretmen örneklem içerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda İstanbul Pendik'te toplam 279 ve Batman merkezde de 240 olmak üzere toplam 519 öğretmen ile anket çalışması yapılmıştır. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerden %57,80'i kadın, kalan %42,20'si de erkeklerden oluşmaktadır. Buradan hareketle Türkiye'deki öğretmen sayılarına bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/'18[2]" adıyla yayımlanan basılı ve elektronik belgeye göre; toplam 920.524 öğretmen görev yapmaktadır. Ayrıca söz konusu verilere göre; öğretmenlerin yüzde 55'ini kadın, yüzde 45´ini de erkekler oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait verilere göre öğrenci sayıları ise (açık öğretimde eğitim almakta alan bireyler de dâhil olmak üzere) resmi ve özel okullarda 17.588.958 öğrenci bulunmaktadır. Aynı zamanda Bakanlığa bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin bölgelere göre dağılımında, Marmara 212.389 öğretmen ile ilk sırada bulunurken, 153.955 öğretmen ile İç Anadolu ikinci sırada yer almaktadır. Akdeniz Bölgesi 129.015 öğretmen ile üçüncü sırada yer alırken, Güneydoğu Anadolu'da 121.327, Ege'de 116.364, Karadeniz'de 98.695 ve Doğu Anadolu'da 88.779 öğretmen görev yapmaktadır. Diğer taraftan İstanbul'da 155.039 (Pendik ilçesinde 7.644 öğretmen çalışmakta), Batman'da ise 7.830 (Batman Merkez'de görev yapan öğretmen sayısı 5.253) öğretmen görev yapmaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları birbirine yakın gözükmekte ve bu durum da daha sağlıklı verilerin elde edildiği varsayımını güçlendirmektedir.

### 3.3.2. Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılmak üzere, "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" geliştirilmiştir (Bkz. Ek-2). Geliştirilen anket formu yardımıyla, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin, aynı okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerinin bu anlamda yaşadıkları problemler hakkındaki düşünceleri ve gözlemleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmada tüm güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anketin geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmış, alanında uzman kişilerin görüş ve düşünceleri alınmış ve bir taslak geliştirilmiştir. İçerik geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen ankette çeşitli düzenlemeler yapılarak bazı maddeler çıkarılmış ve yeni maddeler eklenmiştir. Bu doğrultuda 20 maddelik bir anket geliştirilmiş ve 100 öğretmene uygulanmış ve öğretmenlere uygulanan anketlerde öğretmenlerin anlayamadıkları iki soru maddesi uygun bir şekilde değiştirilmiştir.

[2] Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/'18 (National Education Statistics Formal Educatin 2017/'18) ISSN 1300-0993.

Anketin bütün olarak güvenirlik analizi Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı 0,772 (Madde Sayısı: 20) olarak hesaplanmıştır ve bu da anketin önemli ölçüde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beşli Likert tipi olan ankette seçenekler; "Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Fikrim Yok (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)" şeklindedir. 3 bölümden oluşan ankette; birinci bölüm öğretmenlere ait demografik bilgilerden, ikinci bölüm öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla hazırlanan maddelerden ve son olarak üçüncü bölümde ise anketin uygulandığı katılımcıların eklemek istedikleri düşüncelerine yer verilmiştir. Anket formu 20 maddeden/önermeden oluşmaktadır. Hazırlanan ankete bağlı olarak İstanbul ili Pendik ilçesinde 279 ve Batman ilinde de 240 olmak üzere toplam 519 öğretmenle anket görüşmesi yapılmıştır. Dolayısıyla, görüşmeler sırasında katılımcılar tarafından verilen cevaplar, araştırmanın temel veri kaynaklarından bir diğerini oluşturmaktadır.

### 3.3.3. Kavramsal Çerçeve




### 3.3.4. Değişkenler:

**Bağımsız Değişken:** Araştırmacı tarafından değiştirilebilen (manipüle edilebilen), araştırmacının ilgisini yoğunlaştırdığı nicel ya da nitel olabilen bir değişkendir.

Değişkenliği, sonucu etkileyen ya da etkileyecek olan değişkendir (Büyüköztürk, 2012, s.3). Bu araştırmadaki bağımsız değişkenler; cinsiyet, okul türü, branş, hizmet yılı, görev yapılan bölge(ler), bilinen başka dil(ler) ve doğum yeri değişkenidir.

**Bağımlı Değişken:** Araştırmacı tarafından manipüle edilemeyen, bağımsız değişkene bağlı olarak ortaya çıkan ve araştırmanın sonucu durumunda olan değişken olarak tanımlanabilir. Başka bir anlatımla araştırmada değişkenliği araştırılan ve sonuç olan değişkendir (Büyüköztürk, 2012, s.3). Bu araştırmadaki bağımlı değişken; öğretmen görüşleridir.

### 3.3.5. Hipotezler:

- **Hipotez$_1$:** Öğretmenler, anadili farklı olanlar da dâhil tüm öğrencilerin kendilerini anladıkları görüşünü savunmaktadır.
- **Hipotez$_2$:** Öğretmenler ikidilli öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde olumlu görüşlere sahiptir.
- **Hipotez$_3$:** Öğretmenler (kadın ve erkek) anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin derslere/okula karşı ilgisiz oldukları yönünde görüşe sahiptir.
- **Hipotez$_4$:** Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre anadilde eğitim ile ilgili daha olumlu görüşlere sahiptir.
- **Hipotez$_5$:** Doğu-Güneydoğu'da görev yapmış öğretmenler anadilde eğitim ile ilgili daha olumlu görüşlere sahiptir.
- **Hipotez$_6$:** Öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet yılının artması anadilde eğitim ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip olmalarını sağlamaktadır.
- **Hipotez$_7$:** Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil öğretmenleri diğer branştakilere göre Türkçe dışında anadilde eğitim ile ilgili olumsuz görüşler savunmaktadırlar.
- **Hipotez$_8$:** Lisede görev yapan öğretmenler ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre anadilde eğitim ile ilgili daha olumlu görüşlere sahiptir.
- **Hipotez$_9$:** Anadilde eğitim ile ilgili olarak Batman'da görev yapan öğretmenler, İstanbul'da görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutum içerisindedirler.
- **Hipotez$_{10}$:** Öğretmenler resmi dil dışında başka bir dilde eğitimin verilmesine olumsuz bakmaktadırlar.

- **Hipotez$_{11}$:** Öğretmenler etnik kökenleri farklı olan öğrencilerin eğitimden eşit derecede yararlandıkları görüşünü savunmaktadırlar.
- **Hipotez$_{12}$:** Öğretmenler, anadili farklı olan öğrencilerin okula yabancılaşma durumu ile ilgili olumsuz görüşlere sahiptirler.

### 3.3.6. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nicel boyutunda, çalışmanın amacına uygun bir şekilde bilgilerin toplanması ve bu toplanan bilgilerin yorumlanması bağlamında ilişkilerin aranması, tasvir edilmesi ve ilişkilerin denenmesi şeklinde geçekleştirilmiştir. Anket formunda oluşturulan sorular (önermeler) konu kapsamında ilgili olguların profillerini yansıtan bir tasvir etme ve ilişki denemesi (sınama) şeklinde oluşturulmuştur. Öncelikle bilgilerin çözümlemesi için M. Office Excel programına veriler girilmiş ve analizin kolaylaştırılması için kayıt yapılarak SPSS programına aktarımı sağlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen ham veriler kodlanarak SPSS ortamında bilgisayara girilmiş ve bu bilgilere bağlı olarak çapraz tablolar ile frekans tabloları çıkartılmıştır. Basit tablolar ve çapraz tablolar aracılığı ile hipotezde belirtilen konulara ilişkin ilişki yordaması yapılarak, frekanslarla da çeşitli yüzdelikler elde edilmiş ve bunlara dayanarak genel değerlendirmeler, betimlemeler ve durum saptamaları yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait kişisel bilgiler ve tüm maddelere ait Frekans (f), Yüzde (%), Ortalama ( $\overline{X}$ ) ve Standart Sapma (Ss) değerleri bulunarak, T-Testi ve Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır.

## 3.4. İşlem

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra literatür çalışması yapılarak araştırmacı tarafından gerekli bilgiler toplanılmıştır. Araştırma karma bir çalışma olduğundan dolayı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ve "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" geliştirilmiştir. Anket soruları ve derinlemesine görüşme çerçevesi geliştirme sürecinden sonra uzman görüşleri alınarak gerekli değerlendirmeler yapılmış, İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman il merkezinde belirlenen ortaokul ve lise öğrencileri ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

# BÖLÜM 4. BULGULAR

## 4. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda öncelikle araştırmada elde edilen tanımlayıcı bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Yapılan çalışma karma araştırma olmasından dolayı elde edilen bulgular nitel ve nicel çalışmaya ilişkin bulgular şeklinde iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

#### 4.1.1. Nitel Çalışmaya İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ile ortaya konulmuştur.

Elde edilen bulgular; 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman il merkezi sınırlarında bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden oluşmaktadır. İstanbul Pendik ve Batman'da bulunan ortaokul ve lise türleri dikkate alınarak, her okul türünde katılımcı yer alacak şekilde çalışmaya dâhil edilmiştir. Söz konusu okul türlerinden İmam Hatip ortaokulu ve düz ortaokul olmak üzere her bir ilden dörder ortaokul ve farklı üç tür liseden (Anadolu, Meslek ve İmam Hatip) altışar okul olmak üzere 12 lise tesadüfî örneklem yolu ile örnekleme alınmıştır. Ayrıca çalışma sürecinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla her bir ilden (İstanbul ve Batman) bir (1) özel okul da çalışmaya dâhil edilmiştir. Toplamda 26 okul ve bu okullarda eğitim görmekte olan toplam 32 öğrenci (İstanbul Pendik'te 16 ve Batman'da 16 olmak üzere) çalışma içerisinde yer almış ve bu öğrencilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

**Tablo 1.** *Niteliksel Çalışmaya Katılan Kişilerin Özellikler Tablosu*

| DG Kodu | Cinsiyeti | Okul türü | Sınıfı | Nerede doğduğu (il/ilçe/köy) | Ailesi ile birlikte mi yaşıyor? | Bildiği/konuştuğu diller | Evde konuşulan dil(ler) | Kardeş sayısı ve sırası | Aile Tipi | Anne Nereli? | Baba Nereli? | Anne Eğitim Düzeyi | Baba Eğitim Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Erkek | İHO | 7 | Pendik-İstanbul | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 3 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Siirt | Siirt | İlköğretim | İlköğretim |
| **2** | Erkek | İHO | 7 | Karabük | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 3 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Karabük | Karabük | İlköğretim | İlkokul |
| **3** | Erkek | İHL | 11 | Sivas | Evet | Türkçe | Türkçe | 3 kardeş 3.sıra | Çekirdek | Sivas | Sivas | İlkokul | İlkokul |
| **4** | Erkek | İHL | 11 | Siirt | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 6 kardeş 6.sıra | Çekirdek | Siirt | Siirt | İlkokul | İlkokul |
| **5** | Kadın | AL | 11 | Pendik | Evet | Türkçe, İngilizce | Türkçe | 2 kardeş 1.sıra | Çekirdek | Bitlis | Bitlis | İlköğretim | Lise |
| **6** | Kadın | AL | 11 | Tuzla | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 5 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Bitlis | Bitlis | Ortaokul | Ortaokul |
| **7** | Kadın | OO | 8 | Kartal | Evet | Türkçe | Türkçe | 3 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Rize | Kastamonu | Ortaokul | Lise |
| **8** | Erkek | OO | 8 | Bakırköy | Evet | Kürtçe, Türkçe, Arapça, İngilizce | Kürtçe, Türkçe | 3 kardeş 3.sıra | Çekirdek | Diyarbakır | Mardin | Lise | Üniversite |
| **9** | Erkek | ML | 9 | Pendik | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 6 kardeş 5.sıra | Çekirdek | Mardin | Diyarbakır | İlkokul | Ortaokul |
| **10** | Erkek | AL | 12 | Bartın | Evet | Türkçe | Türkçe | 2 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Bartın | Bartın | İlkokul | İlkokul |
| **11** | Kadın | ML | 10 | İstanbul | Evet | Türkçe | Türkçe | 6 kardeş 6.sıra | Çekirdek | Kars | Kars | Okumamış | 2.sınıfa kadar okumuş |
| **12** | Kadın | OO | 8 | Ağrı | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 6 kardeş 1.sıra | Geniş | Ağrı | Ağrı | Ortaokul | İlkokul |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **13** | Kadın | AL | 11 | İstanbul | Evet | Türkçe | Türkçe | 3 kardeş<br>3.sıra | Çekirdek | Ordu | Ordu | İlkokul | İlkokul |
| **14** | Kadın | ÇPL | 12 | Tokat-Yeşilyurt | Evet | Türkçe | Türkçe | 2 kardeş<br>1.sıra | Çekirdek | Sivas | Tokat | İlkokul | Lise |
| **15** | Kadın | OO(Özel) | 8 | Pendik-İstanbul | Evet | Türkçe, İngilizce | Türkçe | 2 kardeş<br>1.sıra | Çekirdek | Samsun | Ankara | Yüksek lisans | Yükseko kul |
| **16** | Erkek | OO(Özel) | 8 | Pendik-İstanbul | Evet | Türkçe, İngilizce | Türkçe | 2 kardeş<br>2.sıra | Çekirdek | Adana | Osmaniye | Yüksek lisans | Yüksek lisans |
| **TOPLAM (İSTANBUL)** | 8 KADIN<br>8 ERKEK | | 2 İHO<br>3 OO<br>2 İHL<br>4 AL<br>3 ML<br>2ÖZEL OO | 2 7. Sınıf<br>5 8. Sınıf<br>1 9. Sınıf<br>1 10. Sınıf<br>5 11. Sınıf<br>2 12. Sınıf | 16 KİŞİ AİLESİ İLE BİRLİKTE YAŞIYOR | 7 KÜRTÇE<br>9 TÜRKÇE | 7 KÜRTÇE<br>9 TÜRKÇE | | 1 GENİŞ<br>15 ÇEKİR-DEK | | | 1 OKUMAMIŞ<br>6 İLK<br>3 İÖ<br>3 ORTA<br>1 LİSE<br>2 YL | 1 İLK-TERK<br>6 İLK<br>1 İÖ<br>2 OO<br>3 LİSE<br>1 YO<br>1 ÜNİ.<br>1 YL |
| **17** | Erkek | OO | 7 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 8 kardeş<br>8.sıra | Geniş | Batman | Batman | Okumamış | Lise |
| **18** | Kadın | OO | 7 | Batman-Merkez | Evet | Türkçe | Türkçe | 2 kardeş<br>1.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Lise | Lise |
| **19** | Erkek | ML | 12 | Batman | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 6 kardeş<br>4.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | İlkokul | İlkokul |
| **20** | Erkek | ML | 12 | Batman-Sason | Evet | Kürtçe, Türkçe, Arapça | Kürtçe | 9 kardeş<br>7.sıra | Çekirdek | Muş | Batman | İlkokul | İlkokul |
| **21** | Kadın | OO | 8 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe, İngilizce | Türkçe | 4 kardeş<br>1.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Ortaokul | Üniversite |
| **22** | Erkek | OO | 8 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Türkçe | 4 kardeş<br>1.sıra | Çekirdek | İzmir | Batman | Lise | Üniversite |
| **23** | Erkek | AL | 11 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 7 kardeş<br>5.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | İlkokul | İlkokul |
| **24** | Erkek | AL | 9 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Zazaca, Türkçe, | Zazaca | 9 kardeş<br>9.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Okumamış | Okumamış |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **25** | Kadın | İHL | 9 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 3 kardeş 2.sıra | Geniş | Batman | Batman | İlkokul | Lise |
| **26** | Kadın | İHL | 9 | Batman | Evet | Kürtçe, Türkçe | Türkçe | 3 kardeş 1.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Lise | Üniversite |
| **27** | Kadın | ML | 10 | İstanbul-Ümraniye | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 7 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Batman | Adana | Okumamış | Okumamış |
| **28** | Kadın | ML | 10 | Batman-Gercüş | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 5 kardeş 2.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Okumamış | Ortaokul |
| **29** | Kadın | İHO | 7 | Batman-Sason | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 5 kardeş 4.sıra | Çekirdek | Muş | Batman | İlkokul | Lise |
| **30** | Kadın | İHO | 7 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe, Türkçe | 3 kardeş 1.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Lise | Lise |
| **31** | Erkek | AL | 11 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 5 kardeş 3.sıra | Çekirdek | Siirt | Batman | Lise | Ortaokul terk |
| **32** | Kadın | AL(Özel) | 9 | Batman-Merkez | Evet | Kürtçe, Türkçe | Kürtçe | 6 kardeş 3.sıra | Çekirdek | Batman | Batman | Okumamış | Ortaokul terk |
| **TOPLAM (BATMAN)** | 9 KADIN<br>7 ERKEK | | 2 İHO<br>4 OO<br>2 İHL<br>3 AL<br>4 ML<br>1ÖZEL OO | 4 7<br>2 8<br>4 9<br>2 10<br>2 11<br>2 12 | 16 KİŞİ AİLESİ İLE BİRLİKTE YAŞIYOR | | 15 KÜRTÇE<br>16 TÜRKÇE<br>1 ZAZACA | 7 KÜRTÇE<br>4 TÜRKÇE<br>4 KÜRTÇE-TÜRKÇE<br>1 ZAZACA | 2 GENİŞ<br>14 ÇEKİRDEK | | | 5 YOK<br>5 İO<br>1 OO<br>5 LİSE | 2 YOK<br>3 İLK<br>2 O-TERK<br>1 ORTA<br>5 LİSE<br>3 ÜNİ. |

Çalışmada yer alan toplam 32 kişiye ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Tabloda görüşülen kişilere ait bazı demografik bilgiler bulunmaktadır. Özellikle katılımcıların cinsiyet, anadil/bildiği dil gibi bilgiler konusunda eşit sayıda olmalarına dikkat edilmiş ve bu doğrultuda çalışmada yer alan bireylerin görüşlerine başvurulmuştur. Tabloda dikkat çeken veriler; 17 kadın ve 15 erkek öğrencinin yer alması, görüşülen tüm kişilerin aileleri ile birlikte yaşaması, sadece 3 geniş ailenin bulunması, anadili Kürtçe olanların sayısı 22, Türkçe olanların 9 kişi olması, sadece özel okulda eğitim almakta olan katılımcının anne ve babasının yüksek lisans mezunu olarak eğitim düzeyine sahip olmaları şeklinde sıralanabilir.

### 4.1.2. Nicel Çalışmaya İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Çalışmanın niceliksel araştırma boyutu kapsamında toplam 519 öğretmene (Batman:240, İstanbul:279) "Aynı Dili Konuşamama–Ötekileştirilme–Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları" anketi uygulanmıştır. Adı geçen anketin uygulandığı bireylerin bazı demografik özelliklerine göre elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Yüzde Dağılımı (N: 519)*

| **Özellik** | **Batman (N: 240)** | **İstanbul (N: 279)** | **Toplam (N: 519)** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | **%** | **%** | **%** |
| Kadın | 43,8 | 69,9 | 57,8 |
| Erkek | 56,2 | 29,7 | 42,2 |
| Bilinmiyor | 0,0 | 0,4 | 0,2 |
| **Okul Türü** | | | |
| Ortaokul | 25,0 | 18,6 | 21,6 |
| İmam Hatip O. | 15,0 | 21,9 | 18,7 |
| Anadolu Lisesi | 22,1 | 21,1 | 21,6 |
| İmam Hatip Lisesi | 11,7 | 12,9 | 12,3 |
| Meslek Lisesi | 17,1 | 19,4 | 18,3 |
| Özel okul | 9,2 | 0,0 | 7,5 |
| **Branş** | | | |
| Türkçe-Ed.-Y. Dil | 26,3 | 29,4 | 27,9 |
| Diğer | 73,8 | 68,5 | 70,9 |
| Bilinmiyor | 0,0 | 2,2 | 1,2 |
| **Hizmet Yılı** | | | |
| 1-5 Yılı | 40,0 | 30,8 | 35,1 |
| 6-10 Yıl | 29,6 | 35,5 | 32,8 |
| 11-15 Yıl | 17,9 | 15,1 | 16,4 |
| 16 Yıl ve Üzeri | 12,1 | 18,6 | 15,6 |
| Bilinmiyor | 0,4 | 0,0 | 0,2 |
| **Daha Önce Görev Yap. Bölge**[3] | | | |
| Doğu Anadolu | 12,5 | 14,6 | 16 |

[3] Katılımcılardan bazılarının birden fazla bölgede görev yapmalarından kaynaklı olarak yüzde dağılımın farklı olduğu görülmektedir.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Güneydoğu | 100,0 | 10,8 | 53,4 |
| İç Anadolu | 6,3 | 10,2 | 10,0 |
| Akdeniz | 2,5 | 1,4 | 2,1 |
| Karadeniz | 2,1 | 6,9 | 5,8 |
| Ege | 2,9 | 5,8 | 5,4 |
| Marmara | 4,2 | 100,0 | 36,8 |
| Bilinmiyor | 0,0 | 0,3 | 0,2 |
| **Bilinen Başka Diller[4]** | | | |
| Yok | 26,7 | 47,8 | 41,0 |
| Kürtçe | 42,1 | 2,2 | 20,8 |
| İngilizce | 29,2 | 34,0 | 33,9 |
| Almanca | 0,0 | 3,8 | 3,7 |
| İspanyolca | 0,0 | 0,6 | 0,4 |
| Arapça | 15,0 | 8,0 | 11,8 |
| İtalyanca | 0,0 | 1,0 | 0,6 |
| Fransızca | 0,8 | 1,9 | 1,5 |
| Diğer | 3,8 | 0,6 | 2,1 |
| **Doğum Yeri** | | | |
| Doğu Anadolu | 4,58 | 10,39 | 7,71 |
| Güneydoğu | 70,83 | 4,30 | 35,07 |
| İç Anadolu | 7,08 | 17,20 | 12,52 |
| Akdeniz | 2,08 | 5,02 | 3,66 |
| Karadeniz | 3,33 | 17,56 | 10,98 |
| Ege | 2,50 | 7,53 | 5,20 |
| Marmara | 3,33 | 31,18 | 18,30 |
| Bilinmiyor | 6,25 | 3,94 | 5,01 |
| Diğer (Y. Ülke) | 0.0 | 1,79 | 0,96 |

[4] Katılımcılardan bazılarının birden fazla dil bilmesinden kaynaklı olarak yüzde dağılımın farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre araştırmada yer alan kadın öğretmenlerin sayısı 300 (%57,8), erkek öğretmenlerin sayısı ise 219 (%42,2) olarak görülmektedir. Aynı zamanda tüm katılımcıların kadın veya erkek seçeneğinden birini işaretlediği anlaşılmaktadır. Söz konusu oranlar 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında MEB bünyesindeki okullarda görev yapan öğretmen dağılımlarıyla benzerlik göstermektedir (MEB bünyesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yüzde 55'ini kadın, yüzde 45´ini de erkekler oluşturmaktadır[5]).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların belirlenmesine yönelik olarak ele alınan Okul Türü değişkenine göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin oranı 21,6, İmam Hatip Ortaokulunda görev yapanların oranı 18,7, Anadolu Lisesinde görev yapanların oranı 21,6, İmam Hatip Lisesinde görev yapanların oranı 12,3, Meslek Lisesinde görev yapanların oranı 18,3 ve Özel Okulda görev yapanların oranı 7,5 olarak görülmektedir.

Diğer bir değişken olan branş değişkenine göre araştırmada yer alan öğretmenlerden Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşından olanların oranı 27,9 şeklinde ortaya çıkmakta, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarının dışında başka bir branştan olan öğretmenlerin oranı 70,9 ve herhangi bir işaretleme yapmayanların oranı ise 1,2 olarak görülmektedir.

Benzer şekilde çalışmada yer alan öğretmenlerin Hizmet Yılı, Daha Önce Görev Yaptıkları Bölge, Bilinen Başka Dil(ler) ve Doğum Yeri değişkenlerine göre veriler Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde 1-5 yıl arası (%35,1) görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Özellikle dikkat çeken verilerden bir diğeri de Türkçe dışında başka bir dil bilmeyen öğretmenlerin oranı 40,1 ve Kürtçe bilenlerin oranı ise 20,8 olarak gösterilmektedir. Ayrıca Doğum Yeri değişkenine göre en yüksek oran olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi (%35,0) dikkat çekmekte ve böyle bir verinin elde edilmesinde çalışmada yer alan Batman'daki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70,8) söz konusu bölgede doğmuş olmasından kaynaklanmaktadır.

### 4.2. Araştırma Amacına Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çalışma kapsamında elde edilen tanımlayıcı bulguların yanında araştırmanın amacına göre anket ve derinlemesine görüşmeler ile elde edilen sonuçlara

[5] Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2018/'19.

da yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik bulgularda nicel ve nitel bulgular ayrı başlıklar altında yer almakta ve buradan hareketle öncelikle nitel bulgulara yer verilmektedir. Nitel bulgularda öğrenciler/katılımcılar ile yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler bir arada verilmekte ve yorumlanmaktadır. Diğer taraftan istatiksel çözümlemelerde öncelikle öğretmenlerin/katılımcıların kişisel bilgi formundaki (demografik bilgiler) sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda gruba ait tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Anketin uygulandığı kişilere ait kişisel bilgiler ve tüm maddelere ait Frekans (f), Yüzde (%), Ortalama ( $\overline{X}$ ) ve Standart Sapma (Ss) değerleri bulunmuştur. Ayrıca ikili değişkenlerin olduğu maddelere (örneğin; cinsiyet) T-Testi, diğerlerine de (örneğin; okul türü) Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır.

**T-Testi:** Gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını hipotez testleri kullanılarak test edilir. İlişkisiz örneklem için T-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s.39).

**ANOVA:** Tek faktörlü (yönlü) Varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2012, s.48).

Elde edilen veriler anlamlılığı 0.05 düzeyinde ve çift yönlü olarak sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde tablolar şeklinde verilmiştir.

### 4.2.1. Araştırma Amacına Yönelik Nitel Bulgular

Niteliksel araştırma sonucunda İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman merkezde farklı okul türü ve kademelerinde 7-12. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 32 öğrencinin aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşmaya bağlı olarak durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Genel olarak bu başlık altında anadil, anadilde eğitim, aynı dili konuşamama, yabancılaşma, ötekileştirilme, anlama, ikidillilik/çok dillilik ve kültürel sermaye konularına dair düşüncelerin/algıların neler olduğu ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesine yönelik "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ile ortaya konulmuştur. Bu kapsamda İstanbul Pendik ve Batman merkezde Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Özel Ortaokul ve Özel Lise gibi çeşitli okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerle yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda araştırmanın amacına göre elde edilen nitel bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Ayrıca katılımcıların düşünceleri isimleri verilmeden, kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre çalışma kapsamında derinlemesine görüşme yapılan katılımcıyı ifade etmek amacıyla "DG" kodu kullanılmış ve her katılımcıya bu koda ek olarak 1, 2, 3,…… 32 şeklinde numara verilmiştir (DG1, DG2, DG3,…… DG32). Çalışmanın bu bölümünde, derinlemesine görüşme formunda bulunan başlıklar ve bu başlıklara ait sorular (söz konusu bu başlıklar ve sorular tema olarak da düşünülebilir, Bkz. Ek-1) alt problemler de dikkate alınarak gruplar haline getirilmiş ve bulgular sunulmuştur.

#### 4.2.1.1. Anadil Algısına İlişkin Bulgular

Derinlemesine görüşmelerde görüşülen kişilere ilk olarak "Anadil? Ne anlıyorsunuz? Anadili farklı olan bireylerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde sorular sorulmuş ve genel olarak bireyin anadil ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle anadil ile ilgili ortaya çıkan düşüncelerin üç grup şeklinde ele alınabileceği ve bu düşüncelerin sırasıyla; birey tarafından konuşulan dile bağlı olarak Kürtçe veya Türkçe, bireyin doğduğu yerde ya da anne-babasından öğrendiği dil ve bir toplumun konuştuğu dil olarak tanımladıkları görülmektedir.

Katılımcıların bir bölümü "Anadil" ile ilgili soruyu "Kürtçe ya da Türkçe" olarak algıladıklarını ve bu şekilde bir tanımlama yoluna gittikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu anadil kavramı ile ilgili olarak akıllarına ilk gelenin kendi anadili (Kürtçe veya Türkçe) olduğunu ve buradan hareketle anadili konuştukları dil ile özdeşleştirdiklerini söylemek mümkündür.

*"Anadil denilince anladığım şu; kendi dilimi, yani Kürtçe." (DG1)*

*"Anadil deyince, Kürtçe. İlk konuşulan dil geliyor aklıma." (DG2)*

*"Benim ailemin de anadili Kürtçe. Anadil deyince direkt olarak Türkçe geliyor, burada doğup büyüdüğüm için." (DG5)*

*"Türkçe geliyor, ilk gelen aklıma, ama ne anlıyorum dersek; bir insanın doğduğu, büyüdüğü yerde konuştuğu, insanlarla aynı şekilde iletişim kurduğu dil." (DG15)*

*"Konuşamadığım dili anlıyorum, yani Kürtçeyi." (DG18)*

*"Kendi dilimizi, Türkçe. Türkçe geliyor ilk olarak." (DG20)*

*"Anadil deyince okul okuduğumuz için Türkçe, ama Kürtçe. Yani hocam evde, çarşıda, mahlede Kürtçedir, okulda mecburen Türkçe." (DG31)*

*"Kürtçe." (DG32)*

Görüşmelerde yer alan katılımcılardan bazılarının da anadil kavramını "bireylerin doğdukları yerle ve anne-babadan öğrendikleri dil" ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

*"Doğduğumuz yerin konuştuğu dil." (DG3)*

*"Anne ve babamın konuştuğu dil olarak düşünüyorum." (DG4)*

*"Doğup büyüdüğüm yer dolayısıyla şey oluyor, Türkçe oluyor gibi anadilim. Evet, anne-baba sonradan öğretti bana Kürtçeyi." (DG8)*

*"Çocuğun doğduktan sonra, büyüdüğünde öğrendiği dil. Annesinin, babasının konuştuğu dil." (DG10)*

*"Anadil, insanın kendi dili. Doğup, büyüdüğün çevrede konuşulan dil. Yani, benim ailemin, atalarımın konuştuğu dil benim anadilimdir." (DG21)*

*"Anadil, insanın kendi dili. Doğup, büyüdüğün çevrede konuşulan dil. Yani, benim ailemin, atalarımın konuştuğu dil benim anadilimdir." (DG23)*

*"Anadil, insanın konuştuğu, ailesinden öğrendiği dil." (DG24)*

*Katılımcılardan bazılarının da anadil kavramının "bireylerin ya da bir toplumun konuştuğu/kendilerini ifade etikleri dil" olarak vurguladıkları görülmektedir.*
*"Bir ülkenin ya da toplumun konuştuğu dil." (DG9)*

*"Anadil deyince kendi konuştuğum şeyleri anlıyorum. Evimde konuştuğum." (DG12)*

*"Konuştuğumuz dil." (DG14)*

*"Anadil hocam, yani insanların kendi, yani mesela diyelim hocam ayrımcılık gibi değil de hani mesela diyelim hocam, kültür mesela. Türk olarak doğmuş, Kürt olarak doğmuş birisinin anadili Kürtçedir. Kendi konuştuğu dil olarak diyebiliriz." (DG25)*

*"Anadil bizim konuştuğumuz dil, Kürtçe olsun, Türkçe olsun." (DG27)*

*"Anadilimiz bence milli dilimiz. Yani şuanda toplum gözünde anadil deyince akla Kürtçe gelmiyor, Türkçe geliyor milli olarak. Benim aklıma da Türkçe geliyor anadil deyince toplumda çünkü öyle görülüyor." (DG28)*

*"Ülkede konuşulan dil." (DG30)*

Genel olarak verilen ifadeler incelendiğinde görüşülen bireyler tarafından "Anadil" kavramı ile ilgili üç boyuta vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki bireylerin kendi anadilleri olarak bir algıya sahip olduklarıdır. Katılımcılar özellikle anadillerinin Kürtçe ve Türkçe olmasından kaynaklı bir açıklama getirmektedirler. İkinci boyut olarak; anadilin anne-babadan öğrenilen dil ya da bireylerin doğup büyüdüğü yere bağlı olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır. Anadil algısına ilişkin üçüncü ve son boyut ise katılımcılar tarafından belirtilen anadilin konuşulan dil olduğu sonucu orta çıkmaktadır.

Çalışma kapsamında görüşülen kişilerin farklı anadillere dair görüşleri ise genel olarak farklılıkların önemine vurgu yapılarak fikirlerin dile getirdiği görülmektedir. Aynı zamanda farklı düşüncelere sahip katılımcılar da bulunmaktadır; farklı anadili olan bireylerin anlama ile ilgili sorunlar yaşadıkları, bir zorunluluk durumunun söz konusu olduğu, ötekileştirilme (katılımcının ifadesiyle belirtmek gerekirse; dışlanma), farklı dilin avantajlı olduğu gibi birçok konu katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

*"Herkes farklı dil konuşabilir ki bu güzel bir şey." (DG2)*

*"Anadili farklı olanlarla ilgili şöyle söyleyeyim; ben Kürdüm dediğimde farklı bir algı oluşuyor; "Aaa sen Kürt müsün" diyorlar. Kürtleri kötü olarak algılıyorlar. Bu Türklerin algısı, ama bu Kürtlerde Türklere karşı yok. Yani ben dışlanan kesim olduğum için böyle." (DG6)*

*"Çok normal, çünkü dünyadaki herkesin dili aynı değil." (DG9)*

*"İyi, farklı dil bilmek iyidir. Farklı dil bilenler daha yüksek maaş alır." (DG11)*

*"Bence farklı diller olabilir ve bir sıkıntı da olmaz farklı dillerin olmasından dolayı." (DG17)*

*"Yani, farklı anadil olunca insanlar farklı düşünür, aralarında sıkıntı olur."(DG22)*

*"Farklı anadili olanlar, mesela başkalarının konuştuğu dil. Yani mesela başkaları Arapça konuşuyor, onların dili Arapça, bizim dilimiz farklı. Onlar da bizimle aynı görüşte. Benim anadilim Kürtçe, ama şuanda sizinle Türkçe konuşuyorum, güzel bir şey bu." (DG27)*

*"Bence çok güzel. Benim annem de Almanca biliyor. Yani mesela bazen konuştuğunda değişik oluyor, güzel oluyor. Yani farklılıkların olması güzel." (DG32)*

Anadili farklı olan bireylerle ilgili görüşleri sorulan katılımcıların; farklılıkların önemine vurgu yaptıkları ve farklı dillerin olabileceği, diğer taraftan sorunların da yaşanabileceğini, avantajları olduğu gibi fikirlere sahip oldukları görülmektedir. Farklı anadillerin olmasına yönelik düşüncelerini dile getiren katılımcılardan bazılarının söyledikleri dikkat çekicidir. Örneğin; çalışmanın İstanbul ayağında görüşülen DG6 kodlu katılımcı; bireylerin farklı bir anadile sahip olduklarında (ki bunu Kürtçe özelinde ifade etmektedir) dışlandıklarını ve kendisinin de dışlanan tarafta olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu dışlanma durumunun tek taraflı olduğu, sadece Türklerin Kürtleri dışladığı, vurgusu yapılmaktadır. Katılımcı tarafından böyle bir düşünce dile getirilmesinin sebebi kendisinin böyle bir durumu yaşamasından kaynaklı olduğu söylediklerinden ortaya çıkmaktadır.

#### *4.2.1.2.* Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında derinlemesine görüşmelerde görüşülen kişilere ikinci olarak "Anadilde Eğitim" başlığı altında "Her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyor musunuz?", "Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların anadilinde eğitim aldığında daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?" ve "Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?" soruları sorularak katılımcının anadilde eğitim ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşülen kişilerin fikirleri incelendiğinde; çalışmada derinlemesine görüşme yapılan 32 kişiden sadece iki kişinin her bireyin anadilinde eğitim almasına yönelik olumsuz görüş sahibi olduğu belirlenmiştir. Çalışma kapsamında görüşülen bireylerin tamamının (N:32) Türkçe bildiği ve bunların yaklaşık

%28,1'inin (N:9) anadili Türkçe olduğuna da belirtmek gerekir. Ayrıca İstanbul'daki katılımcıların tamamı (anadili Kürtçe olan 7, Türkçe olan 9 öğrenci) bireylerin anadilinde eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir. Diğer taraftan katılımcıların Kürt ve Türk olmaları dikkate alınarak iki yönlü sorulan "Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların anadilinde eğitim aldığında daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlarda büyük çoğunluğun (N:27) bireyin anadilinde eğitim almasıyla daha başarılı olacağını vurguladıkları, diğer kişilerin (N:5) ise genel olarak bireyin başarılı olmasında kişisel özelliklerin önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde "Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?" sorusu bağlamında da görüşmeye katılan kişilerin genel olarak kendi dillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri, söylenebilir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı İstanbul ve Batman illerinde söz konusu görüşlere ilişkin şöyle bir farklılık ortaya çıkmıştır; İstanbul'da yaşayan ve anadili farklı olan bireyler kendilerini genellikle Türkçe daha iyi ifade ettiklerini belirtmekte, diğer taraftan Batman'daki bireyler ise kendilerini Kürtçe olarak daha iyi ifade ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu durum bireylerin anadillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öncelikle bireylerin anadilinde eğitim almalarına yönelik düşünceleri sorulan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (32 katılımcıdan 30 tanesi; % 93,7) her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir.

> *"Evet, düşünüyorum." (DG1)*
>
> *"Yani aslında almasına gerek yok, çünkü ailesinden öğreniyor. Ailesi kendi anadilini konuşuyorsa evde o da onlardan öğrenir, yeri geldiğinde ailesi de ona öğretir..." (DG3)*
>
> *"Büyük eksiklik, büyük eksiklik. Kesinlikle düşünüyorum. Mesela seçmeli dersler arasında Kürtçe olsa da seçsek diyoruz. Bize seçtirilmiyor. Yoksa öğretmen olsa kesinlikle seçerim." (DG6)*
>
> *"Tabi ki de. Mesela benim anadilim Türkçe ve ben dilimi iyi konuşmam lazım." (DG11)*
>
> *"Bence almalıdır, çünkü anadilimizi daha iyi bilmeliyiz ki diğer ikinci dillerden daha iyi bilmeliyiz. Anadil çok önemli, çünkü geçmişten günümüze kadar ne kadar alfabeler, diller değişmiş, onları görmüşüz bir millet olarak. Bence önemli*

*yani. Anadilimizi konuşmalıyız, özellikle kendi yaşadığımız toplumun içinde." (DG13)*

*"Bence almalıdır, kendi tarihini ve geçmişini falan öğrenmek için." (DG20)*

*"Her birey anadilde eğitim almalı. Ama şuanda ülkemizde yoq. Her birey kendi anadilinde eğitim alamıyor. Anadil eğitim okulları vardı, kurumları vardı, hepsi kapatıldı. Yani böyle almaları lazım, her insan kendi anadilinde eğitim almalı." (DG23)*

Bireylerin anadillerinde eğitim almalarıyla birlikte daha başarılı olmalarına ilişkin görüşlerin genel olarak olumlu olduğu, öte yandan katılımcılardan olumsuz görüş belirtenlerin kişisel özelliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Genel olarak katılımcılar; bireylerin anadillerinde eğitim almaları gerektiğini ve buna bağlı olarak da daha başarılı olabileceklerini savundukları söylenebilir.

*"Daha başarılı olurum." (DG2)*

*"Olabilir tabi ki. Neden olmasınlar. Türkçe bilen Türkçe eğitim, İngilizce bilen İngilizce eğitim alıyor. Kürtçe bilen de Kürtçe eğitim alsın ve kendi dili olduğu için daha başarılı olacak." (DG5)*

*"Bence anadilimizde daha başarılı oluruz, çünkü ben yani gördüğüm kadarıyla kaç senedir İngilizce dersi görüyoruz, onda sürekli aynı yerdeyiz yani, sürekli ben yani akıcı konuşabildiğimizi görmüyorum." (DG13)*

*"Yani, aslında bu insandan insana değişir. O, insanın kim olduğuna bağlı tamamen." (DG15)*

*"Gayet başarılı olurlar." (DG26)*

*"Ya tabi ki. Çünkü doğduğumdan beri o dili gördüğün için daha çok başarılı oluyorsun. Mesela biz, ben şahsen ilkokula kadar, 1.sınıfa kadar Türkçe bilmiyordum. İlk doğduğumdan beri Türkçe görseydim, o Türkçe ile daha çok bilgi birikimim olurdu. Kürtçe devam etseydim daha çok bilgi birikim, daha çok iletişim kurabilirdim." (DG28)*

Çalışma kapsamında görüşmelerde fikirlerini dile getiren katılımcıların büyük çoğunluğu ilk iki soruda bireyin anadilinde eğitim alması gerektiğini ve anadilinde eğitim alan bireyin daha başarılı olacağını belirtmekteler ve benzer şekilde bireylerin kendilerini anadilinde daha rahat ifade ettiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan aksi yönde görüş belirten, başka bir ifadeyle kendisini anadilinde değil de sonradan öğrendiği ya da konuştuğu dilde daha iyi ifade ettiğini savunan kişilerin de olduğu söylenebilir ve söz konusu düşüncenin oluşmasında bireylerin kendi dillerinde kendilerini ifade edememeleri görüşü yatmaktadır.

> *"Kendi dilinde kendini daha rahat ifade eder. Çünkü ailelerinde o dili öğrenmiştir. Herkes ailesinde öğrendiği dil ile kendini daha rahat ifade edebilir. Ben başka dilde daha rahat ifade edemem mesela." (DG7)*
>
> *"Çok fazla değil. Kendi dilimdeki kadar değil." (DG14)*
>
> *"Kürtçe olarak ifade edemiyorum, ama Türkçe olarak ifade edebiliyorum." (DG20)*
>
> *"Benim anadilim Kürtçe. Türkçe kendimi tam ifade edemiyorum. Bazen mesela konuştuğumda emin olmadığım cümleler de var. Anadilim Kürtçe, kendimi Kürtçe tanıtsam net anlatırım, ama Türkçe olduğunda bazı, hani, anlamadığım kelimeler oluyor, yeterli olmuyor." (DG27)*
>
> *"Hayır. Benim anadilim Kürtçe. Türkçe bütün kelimeleri bilmiyorum mesela, her yerde Kürtçe konuşuyoruz, daha çok seviyorum Kürtçeyi. Kürtçe daha güzel anlatıyorum kendimi bence." (DG32)*

#### 4.2.1.3. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında derinlemesine görüşmelerde görüşülen kişilere "Aynı Dili Konuşamama" başlığı altında "Anadili farklı olan arkadaşlarınızla aynı duyguları paylaştığınızı düşünüyor musunuz?" ve "Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?" soruları sorularak katılımcıların düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşülen kişilerin fikirleri incelendiğinde; anadili farklı olan bireylerin aynı duyguları paylaştıklarını savunan bireylerin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür (N:20). Farklı anadillere sahip olan bireylerin aynı duyguları paylaşmadıkları görüşünü savunan bireylerin (N:12, %37,5) hem İstanbul hem de Batman örnekleminde eşit sayıda olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların insan ya da insan olma kavramlarına vurgu yapmaları da dikkat çeken bir nokta olarak belirtilmelidir.

*"Duyguları hayır. Anlamıyorum çünkü onları." (DG2)*

*"Diller farklı olsa da duyguları paylaşabilirim, ama onlar kadar yoğun yaşayamam. Yani tam olarak onun dilini bilmediğim için onun gibi şey yapamam." (DG5)*

*"Türklerle pek değil, ama Boşnaklarla daha yakın olduğumuzu düşünüyorum ya da onlarla aynı duyguları paylaşıyoruz (okulda ve çevresinde Boşnak arkadaşları olduğu için bu düşünceye sahip olduğunu daha sonra belirtmiştir)." (DG6)*

*"Yani. Dil insanın kendini ifade etmesidir, ama duygular dil dışında da ifade ediliyor. Arkadaşlar duygularını şey yapınca, bana gösterince, ben de görüyorum. Dil de iletiyor, ama duygular sadece dille iletilmediği için dil dışında da anlayabiliyorum." (DG8)*

*"Evet, illaki vardır. Bence aynı duyguları yaşıyoruzdur, çünkü yani daha önce dediğim gibi kendi dillerini konuşmak istiyor olabilirler. Bizim anadilimiz Türkçe, mesela onlarınkisi Kürtçe olabilir. Yani kendi dillerini konuşmak istiyor olabilirler. Bence doğal bir durum, çünkü biz Türkçe konuşmak istiyoruz, onların yaşama yeri de burası bizim yaşama yerimiz de burası. Bu doğal bir şey bence. Evet. Duygular aynıdır bence." (DG13)*

*"Tabi ki. İnsan kalbi, beyni aynı olduktan sonra anadili farklı olsa da bir şey değişmez." (DG15)*

*"Hayır. Çünkü ben böyle kendimi, o dili konuşamayınca kötü hissediyorum yani." (DG18)*

*"Tabi ki duygular aynı." (DG21)*

*"Yok. Çünkü Zazaca anlattığımda bir şeyi, ona rağmen aynı duyguyu yaşayamıyorum." (DG24)*

*"Evet, çünkü ikimiz de insanız." (DG29)*

Aynı dili konuşamama başlığı altında ikinci soru olarak "Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?" sorusu ile ilgili görüşmeye katılan kişilerin büyük bir bölümü (N:23) anadili farklı olanların birbirlerini tam olarak anlamadıklarını, kalanların ise (N:9) özellikle duygulara, vurgu yaparak, aynı duyguların paylaşıldığını ve buna bağlı olarak da birbirlerini anladıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bireylerin birbirini tam olarak anlamaları konusu bağlamında Batman'da görüşülen bireylerin İstanbul'daki katılımcılara göre daha çok olumsuz düşüncelere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle Batman'da görüşülen kişiler genel olarak

anadili farklı olan bireylerin birbirlerini tam olarak anlamadıklarını savundukları belirlenmiştir. Genel olarak görüşülen bireylerin düşünceleri incelendiğinde; tam olarak birbirlerini anlamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedenini bireyler farklı şekilde dile getirmektedirler. Görüşülen bireylerden bazıları bunun nedenini aynı dili konuş(a)mamaya, bazıları farklı duygulara sahip olmaya, bazıları da davranış biçimlerine bağlamaktadırlar. Diğer taraftan görüşülen kişilerin bir kısmı da bireylerin anadili farklı olsa da birbirlerini tam olarak anladıklarını belirtmektedirler. Ayrıca dikkat çekici düşünceleri dile getiren katılımcılardan birinin anadili farklı olanlarla farklı fikirlere (düşünce bazında) sahip olduklarını, fakat konuşma olarak birbirlerini anladıkları düşüncesini dile getirdiği görülmekte ve söz konusu durum için bazı katılımcılar anadili farklı olanları anlamaya çalıştıklarını, fakat birbirlerini tam olarak anlamadıklarını belirtmektedirler.

*"Anladığımızı düşünüyorum." (DG3)*

*"Fikir yapısı olarak anlaşamıyoruz, ama konuşma olarak anlaşıyoruz. Başka bir milletten biri anadilinde konuşsa bana küfür mü ediyor acaba derim." (DG6)*

*"Hayır. Çünkü karşımdaki benim dilimden konuşmayınca tam olarak anlaşmamız mümkün olmaz." (DG9)*

*"Evet. Yani benim öyle çok karşılaştığım arkadaşım yok da, ama onlarla çünkü Türkçe konuşuyorduk biz, o yüzden anlaşıyorduk. Onların anadili Kürtçe ya." (DG13)*

*"Hayır, hiç anlamıyoruz." (DG19)*

*"Okuldakiler genellikle zaten çoğu Türkçe biliyor. Yani Türkçe de ve Kürtçe de genel olarak anlıyoruz birbirimizi." (DG25)*

*"Yani bazı kelimeleri anlamıyoruz." (DG30)*

Söz konusu soruya verilen yanıtlarda çalışmada yer alan bazı katılımcıların benzer şekilde anadili farklı olanların birbirlerini anladıklarını, bazılarının da birbirlerini tam olarak anlamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Görüşülen bireylerin düşüncelerinden de anlaşılacağı üzere anadili farklı olanlarla tam olarak birbirlerini anlamamalarının çeşitli sebeplere dayandırıldığı ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu görüşlerden şu yorumu yapmak mümkündür; anadili farklı olan ya da ortak bir dili tam anlamıyla kullanamayan

bireylerin sağlıklı bir iletişim kur(a)madıkları ve benzer şekilde farklı dilleri konuşan bireylerin kendilerini tam olarak ifade edememelerinden kaynaklı duygu aktarımının da tam olmadığı katılıcıların vurguladıkları önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır.

#### 4.2.1.4. Yabancılaşmaya İlişkin Bulgular

Yabancılaşma başlığı altında görüşülen kişilere "Okulda/sınıfta kendinizi yalnız hissediyor musunuz?/Anadili farklı olanların kendilerini yalnız hissettiklerini düşünüyor musunuz?" ve "Aynı dili konuşmadığınız için arkadaşlarınızdan uzaklaşır mısınız?" soruları sorulmuştur. İlk soruya ilişkin belirtilen görüşlerde katılımcıların büyük çoğunluğu (N:21, %65,6) anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissettikleri düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

> *"Farklı bir dil konuşuluyorsa bence evet. Yani Doğu'dan gelen bir insan burada yabancılaşır. Ayrıca dışarıda insanların onlara bakış açısı da onları yabancılaştırır." (DG5)*

> *"Olur. Çünkü insanlar kendini anlatamadığı için içlerine karışamaz. Karışamayacağı için de yalnız kalır." (DG8)*

> *"Evet, olabilir. Şimdi kendimi onların yerine koyarsam bence yani, bir topluluk aynı dili konuşuyor, ben farklı bir dil konuşuyorum. Bence evet, yalnız hissederdim kendimi, hissedebilirler." (DG13)*

> *"Bence kendilerini bir toplumdan ayrı hissettiklerini, yani dışlanmış hissettiklerini düşünebilirim, çünkü bir toplumun kültürünü oluşturan en önemli unsur dil ve onun dili farklı olunca da kendilerini bir toplumdan ve bu kültürden mahrum hissedebilirler." (DG15)*

> *"Bence ederler, çünkü hani en başta bir dilden kaybediyorlar, çünkü o dile alışmaları lazım şey yapabilmek için ama. Hani yalnız kalacaklarını düşünüyorum, çünkü hani yeni tanışma diye bir süreç var, bir de onun yabancı olması iyice değiştiriyor bence bunu diye düşünüyorum." (DG16)*

> *"Hayır, hissetmiyorum. Çünkü hem Kürtçe hem de Türkçe biliyorum. Yani her iki dili de bilmiyorsa belki yalnız hisseder kendisini." (DG17)*

> *"Hayır, çünkü benim sınıfımın da genellikle anadili Kürtçe. Ama farklı dil konuşulan bir yer olsaydı, farklı bir ortama girdiğimiz zaman kendimizi yalnız hissedebiliyoruz." (DG23)*

*"Tabi ki de. Mesela bizim okulumuzda bir tane Suriyeli var, ona sürekli sınıf ayrımı oluyormuş. O yüzden mesela ben de gitsem başka yere sürekli dışlanırım. Bu da yalnızlaşmaya sebep olur, o da derslere de yansır." (DG28)*

Çalışmada yer alan katılımcılardan büyük bir çoğunluğun okulda ya da sınıfta kendini yalnız hissettiğini (anadili farklı olanların kendilerini yalnız hissettiklerini/hissedebileceklerini) belirtmektedirler. Bireyin kendinin yalnız hissetmesinin sebepleri arasında; kendini tam olarak ifade edememe, başka bir bölgeden (Doğu-Güneydoğu) göç etmiş olması, arkadaşlarıyla kaynaşamama ya da bulunduğu ortama kendini ait hissetmeme, farklı bir dil konuşma (kendi dilini konuşamama) ve dışlanma gibi etkenlerin olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların çalışma kapsamında görüşlerini dile getirirken farklı düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Örneğin; arkadaşlarıyla aynı duyguları paylaşmadığını ve birbirlerini tam olarak anlamadıklarını ifade eden bir katılımcı, diğer taraftan kendisini yalnız hissetmediğini söylemektedir. Benzer şekilde arkadaşlarıyla aynı duyguları paylaştığını, birbirlerini anladıklarını ifade eden başka bir katılımcı da anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissettiğini düşünmektedir. Genel olarak katılımcıların görüşleri incelendiğinde bireylerin kendilerini tam olarak ifade edememe ve birbirlerini tam olarak anlamamalarından kaynaklı bir yabancılaşmanın ortaya çıktığını söylenebilir.

Yabancılaşma başlığı altında ikinci soru olarak sorulan bireylerin aynı dili konuşmamalarından kaynaklı bir uzaklaşma durumunun olup olmadığı ile ilgili katılımcıların görüşlerini ifade etmeleri istendiğinde büyük çoğunluğun (22 kişi, %68,2) bu doğrultuda fikirler ortaya koydukları görülmektedir. Ortaya çıkan bu verilerden İstanbul ve Batman'da görüşülen kişilerin fikirlerinin yakın olduğu da söylenebilir; anadili farklı olan bireylerin birbirlerinden uzaklaştıklarını savunan bireylerden 10 tanesinin İstanbul, 12 tanesinin de Batman'dan çalışmaya katıldığı belirlenmiştir. Görüşülen öğrencilerin, genel olarak ortak görüşlerinin, bireylerin birbirlerini tam olarak anlamamaları, aynı dili konuşmama ve kendisini tam olarak ifade edememelerinden dolayı birbirlerinden uzaklaşma durumunun söz konusu olduğunu belirtmektedirler. Bazı katılımcıların da meydana gelebilecek bir ötekileştirilmeye bağlı olarak uzaklaşmanın da oluşabileceğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca okul ya da sınıflarda (ve toplumda) bireylerin farklı dil konuşmaları genellikle hoş karşılanmayan bir davranış olarak görülmekte ve buna bağlı olarak da tepkilerin oluşmasına neden olduğu

görülmektedir. Özellikle tepkilerin dışa vurulma biçimi çok etkili olmaktadır (kullanılan dil, konuşma biçimi, ayrıştırıcı/dışlayıcı söylemler vb.) ve bu gibi benzer durumlara görüşülen bireylerin de değindiği ortaya çıkmaktadır. Öte taraftan herhangi bir uzaklaşma durumunun söz konusu olmadığını belirten katılımcılar da bir kaynaşma durumundan, insan olma olgusundan ya da daha samimi olmaktan söz etmektedirler.

*"Yok, onlarla genelde kaynaşırız." (DG4)*

*"İster istemez oluyor. Ben Kürt olarak yadırgarsam uzaklaşır ya da Türk olan yadırgarsa uzaklaşma olur." (DG6)*

*"Yani. Kimse onun yanına gitmedikçe (yalnızlaşan bireyden söz etmekte) o da ordan bir süre sonra sıkılır başka mecralar arar, o yüzden uzaklaşır." (DG8)*

*"Hayır. Sonuç olarak o da bir insan ben de bir insanım. Sonuç olarak onun bana ihtiyacı olabilir ve yanında bile olmam yeter." (DG10)*

*"Evet, bence dışlanmaya sebep olur bu durum." (DG20)*

*"Olur. Bu da hani şey gibi, bir insan, yeni bir yere, yeni bir ortama girer ya, insan kendini yalnız hisseder, sürekli kendini o ortamdan uzaklaşmaya çalışır. İnsan da bu şekilde yani, öncelikle insan kendini yalnız hissediyor. Biraz ortamdan uzaklaşmaya çalışıyor." (DG23)*

*"... uzaklaşır. Uzaklaşmak zorunda kalır. Çünkü nasıl diyim hocam, onlar Kürtçe konuşuyor, o bilmiyor hocam. Yani onları anlamıyor, kendini ifade edemiyor, kendini ifade edemediği için tek takılıyor." (DG31)*

Anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve toplumdan uzaklaşmaları konusu bağlamında katılımcıların genel olarak bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine bağlı olarak uzaklaşmanın ortaya çıktığına vurgu yapmaktadırlar. Bu görüş (bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine bağlı olarak arkadaşlarından ya da toplumdan uzaklaşmaları) çalışmada yer alan birçok katılımcının da belirttiği gibi ve aynı zamanda alanda yapılan diğer araştırmaların sonucu elde edilen bir bulgu olduğu görülmektedir.

#### 4.2.1.5. Ötekileştirilmeye İlişkin Bulgular

Bireylerin ötekileştirilmesine ilişkin başlık altında üç soru sorulmuş ve söz konusu bu sorulara ait bulgular ayrı olarak verilmiştir. Görüşülen kişilerin fikirlerinin sorulduğu

ilk soru; anadili farklı olan bireylerin kendilerinin farklı olduklarını düşünüp düşünmediklerine ilişkindir. İkinci soru; bireylerin yaşadıkları çevrede (özellikle arkadaşları arasında) "biz" ya da "öteki" gibi ifadelerin kullanılmasına yöneliktir. Ötekileştirme konusuna içkin üçüncü soru ise; bireylerin arkadaşlarıyla kendilerini eşit düşünüp düşünmedikleri şeklindedir.

Görüşülen bireylerin anadilinin farklı olduğu için kendini farklı olarak düşünüp düşünmediğine ilişkin bulgulara bakıldığında; anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak gördükleri düşüncesi ortaya çıkmıştır (N:21, %65,6). Katılımcıların bu şekilde bir düşünceyi ortaya koymalarının sebepleri birbirinden farklı olsa da genel olarak farklı bir dil bilmenin bireyin kendisini farklı hissetmesine neden olduğu (ya da sağladığı) düşüncesi dile getirilmiştir. Ayrıca anadili farklı olan bireyin kendini farklı olarak gördüğünü savunan katılımcılar bir dilin başka bir dil ya da bir ırkın başka bir ırk karşısında yüceltilmesinden, bir yabancılaşma ya da ötekileştirilme durumunun ortaya çıkmasından, duyguların farklılığından kaynaklı olarak bir farklılaşmanın olabileceğini ve farklı bir dil bilmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öte taraftan anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak görmediklerini savunan katılımcıların ise (N:11, %34,3) genel olarak "duyguların aynı olması" ya da "eşit" olma vurgusu yaptıkları görülmektedir.

> *"Evet. Kürtçe konuştuğumdan bi de Kürt olduğumuz için farklı hissediyorum bazen." (DG2)*
>
> *"Hayır, bence farklı değiller. Dillerimiz farklı, ama duygularımız, şeylerimiz aynı."( DG5)*
>
> *"Şimdi şöyle; çok yüceltilen bir durumda öyle olabilir. Yani yüceltme şöyle; o dili konuşanlar kendini farklı görebilir. Kürtçe için de tam olarak konuşamayanlar kendini ötekileştirebilir. Köklerime bağlıyım çok. Bir lisan bir insan. Ekstradan Kürtçe bilmek kültür olarak bir kat daha üstün olabilir. Yani ayrı bir dil daha bildiği için kültür olarak daha üstün olarak düşünüyorum." (DG6)*
>
> *"Evet. Mesela aile ortamında kendi anadilini konuşuyor. Daha rahat olabiliyor, ama mesela çevre, çevresindeki insanların içerisinde konuşamıyor yani, anlatamıyor." (DG12)*
>
> *"Yani, bence yani görmemeliler, görüyorlarsa da. Yani ben olsam herhalde görmezdim, çünkü insan insandır. Her insan aynı. Sırf insan dini, dili, ırkı farklı*

*diye. Onlar bence o kadar önemli şeyler, ya önemli şeyler, ama toplumdan uzaklaşma açısından o insan için, yani kötü bir şey, iyi bir şey değil. İnsanın kendini yalnız hissetmesi." (DG13)*
*"Yok, fazla değil hocam. Zaten genel olarak hocam burada herkes iki dili de biliyor. Yani burada herkes iki insan." (DG17)*

*"Evet, görürler. Yani, şimdi onların kendilerini anlatamadıkları için bu yüzden kendilerini herkesten farklı görürler. Onlar kendilerini anlatıyor da biz neden anlatamıyoruz diye." (DG21)*

*"Görür. Bazıları var, yani Türkçe biliyorlar, Türkler diyorlar "ben Türküm, sen Kürtsün, sen Kürtçe biliyorsun". Yani böyle ayrımcılık da oluyor." (DG27)*

Farklı bir dil bilme olgusuna ilişkin ortak söylemler olduğu görülmesine rağmen bazı katılımcıların farklı anlamlar yüklediğini söylemek de mümkündür. Örneğin; bir katılımcının anadilinden dolayı farklı ortamlarda farklı duyguların ortaya çıkmasına vurgu yaptığı, ailesi ya da aynı dili konuşanlar ile birlikte olan bireyin kendisini rahat hissettiği, diğer taraftan farklı bir dilde konuşulan ortamda da bireyin kendini yabancı ya da farklı hissetmesi durumuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Ötekileştirilme konusuna bağlı olarak görüşülen bireylerin "biz", "öteki" gibi ifadelerin kullanılmasına yönelik fikirlerinin belirlenmek istenildiği ikinci soruya ilişkin olarak çoğunlukla ötekileştirici bir tutumun söz konusu olduğu görülmektedir (ötekileştirici ifadelerin kullanıldığını belirten toplam 21 katılımcı (%65,6) bulunmaktadır). Özellikle, görüşlerine başvurulan bireyler, farklı anadile sahip olanların ya da başka bir ifade ile aynı dili konuşanların "biz", "onlar" gibi kavramlar kullandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar arasında aynı dili konuşmayanlar arasında kültür farklılıklarından dolayı bir ötekileştirme durumunun olduğunu da belirtenlerin olduğu görülmektedir. Kürtçe ya da Türkçe konuşanların karşılıklı olarak "biz" ya da "öteki" gibi kavramlar kullandıkları da katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu durum da göstermektedir ki farklı anadillere sahip bireylerin istem dışı da olsa bu tür ötekileştirici ifadeleri kullanmaları günlük hayatta sık karşılaşılan bir gerçek olarak görülmektedir.

*"Evet, biz kendi aramızda konuşuyoruz öyle. Bazen arkadaşlarla, amcaoğullarımla konuştuğumuzda biz diyoruz, onlar öyle yaptı diyoruz. Bizi anlamamaları güzel oluyor." (DG1)*

*"Oluyor ister istemez, çünkü aynı dili konuşuyorlar." (DG3)*

*"İster istemez. Biz Kürtler, biz Türkler diye şeyler söyleniyor. Kültür farklılığından dolayı illaki bir ötekileştirme oluyor her iki taraflı." (DG6)*

*"O insanlara bağlı biraz. Mesela başka sınıflarda Suriyeliler var, orada bazı ayrımlar oluyor." (DG7)*

*"Evet. Yani aslında insanların gözünün içine sokuyor, ama bunu bir şekilde belli ediyor." (DG11)*

*"Oluyordur, evet. Ben tam öyle şeylere denk gelmedim, ama yani kendi ülkemizi baz alırsak bence oluyor." (DG13)*

*"Hayır." (DG14)*

*"Oluyor. Rastladım ben. Sınıfta Kürtçe konuşan biri vardı, anlamadıkları için küfür ediyor sandılar. Hocayı çağırdılar ve kavga ettiler." (DG22)*

*"Evet, rastladım. Şuanda çevremizde hala yaygındır bu, hani kullanılıyor. Yani diyor "biz Türkler şöyle" veya "siz Kürtler şöyle". Sürekli bir sınıflandırma yapılmaya çalışılıyor bu konuda." (DG23)*

*"Bazı yerlerde oluyor. Mesela sınıfta gruplaşmalar oluyor." (DG29)*

Ötekileştirme konusu bağlamında genel olarak katılımcılar aynı dili konuş(a)mayanlar arasında bir ötekileştirme durumunun varlığından söz etmekte ve söz konusu bu düşüncenin bir ötekileştirme olgusu yarattığı sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca bireyler arasında ötekileştirici kavramların (biz, onlar, öteki vb.) kullanıldığına ve bu tür söylemlerin yaygın olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir.

Ötekileştirilme başlığı altında son olarak "Arkadaşlarınızla eşit olduğunuzu düşünüyor musunuz?" soru sorulmuş ve görüşülen bireylerin büyük çoğunluğu (N:23, %71,8) arkadaşlarıyla eşit olduğunu belirtmişlerdir. Dikkat çeken görüşler arasında katılımcılardan bir tanesinin arkadaşlarıyla eşit olduğunu ifade ettiği, fakat farklı yayın organları ya da medya tarafından bir milletin daha üstün olarak gösterildiğini de dile getirmesidir. Bu görüş aslında bir farkındalığın olduğunu göstermektedir. Bazı katılımcıların iktidar sahipleri ya da söz sahibi kurum ya da kuruluşların bireyler ya da toplumlar arasında ötekileştirici bir dil kullandıkları ya da ötekileştirme olgusuyla hareket ettikleri bilincine sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde katılımcılardan bazılarının da

söz konusu eşit olmama durumunu aynı dili konuşamamaya, kültürel farklılıklara bağladıkları görülmektedir. Katılımcılardan bazıları da arkadaşlarıyla eşit olduklarını ve bu eşitlik durumunun da herkeste öğrenme kapasitesinin aynı şekilde olduğunu, bedensel olarak eşit olduklarını düşünerek vurgulamaktadırlar.

*"Herkesle eşitiz. Yani hiç olumsuz durum oluşmuyor diyebilirim..." (DG4)*

*"Dışarıdan bakınca eşit olarak görünüyoruz. Aslında Türkler daha üstün gibi gösteriliyor, ama kendi aramızda eşit olduğumuzu düşünüyorum." (DG5)*

*"Hayır. Çünkü mesela bazen kültürler için konuşulduğunda (sınıf ortamından söz ediyor) Kürtler için ya da herkes için olumsuz şeyler söylenip ötekileştirme yapılabiliyor. Bundan dolayı sınıftakiler bir kalkan oluşturuyor sanki. Bu anlamda eşit olmadığımızı düşünüyorum." (DG6)*

*"Şimdi insan kendini ifade edemediği için öbür insanlar onu bir süre dışlıyor. O dışlanma sonucunda da insanlar şey yapıyor, eşitlik kavramını "ben ondan üstünüm" gibi düşünüyor. O yüzden eşitlik kavramı bu durumda kalmıyor." (DG8)*

*"Düşünüyorum. Çünkü onlarla bedensel olarak eşitiz. Kimsenin kimseden eksik bir yanı yok." (DG9)*

*"Düşünüyorum, çünkü insanın öğrenme kapasitesi her insanda aynıdır. Bu anlamda eşitiz." (DG10)*

*"Derste anlatılanları anlıyorum. Sude diye bir arkadaşım var. O mesela biraz, hocanın anlattıklarını anlayamıyor. Yani, o da Kürt. Anlayamıyor yani. Türkçeyi ilk geldiğinde hiç bilmiyordu. Yani az çok biliyordu böyle. Sınıfta dura dura artık, yani 3 senesi oldu, yani iyi konuşuyor şimdi."(DG12)*

*"İnsanlar tabi ki eşit değil, çünkü toplumumuz bazı kişilere karşı, bazı farklılıkla bakıyorlar. O yüzden insanlara eşit bakmıyorlar. Bu durumda eşitlik durumu olmuyor insanlar arasında." (DG16)*

*"Düşünüyorum." (DG19)*

*"Kendi anadilimizde konuştuğumuz zaman birbirimizle, çok daha iyi anlayabiliyoruz. Diğer dillerde şey yapmaya çalıştığımızda birbirine karışıyor, başka şeylere de sebep oluyor." (DG23)*

*"İnsan hakları olarak eşit de, yani normalde değiller bence." (DG26)*

*"Hayır, kesinlikle hayır. Ya bilmiyorum, ayrımcılık var burda. İşte biz Kürdüz, siz Türksünüz. Hani onları küçük görüyorlar. Bu da kardeşliğin olmamasını, olmasını engelliyor." (DG27)*

#### *4.2.1.6.* Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Bulgular

Bireylerin derslerde anlatılanları ve birbirlerini anlamalarına yönelik olarak hazırlanan bu başlıkta iki soru bulunmakta ve sorular "Derste anlatılanları anlıyor musunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınız dersi/öğretmeni anlıyor mu?" ve "Arkadaşlarınızın konuştuklarını tam olarak anlıyor musunuz?" şeklindedir. Elde edilen bulgularda katılımcıların büyük çoğunluğu (N:21, %65,6) kendilerinin ya da farklı anadili olan bireylerin derste anlatılanları anlamadıklarını belirtmişlerdir. İkinci soru olarak sorulan "Arkadaşlarınızın konuştuklarını tam olarak anlıyor musunuz?" sorusuna yanıt olarak da katılımcılardan çoğu (N:18, %56,2), birinci sorunun tam tersi bir şekilde, arkadaşlarıyla birbirlerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken hem İstanbul örnekleminde hem de Batman örnekleminde yer alan öğrencilerin eşit sayıda birbirlerini anladıklarını/anlamadıklarını belirtmiş olmalarıdır. Ancak bireylerin birbirlerini anlayıp derste anlatılanları anla(ya)mamalarının birçok sebebinin olabileceği ve bu sebeplerden bazılarının da katılımcılar tarafından dile getirildiği görülmüştür.

Anadili Kürtçe olan bireylerin özellikle kendilerinin derste anlatılanları ya da öğretmenlerinin anlattıklarını tam olarak anlamadıkları, fakat diğer arkadaşlarının anladıkları yönünde bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Anadili Türkçe olan bazı katılımcılar da kendisinin değil de anadili farklı olan bireylerin anlatılanları tam olarak anlamadıklarını düşünmektedir. Ayrıca anadili Türkçe olan bireylerin İngilizce örneğini vererek kendilerinin de farklı bir dilde ders anlatıldığında anlamadıklarını vurgulamaları dikkat çekmektedir.

*"Anadili farklı olanlar tam olarak anlamaz, çünkü ben Türkçe bildiğim halde tam olarak anlamıyorum, o nasıl anlasın." (DG5)*

*"Düşünmüyorum. Çünkü İngilizce dersi görüyoruz ve o kadar çok şey konuşuyoruz ki ve birçok şey anlaşılmıyor. Bu şekilde düşünebiliriz." (DG10)*

*"Derste anlatılanları anlıyorum. Sude diye bir arkadaşım var. O mesela biraz, hocanın anlattıklarını anlayamıyor. Yani, o da Kürt. Anlayamıyor yani. Türkçeyi ilk geldiğinde*

*hiç bilmiyordu. Yani az çok biliyordu böyle. Sınıfta dura dura artık, yani 3 senesi oldu, yani iyi konuşuyor şimdi… Yani iki-üç kere söylersek ancak anlar." (DG12)*

*"Ben anlıyorum, ama diğer arkadaşlar Türkçeyi tam bilmeyince anlayamıyor." (DG18)*

*"Yok valla, anlamıyorum. Ya nasıl diyeyim, birçok dersi anlıyorum. Bazılarını anlamıyorum, İngilizce, Almanca gibi." (DG24)*

*"Kısmen, çünkü dalıyorum." (DG25)*

*"Hayır, ya o hocanın anlatım biçimine göre değişiyor. Mesela matematik hocası bize "bence siz anladınız" diyor, ama biz anlamıyoruz. Yani farklı bir dilde anlatıldığı için, kelime haznemiz az olduğu için de anlamayız bence." (DG28)*

Derslerde anlatılanların anlamaya yönelik fikirleri sorulan katılımcıların genel olarak kendilerinin derste anlatılanları tam olarak anla(ya)madıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Belirlenen bu düşüncenin anadili farklı olan bireylerin kendilerini tam olarak ifade edememe, dile hâkim olamama, dersi dinlememe, derse hazır olmama, derse ilgi duymama gibi sebeplerden kaynaklı olarak anlatılanları tam olarak anlayamadıkları yorumunun yapılmasına yol açtığı söylenebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bireylerin birbirini anlamalarına yönelik söz konusu bu başlık altında katılımcıların çoğu (N:18, %56,2) birbirlerini anladıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar tarafından verilen yanıtlardan da görüleceği gibi derste öğretmenler tarafından anlatılanların anlaşılmadığı, fakat arkadaşlarıyla birbirlerini tam olarak anladıkları gibi bir duruma genel olarak değinilmektedir. Bu durum bireylerin arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişimlerinin farklı olduğu ya da derslerinde ki ilgisinden de kaynaklı olabileceği sonuçlarını düşündürmektedir. Ayrıca bazı görüşülen bireylerin belirttiği hızlı konuşulduğunda söylenenleri anlamamaları da farklı anadile sahip olmalarından kaynaklı olduğu yorumunun yapılmasına sebep olmaktadır.

*"Yok, anlamıyorum. Yani tam olarak anlayamam. Bazen bir şey dediklerinde biraz düşünüp anlayabilirim, ama tam olarak anlayamam." (DG5)*

*" Evet, anlıyorum. Hatta onlardan daha fazla Türkçe bilgisine sahibim." (DG6)*

*"Yani şimdi insanlar dilleriyle kendilerini ifade edebiliyorlar. O dili tamamen bilmedikçe, o dili tamamen anlayamayız diye düşünüyorum." (DG8)*

*"Yani ben İngilizce öğretmenimi düşündüğümde benim seviyemde konuşursa anlıyorum, ama üst seviyede konuşursa tam olarak anlayamam." (DG15)*

*"Evet, Kürtçe, Zazaca, Türkçe konuştuğumuzda anlıyoruz." (DG24)*

*"Hayır. Bu da yine anadilden kaynaklı." (DG27)*

*"Şimdi aynı dili bilmeyince, mesela ben başka bir ülkeye gitsem o dili bilmediğim için, bilgi birikimim olmadığı için, yani böyle tam iletişim kuramam. O önceden mesela, o dil hakkında bilgi sahibi olmam gerekiyor ki kendimi daha rahat ifade edebileyim." (DG28)*

*"Bazılarında değil mesela. Bazı arkadaşlarımız tam Türkçe bilmiyor, onlarla tam olarak anlaşamıyoruz." (DG32)*

Çalışma kapsamında hem İstanbul hem de Batman'da görüşülen bireylerin benzer görüşlere sahip oldukları, genel anlamda arkadaşlarıyla aynı dili konuşmaya bağlı olarak (özelikle çalışmanın Batman ayağındaki katılımcıların neredeyse tümünün anadillerinin Kürtçe olması ya da Kürtçeyi bilmelerinden dolayı) birbirlerini anladıkları görülmüştür. Anadili Türkçe olan bazı katılımcıların (özellikle İstanbul'daki görüşülen bireylerin) İngilizce dersine dikkate alarak düşüncelerini dile getirdikleri ve anadili farklı olan bireylerle birbirlerini tam olarak anlamadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca söz konusu bu katılımcılar birbirlerini tam olarak anlamaları için karşısındaki bireylerin anladığı sevide konuşması gerektiğinden söz etmektedirler. Bu durum bireylerin bu şekilde bir seçme haklarının her zaman olamayacağı ve herhangi bir iletişim söz konusu olduğunda bireylerin kendilerini tam olarak ifade edemeyeceklerini ortaya çıkarmaktadır.

#### 4.2.1.7. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Bulgular

İkidillilik ya da çokdillilik kavramlarına yönelik ele alınan konuda "Hangi dilde kendinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınızın kendilerini rahat ifade ettiklerini düşünüyor musunuz?" ve "Farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajları var mı?" soruları görüşülen bireylere sorulmuştur. Bireylerin düşünlerine bakıldığında; ilk soruya yanıt olarak büyük bir çoğunluğun (N:22, %68,7) "anadil" vurgusu yaptığı ortaya çıkmıştır (çalışma kapsamında görüşülen bireylerden sadece bir tanesi (DG29) bireyin farklı dillerde kendisini ifade edebileceğini belirttiği görülmüştür). Bu başlık altında çalışmaya katılan katılımcıların düşüncelerinden ortaya çıkan sonuç bireylerin kendilerini anadilinde daha rahat bir şekilde ifade ettikleri

biçiminde yorumlanabilir. Benzer şekilde ikinci soruya da neredeyse tüm katılımcılar (N:31, %96,8) farklı dil bilmenin/konuşmanın avantajlarından söz etmekte, sadece bir katılımcı (DG22) günümüzde teknolojinin getirdiklerine bağlı olarak farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın herhangi bir avantajının kalmadığını savunmuştur.

Bireylerin hangi dilde kendini daha rahat ifade ettiği ile ilgili düşünceleri sorulan katılımcıların büyük çoğunluğu (N:22, %68,7) bireylerin kendi dillerinde kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmektedirler. Burada dikkat çeken durumlardan bir tanesi; anadili Türkçe olan katılımcıların da farklı anadili olan bireylerin kendilerini anadillerinde daha rahat ifade ettiklerini belirtmeleri önemli olarak görülmektedir. Ayrıca anadili Kürtçe olan katılımcılardan bazılarının anadilinde değil de kendisini Türkçe olarak daha rahat ifade ettiğini söylemek (ki bu durum özellikle Batman'da yaşayan katılımcıların kendilerini Türkçe daha rahat ifade ettiklerini belirtmelerine bağlı olarak vurgulanmıştır) mümkündür. Bu durumun sebebi olarak da katılımcılar; İstanbul'da doğmalarını, eğitim dilinin Türkçe olması, sürekli Türkçe konuşmaları ve konuştukları dile hâkim olmaları gibi etkenler belirtmektedirler.

*"Kürtçe konuşuyoruz ya evde de, onun için Kürtçe olarak daha rahat ifade ederim." (DG2)*

*"Anadillerinde daha rahat ifade edebileceklerini düşünüyorum. Ama okulda konuşulan dilde bence biz anlayamadığımız için ve onlar da tam olarak anlatamadıkları için ifade edemezler." (DG5)*

*"Doğruyu söylemek gerekirse Türkçe. Çünkü burada doğup büyüdüm. Ama annem, babam, babaannem kendini Kürtçe daha iyi ifade ediyor. Aslında her yerde Kürtçe konuşulursa ben de Kürtçe konuşup o şekilde kendimi ifade ederim. Yani etrafınızda ne kadar bildik tanıdık kişi varsa onlara da güvenip ona göre dilinizi konuşursunuz ve kültürünüzü de daha rahat yaşayıp kendinizi ona göre ifade edersiniz." (DG6)*

*"Türkçe. Yani hocam, okulda, mahallede falan hep Türkçe konuşuyoruz. Herkesle her şeyi konuşuyorum, onları anlıyorum, kafamdan geçenleri anlatabiliyorum. Yani herkesin beni anladığını sanıyorum." (DG9)*

*"Evet. Ben Türkçe. Yani aslında herkes kendi dilinde. Çünkü baskı altında bırakmıyoruz veya bu benim için de geçerli. Aslında kendini baskı altında hissetmesiyle ilgili." (DG10)*

*"Ya insan kendisini kendi dilinde daha rahat ifade eder, yani bu şekilde olduğunu düşünüyorum ben." (DG11)*

*"Türkçe." (DG21)*

*"Anadilinde bence. Zazaca olarak ifade ederim." (DG24)*

*"Ya ben Kürtçe de mesela daha rahat hissediyorum, daha rahat ifade ediyorum. Çünkü Türkçe dedim ya ilkokulda başladığımız için böyle tam mesela bir yere falan gittiğimizde bir şey söylendiğinde bize çok farklı geliyor, tam anlamıyoruz, o dili sonradan gördüğümüz için böyle farklıymış gibi geliyor. Kürtçe söylendiğinde diyoruz "buymuş", çünkü doğduğumdan beri o dil öğretildiği için o dil de daha çok böyle anlayabiliyorsun." (DG28)*

*"Kürtçe ve Türkçe." (DG29)*

*"Kürtçe. Tabi herkes kendi dilinde daha iyi ifade eder." (DG30)*

Görüşmeye yapılan katılımcıların düşünceleri incelendiğinde; bazı katılımcıların ifade ettiği gibi bireylerin kendilerini ifade etme konusu bağlamında anadilinde değil de sonradan öğrendiği ve resmi dil olan Türkçeyle kendisini daha iyi ifade ettiğini, bu şekilde bir durumun oluşmasını da anadilin yaygın kullanımı, çevrede konuşulması gibi etkenlere bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca görüşülen kişilerin düşüncelerinden yola çıkarak aynı dili konuşan bireylerin bir arada yaşama ve birbirlerine bağlı olma durumunda anadillerini daha rahat kullanacakları ve buna bağlı olarak da kendilerini ifade edebilecekleri sonucuna varılmaktadır. Söz konusu başlık altında genel olarak katılımcıların kendilerini anadilinde daha rahat bir şekilde ifade ettiklerini ve herkesin kendisini anadilinde daha rahat ifade ettiğini belirttiklerini ve bu düşüncenin neredeyse diğer tüm görüşülen bireylerin de ortak görüşü olduğunu söylemek mümkündür.

Farklı dil ya da diller bilmenin/konuşmanın avantajları ile ilgili düşünceleri sorulan katılımcıların neredeyse tamamı farklı dil bilmenin/konuşmanın yararlarından (ya da avantajlarından) söz ettikleri belirlenmiştir. Buradan hareketle genel olarak katılımcıların farklı noktalara değinerek; insanlara yardım etmek, arkadaşlarıyla konuşmasını sağlaması, farklı bir anadile sahip olmanın farklılık olduğunu, arkadaşları arasında ilgi çekmesi, kültürel açıdan değerli olduğu, bireyin kendini geliştirme ve görüş açısını genişletme açısından da önemli olduğunu, insanlar arasında sağlıklı bir iletişime ve kaynaşmanın bu şekilde gerçekleşeceği vurgusu yaptıkları görülmektedir. Özellikle farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın önemine vurgu yapan katılımcılar daha önceki araştırmalarda da elde edilen bulgulardan olan farklı diller bilmenin/konuşmanın yeni ya

da başka dil öğrenmede de kolaylık sağladığını (daha rahat bir öğrenmenin gerçekleştiğini) belirtmektedirler.

*"... Farklı dillerdeki insanlarla konuşurum. Yardım etmek için de iyi olur." (DG1)*
*"Vardır tabi ki. Yani sonuçta "bir lisan, bir insan". Ona göre okuma, araştırma alanın da genişliyor. Sen bir dil bilmiyorsan sana dayattıklarını okursun. Sen bir dili bilmiyorsan o dildeki şeyleri de bilmezsin." (DG6)*

*"Atalarımız da demiş; bir dil bir insan, iki dil iki insan gibi. Mesela ben Kürtlerin içinde dışlanmıyorsam Kürtçe bildiğimdendir, Türklerin içinde de dışlanmıyorsam Türkçe bildiğimdendir. O yüzden, ne kadar çok dil bilirsek o kadar daha çok halkın içinde oluruz." (DG8)*

*"Var. Mesela karşındaki Kürtçe konuşan birini Türkçe bilmiyorsa tercümanlığını yaparım." (DG9)*

*"Evet. Yani farklı bir dil bilen birisi farklı diller arasında daha rahat geçişler yapabiliyor." (DG11)*

*"Var bence. Bir Kürtçe biliyorsun, bir Türkçe biliyorsun. İngilizce bilmen kolaylaşabiliyor yani, şey yapabiliyorsun yani." (DG12)*

*"Köye gidildiğinde insanlarla konuşabiliyorsunuz. Yardım etmek için de iyi olur. Mesela hocam memur oluyorsunuz ya da bir öğretmen olduğunuzda veli geliyor Kürtçe konuşuyor sizinle siz Türk olduğunuz için anlayamıyorsunuz hocam, anlaşamıyorsunuz." (DG17)*

*"Bence artık yok. Eskiden vardır şimdi artık yok. Telefon çıkarıyorlar, çeviri açıyorlar, bitti." (DG22)*

*"Var bence. Mesela ne kadar farklı dil bilsek, o kadar anlayışımız açılıyor. Yani, böyle insanları tek bir bakış açısıyla değil, birçok bakış açısıyla anlayabiliyoruz. Bir de farklı diller bilince başka diller de daha rahat öğrenebiliyorsun." (DG26)*

*"Evet, var. Bence her türlü açısından var. Eğitim açısından, kültür açısından, her türlü açısından faydası var. Mesela diyelim ki buraya bir yabancı geliyor. Biz onun dilini biliyorsak, karşımızdakini daha çok anlayabiliyoruz, iletişimimiz daha iyi oluyor." (DG28)*

Genel olarak katılımcıların farklı dil(ler) bilmenin yararlarından söz ettikleri görülmekte ve en dikkat çekici fikirlerin farklı dil bilmenin insanlar arasındaki iletişime katkıda bulunacağı ve birçok katılımcının belirttiği gibi ve daha önceki araştırmalarda da elde edilen bulgulardan olan; farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın yeni ya da başka dil öğrenmede de kolaylık sağladığıdır (daha rahat bir öğrenmenin gerçekleştiğini).

#### 4.2.1.8. Kültürel Sermayeye İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında son başlık olarak alınan "kültürel sermaye" kavramı/konusu bağlamında görüşülen bireylere üç soru sorulmuştur. Öncelikle "Anadili Türkçe/Kürtçe olan öğrencilerle eğitimden eşit derecede faydalandığınızı düşünüyor musunuz?" sorusu sorularak katılımcıların eğitim ile ilgili düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. İkinci olarak "Aileniz kültürünü, dilini size aktarmak için çaba gösteriyor mu?" sorusu sorularak bireylerin dillerini, kültürlerini öğrenmeyle ilgili fikirleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Son olarak "Eğitim yoluyla istemediğiniz bir öğrenme yaşadığınızı düşünüyor musunuz?" şeklinde bir soru sorulmuş ve görüşülen öğrencilerin eğitim yoluyla istenilmeyen bir öğrenmenin olup olmadığına yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle farklı anadiline sahip olan bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanıp yararlanmadıkları sorulan öğrencilerin farklı fikirleri belirttikleri ortaya çıkmıştır. Görüşlerine başvurulan öğrencilerden bazıları (N:18, %56,2) anadili farklı olan öğrencilerle aynı dili konuşan öğrencilerin eğitimden eşit derecede faydalandıkları, bazılarının ise (N:14, %43,7) eşit derecede faydalanmadıkları görüşünü belirtmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir görüş ortaya koyan katılımcılardan bir tanesi herkesin eşit şekilde eğitimden yararlanmadığını, aynı zamanda bir ayrımcılığın yapıldığını da savunmaktadır. Ayrıca kendisinin söz konusu ayrımcılığı yapmadığını, öğretmenler tarafından yapıldığını sözlerine eklemektedir. Önemli bulgulardan bir tanesi de özel okulda eğitim almakta olan öğrencinin (katılımcının) bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanmadıklarını vurgulamasıdır. Diğer katılımcılardan birçoğu gibi imkânların aynı olduğunu belirten katılımcı, ayrıca bireylerin şartlarına göre eğitimden yararlanma durumlarından da söz etmektedir. Kendisinin özel okulda okumasını örnek olarak gösteren katılımcı, aslında herkesin eğitimden eşit derecede faydalanmadığını belirtmektedir. Ayrıca katılımcılardan bir tanesinin de anadilde eğitimin verilmemesinden kaynaklı bir eşitsizlik durumunun söz konusu olduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir.

*"Evet, herkes aynı şeyi alıyor derste." (DG1)*

*"Bence Kürtçe konuşanların anlaması daha zor olur. Zaten onların (Doğu ve Güneydoğu'yu kast ediyor) öğretmenleri az oluyor, sınıflar birleştirilmiş oluyor, ondan kaynaklı eşitlik olmuyor işte." (DG5)*

*"Öğrenciler açısından, anadili Kürtçe olanların diğerleriyle aynı şeyi anlamadıklarını düşünüyorum (kendisi Türkçeye çok hâkim olduğunu ve bu yüzden başka öğrenciler üzerinden düşüncelerini ifade etmektedir)." (DG6)*

*"Şimdi hocalar genelde Türk olarak geliyor bize. Türkler kelimeyi tam olarak Türkçe anlattıkları için farklı toplumlardan insanların onları tam olarak anlayamayacağından eğitim durumları da biraz karışabiliyor." (DG8)*

*"Düşünmüyorum, çünkü eğitim dediğimiz şeyi öğretmenlerden alıyoruz. Ayrımlar yapılıyor. Belki ben yapmasam da bunu öğretmenler yapıyor. Yaptığımız şey gerçekten insanlık dışı, çünkü ayrımcılık yapıyoruz." (DG10)*

*"Eğitim imkânları aynı aslında, ama bazılarının durumuna göre daha iyi şartlar olabilir. Örneğin biz özel okulda çok daha iyi şartlara sahibiz." (DG15)*

*"Yok, düşünmüyorum. Çünkü hani anadil olarak anlatılmadığında bunu anlamayabilirler." (DG16)*

*"...mesela köyden gelenler oluyor. Onlar Kürt'türler, Türkçe bilmiyorlar. Onlar yararlanmıyorlar mesela..." (DG17)*

*"Hayır. Bazıları var, özel dersler alıyorlar, ama mesela nasıl söyleyeyim, şimdi biz yani Kürt ve Türk arasından söyleyeyim; Türkler mesela hocalarıyla böyle, bilmiyorum bazıları var, Kürtler bazı hocalar var, Kürt oldukları için onlara ayrımcılık gözüyle bakıyorlar. Ama mesela Kürt hocalar, Kürt öğrencilere böyle daha samimi davranıyorlar. Bunu görebiliyorum, anlayabiliyorum da." (DG27)*

*"Hayır. Bence farklı dil bilen öğrencilere onların dilini bilen öğretmenler atanmalı." (DG29)*

Neredeyse tüm katılımcılar (tüm toplumlarda olduğu gibi) ailelerinin de kültürlerini kendilerine aktardığını, ailelerinin kültürlerini evde konuşulan dilde anlattıkları ile aktarma yoluna gittiklerini, memleketleriyle ilişkilerinin devam etmesinden kaynaklı kültürlerini yaşadıklarını ve bunu sürdürdüklerini, kültürlerini doğrudan yaşayarak öğrendiklerini, kendi kültürlerini yaşadıklarını ve doğdukları yerin geleneklerini burada devam ettirdiklerini ifade etmektedirler. Fakat çalışmada dikkat çeken nokta katılımcıların büyük çoğunluğu (N:27, %84,3) aileleri tarafından kültürlerinin kendilerine aktarıldığı, dillerinin öğretildiği vurgusu yapılırken,

katılımcılardan bazıları (N:5, %15,6; söz konusu bu katılımcıların tamamı Batman'da görüşülen bireylerdir) ailelerin kültürlerini, dillerini kendilerini aktarmadığını belirtmiştir. Bu görüşü dile getiren katılımcıların özellikle kültürel bir yozlaşmadan söz etmeleri ve aynı zamanda tamamının Batman'da çalışmaya katılan bireylerden oluşması dikkat çekicidir.

*"Evet, anlatıyorlar. Yani kültür deyince aklıma bizimkilerin yaptığı düğünler, cenazeler falan geliyor. Mesela taziyeyi yedi gün yapıyoruz. Biz de çocuklar olarak gidiyoruz yardım etmeye. Bu şekilde yaşıyoruz, öğreniyoruz onları." (DG1)*

*"Evet, evde Kürtçe konuşuyoruz zaten. Anlatıyorlar eski şeyleri." (DG2)*

*"Gösteriyor. Babam özellikle. Babam çok uğraşıyor öğretmek için. Hatta anneme kızıyor bazen. Biz bazen Kürtçe anlatılan bir şeyde babam bizi çok yadırgıyor; "kızım bunu da mı bilmiyorsunuz?" diyor." (DG6)*

*"Evet. Mesela Rizeliler Lazca konuşuyor. Karslılar farklı konuşuyor. Kültürler farklı. Şu şekilde mesela ailemin tarafı horon tepiyor ve farklı yemekler yapıyorlar. Aynısı babamın tarafı için de geçerli. Anneannem işinden dolayı Kürtçe öğrenmiş ve bazen evde konuşuyorlar. Küçüklerin duymaması gereken şeyler olunca konuşuyorlar. Evde abimle İngilizce konuşmaya çalışıyoruz bazen, kimse anlamasın diye." (DG7)*

*"Gösteriyorlar, çünkü onlar da biliyor ki bizim akrabalar genelde Kürt, bazıları Türkçe bile bilmiyor. Onlarla beraber uzlaşabilmemiz, anlaşabilmemiz için dil gerekiyor. Mesela onlar evde genelde Kürtçe konuşuyorlar, anlamadığımız kelimeleri soruyoruz. Onlar da bize cevabını veriyor. Böyle kullanılır diye. Her kültürün yemekleri farklı, bizim evde de genelde Doğu kültürünün yemekleri pişiyor. Onları yiyoruz. Kültürü de anlatıyorlar zaten." (DG8)*

*"Herkes kendi kültürünü yaşıyor aslında. Kendi kültürünü yansıtıyor herkes. Biz de ailemizde kültürümüze göre yaşıyoruz. İşte büyükler nasıl davranır, küçükler, erkekler ve kızlar nasıl davranır. Herkes uyum gösteriyor birbirine." (DG11)*

*"Evet. Kültüre bağlı kalıyor ailem. Yani kesinlikle unutma olmuyor, bunu da nesilden nesile aktarmamızı istiyorlar. Bunu çocuklarımıza da anlatmamızı istiyorlar." (DG16)*

*"Ya kendi aralarında konuşuyorlar işte. Bu aralar işte ben çok okulda duyuyorum Kürtçeyi ve evde şikâyet ediyorum. Bu aralar, evet daha fazla oluyor." (DG18)*

*"Tabi. Evet, yapılıyor. Günümüz şartlarına bakıldığı zaman biraz baskı olduğu için, bir yandan da korku var. Hani bunu belirtememe, açıklayamama gibi, hani benim oğluma bugün, yarın bir şey olur diye. Bunlar da var tabi. Ama genellikle ailemiz bize geleneklerimizi, kültürümüzü sürekli bize aktarmaya çalışıyorlar." (DG23)*

*"Yooo, bence değişiyor o, değişiyor. Artık her şey ilerlemiş ki, artık insanlar kültürünü bile tanımamış hale geliyor. Gelenekler giderek azalıyor. O eski kültür yaşatılmıyor kesinlikle." (DG27)*

*"Hayır, bence aktarmıyorlar, çünkü yüzyıllardır süren kültürümüz var, ama son dönemlerde Batılaşma olduğu için, yani biz de git gide unutuyoruz. Batılılaşmaya doğru yönlendiğimiz için onların kültür birikiminden yararlanmıyoruz." (DG28)*

*"Evet, mesela kardeşim Kürtçe bilmiyor, annem "neden Kürtçe bilmiyorsun?" diye soruyor. Niye yani Kürtçe konuşmuyorsun falan." (DG32)*

Kültürel sermaye başlığı altında son olarak katılımcıların eğitimde istenmeyen herhangi bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği yönünde fikirlerini içermektedir. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulan katılımcılardan çoğu (N:18, %56,2) istenilmeyen bir öğrenmenin varlığından söz etmiştir. Sözü geçen bu istenilmeyen öğrenmeler katılımcılar tarafından genel olarak bazı dersler, derslerin içeriği, konular şeklinde dile getirilmiştir. Daha açık bir ifadeyle bazı katılımcıların eğitim sistemi ve ders yükünden kaynaklı olarak istenmeyen bir eğitimden söz ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı görüşülen bireylerin okudukları okul türüne bağlı olarak (örneğin; İmam Hatip okulunda okumasından kaynaklı olarak yanıt veren katılımcı Arapça dersi verildiği için) düşüncesini belirtmektedir. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların da sorulan soruya bağlı olarak siyasi bir anlamda cevap verdikleri ve eğitim sistemine yönelik eleştirilerde bulundukları görülmüştür.

Bazı görüşülen bireylerin de eğitim yoluyla istenmeyen herhangi bir öğrenme gerçekleşip gerçekleşmediği yönündeki soruya daha çok eğitim sistemindeki sorunları dile getirerek cevap verdikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan bir katılımcının konu ile ilgili düşüncelerinin öğrenilmek istendiği bu bölümde kendisinin rahatsız olduğu bir durumu ifade ettiği görülmekte; söz konusu durum okulda ya da sınıfta arkadaşları/öğretmenleri tarafından Kürtlerin ya da Kürtçenin yok sayılmasından kaynaklandığını göstermektedir. Buna benzer şekilde başka katılımcılar da bazı dersler kapsamında etnik kökenlere dayalı ayrımcılığın yapıldığını, dersler de tek taraflı bir içeriğin olduğunu vurgulamışlardır. Genel olarak katılımcıların birçoğunun eğitim yoluyla istenmeyen bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili olarak eğitim sisteminden kaynaklı olumsuz bir durumdan söz ettikleri görülmektedir.

*"Yani şu şekilde söyleyebilirim; siyaset parçalar. Konular çok ağır, ayrıca üniversitede görülecek konuyu şimdi görüyoruz. Bu şekilde bir öğrenmeden söz edebilirim." (DG3)*

*"Oluyor. Mesela ders olarak oluyor. Bazen Türkçülük ile ilgili konuşulunca rahatsız oluyorum… Şöyle söyleyebilirim; arkadaşlar ya da derslerde sadece Türkler var, Türklerin varlığından bahsedilince ve Kürtlerin olmadığı ya da hakaretler edildiğinde çok rahatsız oluyorum. Tepki göstermek istiyorum, ama yanlış anlaşılacağını düşündüğüm için de susuyorum." (DG4)*

*"Düşünüyorum, çünkü en başta eğitim sistemini konuşayım, bir çocuk istediği bir şeye yönelmek istiyorsa ve o öyle eğitim alırsa bu verimli olur. Eğitimde, yani, okulda bize eğitim veren öğretmenler bazen siyaset yaptıkları için bize etki ediyorlar. Okul ortamları eskisi gibi değil. Çünkü artık çocuklarda olsun, şeyler de olsun. Örnek vereyim. Bizim okulda ülkücüler var ve kendi aralarında toplanıyorlar. Bizi de çağırıyorlar ve hatta gelmediğinizde sizi dışlıyorlar. Hatta sizi düşman olarak görüyorlar. Kısacası eğitim sistemi direk olarak yanlı." (DG11)*

*"İstenilmeyen değil, ama bence anadilin öğretilmesi daha mantıklı. Yani ne de olsa onun anadili ve o şekilde öğretilmesi bence daha mantıklı." (DG18)*

*"Din Kültüründe benim neden diğer dinleri anlatıyorlar." (DG22)*

*"Oluyor. O konuda oluyor tabi. Eee, kitaplarda şuan ben biraz girecem yani, sıkıntı olmazsa siyasete abi. Kitaplarda sürekli hani şeyden bahsediliyor; bu 15 Temmuz olsun, şu olsun, şudur, budur, ama bir kere olsun o kitapta yazılmadı Şex Sait kimdir, ne içindir, bunlar kimdir, budur diye. Kurtuluş savaşında birlikte mücadele etmedik mi, biz bunlara yardım ettik. Hep birlikte biz kazandık, yani sadece Batı tarafı değil, Doğu'nun yardımı ile kazandı. Özellikle bu tarih dersleri olsun ben girmek istemiyorum, girdiğimde de öyle kafamı koyuyorum yatıyorum. O konular geldiği zaman da kafamı koyup yatıyorum, neden bizimkilerinden bahsedilmiyor. Ben Kürdüm, kalkıp bugün kendi Türk şeyini yaparsan, benimkini yapmazsan o zaman eşitlik diye bir şey yoktur." (DG23)*

*"Var. Tarih. Anlatılanlar mesela. Çok bilmiyorum, istemiyorum mesela eski zamanlar, çok sevmiyorum. İlgimi çekmiyor. Mesela bu yalandır herhalde, öyle yazmışlar gibi düşünüyorum ben." (DG32)*

Görüşülen bireylerin düşünlerine bakıldığında; katılımcıların genellikle eğitim almakta oldukları okul türünden kaynaklı bir sitemde bulundukları, bazılarının eğitim sisteminde tartışılan İngilizceyi öğrenememe durumunun sebebi olarak görülen gramerin öğretilmesi ile ilgili yanlışlık olduğu düşüncesini belirttiği, bazılarının istenilmeyen herhangi bir öğrenme olmadığı şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir; istenilmeyen öğrenme ile genel olarak katılımcıların dersleri

anladıkları ve bu minvalde fikirlerini açıkladıkları görülmüştür. Dikkat çeken görüşlerden bazıları ise; katılımcılardan bazılarının politik bir duruş sergilemesi ya da politik düşüncelere sahip olmasından dolayı diğer katılımcılardan farklı fikirler ortaya koydukları görülmektedir. İstenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleştiğini savunan bu katılımcılar, özellikle ders kitaplarında Kürtlerden söz edilmemesinden, bir halkın yok sayılmasına gönderme de bulunmakta ve Tarih derslerine karşı tepkili oldukları söylemlerinden ortaya çıkmaktadır.

### 4.2.2. Araştırma Amacına Yönelik Nicel Bulgular

İstanbul Pendik'te ve Batman merkezde çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda araştırmanın amacına göre elde edilen nicel bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanan anket sonuçları kodlanarak Microsoft Office Excel programına girilmiş ve Excel programına aktarılan veriler SPSS (Stattiscal For Social Sciences) Windows 21 istatistik paket programına aktarılarak istatiksel çözümlemeler yapılmıştır. Analiz edilen verilerin daha kolay anlaşılması ve yorumlanabilmesi için bulgular tablolar halinde açıklanmıştır.

Bu bölümde; öncelikle Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Anketinin Frekans (N), Ortalama ( $\overline{X}$ ), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerlerine yer verilmektedir. Bunun yanı sıra uygulanan anketin Cinsiyet değişkenine göre yapılan ilişkisiz grup "T" Testi Sonuçları, öğretmenlerin çalışılan Okul Türü, Branş, Hizmet Yılı, Daha Önce Görev Yapılan Bölge(ler) Bilinen Dil(ler) ve Doğum Yeri değişkenlerine göre "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anketi" için yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) sonuçları ve Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) sonrası çalışmaya uygun tamamlayıcı hesaplardan Post-Hoc LSD, Scheffe ve Tukey Testi sonuçlarına bağlı olarak bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.** *Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Anketinin Frekans (N), Ortalama ($\overline{X}$), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:519)*

| Maddeler | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Fikrim Yok | | Katılmıyorum | | Hiç Katılmıyorum | | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| **1.** Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum. | 157 | 30,3 | 217 | 41,8 | 42 | 8,1 | 89 | 17,1 | 14 | 2,7 | 2,20 | 1.12 |
| **2.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar. | 56 | 10,8 | 203 | 39,1 | 39 | 11,4 | 161 | 31,0 | 39 | 7,5 | 2,85 | 1,19 |
| **3.** Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar. | 26 | 5,0 | 101 | 19,5 | 72 | 13,9 | 240 | 46,2 | 79 | 15,2 | 3,47 | 1,11 |
| **4.** İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | 29 | 5,6 | 97 | 18,7 | 185 | 35,6 | 154 | 29,7 | 53 | 10,2 | 3,20 | 1,03 |
| **5.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar. | 46 | 8,9 | 206 | 39,7 | 61 | 11,8 | 164 | 31,6 | 41 | 7,9 | 2,90 | 1,17 |
| **6.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir. | 16 | 3,1 | 72 | 13,9 | 77 | 14,8 | 246 | 47,4 | 107 | 20,6 | 3,69 | 1,04 |
| **7.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar. | 11 | 2,1 | 87 | 16,8 | 80 | 15,4 | 244 | 47,0 | 96 | 18,5 | 3,63 | 1,03 |
| **8.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar. | 8 | 1,5 | 52 | 10,0 | 116 | 22,4 | 226 | 43,5 | 116 | 22,4 | 3,75 | 0,96 |
| **9.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır. | 13 | 2,5 | 76 | 14,6 | 86 | 16,6 | 233 | 44,9 | 110 | 21,2 | 3,68 | 1,04 |
| **10.** Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar. | 221 | 42,6 | 198 | 38,2 | 34 | 6,6 | 43 | 8,3 | 22 | 4,2 | 1,93 | 1,09 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **11.** Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | 111 | 21,4 | 141 | 27,2 | 84 | 16,2 | 102 | 19,7 | 80 | 15,4 | 2,81 | 1,38 |
| **12.** Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | 97 | 18,7 | 166 | 32,0 | 116 | 22,4 | 100 | 19,3 | 39 | 7,5 | 2,65 | 1,20 |
| **13.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler. | 22 | 4,2 | 78 | 15,0 | 93 | 17,9 | 228 | 43,9 | 97 | 18,7 | 3,58 | 1,08 |
| **14.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | 21 | 4,0 | 96 | 18,5 | 70 | 13,5 | 250 | 48,2 | 81 | 15,6 | 3,53 | 1,08 |
| **15.** Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. | 18 | 3,5 | 116 | 22,4 | 95 | 18,3 | 223 | 43,0 | 66 | 12,7 | 3,39 | 1,07 |
| **16.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | 20 | 3,9 | 112 | 21,6 | 82 | 15,8 | 217 | 41,8 | 87 | 16,8 | 3,46 | 1,11 |
| **17.** Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar. | 252 | 48,6 | 178 | 34,3 | 49 | 9,4 | 31 | 6,0 | 8 | 1,5 | 1,77 | 0,95 |
| **18.** Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar. | 11 | 2,1 | 21 | 4,0 | 48 | 9,2 | 191 | 36,8 | 247 | 47,6 | 4,24 | 0,93 |
| **19.** Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | 97 | 18,7 | 75 | 14,5 | 83 | 16,0 | 144 | 27,7 | 119 | 22,9 | 3,22 | 1,43 |
| **20.** Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | 164 | 31,6 | 132 | 25,4 | 88 | 17,0 | 87 | 16,8 | 47 | 9,1 | 2,46 | 1,32 |
| **Genel Ortalama** | | | | | | | | | **3,07** | | | |

Tez çalışması kapsamında İstanbul Pendik ve Batman merkezde uygulanan "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar Anketi"nin tüm maddelerine ilişkin frekans, ortalama, yüzde ve standart sapma değerleri Tablo 3'de görülmektedir. Uygulanan anket olumsuz/ters önermelerden oluşmakta (1, 4, 10, 11, 12, 17 ve 20 numaralı önermeler) ve SPSS programında verilerin analizi yapıldığı esnada söz konusu bu olumsuz maddeler ters kodlanarak duruma uygun bir şekilde analizler yapılmıştır. Bu bağlamda önermelerin ortalamalarından bazılarının farklı yönde (1, 4, 10, 11, 12, 17, 20 numaralı önermeler; 5-4-3-2-1 şeklinde, diğer önermeler de 1-2-3-4-5 şeklinde puanlandırılmıştır). Örneğin; katılımcıların büyük çoğunluğunun 1. Önermeyi Tamamen Katılıyorum (N:157) ve Katılıyorum (N:217) (toplam 374 kişi ve %72) şeklinde işaretledikleri ve ortalamanın 2,20 olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan tabloda ki ortalama değerler incelendiğinde en yüksek 4,24 ile "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" önermesinin olduğu görülmektedir (Katılmıyorum:191, Hiç Katılmıyorum:247; N:438 ve %84,3). Bu sonuç farklı bölgelerden gelen öğrencilerin, öğretmenler tarafından herhangi bir ayrım yapılmaksızın kabul edildiklerini ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda tablo incelendiğinde sırasıyla en yüksek ortalama değerlerine ulaşılan önermeler; 8, 6, 9, 7, 13, 14, 3, 16 ve 15 olarak sıralanmaktadır. Bu bağlamda verilen "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" önermesinin 3,75 ortalama ile öğretmenler tarafından farklı anadillere sahip öğrencilerin/bireylerin devamsızlık yapmadıkları şeklinde düşündüklerini söylemek mümkündür. Bir diğer en yüksek ortalamaya sahip önerme 3,69 ortalama ile "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" şeklindeki önermedir ve söz konusu bu düşünceye öğretmenlerin katılmadıkları görülmektedir. Araştırmada yüksek ortalama değerine sahip önermelerden bir tanesi de 3,68 ile "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" (9 numaralı önerme) şeklindedir. Bu sonuç anadili farklı olan öğrencilerin zamanla yalnızlaşmadıkları şeklinde yorumlanmaktadır. İlave edilmesi gereken bir diğer nokta ise hem İstanbul hem de Batman'da ankete katılan öğretmenlerin benzer düşünceleri dile getirdikleridir.

Bir sonraki en yüksek değer 3,63 ile "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" maddesi görülmektedir. Bu sonuç göstermektedir ki

öğretmenlerin düşüncesi; anadili farklı olan öğrencilerin söz konusu farklılıktan dolayı okula yabancılaşmadıkları şeklindedir. Burada ikidilli öğrencilerin daha başarılı olmalarıyla ilgili maddeye benzer şekilde bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar öğrencilerin anadilinin farklı olmasından kaynaklı bir yabancılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretmenler tarafından yüksek ortalama değerinde işaretlenen 13 ve 14. önermelerin yakın ortalamaya ( $\overline{X}$ = 3,58 ve $\overline{X}$ = 3,53) sahip oldukları ortaya çıkmıştır. "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" ve "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" şeklinde verilen maddelerin öğretmenler tarafından anadili farklı olan öğrencilerin uyumsuz davranışlar sergilemedikleri ve okula/derslere karşı ilgisiz olmadıklarını dile getirdikleri görülmektedir.

"Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" şeklindeki 16. önermenin ortalaması 3,46 olarak dikkat çekmekte ve öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde 3. önerme 3,47 ile "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" maddesinin öğretmenler tarafından doğrulanmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan çalışmada yer alan öğretmenlerin 15. önerme ( $\overline{X}$ =3,39) ile "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" maddesine (Katılmıyorum) düşüncesinde oldukları görünmektedir.

Tabloda yer alan verilerin genel olarak ve hem İstanbul hem de Batman özelinde incelenmesi ile dikkat çeken diğer veriler ile ilgili yorumun da yapılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin 4. önerme 3,20 ile verilen "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" düşüncesine katılmadıkları görülmektedir. Bu sonuç alanda yapılan çalışmaların tam tersi bir durumun olduğunu ortaya koymaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda ikidilli öğrencilerin daha başarılı olduklarına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Dikkat çekici önermelerden bir tanesi de "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine katılımcıların verdikleri yanıtlardır. Katılımcıların görüşleri; Katılmıyorum (144) ve Hiç Katılmıyorum (119) düzeyinde toplam 263 (%50,6) olarak görünmektedir. Bu sonuç çalışmada görüşlerine başvurulan öğretmenlerin resmi dil

dışında başka bir dilde eğitim verilmesi ile ilgili olumlu düşünceler taşıdıkları yönündedir. Şunu da belirtmek gerekir ki söz konusu önermeye ilişkin İstanbul'da elde edilen veriler; Katılımcıların görüşleri Tamamen Katılıyorum (70) ve Katılıyorum (46) düzeyinde toplam 116 (%41,6), Katılmıyorum (76) ve Hiç Katılmıyorum (44) düzeyinde toplam 120 (%43,0) şeklinde iken, Batman'da elde edilen veriler; katılımcıların görüşleri Tamamen Katılıyorum (27) ve Katılıyorum (29) düzeyinde toplam 56 (%23,3), Katılmıyorum (68) ve Hiç Katılmıyorum (75) düzeyinde toplam 143 (%59,6) olarak görünmektedir. Resmi dil dışında başka bir dile eğitim verilmemelidir önermesine ilişkin; İstanbul sonuçlarının (olumlu ve olumsuz yönde görüş belirtmelerine göre) birbirine çok yakın olduğu, diğer taraftan Batman'da ulaşılan sonuçların ise söz konusu önermeyle ilgili olarak farklı olduğu söylenebilir. Bu sonuç ile Batman'da görev yapan ve çalışmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (Katılmıyorum=68, Hiç Katılmıyorum=75) söz konusu maddeye katılmadıkları görülmekte ve İstanbul'da görev alan ve çalışmaya katılan öğretmenlerden farklı düşündükleri sonucuna varılmaktadır.

Ortalama sonuçları incelendiğinde dikkat çekici değerlerden bir tanesi de 2,46 ortalama ile "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ($\overline{X}$ =2,46, Ss=1,32) öğretmenlerin söz konusu görüşe katıldıklarını göstermektedir. Aynı zamanda çalışmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Tamamen Katılıyorum:164, Katılıyorum:132, %57) öğrencilerin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu görüşünü vurguladıkları görülmektedir. Bu veri hem İstanbul hem de Batman için yakın sonuçların ortaya çıktığını, başka bir ifadeyle benzer düşüncelerin olduğunu, göstermektedir.

Dikkat çekici sonuçlardan bir tanesinin de "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" şeklinde 11 numaralı önerme ile ($\overline{X}$ =2,81) ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Ortaya çıkan sonuca göre (Tamamen Katılıyorum:111, Katılıyorum:141; %48,6, Katılmıyorum:102, Hiç Katılmıyorum:80; %35,1); çalışmada yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerinde eğitim almaları gerektiği görüşüne sahip olduklarıdır. Genel olarak öğrencilerin anadilde eğitim almalarına dair olumlu görüş ortaya çıkmış olmasına rağmen, çalışmaya katılan İstanbul Pendik'te görev yapan öğretmenlerin aynı fikirde olmadıkları sonucuna varılmıştır (Tamamen Katılıyorum:33

(%11,8), Katılıyorum:66 (%23,7), Fikrim Yok:42, (%15,1), Katılmıyorum:75 (%26,9), Hiç Katılmıyorum:62 (%22,2), ( $\overline{X}$ =3,24, Ss=1,35)).

Ortalamaları yüksek çıkan önermelerin ardından düşük olanlara bakıldığında; sırasıyla 17, 10 ve 1 numaralı önermeler yazılabilir. Bu bağlamda sonuçlar incelendiğinde, hem İstanbul Pendik'te hem de Batman merkezde çalışmaya katılan öğretmenlerin de benzer şekilde ifade ettikleri gibi, en düşük ortalama ( $\overline{X}$ =1,77) ile "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" önermesinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç da göstermektedir ki anketin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit davranma konusunda benzer fikirde (Katılıyorum) olduklarıdır. Ayrıca en düşük diğer değer olarak 1,93 ile "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" önermesinde görülmektedir. Bu sonuç -öğretmenlerin görüşlerine göre- eğitim özelinde öğrencilerin etnik kimliklerinden kaynaklı olarak herhangi bir eşitsizlik durumuna maruz kalmadıklarını göstermektedir. Ortalama sonuçları incelendiğinde en düşük değerlerden bir tanesi de 2,20 ile "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" maddesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ( $\overline{X}$ =2,20, Ss=1,12) öğretmenlerin tüm öğrencilerin derste anlatılanları ya da kendilerini anladıklarını düşündükleri şeklinde bir yorum yapılacağını göstermektedir.

#### 4.2.2.1. Uygulanan Anketin İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları

Bu bölümde "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları" çalışması için uygulanan ankette cinsiyet, branş ve bilinen başka dil(ler) değişkenlerine göre bir fark olup olmadığı ve bunlara ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 195 | 2,30 | 0,83 | 278 | 2,90 | 0,000 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Erkek** | 83 | 1,89 | 0,94 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 2,36 | 0,12 | 240 | 1,55 | 0,001 |
| | **Erkek** | 135 | 2,13 | 0,09 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 300 | 2,32 | 0,06 | 518 | 2,87 | 0,000 |
| | **Erkek** | 218 | 2,04 | 0,06 | | | |

***p<0.05**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine ilişkin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\overline{X}$=2,32) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\overline{X}$=2,04) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu da göstermektedir ki "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

**Tablo 5.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 195 | 3,39 | 0,07 | 278 | 1,47 | 0,012 |
| | **Erkek** | 83 | 3,60 | 1,13 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 3,30 | 0,10 | 240 | 1,17 | 0,105 |
| | **Erkek** | 135 | 3,43 | 0,09 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 3,46 | 0,06 | 517 | 0,03 | 0,010 |
| | **Erkek** | 218 | 3,50 | 0,08 | | | |

***p<0.05**

Tablo 5'teki veriler ışığında, "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine ilişkin yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\overline{X}$=3,46) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\overline{X}$=3,50) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için

yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu da göstermektedir ki "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve buna bağlı olarak da erkek öğretmenlerin oranı, söz konusu önermeye ilişkin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin, farklı anadillere sahip olan öğrencilerin başarılı olduklarını belirttikleri ve bu düşüncenin de alanda yapılan çalışmaları destekliği sonucunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 194 | 3,32 | 0,08 | 277 | 2,37 | 0,102 |
| | **Erkek** | 83 | 3,66 | 0,11 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 3,66 | 0,10 | 240 | 0,03 | 0,464 |
| | **Erkek** | 135 | 3,65 | 0,08 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 3,44 | 0,06 | 517 | 2,26 | 0,009 |
| | **Erkek** | 218 | 3,66 | 0,06 | | | |

***p<0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 6'daki bilgilere bakıldığında; İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin okula ya da derslere karşı ilgisiz olmadıkları yönünde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine ilişkin yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =3,44) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =3,66) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu da göstermektedir ki "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve buna bağlı olarak

da erkek öğretmenlerin oranının, söz konusu önermeye kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, Türkçeden farklı bir anadile sahip olan öğrencilerin derslere ya da okula karşı ilgisiz olmadıklarını belirtikleri görülmektedir.

**Tablo 7.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 194 | 3,25 | 0,09 | 277 | 0,26 | 0,181 |
| | **Erkek** | 83 | 3,20 | 0,15 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 2,53 | 0,13 | 240 | 0,59 | 0,000 |
| | **Erkek** | 135 | 2,12 | 0,09 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 3,00 | 0,08 | 517 | 3,85 | 0,623 |
| | **Erkek** | 218 | 2,53 | 0,09 | | | |

***p>0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 7'deki bilgilere bakıldığında; İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin tam tersi şeklinde düşündükleri görülmektedir. Diğer taraftan her iki ilde elde edilen bilgiler birlikte ele alındığında p>0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesi için yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =3,00) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,53) olarak bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki, genel olarak, "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katıldıklarıdır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeye daha olumlu baktıkları (fazla katıldıkları) söylenebilir.

**Tablo 8.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 194 | 2,89 | 0,08 | 277 | 0,18 | 0,871 |
| | **Erkek** | 83 | 2,92 | 0,13 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 2,50 | 0,11 | 240 | 1,57 | 0,014 |
| | **Erkek** | 135 | 2,27 | 0,08 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 2,75 | 0,07 | 517 | 2,20 | 0,208 |
| | **Erkek** | 218 | 2,57 | 0,07 | | | |

***p>0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 8'deki bilgilere bakıldığında; "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,75) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,57) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p>0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da göstermektedir ki, genel olarak, "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine anketi dolduran öğretmenler katılmamaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Diğer taraftan İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin tam tersi şeklinde düşündükleri görülmektedir. Ayrıca Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür. Elde edilen bilgilere dayanarak anadili farklı olan bireylerin kendi dillerinde eğitim almalarına bağlı olarak daha başarılı olmaları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu yorumu yapılabilir.

**Tablo 9.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 194 | 2,79 | 0,09 | 277 | 0,56 | 0,568 |
| | **Erkek** | 83 | 2,89 | 0,14 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 2,22 | 0,12 | 240 | 2,04 | 0,029 |
| | **Erkek** | 135 | 1,90 | 0,10 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 2,59 | 0,07 | 517 | 2,69 | 0,865 |
| | **Erkek** | 218 | 2,28 | 0,09 | | | |

***p>0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 9'daki bilgilere bakıldığında; "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,59) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,28) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p>0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da göstermektedir ki, genel olarak, "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine anketi dolduran öğretmenler katılmaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeye daha olumlu baktıkları söylenebilir. Diğer taraftan İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu önermesine katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür. Elde edilen bilgilere dayanarak bireylerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu sonucuna varılmaktadır.

**Tablo 10.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kadın** | 194 | 3,50 | 0,06 | 277 | 1,84 | 0,006 |
| | **Erkek** | 83 | 3,27 | 0,12 | | | |
| BATMAN | **Kadın** | 105 | 3,10 | 0,09 | 240 | 2,01 | 0,088 |
| | **Erkek** | 135 | 2,82 | 0,09 | | | |
| **GENEL** | **Kadın** | 299 | 3,36 | 0,05 | 517 | 4,02 | 0,074 |
| | **Erkek** | 218 | 2,99 | 0,07 | | | |

***p>0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 10'daki bilgilere bakıldığında; "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" ifadesinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =3,36) ve erkek öğretmenlerin ortalamaları ( $\overline{X}$ =2,99) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p>0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu da göstermektedir ki, genel olarak, "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine anketi dolduran öğretmenler katılmamaktadır. Ayrıca kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeyi daha az olumladıkları söylenebilir. Diğer taraftan İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine Batman'da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları sonucuna varılmaktadır. Ayrıca hem İstanbul'da hem de Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını (olumsuz yönde görüş belirttiklerini) söylemek mümkündür. Elde edilen bilgilere dayanarak ikidilli bireylerin (hem Kürtçe hem de Türkçe bilen öğrenciler) daha başarılı oldukları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin Batman'daki öğretmenlere oranla daha büyük bir oranda

ikidilli bireylerin başarılı olmadıklarını savundukları söylenebilir. İki dilli ya da çok dilli bireylerin akademik olarak daha başarılı olup olmadıkları yönündeki hem yurtiçinde hem de yurtdışında çalışmaların genel olarak ikidilli bireylerin daha başarılı olduğu yönünde bulgulara ulaştığı, fakat bu çalışmada elde edilen bilgiler alanda daha önce yapılan çalışmalarla söz konusu bu sonuçların uyuşmadığını göstermektedir.

**Tablo 11.** *Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 82 | 2,32 | 1,20 | 273 | 1,21 | 0,005 |
| | **Diğer** | 191 | 2,14 | 1,04 | | | |
| BATMAN | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 63 | 2,25 | 1,04 | 240 | 0,19 | 0,027 |
| | **Diğer** | 177 | 2,22 | 1,21 | | | |
| **GENEL** | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 145 | 2,29 | 1,13 | 513 | 0,99 | 0,580 |
| | **Diğer** | 368 | 2,18 | 1,12 | | | |

***p>0.05**

Tablo 11 incelendiğinde; "Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarından ( $\overline{X}$ =2,29) olan öğretmenlerin diğer branşlardaki ( $\overline{X}$ =2,18) öğretmenlere oranla katılmadıkları sonucuna varılmaktadır. Bu bilgiler göstermektedir ki Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenler, anadili farklı Türkçe ve Türkçeden farklı olan öğrencilerin kendilerini tam olarak anlamadıklarını belirttikleridir. Ayrıca dikkat çekici noktalardan bir tanesi de genel olarak (İstanbul ve Batman'da yapılan anketler birlikte ele alındığında) söz konusu değişken bağlamında anlamlı bir farklın oluşmamasıdır. Diğer taraftan Batman ve İstanbul ayrı olarak incelendiğinde her iki ilde de $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklın oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 12.** *Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 81 | 3,59 | 0,99 | 272 | 0,97 | 0,419 |
| | **Diğer** | 191 | 3,72 | 0,95 | | | |
| BATMAN | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 63 | 3,89 | 1,09 | 240 | 0,49 | 0,146 |
| | **Diğer** | 177 | 3,82 | 0,95 | | | |
| **GENEL** | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 144 | 3,72 | 1,04 | 512 | 0,46 | 0,045 |
| | **Diğer** | 368 | 3,77 | 0,93 | | | |

***p<0.05**

İki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde bu önermeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 12'deki bilgilere bakıldığında; "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" önermesine yönelik aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz grup T Testi sonucunda; çalışmaya katılan Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil öğretmenlerinin ortalamaları ($\overline{X}$ =3,72) ve diğer öğretmenlerin ortalamaları ise ($\overline{X}$ =3,77) olarak bulunmuştur. Farklı gruplara ayrılan branş öğretmenlerinin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup T Testi'nde p<0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki, genel olarak, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" önermesine anketi dolduran öğretmenler katılmamaktadır. Ayrıca diğer branş olarak gruplandırılan branştaki öğretmenlerin, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil öğretmenlerine oranla söz konusu önermeyi daha az olumladıkları söylenebilir. Diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar" önermesine İstanbul'da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları sonucuna varılmaktadır. Ayrıca İstanbul ve Batman illeri ayrı olarak incelendiğinde, p>0.05

düzeyinde anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmekte, fakat her iki ilde elde edilen veriler birlikte incelendiğinde anlamlı bir farkın oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak söz konusu önermeyle ilgili öğretmenlerin düşüncelerine bakıldığında; Batman ve İstanbul'da görev yapanların anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin devamsızlık yapmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bu önermeye Batman'da görev yapan öğretmenlerin İstanbul'da görev yapanlara oranla daha fazla katıldıklarını (olumsuz yönde görüş belirttiklerini) söylemek mümkündür.

**Tablo 13.** *Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 81 | 3,30 | 1,38 | 272 | 0,51 | 0,580 |
| | **Diğer** | 191 | 3,20 | 1,34 | | | |
| BATMAN | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 63 | 2,11 | 1,06 | 240 | 1,40 | 0,002 |
| | **Diğer** | 177 | 2,37 | 1,29 | | | |
| **GENEL** | **Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil** | 144 | 2,78 | 1,38 | 512 | 0,17 | 0,925 |
| | **Diğer** | 368 | 2,80 | 1,38 | | | |

***p>0.05**

Tablo 13'de gösterildiği gibi, branş değişkeni baz alındığında, iki ilde görev yapan öğretmenlerin fikirleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. İki il arasında bireylerin anadillerinde eğitim almalarıyla ilgili bir önermeye yönelik fikir ayrılığının olması üzerinde durulması gereken bir nokta olarak düşünülmektedir. "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine Batman'da görev yapan öğretmenlerin katıldıkları, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin ise katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Söz konusu önermeye ilişkin iki ilde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin birbirinin tam tersi olduğu, ayrıca her iki il özelinde branşlar arasında da farklılık olduğu görülmektedir. Özellikle Batman'da görev yapan katılımcıların "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katıldıkları,

aynı zamanda Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki ($\overline{X}$ =2,11) öğretmenlere oranla diğer branşlardaki ($\overline{X}$ =2,37) öğretmenlerin önermeye daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışmaya katılan İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin söz konusu önermeye katılmadıkları, aynı zamanda İstanbul'daki öğretmenlerden Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarında ortalamanın ($\overline{X}$ =3,30), diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamasından ($\overline{X}$ =3,20) daha yüksek olduğu ve bu durumun da Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenlerin önermeye daha olumsuz baktıkları anlamına geldiğini söylemek mümkündür.

**Tablo 14.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 2,57 | 1,51 | 278 | 2,37 | 0,033 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 3,45 | 0,95 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 2,70 | 1,02 | 240 | 3,05 | 0,650 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 3,12 | 1,03 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 2,69 | 1,05 | 518 | 5,90 | 0,365 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 3,34 | 0,99 | | | |

***p>0.05**

Tablo 14'de verilen bilgiler incelendiğinde; İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre (burada bilinen başka bir dil olarak Kürtçe bilen ve bilmeyen şeklinde ele alınmıştır) fikirleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Öncelikle İstanbul örnekleminde bulunan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, Kürtçe bilen ve bilmeyenlerin ayrı düşündüğü ve buna bağlı olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın bulunduğu ortaya çıkmıştır. Burada Kürtçe bilmeyen katılımcıların "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmıyorum (ve hiç katılmıyorum) düzeyinde görüş belirttikleri söylenebilir. Diğer taraftan Batman'da yapılan çalışma kapsamında yer alan katılımcılar ise hem Kürtçe bilenler hem de bilmeyenler söz konusu önermeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde her iki il birlikte incelendiğinde de $p<0.05$ düzeyinde

anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bilgiler ışığında "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin, hem Batman hem de İstanbul'da görev yapan ve aynı zamanda hem Kürtçe bilen hem de bilmeyen öğretmenlere oranla katılımlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Her iki ilde de Kürtçe bilmeyen katılımcıların önermeye ilişkin ortalamalarının (İstanbul: $\overline{X}$ =3,45, Batman: $\overline{X}$ =3,12, Genel: $\overline{X}$ =3,34) daha yüksek olduğu görülse de bu durum anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

**Tablo 15.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar. | | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **T Testi** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 2,57 | 1,51 | 278 | 1,94 | 0,051 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 1,83 | 0,98 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 2,20 | 1,26 | 240 | 1,87 | 0,194 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 1,91 | 1,12 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 2,22 | 1,27 | 518 | 3,11 | 0,003 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 1,86 | 1,03 | | | |

***p<0.05**

Tablo 15'deki bilgilerin de gösterdiği gibi her iki il ayrı ayrı incelendiğinde p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı, fakat İstanbul ve Batman birlikte ele alındığında ise anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu durumun oluşmasında Kürtçe bilen ve bilmeyen öğretmenlerin eğitime ulaşma ya da eğitimden eşit derecede yararlanma ile ilgili farklı düşüncelere sahip olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Şöyle ki; "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" önermesine katılan öğretmenlerin daha çok Kürtçe bilmeyenlerden oluştuğu ( $\overline{X}$ =1,86) tabloda görülmektedir. Diğer taraftan Kürtçe bilen öğretmenlerin de önermeye katıldıkları ve ortalamanın ( $\overline{X}$ =2,22) katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 16.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 2,14 | 1,21 | 278 | 2,19 | 0,470 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 3,27 | 3,34 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 1,91 | 1,02 | 240 | 4,28 | 0,000 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 2,58 | 1,31 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 1,93 | 1,03 | 518 | 7,85 | 0,000 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 3,04 | 1,37 | | | |

***p<0.05**

Tablo 16'da verilen bilgiler incelendiğinde; İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre (burada bilinen başka bir dil olarak Kürtçe bilen ve bilmeyen şeklinde ele alınmıştır) bireylerin anadilde eğitim almalarıyla ilgili fikirleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Her bireyin kendi dilinde eğitim almasıyla ilgili fikirleri sorulan katılımcılardan öncelikle İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, Kürtçe bilen ve bilmeyenlerin görüşleri arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında farklılık olduğu ve buna bağlı olarak da $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı fark Kürtçe bilen öğretmenlerin lehine, "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katıldıkları yönünde bir durumun gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde her iki il birlikte incelendiğinde de anlamlı bir farkın olduğu görülmekte ve bu anlamlı fark Kürtçe bilen öğretmenlerin her öğrencinin anadilde eğitim alması gerektiğini düşünmesine dayanmaktadır. Kürtçe bilen ve bilmeyen öğretmenlerin önermeye ilişkin düşüncelerinin farklılığı ortalamaya da yansımıştır (Kürtçe Bilen: $\overline{X}$ =1,93, Kürtçe Bilmeyen: $\overline{X}$ =3,04).

**Tablo 17.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 2,43 | 1,27 | 278 | 1,02 | 0,886 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 2,90 | 1,21 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 2,08 | 1,01 | 240 | 3,46 | 0,011 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 2,58 | 1,14 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 2,10 | 1,03 | 518 | 5,46 | 0,001 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 2,79 | 1,20 | | | |

***p<0.05**

Tablo 17'de verilen bilgiler incelendiğinde; İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre anadilinde eğitim alan bireyler daha başarılı olduklarına ilişkin fikirleri arasında farklılık olduğu görülmesine rağmen Batman ve genel olarak elde edilen bilgilerin sonuçları birbirine benzer çıkmıştır. "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine p<0.05 düzeyinde İstanbul'dan katılan öğretmenlerin düşünceleri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı, Batman'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında (aynı zamanda her iki il birlikte ele alındığında) ise anlamlı bir farkın oluştuğu tespiti yapılmaktadır. Genel bilgiler incelendiğinde Kürtçe bilen öğretmenlerin anadilinde eğitim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde bir düşünceye sahip oldukları, fakat Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin de söz konusu önermeye katılmadıkları görülmektedir (Kürtçe Bilen: $\overline{X}$ =2,10, Kürtçe Bilmeyen: $\overline{X}$ =2,79). Kısaca ifade edilmesi gereken anadili farklı olan bireylerin başka bir dilde eğitim aldıklarında yaşadıkları zorlukları dikkate alarak düşüncelerini beyan ettikleri ve yaşanan durumlara bağlı olarak da fikir ürettikleridir. Bu bağlamda belirtilmesi gereken şudur ki; verilen önermede anadili Kürtçe olan öğretmenlerin, bireylerin anadillerinde eğitim almalarıyla daha başarılı olacaklarını belirtikleri, diğer taraftan anadili Kürtçe olmayan ya da Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin ise bu görüşe katılmadıkları görülmektedir.

**Tablo 18.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 3,00 | 1,15 | 278 | 0,96 | 0,550 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 3,41 | 1,12 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 3,34 | 1,19 | 240 | 2,30 | 0,012 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 3,67 | 1,03 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 3,31 | 1,18 | 518 | 1,53 | 0,161 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 3,50 | 1,09 | | | |

***p>0.05**

Tablo 18'de de görüldüğü üzere; her iki il birlikte incelendiğinde p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca önermeye ilişkin ortalamalar da birbirine çok yakın görünmektedir (Genel: Kürtçe Bilen: $\overline{X}$ =3,31, Kürtçe Bilmeyen: $\overline{X}$ =3,50). Ancak Batman'daki katılımcılardan Kürtçe bilen ve bilmeyenlerin fikirleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu farklılığın Kürtçe bilmeyenler lehine olduğu ve "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" önermesine katılmadıkları yönünde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Özellikle Batman'da görev yapan öğretmenlerin bölgenin kültürel özelliklerini ve bu kültürel özelliklerin bireyler üzerindeki etkilerini dikkate alarak ve bölgede yaşayan bireylerin çok büyük bir kesiminin Kürtçe anadiline sahip olmalarını göz önünde bulundurarak önermeye ilişkin fikir yürüttükleri düşünülmekte ve iki il arasında oluşan farklılığın da buna bağlı olduğu söylenebilir.

**Tablo 19.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 3,57 | 1,39 | 278 | 1,21 | 0,402 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 2,90 | 1,44 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 3,98 | 1,24 | 240 | 4,26 | 0,050 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 3,26 | 1,32 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 3,95 | 1,25 | 518 | 6,22 | 0,001 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 3,02 | 1,41 | | | |

***p<0.05**

Tablo 19'da verilen bilgiler incelendiğinde; İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu, hem İstanbul hem de Batman örnekleminde bulunan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, Kürtçe bilen ve bilmeyenlerin benzer fikirlere sahip olduğu ve buna bağlı olarak da p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı, fakat her iki il birlikte ele alındığında ise "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine ilişkin anlamlı bir farkın oluştuğu ve bu farkın da Kürtçe Bilen öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerden Kürtçe Bilenlerin ortak görüşü olarak; resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir görüşüne Katılmıyorum (ve Hiç Katılmıyorum) düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca ortalamalara bakıldığında Kürtçe Bilen ( $\overline{X}$ =3,95), Kürtçe Bilmeyen ( $\overline{X}$ =3,02) şeklinde oluşmakta ve bu ortalama değerlerinin Kürtçe bilen öğretmenlerin resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemesi yönündeki görüşe katılmadıkları yönünde bir sonucu ortaya çıkardığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç; öğretmenlerin resmi dil dışında, başka dillerde de, eğitimin verilmesi gerektiği düşüncesine katıldıkları ki söz konusu düşünceye katılan bireylerin de anadillerinin farklı olduğu söylenebilir.

**Tablo 20.** *Öğretmenlerin Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup "T" Testi Sonuçları (N:519)*

| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | | N | $\overline{X}$ | Ss | T Testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Sd | t | P |
| İSTANBUL | **Kürtçe Bilen** | 7 | 1,71 | 0,95 | 278 | 2,29 | 0,224 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 271 | 2,86 | 1,30 | | | |
| BATMAN | **Kürtçe Bilen** | 101 | 1,60 | 1,01 | 240 | 4,90 | 0,000 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 139 | 2,35 | 1,26 | | | |
| **GENEL** | **Kürtçe Bilen** | 108 | 1,61 | 1,00 | 518 | 7,90 | 0,000 |
| | **Kürtçe Bilmeyen** | 410 | 2,69 | 1,31 | | | |

***p<0.05**

Tablo 20'de verilen bilgilere dayanarak bilinen başka bir dil değişkenine göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin hem iki il ayrı şekilde incelendiğinde hem de iki il birlikte ele alındığında bu illerde görev yapan öğretmenlerin düşüncelerinde $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Öncelikle İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Kürtçe bilen ve bilmeyenlerin benzer fikirlere sahip olduğu ve buna bağlı olarak da $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı, fakat Batman ve iki ilin birlikte analiz edildiği genel verilere bakıldığında ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluştuğu ortaya çıkmıştır. Batman ve her iki ilin birlikte ele alındığı analiz sonuçlarına göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine Kürtçe Bilen öğretmenlerin (Batman; Kürtçe Bilen: $\overline{X}$ =1,60, Kürtçe Bilmeyen: $\overline{X}$ =2,35, Genel: Kürtçe Bilen: $\overline{X}$ =1,61, Kürtçe Bilmeyen: $\overline{X}$ =2,69) katılıyorum yönünde görüş belirttikleri ve Kürtçe bilmeyenlere oranla daha fazla olumladıkları görülmektedir.

#### *4.2.2.2.* Uygulanan Anketin Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bu bölümde "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları" çalışması için uygulanan ankette

çalışılan/görev yapılan okul türü, hizmet yılı ve doğum yeri değişkenlerine göre bir fark olup olmadığı ve bunlara ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 21.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum | **O.O** | 112 | 2,19 | 1,11 | **G. Arası** | 15,53 | 5 | 3,10 | 2,47 | 0,031 |
| | **İHO** | 97 | 2,33 | 1,16 | **G. İçi** | 644,22 | 513 | 1,25 | | |
| | **A. L** | 112 | 1,96 | 1,00 | **Toplam** | 659,75 | 518 | | | |
| | **İHL** | 64 | 2,52 | 1,19 | | | | | | |
| | **M.L** | 95 | 2,23 | 1,14 | | | | | | |
| | **Ö.O.** | 39 | 2,03 | 1,18 | | | | | | |
| | **Toplam** | 519 | 2,20 | 1,12 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 21'de görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 21-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | -0,14 | 0,94 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,22 | 0,67 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,32 | 0,42 |
| | | Meslek Lisesi | -0,04 | 1,00 |
| | | Özel Okul | 0,16 | 0,97 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | 0,14 | 0,94 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,36 | 0,17 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,18 | 0,90 |
| | | Meslek Lisesi | 0,09 | 0,99 |
| | | Özel Okul | 0,30 | 0,70 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | -0,22 | 0,67 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,36 | 0,17 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,55* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | -0,26 | 0,52 |
| | | Özel Okul | -0,06 | 1,00 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | 0,32 | 0,42 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,18 | 0,90 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,55* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | 0,28 | 0,62 |
| | | Özel Okul | 0,49 | 0,26 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,04 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,09 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,26 | 0,52 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,28 | 0,62 |
| | | Özel Okul | 0,20 | 0,92 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,16 | 0,97 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,30 | 0,70 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,06 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,49 | 0,26 |
| | | Meslek Lisesi | -0,20 | 0,92 |

Tablo 21-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna paralel olarak diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Verilen bilgilere dayanarak şu sonuca ulaşılabilir; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlere oranla söz konusu önermeye katılımlarının daha yüksek olduğudur.

**Tablo 22.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar. | O.O | 112 | 2,93 | 1,22 | G. Arası | 20,79 | 5 | 4,159 | 2,99 | 0,011 |
| | İHO | 97 | 2,69 | 1,25 | G. İçi | 712,05 | 512 | 1,391 | | |
| | A. L | 112 | 3,02 | 1,17 | Toplam | 732,84 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 2,44 | 1,05 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,04 | 1,17 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 2,79 | 1,08 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,85 | 1,19 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 22'de görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 22-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,23 | 0,69 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,49 | 0,08 |
| | | Meslek Lisesi | -0,11 | 0,98 |
| | | Özel Okul | 0,13 | 0,99 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,23 | 0,69 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,32 | 0,34 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,25 | 0,76 |
| | | Meslek Lisesi | -0,35 | 0,30 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Özel Okul | -0,10 | 0,99 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,32 | 0,34 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,58* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | -0,02 | 1,00 |
| | | Özel Okul | 0,22 | 0,91 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,49 | 0,08 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,25 | 0,76 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,58* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | -0,60* | 0,02 |
| | | Özel Okul | -0,35 | 0,67 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,11 | 0,98 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,35 | 0,30 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,02 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,60* | 0,02 |
| | | Özel Okul | 0,24 | 0,88 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,13 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,10 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,22 | 0,91 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,35 | 0,67 |
| | | Meslek Lisesi | -0,24 | 0,88 |

Tablo 22-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 23.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| | O.O | 112 | 2,88 | 1,20 | G. Arası | 24,30 | 5 | 4,862 | 3,61 | 0,003 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| algılama problemi yaşamaktadırlar. | İHO | 97 | 2,80 | 1,18 | G. İçi | 688,47 | 512 | 1,345 | | |
| | A. L | 112 | 3,16 | 1,18 | Toplam | 712,78 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 2,45 | 1,03 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,06 | 1,17 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 2,79 | 1,05 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,90 | 1,17 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 23'te görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 23-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,07 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,28 | 0,43 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,42 | 0,18 |
| | | Meslek Lisesi | -0,18 | 0,85 |
| | | Özel Okul | 0,08 | 0,99 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,07 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,35 | 0,23 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,35 | 0,41 |
| | | Meslek Lisesi | -0,26 | 0,63 |
| | | Özel Okul | 0,00 | 1,00 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,28 | 0,43 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,35 | 0,23 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,70* | 0,00 |
| | | Meslek Lisesi | 0,09 | 0,99 |
| | | Özel Okul | 0,36 | 0,53 |
| | | Ortaokul | -0,42 | 0,18 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | İmam Hatip Lisesi | İmam Hatip Ortaokulu | -0,35 | 0,41 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,70* | 0,00 |
| | | Meslek Lisesi | -0,61* | 0,01 |
| | | Özel Okul | -0,34 | 0,69 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,18 | 0,85 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,26 | 0,63 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,09 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,61* | 0,01 |
| | | Özel Okul | 0,26 | 0,82 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,00 | 1,00 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,36 | 0,53 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,34 | 0,69 |
| | | Meslek Lisesi | -0,26 | 0,82 |

Tablo 23-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 24.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından öteki-leştirilmektedir. | O.O | 112 | 3,75 | 1,02 | G. Arası | 15,68 | 5 | 3,136 | 2,92 | 0,013 |
| | İHO | 97 | 3,37 | 1,14 | G. İçi | 549,65 | 512 | 1,074 | | |
| | A. L | 112 | 3,83 | ,96 | Toplam | 565,33 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,64 | 1,01 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,85 | 1,02 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,56 | 1,02 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,69 | 1,04 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 24'te görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 24-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,37 | 0,09 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,10 | 0,98 |
| | | Meslek Lisesi | -0,10 | 0,98 |
| | | Özel Okul | 0,18 | 0,92 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,37 | 0,09 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,45* | 0,01 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,26 | 0,58 |
| | | Meslek Lisesi | -0,48* | 0,01 |
| | | Özel Okul | -0,19 | 0,92 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,45* | 0,01 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,19 | 0,85 |
| | | Meslek Lisesi | -0,02 | 1,00 |
| | | Özel Okul | 0,26 | 0,73 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,10 | 0,98 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,26 | 0,58 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,19 | 0,85 |
| | | Meslek Lisesi | -0,21 | 0,81 |
| | | Özel Okul | 0,07 | 0,99 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,10 | 0,98 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,48* | 0,01 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,02 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,21 | 0,81 |
| | | Özel Okul | 0,28 | 0,69 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,18 | 0,92 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,19 | 0,92 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,26 | 0,73 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,07 | 0,99 |
| | | Meslek Lisesi | -0,28 | 0,69 |

Tablo 24-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle Anadolu Liselerinde ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 25.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaş-maktadır. | O.O | 112 | 3,79 | 0,93 | G. Arası | 13,27 | 5 | 2,655 | 2,47 | 0,032 |
| | İHO | 97 | 3,37 | 1,15 | G. İçi | 549,88 | 512 | 1,074 | | |
| | A. L | 112 | 3,80 | 1,03 | Toplam | 563,16 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,59 | 1,05 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,73 | 1,06 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,77 | 0,87 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,68 | 1,04 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 25'te görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna farklılıkların oluşmasına hangi grupların neden olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 25-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,41* | 0,04 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,01 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,19 | 0,84 |
| | | Meslek Lisesi | 0,05 | 0,99 |
| | | Özel Okul | 0,01 | 1,00 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,41* | 0,04 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,43* | 0,03 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,22 | 0,76 |
| | | Meslek Lisesi | -0,36 | 0,15 |
| | | Özel Okul | -0,39 | 0,32 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,01 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,43* | 0,03 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,21 | 0,78 |
| | | Meslek Lisesi | 0,07 | 0,99 |
| | | Özel Okul | 0,03 | 1,00 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,19 | 0,84 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,22 | 0,76 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,21 | 0,78 |
| | | Meslek Lisesi | -0,14 | 0,96 |
| | | Özel Okul | -0,17 | 0,96 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | -0,05 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,36 | 0,15 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,07 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,14 | 0,96 |
| | | Özel Okul | -0,03 | 1,00 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,01 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,39 | 0,32 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,03 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,17 | 0,96 |
| | | Meslek Lisesi | 0,03 | 1,00 |

Tablo 25-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Ortaokullarda görev yapmakta olan

öğretmenlerle İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 26.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemekte-dirler. | O.O | 112 | 3,61 | 1,07 | G. Arası | 18,59 | 5 | 3,720 | 3,23 | 0,007 |
| | İHO | 97 | 3,35 | 1,24 | G. İçi | 589,65 | 512 | 1,152 | | |
| | A. L | 112 | 3,79 | 0,96 | Toplam | 608,25 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,28 | 1,09 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,76 | 1,04 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,54 | 0,94 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,58 | 1,08 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 26'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" önermesine ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 26-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,25 | 0,51 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,17 | 0,81 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,32 | 0,38 |
| | | Meslek Lisesi | -0,14 | 0,92 |
| | | Özel Okul | 0,06 | 0,99 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,25 | 0,51 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,43* | 0,04 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,06 | 0,99 |
| | | Meslek Lisesi | -0,40 | 0,09 |
| | | Özel Okul | -0,18 | 0,94 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,17 | 0,81 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,43* | 0,04 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,50* | 0,03 |
| | | Meslek Lisesi | 0,03 | 1,00 |
| | | Özel Okul | 0,24 | 0,81 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,32 | 0,38 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,06 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,50* | 0,03 |
| | | Meslek Lisesi | -0,47 | 0,07 |
| | | Özel Okul | -0,25 | 0,84 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,14 | 0,92 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,40 | 0,09 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,03 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,47 | 0,07 |
| | | Özel Okul | 0,21 | 0,89 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,06 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,18 | 0,94 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,24 | 0,81 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,25 | 0,84 |
| | | Meslek Lisesi | -0,21 | 0,89 |

Tablo 26-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda İmam Hatip Ortaokullarında

görev yapmakta olan öğretmenlerle Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 27.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula / derslere karşı ilgisizler. | O.O | 112 | 3,51 | 1,11 | G. Arası | 31,30 | 5 | 6,261 | 5,54 | 0,000 |
| | İHO | 97 | 3,13 | 1,22 | G. İçi | 577,76 | 512 | 1,128 | | |
| | A. L | 112 | 3,83 | 0,90 | Toplam | 609,06 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,33 | 1,12 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,64 | 0,99 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,77 | 0,93 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,53 | 1,08 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 27'de görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna farklılıkların oluşmasının hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 27-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,37 | 0,11 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,32 | 0,21 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,18 | 0,88 |
| | | Meslek Lisesi | -0,12 | 0,95 |
| | | Özel Okul | -0,26 | 0,77 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,37 | 0,11 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,69* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,19 | 0,86 |
| | | Meslek Lisesi | -0,50* | 0,01 |
| | | Özel Okul | -0,63* | 0,02 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,32 | 0,21 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,69* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,50* | 0,03 |
| | | Meslek Lisesi | 0,19 | 0,78 |
| | | Özel Okul | 0,06 | 1,00 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,18 | 0,88 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,19 | 0,86 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,50* | 0,03 |
| | | Meslek Lisesi | -0,31 | 0,46 |
| | | Özel Okul | -0,44 | 0,31 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,12 | 0,95 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,50* | 0,01 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,19 | 0,78 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,31 | 0,46 |
| | | Özel Okul | -0,13 | 0,98 |
| | Özel Okul | Ortaokul | 0,26 | 0,77 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,63* | 0,02 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,06 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,44 | 0,31 |
| | | Meslek Lisesi | 0,13 | 0,98 |

Tablo 27-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda İmam Hatip Ortaokullarında görev

yapmakta olan öğretmenlerle Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Özel Okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 28.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. | O.O | 112 | 3,40 | 1,08 | G. Arası | 31,97 | 5 | 6,396 | 5,81 | 0,000 |
| | İHO | 97 | 3,02 | 1,22 | G. İçi | 563,46 | 512 | 1,101 | | |
| | A. L | 112 | 3,71 | 0,94 | Toplam | 595,44 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,19 | 0,99 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,60 | 0,96 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,23 | 1,03 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,39 | 1,07 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 28'de görüldüğü gibi "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 28-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,38 | 0,09 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,30 | 0,25 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,21 | 0,78 |
| | | Meslek Lisesi | -0,19 | 0,77 |
| | | Özel Okul | 0,17 | 0,95 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,38 | 0,09 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,68* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,16 | 0,92 |
| | | Meslek Lisesi | -0,57* | 0,00 |
| | | Özel Okul | -0,21 | 0,89 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,30 | 0,25 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,68* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,51* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | 0,11 | 0,97 |
| | | Özel Okul | 0,47 | 0,14 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,21 | 0,78 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,16 | 0,92 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,51* | 0,02 |
| | | Meslek Lisesi | -0,40 | 0,15 |
| | | Özel Okul | -0,04 | 1,00 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,19 | 0,77 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,57* | 0,00 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,11 | 0,97 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,40 | 0,15 |
| | | Özel Okul | 0,36 | 0,45 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,17 | 0,95 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,21 | 0,89 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,47 | 0,14 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,04 | 1,00 |
| | | Meslek Lisesi | -0,36 | 0,45 |

Tablo 28-A'da görüldüğü gibi "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Meslek Liselerinde görev

yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenler arasında Meslek Lisesi öğretmenleri lehine, Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında ise Anadolu Liseleri lehine istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 29.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | O.O | 112 | 3,52 | 1,05 | G. Arası | 20,94 | 5 | 4,18 | 3,42 | 0,005 |
| | İHO | 97 | 3,12 | 1,27 | G. İçi | 625,78 | 512 | 1,22 | | |
| | A. L | 112 | 3,70 | 1,00 | Toplam | 646,72 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,28 | 1,10 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 3,52 | 1,14 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,62 | 0,96 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,46 | 1,11 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 29'da görüldüğü üzere "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 29-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,39 | 0,10 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,17 | 0,83 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,23 | 0,74 |
| | | Meslek Lisesi | -0,00 | 1,00 |
| | | Özel Okul | -0,09 | 0,99 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,39 | 0,10 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,57* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,15 | 0,95 |
| | | Meslek Lisesi | -0,39 | 0,13 |
| | | Özel Okul | -0,49 | 0,17 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,17 | 0,83 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,57* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,41 | 0,15 |
| | | Meslek Lisesi | 0,17 | 0,86 |
| | | Özel Okul | 0,08 | 0,99 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | -0,23 | 0,74 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,15 | 0,95 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,41 | 0,15 |
| | | Meslek Lisesi | -0,24 | 0,76 |
| | | Özel Okul | -0,33 | 0,67 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,00 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,39 | 0,13 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,17 | 0,86 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,24 | 0,76 |
| | | Özel Okul | -0,09 | 0,99 |
| | Özel Okul | Ortaokul | 0,09 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,49 | 0,17 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,08 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,33 | 0,67 |
| | | Meslek Lisesi | 0,09 | 0,99 |

Tablo 29-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Anadolu Liselerinde görev yapmakta

olan öğretmenlerle İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde Anadolu Lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 30.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmeme-lidir. | O.O | 112 | 3,28 | 1,49 | G. Arası | 29,74 | 5 | 5,94 | 2,96 | 0,012 |
| | İHO | 97 | 3,15 | 1,37 | G. İçi | 1028,60 | 512 | 2,00 | | |
| | A. L | 112 | 3,16 | 1,43 | Toplam | 1058,34 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 3,42 | 1,33 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 2,88 | 1,47 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 3,85 | 1,24 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,22 | 1,43 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 30'da görüldüğü gibi "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 30-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | 0,12 | 0,98 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,11 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,14 | 0,98 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Meslek Lisesi | 0,39 | 0,35 |
| | | Özel Okul | -0,56 | 0,25 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | -0,12 | 0,98 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,00 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,26 | 0,85 |
| | | Meslek Lisesi | 0,27 | 0,77 |
| | | Özel Okul | -0,69 | 0,10 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | -0,11 | 0,99 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,00 | 1,00 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,26 | 0,84 |
| | | Meslek Lisesi | 0,27 | 0,72 |
| | | Özel Okul | -0,68 | 0,09 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | 0,14 | 0,98 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,26 | 0,85 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,26 | 0,84 |
| | | Meslek Lisesi | 0,53 | 0,17 |
| | | Özel Okul | -0,42 | 0,68 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | -0,39 | 0,35 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,27 | 0,77 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,27 | 0,72 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,53 | 0,17 |
| | | Özel Okul | -0,96* | 0,00 |
| | Özel Okul | Ortaokul | 0,56 | 0,25 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,69 | 0,10 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,68 | 0,09 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,42 | 0,68 |
| | | Meslek Lisesi | 0,96* | 0,00 |

Tablo 30-A'da görüldüğü gibi "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Özel Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde Özel Okullar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 31.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri | | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | O.O | 112 | 2,23 | 1,20 | G. Arası | 35,90 | 5 | 7,18 | 4,19 | 0,001 |
| | İHO | 97 | 2,32 | 1,29 | G. İçi | 876,82 | 512 | 1,71 | | |
| | A. L | 112 | 2,63 | 1,42 | Toplam | 912,72 | 517 | | | |
| | İHL | 64 | 2,42 | 1,24 | | | | | | |
| | M.L | 94 | 2,89 | 1,37 | | | | | | |
| | Ö.O. | 39 | 2,03 | 1,24 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,46 | 1,32 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 31'de görüldüğü gibi "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" ifadesinin öğretmenlerin görev yaptıkları Okul Türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 31-A.** *Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I$- $\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | Ortaokul | İmam Hatip Ortaokulu | -0,08 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,39 | 0,21 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,19 | 0,94 |
| | | Meslek Lisesi | -0,66* | 0,00 |
| | | Özel Okul | 0,20 | 0,95 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | Ortaokul | 0,08 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,30 | 0,54 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,10 | 0,99 |
| | | Meslek Lisesi | -0,57* | 0,03 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Özel Okul | 0,29 | 0,84 |
| | Anadolu Lisesi | Ortaokul | 0,39 | 0,21 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,30 | 0,54 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,20 | 0,92 |
| | | Meslek Lisesi | -0,26 | 0,68 |
| | | Özel Okul | 0,59 | 0,13 |
| | İmam Hatip Lisesi | Ortaokul | 0,19 | 0,94 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,10 | 0,99 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,20 | 0,92 |
| | | Meslek Lisesi | -0,47 | 0,22 |
| | | Özel Okul | 0,39 | 0,67 |
| | Meslek Lisesi | Ortaokul | 0,66* | 0,00 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | 0,57* | 0,03 |
| | | Anadolu Lisesi | 0,26 | 0,68 |
| | | İmam Hatip Lisesi | 0,47 | 0,22 |
| | | Özel Okul | 0,86* | 0,00 |
| | Özel Okul | Ortaokul | -0,20 | 0,95 |
| | | İmam Hatip Ortaokulu | -0,29 | 0,84 |
| | | Anadolu Lisesi | -0,59 | 0,13 |
| | | İmam Hatip Lisesi | -0,39 | 0,67 |
| | | Meslek Lisesi | -0,86* | 0,00 |

Tablo 31-A'da görüldüğü şekilde "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" ifadesinin öğretmenlerin çalıştığı Okul Türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda Meslek Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde Meslek Liseleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 32.** *Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| | 1-5 Yıl | 182 | 3,52 | 1,08 | G. Arası | 12,07 | 3 | 4,02 | 3,83 | 0,010 |
| | 6-10 Yıl | 169 | 3,65 | 0,94 | G. İçi | 537,83 | 513 | 1,04 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 11-15 Yıl | 85 | 3,95 | 1,02 | Toplam | 549,90 | 516 | | | |
| | 16 Yıl + | 81 | 3,53 | 1,03 | | | | | | |
| | Toplam | 517 | 3,63 | 1,03 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 32'de görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" ifadesinin öğretmenlerin Hizmet Yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 32-A.** *Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar. | 1-5 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | -0,13 | 0,60 |
| | | 6-10 Yıl Arası | -0,43* | 0,00 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,01 | 1,00 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,13 | 0,60 |
| | 6-10 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | -0,30 | 0,12 |
| | | 6-10 Yıl Arası | 0,12 | 0,82 |
| | | 11-15 Yıl Arası | 0,43* | 0,00 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,30 | 0,12 |
| | 11-15 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | 0,42* | 0,04 |
| | | 6-10 Yıl Arası | 0,01 | 1,00 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,12 | 0,82 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | -0,42* | 0,04 |
| | 16 Yıl ve Üzeri | 1-5 Yıl Arası | -0,13 | 0,60 |
| | | 6-10 Yıl Arası | -0,43* | 0,00 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,01 | 1,00 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,13 | 0,60 |

Tablo 32-A'da görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" önermesine ilişkin öğretmenlerin Hizmet Yılı değişkeni baz alınarak hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda hizmet yılı 6-10 yıl arası olan öğretmenlerle 11-15 yıl arası olan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca hizmet yılı 11-15 yıl arası olan öğretmenlerle 1-5 yıl arası olan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 33.** *Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula / derslere karşı ilgisizler. | 1-5 Yıl | 182 | 3,45 | 1,11 | G. Arası | 11,17 | 3 | 3,72 | 3,19 | 0,023 |
| | 6-10 Yıl | 169 | 3,47 | 1,05 | G. İçi | 597,66 | 513 | 1,16 | | |
| | 11-15 Yıl | 85 | 3,86 | 1,08 | Toplam | 608,84 | 516 | | | |
| | 16 Yıl + | 81 | 3,47 | 1,06 | | | | | | |
| | Toplam | 517 | 3,53 | 1,08 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 33'te görüldüğü gibi "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" ifadesinin öğretmenlerin Hizmet Yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 33-A.** *Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Okul Türü(I)** | **Okul Türü(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | 1-5 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | -0,02 | 0,99 |
| | | 6-10 Yıl Arası | -0,40* | 0,02 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,01 | 0,99 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,02 | 0,99 |
| | 6-10 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | -0,38* | 0,03 |
| | | 6-10 Yıl Arası | 0,00 | 1,00 |
| | | 11-15 Yıl Arası | 0,40* | 0,02 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,38* | 0,03 |
| | 11-15 Yıl Arası | 1-5 Yıl Arası | 0,39 | 0,09 |
| | | 6-10 Yıl Arası | 0,01 | 0,99 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,00 | 1,00 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | -0,39 | 0,09 |
| | 16 Yıl ve Üzeri | 1-5 Yıl Arası | -0,02 | 0,99 |
| | | 6-10 Yıl Arası | -0,40* | 0,02 |
| | | 11-15 Yıl Arası | -0,01 | 0,99 |
| | | 16 Yıl ve Üzeri | 0,02 | 0,99 |

Tablo 33-A'da görüldüğü üzere "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine ilişkin görüşlerin öğretmenlerin Hizmet Yılı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Tukey testi sonucunda hizmet yılı 6-10 yıl arası olan öğretmenlerle 11-15 ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 34.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| | Doğu-Güneydoğu | 217 | 2,94 | 1,05 | G. Arası | 39,79 | 3 | 13,26 | 13,16 | 0,000 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| daha başarılı olmaktadırlar. | Diğer Bölgeler | 270 | 3,46 | 0,95 | G. İçi | 517,92 | 514 | 1,00 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 3,60 | 0,89 | Toplam | 557,71 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,69 | 1,01 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,20 | 1,03 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" ifadesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Scheffe tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 34-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -0,51* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,66 | 0,55 |
| | | Bilinmiyor | 0,24 | 0,70 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 0,51* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,14 | 0,99 |
| | | Bilinmiyor | 0,76* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 0,66 | 0,55 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,14 | 0,99 |
| | | Bilinmiyor | 0,90 | 0,33 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,24 | 0,70 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,76* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,90 | 0,33 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkeni baz alınarak farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda elde edilen verilerde "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha

başarılı olmaktadırlar" ifadesinin doğum yeri Diğer Bölgeler (Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki bölgeler) olan öğretmenlerle Doğu-Güneydoğu ve Bilinmiyor (herhangi bir işaretleme yapmayan/doğduğu yeri yazmayanlar) olan öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 35.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştir-ilmektedir. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 3,82 | 1,04 | G. Arası | 18,33 | 3 | 6,11 | 5,74 | 0,001 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 3,63 | 1,01 | G. İçi | 546,99 | 514 | 1,06 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 2,20 | 1,09 | Toplam | 565,33 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 3,38 | 1,09 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,69 | 1,04 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak amacıyla tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Scheffe tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 35-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I$-$\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir. | Doğu- Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,19 | 0,24 |
| | | Yabancı Ülke | 1,62* | 0,00 |
| | | Bilinmiyor | 0,44 | 0,23 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,19 | 0,24 |
| | | Yabancı Ülke | 1,43* | 0,02 |
| | | Bilinmiyor | 0,24 | 0,71 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -1,62* | 0,00 |
| | | Diğer Bölgeler | -1,43* | 0,02 |
| | | Bilinmiyor | -1,18 | 0,13 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,44 | 0,23 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,24 | 0,71 |
| | | Yabancı Ülke | 1,18 | 0,13 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkeni dikkate alınarak ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda elde edilen verilerde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" ifadesinin doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle Yabancı Ülke (5 katılımcı bu seçeneği seçmiştir; Almanya (3), Bulgaristan, Hollanda) olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde doğum yeri Diğer Bölgeler olan katılımcılarla Yabancı Ülke olanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 36.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaş maktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 3,74 | 1,03 | G. Arası | 11,38 | 3 | 3,79 | 3,60 | 0,013 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 3,60 | 1,01 | G. İçi | 541,18 | 514 | 1,05 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 2,80 | 1,30 | Toplam | 552,57 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 3,19 | 1,05 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,63 | 1,03 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc Tukey tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 36-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\bar{X}_I - \bar{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadır lar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,14 | 0,42 |
| | | Yabancı Ülke | 0,94 | 0,17 |
| | | Bilinmiyor | 0,55* | 0,05 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,14 | 0,42 |
| | | Yabancı Ülke | 0,80 | 0,31 |
| | | Bilinmiyor | 0,40 | 0,21 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -0,94 | 0,17 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,80 | 0,31 |
| | | Bilinmiyor | -0,39 | 0,86 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,55* | 0,05 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,40 | 0,21 |
| | | Yabancı Ülke | 0,39 | 0,86 |

Tablo 36-A'da görüldüğü üzere, Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine bağlı olarak görüş farklılıklarının hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc Scheffe testi sonucunda elde edilen verilerde, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" ifadesinin doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle Bilinmiyor (herhangi bir işaretleme yapmayan/doğduğu yeri yazmayanlar) olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 37.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaş-maktadır. | Doğu-Güneydoğu | *217* | *3,77* | *1,08* | G. Arası | 8,59 | 3 | 2,86 | 2,65 | 0,048 |
| | Diğer Bölgeler | *270* | *3,64* | *1,01* | G. İçi | 554,57 | 514 | 1,07 | | |
| | Yabancı Ülke | *5* | *2,60* | *0,89* | Toplam | 563,16 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | *26* | *3,54* | *0,94* | | | | | | |
| | Toplam | *518* | *3,68* | *1,04* | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 37'de görüldüğü şekilde; öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 37-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I$-$\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar. | Doğu- Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,13 | 0,16 |
| | | Yabancı Ülke | 1,17* | 0,01 |
| | | Bilinmiyor | 0,23 | 0,28 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,13 | 0,16 |
| | | Yabancı Ülke | 1,03* | 0,02 |
| | | Bilinmiyor | 0,09 | 0,64 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -1,17* | 0,01 |
| | | Diğer Bölgeler | -1,03* | 0,02 |
| | | Bilinmiyor | -0,93 | 0,06 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,23 | 0,28 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,09 | 0,64 |
| | | Yabancı Ülke | 0,93 | 0,06 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" ifadesinin doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle Yabancı Ülke (5 katılımcı bu seçeneği seçmiştir; Almanya (3), Bulgaristan, Hollanda) olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde doğum yeri Diğer Bölgeler olan katılımcılarla Yabancı Ülke olanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 38.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| | Doğu-Güneydoğu | 217 | 2,07 | 1,18 | G. Arası | 10,63 | 3 | 3,54 | 2,97 | 0,031 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| yararlanmaktadırlar. | Diğer Bölgeler | 270 | 1,80 | 1,00 | G. İçi | 612,00 | 514 | 1,19 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 1,60 | 0,54 | Toplam | 622,63 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,15 | 1,15 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 1,93 | 1,09 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği Tablo 38'de "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 38-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\bar{X}_I - \bar{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar. | Doğu- Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,27* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,47 | 0,33 |
| | | Bilinmiyor | -0,08 | 0,72 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,27* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,20 | 0,67 |
| | | Bilinmiyor | -0,35 | 0,11 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -0,47 | 0,33 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,20 | 0,67 |
| | | Bilinmiyor | -0,55 | 0,29 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | 0,08 | 0,72 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,35 | 0,11 |
| | | Yabancı Ülke | 0,55 | 0,29 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" ifadesinin doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle Diğer Bölgeler olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 39.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 2,22 | 1,16 | G. Arası | 142,92 | 3 | 47,64 | 29,0 | 0,000 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 3,30 | 1,38 | G. İçi | 844,37 | 514 | 1,64 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 3,20 | 1,09 | Toplam | 987,30 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,54 | 1,10 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,81 | 1,38 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 39'da; öğretmenlerin doğdukları bölgeye dayanarak elde edilen verilerin gösterildiği "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 39-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I$-$\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -1,08* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,98 | 0,09 |
| | | Bilinmiyor | -0,32 | 0,22 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 1,08* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,09 | 0,86 |
| | | Bilinmiyor | 0,75* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 0,98 | 0,09 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,09 | 0,86 |
| | | Bilinmiyor | 0,66 | 0,29 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | 0,32 | 0,22 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,75* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,66 | 0,29 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" ifadesinin doğum yeri Diğer Bölgeler olan öğretmenlerle Doğu-Güneydoğu bölgesi olarak belirten öğretmenler ve herhangi bir işaretleme yapmayan (Bilinmiyor) öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 40.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 2,31 | 1,06 | G. Arası | 55,79 | 3 | 18,59 | 13,84 | 0,000 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 2,96 | 1,23 | G. İçi | 690,25 | 514 | 1,34 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Yabancı Ülke | 5 | 2,40 | 1,51 | Toplam | 746,05 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,27 | 0,96 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,65 | 1,20 | | | | | | |

***p<0,05**

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü üzere; öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 40-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -0,65* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,09 | 0,86 |
| | | Bilinmiyor | 0,04 | 0,87 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 0,65* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,56 | 0,28 |
| | | Bilinmiyor | 0,69* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 0,09 | 0,86 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,56 | 0,28 |
| | | Bilinmiyor | 0,13 | 0,81 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,04 | 0,87 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,69* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,13 | 0,81 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" ifadesinin doğum yeri Diğer Bölgeler olan öğretmenlerle Doğu-

Güneydoğu olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde doğum yeri Diğer Bölgeler olan katılımcılarla herhangi bir şekilde doğum yerini belirtmeyenler (Bilinmiyor) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 41.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 3,65 | 1,03 | G. Arası | 9,68 | 3 | 3,22 | 2,76 | 0,041 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 3,47 | 1,10 | G. İçi | 599,38 | 514 | 1,16 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 2,60 | 1,34 | Toplam | 609,06 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 3,31 | 1,08 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,53 | 1,08 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 41'de; öğretmenlerin doğdukları bölgeye dayanarak elde edilen verilerin gösterildiği "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 41-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,17 | 0,06 |
| | | Yabancı Ülke | 1,05* | 0,03 |
| | | Bilinmiyor | 0,34 | 0,12 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,17 | 0,06 |
| | | Yabancı Ülke | 0,87 | 0,07 |
| | | Bilinmiyor | 0,16 | 0,46 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -1,05* | 0,03 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,87 | 0,07 |
| | | Bilinmiyor | -0,70 | 0,18 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,34 | 0,12 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,16 | 0,46 |
| | | Yabancı Ülke | 0,70 | 0,18 |

Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" ifadesinin doğum yerini Doğu-Güneydoğu bölgesi olarak belirten öğretmenlerle doğum yeri Yabancı Ülke (5 katılımcı bu seçeneği seçmiştir; Almanya (3), Bulgaristan, Hollanda) olarak belirlenen öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 42.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 3,45 | 1,13 | G. Arası | 9,87 | 3 | 3,29 | 2,65 | 0,048 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 3,53 | 1,08 | G. İçi | 636,85 | 514 | 1,23 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Yabancı Ülke | 5 | 3,00 | 1,00 | Toplam | 646,72 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,92 | 1,29 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,46 | 1,11 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 42'de; öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 42-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -0,07 | 0,44 |
| | | Yabancı Ülke | 0,45 | 0,37 |
| | | Bilinmiyor | 0,52* | 0,02 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 0,07 | 0,44 |
| | | Yabancı Ülke | 0,53 | 0,29 |
| | | Bilinmiyor | 0,60* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -0,45 | 0,37 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,53 | 0,29 |
| | | Bilinmiyor | 0,07 | 0,88 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,52* | 0,02 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,60* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,07 | 0,88 |

Tablo 42-A'da da gösterildiği gibi; Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" ifadesinin doğum yerini Doğu-Güneydoğu bölgesi olarak belirten öğretmenlerle doğum yerini herhangi bir

şekilde belirtmeyen (Bilinmiyor) öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde doğum yeri Diğer Bölgeler olan katılımcılarla herhangi bir şekilde doğum yerini belirtmeyenler (Bilinmiyor) arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 43.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmak-tadırlar. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 1,85 | 0,97 | G. Arası | 11,14 | 3 | 3,71 | 4,15 | 0,006 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 1,66 | 0,88 | G. İçi | 459,42 | 514 | 0,89 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 2,00 | 1,73 | Toplam | 470,57 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,27 | 1,07 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 1,77 | 0,95 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 43'de; öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 43-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I$- $\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,18* | 0,03 |
| | | Yabancı Ülke | -0,15 | 0,72 |
| | | Bilinmiyor | -0,42* | 0,03 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,18* | 0,03 |
| | | Yabancı Ülke | -0,33 | 0,43 |
| | | Bilinmiyor | -0,60* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 0,15 | 0,72 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,33 | 0,43 |
| | | Bilinmiyor | -0,26 | 0,56 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | 0,42* | 0,03 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,60* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,26 | 0,56 |

Tablo 43-A'da da gösterildiği gibi; öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar" ifadesinin doğum yerini Doğu-Güneydoğu bölgesi olarak belirten öğretmenlerle Diğer Bölgeler olarak belirten öğretmenler arasında, herhangi bir işaretleme yapmayan (Bilinmiyor) öğretmenlerle Doğu-Güneydoğu bölgesi olarak belirten öğretmenler arasında ve benzer şekilde doğum yeri ile ilgili olarak herhangi bir işaretleme yapmayan (Bilinmiyor) öğretmenlerle doğum yeri Diğer Bölgeler olan öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 44.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretmenler farklı | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 4,17 | 0,90 | G. Arası | 7,03 | 3 | 2,34 | 2,73 | 0,043 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 4,32 | 0,92 | G. İçi | 441,28 | 514 | 0,85 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 4,80 | 0,44 | Toplam | 448,31 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 3,92 | 1,16 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 4,24 | 0,93 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerin gösterildiği "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre tabloda da gösterildiği şekilde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 44-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -0,15 | 0,07 |
| | | Yabancı Ülke | -0,63 | 0,13 |
| | | Bilinmiyor | 0,24 | 0,20 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 0,15 | 0,07 |
| | | Yabancı Ülke | -0,48 | 0,25 |
| | | Bilinmiyor | 0,39* | 0,03 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 0,63 | 0,13 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,48 | 0,25 |
| | | Bilinmiyor | 0,87 | 0,05 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,24 | 0,20 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,39* | 0,03 |
| | | Yabancı Ülke | -0,87 | 0,05 |

Tablo 44-A'da da gösterildiği gibi; Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" ifadesinin doğum yerini Diğer Bölgeler olarak belirten öğretmenlerle doğum yerini herhangi bir şekilde belirtmeyen (Bilinmiyor) öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Tablo 45.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 3,65 | 1,32 | G. Arası | 79,43 | 3 | 26,47 | 13,90 | 0,000 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 2,85 | 1,45 | G. İçi | 978,91 | 514 | 1,90 | | |
| | Yabancı Ülke | 5 | 3,00 | 1,22 | Toplam | 1058,34 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 3,54 | 0,98 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 3,22 | 1,43 | | | | | | |

***p<0,05**

Tablo 45'deki verilerden de anlaşılacağı üzere olumsuz bir önerme verilmiştir. Katılımcıların doğdukları bölgelere göre elde edilen verilerin gösterildiği tabloda "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu belirlemek için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 45-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I$- $\overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | 0,79* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | 0,64 | 0,30 |
| | | Bilinmiyor | 0,10 | 0,71 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | -0,79* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,15 | 0,80 |
| | | Bilinmiyor | -0,69* | 0,01 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | -0,64 | 0,30 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,15 | 0,80 |
| | | Bilinmiyor | -0,53 | 0,42 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | -0,10 | 0,71 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,69* | 0,01 |
| | | Yabancı Ülke | 0,53 | 0,42 |

Tablo 45-A'da da gösterildiği gibi; öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesinin doğum yeri Doğu-Güneydoğu bölgesi olan öğretmenlerle Diğer Bölgeler olarak belirten öğretmenler arasında istatiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde doğum yerini belirtmeyen katılımcılarla Diğer Bölgeler olarak belirten katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Tablo 46.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| **F, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri** | | | | | | **ANOVA Sonuçları** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **GRUP** | **N** | $\overline{X}$ | **Ss** | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **Sd** | **Kareler Ort.** | **F** | **P** |
| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | Doğu-Güneydoğu | 217 | 1,95 | 1,16 | G. Arası | 109,13 | 3 | 36,37 | 23,26 | 0,000 |
| | Diğer Bölgeler | 270 | 2,89 | 1,33 | G. İçi | 803,59 | 514 | 1,56 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Yabancı Ülke | 5 | 3,00 | 1,22 | Toplam | 912,72 | 517 | | | |
| | Bilinmiyor | 26 | 2,15 | 0,96 | | | | | | |
| | Toplam | 518 | 2,46 | 1,32 | | | | | | |

***p<0,05**

Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak ulaşılan verilerin gösterildiği "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesinin Doğum Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre tabloda da gösterildiği şekilde istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Doğum yeri değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna etki eden farklılıkların oluşmasında hangi grupların etkisinin olduğunu saptamak için yapılan tamamlayıcı hesaplamalardan Post-Hoc LSD tekniklerine geçilerek sonuçlar aşağıdaki gibi tablo halinde verilmiştir.

**Tablo 46-A.** *Öğretmenlerin Doğum Yeri Değişkenine Göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" Önermesi İçin Yapılan Tek Yönlü "Varyans" Analizi (ANOVA) Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

| | **Doğum Yeri(I)** | **Doğum Yeri(J)** | $\overline{X}_I - \overline{X}_J$ | **P** |
|---|---|---|---|---|
| Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | Doğu-Güneydoğu | Diğer Bölgeler | -0,93* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -1,04 | 0,06 |
| | | Bilinmiyor | -0,20 | 0,44 |
| | Diğer Bölgeler | Doğu- Güneydoğu | 0,93* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,11 | 0,84 |
| | | Bilinmiyor | 0,73* | 0,00 |
| | Yabancı Ülke | Doğu- Güneydoğu | 1,04 | 0,06 |
| | | Diğer Bölgeler | 0,11 | 0,84 |
| | | Bilinmiyor | 0,84 | 0,16 |
| | Bilinmiyor | Doğu- Güneydoğu | 0,20 | 0,44 |
| | | Diğer Bölgeler | -0,73* | 0,00 |
| | | Yabancı Ülke | -0,84 | 0,16 |

Tablo 46-A'da da gösterildiği gibi; Öğretmenlerin Doğum Yeri değişkenine göre elde edilen verilerin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Post-Hoc LSD testi sonucunda ortaya çıkan verilerde "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" ifadesinin doğum yerini Diğer Bölgeler olarak belirten öğretmenlerle doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenler

arasında ve doğum yerini herhangi bir şekilde belirtmeyen (Bilinmiyor) öğretmenler arasında istatiksel açıdan p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### 4.2.2.3. Uygulanan Ankette Çok Yanıtlı Değişkene Bağlı Sonuçlar

Bu bölümde "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları" çalışması için uygulanan ankette daha önce görev yapılan bölge(ler) değişkenine göre bir fark olup olmadığı ve bunlara ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 47.** *Öğretmenlerin Daha Önce Görev Yaptıkları Bölge(ler) Değişkenine Göre Çapraz Tablo Testi Sonuçları (N:519)*

| **Daha Önce Görev Yapılan Bölgeler** | | **N** | **%** |
|---|---|---|---|
| Çoklu Yanıt[a] | Doğu Anadolu | 83 | 12,3 |
| | Güneydoğu | 278 | 41,2 |
| | İç Anadolu | 52 | 7,7 |
| | Akdeniz | 11 | 1,6 |
| | Karadeniz | 31 | 4,6 |
| | Ege | 28 | 4,1 |
| | Marmara | 191 | 28,3 |
| | Bilinmiyor | 1 | 0,1 |
| Toplam | | 675 | 100,0 |

**a**: grup (Birden fazla bölgede görev yapıldığı için N örneklem hacmini geçmektedir)

Tablo incelendiğinde toplam sayının örneklem hacmini geçtiği görülmektedir. Bu durumun oluşmasının sebebi maddenin çoklu yanıt şeklinde düzenlenmesinden kaynaklanmaktadır. Elde edilen bilgilere dayanarak özellikle belirtilmesi gereken husus; Güneydoğu ve Marmara bölgelerinin yüksek değerde olması çalışmanın Batman ve İstanbul'da yapılmasından dolayı olduğudur. Buradan hareketle araştırmanın Doğu-Güneydoğu'da görev yapmış öğretmenler anadilde eğitim ile ilgili daha olumlu görüşlere sahiptir hipotezi ve anketteki uygun önermeler bağlamında öğretmenlerin daha önce görev yaptıkları bölgeler göz önüne alınarak aşağıdaki tablo verilebilir.

**Tablo 48.** *Öğretmenlerin Daha Önce Görev Yaptıkları Bölge(ler) Değişkenine Göre Üç Önermeye İlişkin (11-19-20) Çapraz Tablo Testi Sonuçları (N:519)*

| | **Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum** | | | | | | | | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D. Anadolu | Güney doğu | İç Anadolu | Akdeniz | Karadeniz | Ege | Marmara | Bilinmiyor | |
| Tamamen Katılıyorum | 15 | 84 | 7 | 2 | 6 | 2 | 27 | 0 | 111 |
| Katılıyorum | 27 | 84 | 16 | 3 | 7 | 7 | 40 | 1 | 140 |
| Fikrim yok | 10 | 49 | 6 | 2 | 4 | 6 | 32 | 0 | 82 |
| Katılmıyorum | 18 | 37 | 12 | 2 | 9 | 6 | 49 | 0 | 102 |
| Hiç Katılmıyorum | 13 | 24 | 11 | 2 | 5 | 7 | 42 | 0 | 80 |
| **Toplam** | 83 | 278 | 52 | 11 | 31 | 28 | 190 | 1 | 515 |
| | **Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir** | | | | | | | | **Toplam** |
| | D. Anadolu | Güney doğu | İç Anadolu | Akdeniz | Karadeniz | Ege | Marmara | Bilinmiyor | |
| Tamamen Katılıyorum | 15 | 42 | 13 | 4 | 10 | 9 | 38 | 0 | 96 |
| Katılıyorum | 12 | 32 | 14 | 2 | 4 | 5 | 34 | 0 | 75 |
| Fikrim yok | 9 | 46 | 5 | 3 | 6 | 4 | 27 | 0 | 81 |
| Katılmıyorum | 28 | 78 | 12 | 1 | 5 | 4 | 54 | 1 | 144 |
| Hiç Katılmıyorum | 19 | 80 | 8 | 1 | 6 | 6 | 37 | 0 | 119 |
| **Toplam** | 83 | 278 | 52 | 11 | 31 | 28 | 190 | 1 | 515 |
| | **Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir** | | | | | | | | **Toplam** |
| | D. Anadolu | Güney doğu | İç Anadolu | Akdeniz | Karadeniz | Ege | Marmara | Bilinmiyor | |
| Tamamen Katılıyorum | 26 | 122 | 8 | 2 | 6 | 7 | 40 | 0 | 164 |
| Katılıyorum | 24 | 67 | 19 | 3 | 8 | 7 | 47 | 1 | 130 |
| Fikrim yok | 14 | 38 | 9 | 1 | 6 | 5 | 42 | 0 | 87 |
| Katılmıyorum | 13 | 35 | 10 | 3 | 6 | 4 | 41 | 0 | 87 |
| Hiç Katılmıyorum | 6 | 16 | 6 | 2 | 5 | 5 | 20 | 0 | 47 |
| **Toplam** | 83 | 278 | 52 | 11 | 31 | 28 | 190 | 1 | 515 |

Tablo 48 incelendiğinde; öğretmenlerin daha önce görev yaptıkları bölgeler dikkate alınarak bireylerin anadilde eğitim almalarına yönelik düşüncelerinin tespiti için yapılan çapraz tabloya ilişkin bilgiler görülmektedir. Bu bilgilere dayanarak; "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" şeklinde 11 numaralı önerme ile ortaya çıkan sonuca göre Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde (Tamamen Katılıyorum:99, Katılıyorum:111) çalışmada yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerinde eğitim almaları gerektiği görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine daha önce Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan katılımcıların verdikleri yanıtlarla (Katılmıyorum:106 ve Hiç Katılmıyorum:99) katılmadıkları görülmektedir. Bir diğer önerme ise "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin ortaya çıkan sonuçlardır. Söz konusu önermeye ilişkin daha önce Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Tamamen Katılıyorum:148, Katılıyorum:91) öğrencilerin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu görüşünü vurguladıkları görülmektedir.

# BÖLÜM 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

## 5. Sonuçlar Ve Tartışma

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ve tartışmalar yer almaktadır. Sonuçlar kısmında çalışmada elde edilen nitel ve nicel bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlara, tartışmalar kısmında ise söz konusu sonuçlar bağlamında sadece farklılıklara yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırma karma bir çalışma olduğundan dolayı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Derinlemesine Görüşme Çerçevesi" ve "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" geliştirilmiştir. Bu bağlamda sonuçlar bölümü de söz konusu nitel ve nicel bulgulara bağlı olarak iki alt başlık şeklinde düzenlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşmelerde yer alan bireylerin düşüncelerini uygun bir şekilde ortaya koymalarını sağlayan derinlemesine görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu formdaki sorular dâhilinde İstanbul ve Batman'da toplam 32 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Derinlemesine görüşmelerde katılımcıların görüşlerine bağlı olarak elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar ortaya konulmuştur.

Çalışmanın nicel boyutunda ise öğretmenlerin, öğrencilerin durumları ile ilgili düşüncelerini ölçen (ortaya koyan) geçerli ve güvenilir bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları Anket Formu" hem resmi hem de özel ortaokul ve liselerde görev yapan 519 öğretmene uygulanarak öğretmenlerin algılarına (düşüncelerine) göre çeşitli değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma gibi durumlar ya da problemler yaşamalarına ilişkin öğretmenlerin düşüncelerine bağlı olarak öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, branş, hizmet yılı, daha önce görev yapılan bölge,

bilinen başka dil(ler) ve doğum yeri gibi değişkenler arasında ilişkiler bulunmuştur. Bu verilerden hareketle çalışmanın sonunda bireylerin yaşadıkları problemler, akademik başarı, kendini ifade edebilme, anlama ve algılama, anadil, anadilde eğitim, çok dillilik, ötekileştirilme, yabancılaşma, kültürel sermaye gibi konularda öğretmenlerin ve öğrencilerin düşüncesine/algısına göre ortaya çıkan fikirler belirlenmiştir. Öncelikle derinlemesine görüşmelerde elde edilen bilgilere bağlı olarak katılımcıların (öğrencilerin) kişisel bilgilerine ve görüşme formundaki başlıklara göre sonuçlar verilmiştir. Diğer taraftan ankete katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar verilerek ardından da uygulanan anketteki maddelere göre elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

### 5.1.1. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle niteliksel çalışmaya katılan bireylerin demografik bilgilerine ve görüşme akışında sorulan sorulara (başlıklar ya da temalar) dair sonuçlara yer verilmiştir.

#### 5.1.1.1. Niteliksel Çalışmaya Katılan Bireylerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların %53,1'i kadın, %46,9'u erkeklerden oluşmaktadır.
- Katılımcıların %12,5'i İmam Hatip Ortaokulu, %21,8'i Ortaokul, %12,5'i İmam Hatip Lisesi, %21,8'i Anadolu Lisesi, %21,8'i Meslek Lisesi ve %9,3'ü de Özel okullarda eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır.
- Çalışmada yer alan öğrencilerin %18,7'si 7.sınıf, %21,8'i 8.sınıf, %16,6'sı 9.sınıf, %9,3'ü 10.sınıf, %21,8'i 11.sınıf ve %12,5'i 12.sınıf öğrencileri oldukları görülmüştür.
- Hem Batman hem de İstanbul'daki katılımcıların neredeyse tamamı şehirlerde (şehir merkezi ya da ilçelerde) dünyaya geldiklerini belirtmişlerdir.
- Tüm katılımcılar aileleri ile birlikte yaşamaktadırlar.
- Çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşülen bireylerin etnik kimliklerine bağlı olarak birbirine eşit ya da yakın sayıda olması düşünüldüğünden Kürtçe bilen (anadili Kürtçe olanlar) katılımcıların oranı %68,7, Türkçe bilen (tüm katılımcılar Türkçe bilmektedir, fakat anadili Türkçe olan bireyler olarak ele alınmaktadır) katılımcılar ise %31,2 olarak belirlenmiştir.

- Okullarda resmi dil Türkçe olduğu için anadili farklı olan bireylerin evlerinde Türkçe dışında bir dil konuşma oranı %46,8 (Kürtçe konuşan 14, Sazaca konuşan 1 kişi), Türkçe-Kürtçe konuşanların oranı %12,5 (bu oranın ortaya çıkmasını sağlayan durum sadece Batman'dan katılan bireylerin evlerinde Kürtçe-Türkçe konuştuklarını belirtmelerinden kaynaklandığı görülmüştür) ve sadece Türkçe konuşanlar ise %40,6 şeklinde ortaya çıkmıştır.
- Çalışma kapsamında görüşülen bireylerden kardeş sayılarının Batman'daki katılımcılar tarafından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1).
- Katılımcılardan geniş ailede yaşadıklarını belirtenlerin oranı %9,3 (İstanbul 1, Batman 2) olarak belirlenmiştir.
- Katılımcıların ailelerinin nereli oldukları (doğdukları şehir) yönündeki soruya verilen yanıtlar teritoryal olarak ayrılmış olup, Doğu-Güneydoğu ve Diğer Bölgeler şeklinde düzenlenmiştir. Söz konusu bulgulara ilişkin katılımcılardan %71,8'nin anne ve babasının Doğu-Güneydoğu, %28,1'inin de diğer bölgelerden oldukları sonucuna varılmıştır.
- Çalışma kapsamında görüşülen bireylerin anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre; İstanbul ve Batman'da görüşülen bireylerden annesi herhangi bir okula gitmemiş olanların oranı %18,7, ilkokul mezunu olanların oranı %34,3, ortaokul mezunu olanların oranı %21,8, lise mezunu olanların oranı %18,7, üniversite mezunu olanların yer almadığı ve yüksek lisans yapanların oranı ise %6,2 (ki bu İstanbul'da görüşülen 2 katılımcının özel okulda okudukları belirlenmiştir) olarak elde edilmiştir. Benzer şekilde İstanbul ve Batman'da görüşülen bireylerden babası herhangi bir okula gitmemiş olanların oranı %9,3, ilkokul mezunu olanların oranı %34,3, ortaokuldan mezun olanların oranı %12,5, liseden mezun olanların oranı %25,0, üniversiteden mezun olanların oranı %15,6 ve yüksek lisans yapanların oranı ise %3,1 olarak elde edilmiştir.

#### 5.1.1.2. Anadil Algısına İlişkin Sonuçlar

- Anadil algısına yönelik elde edilen bulgulara bağlı olarak katılımcıların anadil ile ilgili ortaya çıkan düşüncelerinin genel olarak üç grup (tema olarak da düşünülebilir) şeklinde incelenebileceği sonucuna varılmıştır. Söz konusu bu düşünceler sırasıyla; birey tarafından konuşulan dile bağlı olarak Kürtçe veya Türkçe, bireyin doğduğu

yerde ya da anne-babasından öğrendiği dil ve bir toplumun konuştuğu dil olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

- Anadil başlığı altında anadili farklı olan bireylerle ilgili görüşleri sorulan katılımcılar; genel olarak farklılıkların önemine vurgu yaparak fikirlerini dile getirmişlerdir. Diğer taraftan, farklı anadili olan bireylerin anlama ile ilgili sorunlar yaşadıkları, bir zorunluluk durumunun söz konusu olduğu, ötekileştirilme, farklı dilin avantajlı olduğu gibi birçok konu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Başka bir ifade ile görüşülen bireyler genel olarak farklılıkların önemli olduğunu ve farklı bir dil bilen bireylerin buna bağlı olarak problemler yaşayabildiklerini savundukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.1.3. Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Sonuçlar

- Çalışma kapsamında görüşülen bireylerden %93,7'sinin her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiği düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; çalışmada derinlemesine görüşme yapılan 32 kişiden sadece iki (2) kişinin (%6,2) her bireyin anadilinde eğitim almasına yönelik olumsuz görüş sahibi olduğu belirlenmiştir. Anadilde eğitim ile ilgili dikkat çekici sonuçlardan bir tanesi; İstanbul'daki katılımcıların tamamının (anadili Kürtçe olan 7, Türkçe olan 9 öğrenci) bireylerin anadilinde eğitim almaları gerektiği düşüncesine sahip oldukları şeklinde bulunmuştur.
- Katılımcıların %84,3'ü anadilinde eğitim alan bireyin akademik olarak daha başarılı olacağını savunduğu belirlenmiştir. Görüşülen diğer kişilerin ise (%15,6) genel olarak bireyin başarılı olmasında kişisel özelliklerin önemli olduğunu belirttikleri sonucuna varılmıştır.
- Anadilde eğitim başlığı altında elde edilen bir diğer sonuç da bireylerin (görüşülen bireylerin) genel olarak kendi dillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri biçiminde olmuştur. Burada belirtilmesi gereken (ya da elde edilen ve önemli olduğu düşünülen) sonuçlardan bir tanesi de çalışmanın yapıldığı İstanbul ve Batman illerinde söz konusu görüşlere ilişkin bir farklılık olduğudur. Söz konusu bu farklılık; İstanbul'da yaşayan ve anadili farklı olan bireylerin kendilerini genellikle Türkçe daha iyi ifade

ettikleri, diğer taraftan Batman'daki bireylerin ise kendilerini Kürtçe olarak daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.1.4. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Sonuçlar

- Katılımcılardan %62,5'inin anadili farklı olan bireylerin aynı duyguları paylaştıklarını savundukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farklı anadillere sahip olan bireylerin aynı duyguları paylaşmadıkları görüşünü savunanların ise (%37,5) hem İstanbul hem de Batman örnekleminde eşit sayıda olduğu belirlenmiştir.
- Aynı dili konuşamama başlığı altında bireylerin birbirlerini anlamalarına yönelik sorulan soruya görüşmeye katılan kişilerin büyük bir bölümü (%71,8) anadili farklı olanların birbirlerini tam olarak anlamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öte yandan tam tersi görüşe sahip olan bireylerin ise (%28,1) özellikle duygulara vurgu yaparak, aynı duyguların paylaşıldığını ve buna bağlı olarak da birbirlerini anladıklarını belirtikleri şeklinde bir sonuç elde edilmiştir. Aynı dili konuş(a)mamaya bağlı olarak bireylerin birbirlerini anlamasına yönelik olarak fikirleri sorulan katılımcılardan Batman'da görüşülen bireylerin İstanbul'dakilere göre daha çok olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir.

#### 5.1.1.5. Yabancılaşmaya İlişkin Sonuçlar

- Yabancılaşma başlığı altında elde edilen sonuçlardan bir tanesi katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,6) anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissettikleri düşüncesine sahip oldukları şeklindedir.
- Yabancılaşma başlığı altında elde edilen bir diğer sonuç ise, bireylerin aynı dili konuş(a)mamalarından kaynaklı bir uzaklaşma durumunun (%68,2) olduğu yönündedir. Ulaşılan bu sonuçlardan; görüşülen öğrencilerin/bireylerin, genel olarak ortak görüşlerinin, bireylerin birbirlerini tam olarak anlamamaları, aynı dili konuşmama ve kendisini tam olarak ifade edememelerinden dolayı birbirlerinden uzaklaşma durumunun ortaya çıktığı şeklindedir. Ayrıca söz konusu başlık altında bazı katılımcıların, meydana gelen/gelebilecek bir ötekileştirilmeye bağlı olarak uzaklaşmanın da oluşabileceğine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve toplumdan uzaklaşmaları konusu bağlamında katılımcıların genel olarak bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine

bağlı olarak uzaklaşmanın ortaya çıktığına vurgu yaptıkları saptanmıştır. Bu görüşün (bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine bağlı olarak arkadaşlarından ya da toplumdan uzaklaşmaları) çalışmada yer alan birçok katılımcının belirttiği gibi ve aynı zamanda alanda yapılan diğer araştırmaların sonucu elde edilen bulguları da destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

#### 5.1.1.6. Ötekileştirilmeye İlişkin Sonuçlar

- Bireylerin ötekileştirilmesine ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle, görüşülen bireylerin, anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak gördükleri şeklinde bir düşünceye sahip oldukları yönünde sonuca ulaşılmıştır (%65,6). Anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak görmediklerini savunan katılımcılar ise (%34,3) genel olarak "duyguların aynı olması" ya da "herkesin eşit" olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir.

- Ötekileştirilme konusuna bağlı olarak görüşülen bireylerin "biz" ya da "öteki" gibi ifadelerin kullanılmasına yönelik fikirlerinin belirlenmek istenildiği ikinci soruya ilişkin olarak çoğunlukla ötekileştirici bir tutumun söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (% 65,6). Burada dikkat çeken sonuç ise katılımcılar genel olarak farklı anadile sahip olanların ya da aynı dili konuşanların "biz", "onlar" gibi kavramlar kullandıklarını yönünde görüş belirtikleri görülmüştür.
- Ötekileştirilme konusu bağlamında görüşülen bireylerin aynı dili konuş(a)mayanlar arasında kültür farklılıklarından dolayı bir ötekileştirme durumuna vurgu yaptıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca Kürtçe ya da Türkçe konuşanların karşılıklı olarak "biz" ya da "öteki" gibi kavramlar kullandıkları da katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka sonuçtur.
- Katılımcıların ötekileştirilme başlığı altında bireylerin eşit olması ile ilgili olarak %71,8'i arkadaşlarıyla (herkesin) eşit olduğunu belirtikleri sonucuna varılmıştır.

#### 5.1.1.7. Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Sonuçlar

- Bireylerin birbirlerini ve derslerde anlatılanları anlamalarına ilişkin elde edilen sonuçlardan birincisi; katılımcıların %65,6'sının kendilerinin ya da farklı anadili olan bireylerin derste anlatılanları anlamadıkları şeklinde olmuştur.

- Bireylerin birbirlerini anlamasına ilişkin elde edilen sonuçlardan ikincisi ise arkadaşlarıyla birlerini anlamalarına yöneliktir. Bu bağlamda katılımcılardan %56,2'si elde edilen birinci sonucun tam tersi yönünde görüş belirtmiş ve arkadaşlarıyla birbirlerini anladıkları yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.
- Anadili farklı olan katılımcılardan özellikle anadili Kürtçe olanların derste anlatılanları ya da öğretmenlerinin anlattıklarını tam olarak anlamadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu kişiler anadili Türkçe olan arkadaşlarının derste anlatılanları ya da öğretmenlerini anladıklarını belirttikleri görülmüştür.
- Anlama başlığı altında dikkat çeken sonuçlardan bir diğer sonuç; anadili Türkçe olan bireylerin İngilizce örneğini vererek kendilerinin de farklı bir dilde ders anlatıldığında söylenenleri/anlatılanları anlamadıklarını vurgulamaları şeklindedir.

#### 5.1.1.8. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Sonuçlar

- İkidillilik/Çokdillilik kavramlarına yönelik ele alınan konu bağlamında elde edilen en önemli sonuç, bireylerin anadilinde kendisini daha rahat ifade ettiği şeklindedir (%68,7). Katılımcılardan sadece bir tanesinin, bireyin farklı dillerde kendisini ifade edebileceği görüşünü dile getirdiği belirlenmiştir.
- Bu başlık altında elde edilen bir diğer sonuç da; neredeyse tüm katılımcıların (%96,8) farklı dil bilmenin/konuşmanın avantajlarından söz ettiği şeklindedir. Burada dikkat çeken nokta ise sadece bir katılımcının günümüzde teknolojinin getirdiklerine bağlı olarak farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın herhangi bir avantajının kalmadığını savunmasıdır.
- Katılımcıların neredeyse tamamı farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajları ya da yararlarından söz etmişlerdir. Genel olarak katılımcıların farklı dil(ler) bilmenin yararlarından söz ettikleri görülmekte ve en dikkat çekici fikirlerin farklı dil bilmenin insanlar arasındaki iletişime katkıda bulunacağı ve birçok katılımcının belirttiği gibi ve daha önceki araştırmalarda da elde edilen bulgulardan olan; farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın yeni ya da başka dil öğrenmede de kolaylık sağladığı (daha rahat bir öğrenmenin gerçekleştiğini) düşüncesidir.

#### 5.1.1.9. Kültürel Sermayeye İlişkin Sonuçlar

- Çalışma kapsamında son başlık olarak alınan "kültürel sermaye" kavramı/konusu bağlamında görüşülen bireylerin fikirlerinden elde edilen sonuçlardan birincisi; farklı anadiline sahip olan bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanıp yararlanmadıkları sorusuna bağlı olarak katılımcıların %56,2'si anadili farklı olan öğrencilerle aynı dili konuşan öğrencilerin eğitimden eşit derecede faydalandıkları düşüncesini savundukları tespit edilmiştir.
- Kültürel Sermaye konusu bağlamında elde edilen önemli sonuçlardan bir diğeri de, özel okulda eğitim almakta olan öğrencinin (katılımcının) bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanmadıklarını vurgulamış olmasıdır.
- Kültürel sermaye konusunda katılımcıların %84,3'ünün görüşlerine göre aileleri tarafından kültürlerinin kendilerine aktarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan elde edilen sonuçlardan dikkat çeken nokta katılımcıların büyük çoğunluğu (%84,3) aileleri tarafından kültürlerinin kendilerine aktarıldığı, dillerinin öğretildiği vurgusunu yapmış olmalarına rağmen, özellikle Batman'da görüşülen katılımcılardan bazıları (%15,6) ailelerinin kültürlerini, dillerini kendilerini aktarmadıkları yönünde bir görüş belirttikleri farklı bir sonuç olarak elde edilmiştir.
- Kültürel sermaye başlığı altında ulaşılan bir başka sonuç da çalışma kapsamında görüşlerine başvurulan katılımcılardan %56,2'sinin istenilmeyen bir öğrenmenin varlığından söz ettiği sonucuna varılmıştır.
- Katılımcılar tarafından istenilmeyen öğrenmelerin, genel olarak, bazı dersler, derslerin içeriği, konular şeklinde olduğu ve bazı katılımcıların da eğitim sistemi ve ders yükünden kaynaklı olarak istenmeyen bir eğitimden söz ettikleri belirlenmiştir.
- Görüşülen bireylerden bazılarının da, istenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleşmesi konusuna atıfta bulunarak, derslerin bazılarında etnik kökenlere dayalı ayrımcılığın yapıldığı, dersler de tek taraflı bir içerik olduğu şeklinde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.
- Eğitim yoluyla istenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik görüşlerden genel olarak; katılımcıların birçoğunun eğitim sisteminden kaynaklı olumsuz bir durumdan şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

İstanbul Pendik ve Batman merkezde çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda araştırmanın amacına göre elde edilen nicel bulgulardan elde edilen sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

#### 5.1.2.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

- Tüm katılımcıların kadın veya erkek seçeneğinden birini işaretlediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin oranı %57,8 ve erkek öğretmenlerin oranı ise %42,2 olarak bulunmuştur.
- Çalışma kapsamında ortaokul, imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Buradan hareketle farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların belirlenmesine yönelik olarak ele alınan okul türü değişkenine göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin oranı %21,6, İmam Hatip Ortaokulu için bu oran %18,7, Anadolu Lisesi için %21,6, İmam Hatip Lisesi %12,3, Meslek Lisesi %18,3 ve Özel Okulda görev yapanların oranı da %7,5 olarak elde edilmiştir.
- Araştırmada yer alan öğretmenlerden Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşından olanların oranı %27,9, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarının dışında başka bir branştan olan öğretmenlerin oranı %70,9 ve herhangi bir işaretleme yapmayanların oranı ise %1,2 olarak bulunmuştur.
- Hizmet yılına göre bir sınıflama yapıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerden %35,1 ile en fazla 1-5 yıl arası görev yapanlardan oluştuğu sonucuna varılmıştır.
- İstanbul ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerden Türkçe dışında başka bir dil bilmeyen öğretmenlerin oranı %40,1 ve Kürtçe bilenlerin oranı ise %20,8 olarak bulunmuştur.
- MEB bünyesindeki devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerden doğdukları şehir (yer, bölge) bağlamında çalışma kapsamında ankete katılanların tüm bölgeleri yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Burada %35,1 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden katılanların en yüksek oranda olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 5.1.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Söz konusu başlık altında katılımcıların ankette yer alan maddeleri işaretleme oranlarına göre elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlara yer verilmiştir.

- Çalışmaya katılan öğretmenlerden; anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum önermesine kadın öğretmenlerin daha çok katıldıkları sonucuna varılmıştır.
- Katılımcı olarak çalışmada yer alan öğretmenlerin genel olarak farklı anadili olan bireylerin de başarılı oldukları şeklinde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Belirlenen söz konusu bu görüş; "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ulaşılmış ve aynı zamanda erkek öğretmenlerin önermeye kadın öğretmenlere oranla daha az katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri baz alınarak ankete katılan ve İstanbul'da görev yapanların "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katılmadığı, diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin ise tam tersi şeklinde düşündükleri sonucuna varılmıştır. Fakat her iki ildeki kadın ve erkek öğretmenler birlikte ele alındığında söz konusu önermeye katıldıkları belirlenmiştir.
- Bir önceki önermeye benzer şekilde "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine anketi dolduran öğretmenler katılmamaktadır. Fakat kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeye daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin tam tersi şeklinde düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle anadili farklı olan bireylerin kendi dillerinde eğitim almalarına bağlı olarak daha başarılı olmaları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
- Elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlardan bir tanesi de "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin

cinsiyet değişkeni bağlamında katıldıkları yönündeki sonuç olmuştur. Önermeye kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla daha olumlu baktıkları, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu önermesine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları da varılan sonuçlar arasında dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bilgilere dayanarak bireylerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları yönündeki önermeye katılma açısından cinsiyet ve bölgesel farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

- İkidilli öğrencilerin akademik başarılarına yönelik önermeye kadın ve erkek öğretmenlerin yaklaşımlarının olumsuz yönde oldukları belirlenmiştir. Elde edilen sonuç; ikidilli (hem Türkçe hem de Kürtçe bilen ya da anadili Türkçe ya da Kürtçe olan bireyler) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve aynı zamanda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeyi daha az olumladıkları saptanmıştır. Öte yandan İstanbul ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin söz konusu önermeye farklı yaklaştıkları da dikkat çeken bir başka sonuçtur. İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin ikidilli öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar şeklindeki önermeye Batman'da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca hem İstanbul'da hem de Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları (olumsuz yönde görüş belirttikleri) sonucu da bir diğer dikkat çeken nokta olmuştur. Elde edilen bu bilgilere dayanarak; ikidilli bireylerin (hem Kürtçe hem de Türkçe bilen öğrenciler) daha başarılı oldukları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin Batman'daki öğretmenlere oranla daha büyük bir oranda ikidilli bireylerin başarılı olmadıklarını savundukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.2.3. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlardan birincisi; "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" ifadesine yönelik düşüncelerdir.

Ulaşılan bulgulara dayanarak şu sonuca ulaşılabilir; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlere oranla söz konusu önermeye katılımlarının daha yüksek olduğu, başka bir ifadeyle, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan bireyler de dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin kendilerini anladıklarını savundukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Çalışma kapsamında anket uygulanan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle elde edilen bir diğer sonuç ise, anadili farklı olan bireylerin kendilerini ifade etmelerine yönelik olarak ortaya çıkmıştır. "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar" ifadesine öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Anadolu ve Meslek Liselerinde görev yapanlara göre daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Bireylerin kendilerini ifade etmelerine yönelik katılımcıların görüşlerinin tespit edilmeye çalışılmasıyla ulaşılan sonuç kısaca şu şekilde ifade edilebilir; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler (bu tür okullarda anadili farklı olan öğrencilerin daha fazla oldukları düşünülmektedir) diğer okul türlerinde görev yapanlara kıyasla anadili farklı olan bireylerin/öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edemediklerini savunmuşlardır.
- Anadili Türkçeden farklı olan bireylerin kendilerini ifade edemediklerine dair ulaşılan sonuca benzer bir sonuç da "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" önermesine ilişkin ortaya çıkan görüşler ile elde edilmiştir. Söz konusu görüşe göre; İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapanlara oranla anadili farklı olan bireylerin/öğrencilerin daha fazla algılama problemi yaşadıklarını savundukları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü dikkate alınarak elde edilen bir başka sonuç ise öğrencilerin ötekileştirilmelerine yönelik görüşlerdir. İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" görüşünü Anadolu ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla savundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Görev yapılan okul türü dikkate alınarak ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de (aynı zamanda diğer sonuçlara benzer şekilde İmam Hatip okullarında görev yapanların ortak görüşlere sahip oldukları sonucu da vurgulanabilir) anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla yalnızlaştıkları biçimindeki görüştür. İmam Hatip

Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde (özellikle Ortaokul ve Anadolu Lisesi) görev yapanlara göre anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla yalnızlaştıkları fikrini daha çok savundukları ortaya çıkmıştır.

- Görev yapılan okul türü İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Lisesi olan katılımcılar "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler" görüşünü diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha fazla savunmuşlardır.
- Görev yapılan okul türü İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Lisesi olan katılımcılar, bir önceki sonuca benzer şekilde, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" görüşünü diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha fazla savundukları belirlenmiştir.
- İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların görüşlerine ilişkin önemli sonuçlardan bir diğeri de; "Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" önermesine diğer okul türlerinden farklı olarak katıldıkları sonucuna ulaşılmasıdır. Başka bir deyişle, daha çok İmam Hatip türündeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler anadili farklı olan bireyler arasında anlaşmazlıkların olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.
- İmam Hatip Ortaokulu ve Anadolu Liseleri arasındaki farklı düşüncelere dair elde edilen başka bir sonuç ise anadili farklı olan bireylerin daha fazla içe kapanık olduklarına yöneliktir. İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" ifadesine katıldıkları, tam tersi yönde ise Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin söz konusu önermeye katılmadıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkeni dikkate alınarak elde edilen ilgi çekici sonuçlardan bir diğeri de Özel Okul ve Meslek Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmesine ilişkin görüşlerle ilgili olmuştur. Meslek Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" görüşünü savunmakta ve söz konusu bu görüşe bağlı olarak Özel Okullarla bir farklılık oluştuğu yönünde bir sonuca ulaşılmasını sağlamıştır.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre elde edilen son sonuç ise her bireyin anadilde eğitim alma hakkına sahip olmasına yönelik düşüncelerdir. Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Okullarda görev yapmakta olan

öğretmenlerle Meslek Liselerinde görev yapmakta olanlar arasında "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" görüşünde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerin; her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olmasına ilişkin görüşünü savunmalarıyla ortaya çıkmıştır.

#### 5.1.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların branş değişkenine göre elde edilen sonuçlardan bir tanesi; "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarından olan öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha az katıldıkları sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenler, anadili farklı olan öğrencilerin kendilerini tam olarak anlamadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Branş değişkenine dayanarak elde edilen sonuçlardan bir başkası ise, anketi dolduran öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin sıklıkla devamsızlık yapmadıkları yönünde bir görüşe sahip olduklarıdır. Ayrıca diğer branş olarak gruplandırılan branştaki öğretmenlerin, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil öğretmenlerine oranla anadili farklı olan bireylerin devamsızlık yaptıkları şeklindeki önermeyi daha az olumladıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin sözü edilen önermeye İstanbul'da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları sonucu da dikkat çekmektedir.
- Ankette katılımcı olarak görüşlerini dile getiren öğretmenlerin branş değişkeni baz alındığında, iki ilde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin/bireylerin anadilde eğitim almaları yönünde fikirleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine Batman'da görev yapan öğretmenlerin katıldıkları, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin ise katılmadıkları sonucuna varılmıştır.

#### 5.1.2.5. Katılımcıların Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların hizmet yılına ilişkin elde edilen sonuçlardan ilki; anadili farklı olan öğrencilerin zamanla okula yabancılaşmalarına yöneliktir. Katılımcıların hizmet yılı

değişkenleri dikkate alındığında farklı hizmet yılları arasında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarına farklı baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak 1-5 yıl arası ve 16 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlerin "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" ifadesini daha çok savundukları belirlenmiştir. Bu verilerden iki önemli sonucun ortaya çıktığı söylenebilir; birincisi hizmet yılı az olan ya da göreve yeni başlayan öğretmenlerin anadili farklı olan bireylerin okula yabancılaştıkları yönünde bir görüş geliştirdikleri; ikincisi ise benzer şekilde hizmet yılı en fazla olan öğretmenlerin bu şekilde (öğrencilerin okula yabancılaşma olgusuna yönelik) bir gözlem yaptıkları ya da tecrübe edindikleri şeklinde ifade edilebilir.

- Hizmet yılı değişkeni dikkate alınarak elde edilen bir diğer sonuç da; genel olarak hizmet yılı fazla olan (16 yıl ve üzeri) öğretmenlerin farklı hizmet yılına sahip öğretmelere oranla anadili farklı olan bireylerin okula ya da derslere karşı daha ilgisiz olmaları yönünde görüşler belirttikleridir. Bu görüş hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin tecrübe edinmeleri ya da gözlemleri sonucu dile getirdikleri bir görüş olarak değerlendirilebilir.

#### 5.1.2.6. Katılımcıların Görev Yapılan Bölge Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların görev yaptıkları bölgeler (daha önce görev yapılan bölgeler de dâhil edilmiştir) dikkate alındığında bireylerin anadilde eğitim almaları yönündeki düşüncelerinin tespitine yönelik ulaşılan sonuçlardan ilki; çalışmada yer alan Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiği görüşüne (her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum önermesi) sahip oldukları şeklindedir.
- Katılımcıların görev yaptıkları bölgeler dikkate alındığında bireylerin anadilde eğitim almaları yönündeki düşüncelerinin tespitine yönelik ulaşılan sonuçlardan ikincisi; birinci sonuca benzer şekilde "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine daha önce Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan katılımcıların verdikleri yanıtlarla katılmadıkları belirlenmiştir.

- Katılımcıların görev yaptıkları bölgeler dikkate alındığında bireylerin anadilde eğitim almaları yönündeki düşüncelerinin tespitine yönelik ulaşılan sonuçlardan üçüncüsü; "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin ortaya çıkan sonuçlardır. Söz konusu önermeye ilişkin daha önce Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapanlara oranla öğrencilerin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu görüşünü daha fazla savundukları sonucuna varılmıştır.

#### 5.1.2.7. Katılımcıların Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre (burada bilinen başka bir dil olarak Kürtçe bilen ve bilmeyen şeklinde ele alınmıştır) fikirleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Batman ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin (iki il ortak olarak incelendiğinde) "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadıkları yönünde bir sonuç elde edilmesine rağmen İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin Kürtçe bilmeyenlere oranla söz konusu önermeye ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler ışığında "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin, hem Batman hem de İstanbul'da görev yapan ve aynı zamanda hem Kürtçe bilen hem de bilmeyen öğretmenlere oranla katılımlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.
- Çalışmada yer alan öğretmenlerin bildikleri dil ya da diller dikkate alınarak elde edilen sonuçlardan bir tanesi de; etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar önermesine katılan öğretmenlerin daha çok Kürtçe bilmeyenlerden oluştuğu şeklindedir. Benzer biçimde Kürtçe bilen öğretmenlerin de söz konusu önermeye katıldıkları ve bu katılım oranının, katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre bireylerin anadilinde eğitim alması gerektiği görüşüne sahip olmadıkları görülen katılımcıların diğer taraftan bildikleri dil(ler) değişkenine göre İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bireylerin anadilde eğitim almalarıyla ilgili fikirleri arasında farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Batman'da

görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın Kürtçe bilen öğretmenlerin "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katılmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde her iki il birlikte incelendiğinde Kürtçe bilen öğretmenlerin her öğrencinin anadilde eğitim alması gerektiğini düşündüğü tespit edilmiştir.

- İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre; Kürtçe bilen öğretmenlerin, anadilinde eğitim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde bir düşünceye sahip oldukları, Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin ise söz konusu önermeye katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma kapsamında ankete katılan öğretmenlerin bildikleri dil(ler) değişkeni dikkate alınarak, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin içe kapanık oldukları şeklindeki önermeye katılmadıkları, fakat Batman'daki katılımcılardan Kürtçe bilmeyenlerin önermeye katıldıkları yönünde bir düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir.
- İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre; resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir önermesine ilişkin Kürtçe bilen öğretmenlerin katılmadığı sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, elde edilen veriler, Kürtçe bilen öğretmenlerin resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemesi yönündeki görüşe katılmadıkları yönünde bir sonucu ortaya çıkardığı belirlenmiştir.
- Bilinen başka dil(ler) değişkeni baz alınarak, her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir, önermesine yönelik elde edilen sonuca bakıldığında; İstanbul ve Batman birlikte ve ayrı ayrı incelendiğinde bile bu illerde görev yapan öğretmenlerin önermeye katıldıkları ve genel olarak bireylerin ya da öğrencilerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip oldukları şeklinde bir düşüncenin öğretmenler tarafından ifade edildiği belirlenmiştir.

#### 5.1.2.8. Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin doğdukları bölgeler esas alınarak elde edilen veriler incelendiğinde; öncelikle "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" ifadesine yönelik farklı yaklaşımların olduğu bulunmuştur. Bahsedilen farklılıklar, katılımcıların/öğretmenlerin doğdukları yer/bölge ile ikidilli bireylerin daha başarılı olmaları şeklindeki önermeye katılım durumları ile ilgilidir. İkidilli (Türkçe-Kürtçe

bilen) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar ifadesine doğum yeri Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden olan öğretmenlerin diğer bölgelerde (Doğu-Güneydoğu bölgeleri dışındaki ve Bilinmiyor (herhangi bir işaretleme yapmayan/doğduğu yeri yazmayanlar)) doğduğunu belirten öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, elde edilen bilgilerden, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde doğmuş olan katılımcılar/öğretmenler ikidilli öğrencilerin daha başarılı olduklarını düşündükleri sonucu çıkmaktadır.

- Öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerden ulaşılan bir diğer sonuç ise; "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" önermesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle diğer bölgelerde doğan öğretmenlerin (Yabancı Ülke ve Diğer Bölgeler olan katılımcılarla) ayrı düşüncelere sahip oldukları şeklindedir. Daha açık bir ifadeyle; yabancı ülkelerde doğan katılımcıların Türkiye'de doğan katılımcılara oranla anadili farklı olan bireylerin ötekileştirildikleri düşüncesine daha fazla sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
- Çalışmada kullanılan anket formundaki önermelere ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi için öğretmenlerin doğdukları bölge esas alınarak elde edilen verilerden dikkat çekici sonuçlardan bir diğeri de; "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" önermesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle doğum yeri seçeneği özelinde herhangi bir işaretleme yapmayan/doğduğu yeri yazmayan öğretmenler arasındaki görüş farklılığıdır. Yani doğum yerini belirtmeyenlerin, Doğu-Güneydoğu bölgelerinde doğmuş olan katılımcılara göre anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla okula yabancılaştıkları fikrini daha çok savundukları sonucuna varılmıştır.
- Anadili farklı olan bireylerin zamanla yalnızlaştıkları yönündeki önermeye Türkiye doğumlu olan katılımcıların yabancı ülkelerde doğduğunu belirten (5 katılımcı yabancı ülkede doğduğunu belirtmiştir; Almanya (3), Bulgaristan (1), Hollanda (1)) katılımcılara oranla katılımlarının düşük olduğu, başka bir ifadeyle, yabancı ülkede doğduklarını belirten katılımcıların anadili farklı olan bireylerin yalnızlaşmaları yönünde bir durumun söz konusu olduğu şeklinde bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Çalışma bulgularından elde edilen verilerden "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" ifadesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle Diğer Bölgeler olarak belirlenen öğretmenler arasında farklılık olduğu bulunmuş ve bu farklılık doğum yeri Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki diğer bölgeler olarak işaretlemiş katılımcıların söz konusu önermeyi daha fazla olumladıkları yönündedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; doğum yerini (bölge) Doğu Anadolu veya Güneydoğu Anadolu bölgelerinden farklı bir bölge olarak belirten (Diğer Bölgeler olarak gruplandırılan bölgeler) katılımcıların, bireylerin hangi etnik kimlikten olurlarsa olsunlar eğitimden eşit derecede yararlandıkları şeklinde olan önermeye doğum yeri Doğu-Güneydoğu olanlardan daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır.
- "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" şeklindeki önermeye Doğu-Güneydoğu doğumlu katılımcıların diğer tüm katılımcılara göre (Diğer Bölgeler, Yabancı Ülke ve Bilinmiyor) daha fazla katıldıkları, benzer şekilde doğum yerini belirtmeyenlerin de (Bilinmiyor), doğum yerini diğer bölgeler olarak belirtenlerden daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Bireylerin anadilinde eğitim almaları gerektiği önermesinde ortaya çıkan sonuca benzer şekilde "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesinde de oluşmuştur. Bu bağlamda anadilinde eğitim alan bireylerin daha başarılı oldukları yönündeki görüşe Doğu-Güneydoğu doğumlu katılımcıların diğer tüm katılımcılara göre (Diğer Bölgeler, Yabancı Ülke ve Bilinmiyor), benzer şekilde doğum yerini belirtmeyenlerin de (Bilinmiyor), doğum yerini diğer bölgeler olarak belirtenlerden daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin/katılımcıların doğdukları bölgeye dayanarak elde edilen verilerden ulaşılan bir diğer sonuç da; "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine yabancı ülkelerde doğduğunu belirten katılımcıların (5 katılımcı yabancı ülkede doğduğunu belirtmiştir; Almanya (3), Bulgaristan (1), Hollanda (1)) Türkiye doğumlu olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu, başka bir ifadeyle, yabancı ülkede doğduklarını belirten katılımcıların anadili farklı olan bireylerin okula ya da derslere karşı ilgisiz oldukları yönünde bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

- Elde edilen önceki sonuçlara benzer şekilde ankette verilen "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" önermesine ilişkin katılımcıların görüşleridir. Bireylerin ya da öğrencilerin anadillerinin Türkçeden farklı olmasından kaynaklı içe kapanık oldukları öğretmenleri tarafından belirtilmekte ve bunu belirten çoğunluktaki öğretmelerin de doğum yerini işaretlemeyen öğretmenler oldukları tespit edilmiştir.
- Elde edilen bulgulardan bir diğeri, öğretmenlerin tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davrandıkları yönündeki önermeye ilişkin katılımcıların görüşleridir. Bu bağlamda katılımcıların doğum yerlerine göre elde edilen sonuca bakıldığında farklılığın olduğu görülmüş ve bu farklılık doğum yeri Doğu-Güneydoğu, Diğer Bölgeler ve Bilinmiyor şeklinde işaretleme yapanlar arasında ortaya çıkmıştır. Doğu-Güneydoğu ve Diğer Bölgeler olarak doğum yerini belirtenler, doğum yerini belirtmeyenlere (Bilinmiyor) oranla daha fazla söz konusu önermeye katıldıkları, yani öğretmenlerin tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davrandıkları düşüncesine katıldıkları şeklinde bir sonuç elde edilmiştir.
- Ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan bir tanesi de; öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar şeklindeki ifadeye doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerin (doğum yeri Bilinmiyor olarak analiz programına aktarılanlar) katıldıkları yönündeki sonuçtur. Burada doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerin, doğum yerini Diğer Bölgeler olarak belirten öğretmenlere göre farklı fikirde oldukları ve bu farklı fikrin de öğretmenlerin farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırdıkları belirlenmiştir.
- Doğu-Güneydoğu doğumlu ve doğum yerini belirtmeyen (Bilinmiyor) katılımcılar resmi dil dışında başka bir dilde de eğitim verilmesi gerektiği düşüncesine sahip iken; diğer taraftan doğum yeri Diğer Bölgeler olan ve bunların tam tersi olarak görüş belirten katılımcıların resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemesi gerektiğini savundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların doğum yeri değişkenine ilişkin son olarak elde edilen sonuç; bireylerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları ile ilgili belirtilen görüşler olmuştur. Buradan hareketle Doğu-Güneydoğu doğumlu ve doğum yerini belirtmeyen (Bilinmiyor) katılımcıların her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir şeklindeki görüşü, doğum yerini diğer bölgeler olarak belirtenlere göre daha fazla savundukları şeklinde bir sonuca varılmıştır.

## 5.2. Tartışma

Bu bağlık altında; çalışmanın tüm problemlerine ilişkin elde edilen bulgular (hem nitel hem de nicel) neticesinde ulaşılan sonuçlara bağlı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

### 5.2.1. Nitel Verilere İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara bağlı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.2.1.1. Niteliksel Çalışmaya Katılan Bireylerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Tartışma

Çalışmada tartışma başlığı altında ilk olarak incelenen bölüm niteliksel çalışma bağlamında çalışmaya katılan bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin elde edilen verilerin tartışılması olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle derinlemesine görüşme çerçevesinde görüşülen bireylerin oranlarına bakıldığında; İstanbul ve Batman'da farklı ortaokul ve lise türlerindeki hem devlet hem de özel okullarda eğitim görmekte olan toplam 32 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin/katılımcıların %53,1'i kadın, %46,8'i erkeklerden oluşmaktadır. Elde edilen bu oranlar çalışmada kadın ve erkek katılımcıların sayıların birbirine yakın olduğunu ve aynı zamanda MEB 2018-2019 verilerine göre Türkiye'deki farklı ortaokul ve lise türlerinde eğitim almakta olan kadın ve erkek öğrencilerin oranlarıyla benzerlik göstermektedir. MEB verilerine göre farklı ortaokul ve lise türlerinde eğitim almakta olan kadın öğrencilerin oranı %49 ve erkek öğrencilerin oranı %51 olarak belirtilmiştir[6]. Benzer şekilde çalışmada yer alan katılımcıların %12,5'i İmam Hatip Ortaokulu, %21,8'i Ortaokul, %12,5'i İmam Hatip Lisesi, %21,8'i Anadolu Lisesi, %21,8'i Meslek Lisesi ve %9,3'ü de Özel okullarda eğitim alan öğrencilerden oluşmuş ve bu farklı okul türleri mevcut eğitim sistemi içerisinde örgün eğitim verilen kurumları yansıtmaktadır. Öğrencilerin hangi sınıflarda okuduklarına dair elde edilen sonuçlara göre; çalışmada yer alan öğrencilerin %18,7'si 7.sınıf, %21,8'i 8.sınıf, %16,6'sı 9.sınıf, %9,3'ü 10.sınıf, %21,8'i 11.sınıf ve %12,5'i 12.sınıf öğrencileri oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar MEB'in yayımladığı/paylaştığı (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/'19) verilerle örtüşmektedir.

[6] Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2018/'19.

Çalışma İstanbul ve Batman Merkez'deki okullarda yapıldığından dolayı hem Batman hem de İstanbul'daki katılımcıların neredeyse tamamı şehirlerde (şehir merkezi ya da ilçelerde) dünyaya geldiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda tüm katılımcılar aileleri ile birlikte yaşadıklarını ifade etmiş ve bu durum da bireylerin anadillerini aile ortamlarında konuşmaları, anlama, yabancılaşma, ötekileştirilme ve kültürlerinin aktarılması ya da kültürel sermaye başlıklarının uygun (görüşülen bireylerin yaşam alanları ve görüşme kapsamında sorulan soruların uyumluluğu) olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşülen bireylerin etnik kimliklerine bağlı olarak birbirine eşit ya da yakın sayıda olması düşünüldüğünden Kürtçe bilen (anadili Kürtçe olanlar) katılımcıların oranı %68,7, Türkçe bilen (tüm katılımcılar Türkçe bilmektedir, fakat anadili Türkçe olan bireyler olarak ele alınmaktadır) katılımcılar ise %31,2 olarak belirlenmiştir. Bu verilerle ilişkili olan bir diğer konu da anadili farklı olan bireylerin evlerinde Türkçe dışında bir dil konuşma oranı %46,8 (Kürtçe konuşan 14, Sazaca konuşan 1 kişi), Türkçe-Kürtçe konuşanların oranı %12,5 ve sadece Türkçe konuşanlar ise %40,6 şeklinde ortaya çıkmıştır. Söz konusu verilere paralel şekilde elde edilen bir başka sonuç da görüşülen bireylerden kardeş sayılarının Batman'daki katılımcılar tarafından daha yüksek olduğu belirlenmiş olup, genel olarak kabul gören Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde aile nüfusunun daha kalabalık olduğu yönündeki bilgiyle uyuşmaktadır. Ayrıca katılımcılardan sadece %9,375'i geniş ailede yaşadığını belirtmiş ve bu durumun da özellikle son yıllarda geniş ailenin yaygınlığını yitirdiğine dair (TUİK, 2018)[7] algıyı desteklediği söylenebilir.

Görüşülen bireylerin ailelerinin %71,8'inin Doğu-Güneydoğu, %28,1'inin de diğer bölgelerden oldukları belirlenmiş ve benzer şekilde görüşülen bireylerin anne ve babalarının eğitim düzeylerine ilişkin olarak ise annesi herhangi bir okula gitmemiş olanların oranı %18,7, ilkokul mezunu olanların oranı %34,3, ortaokul mezunu olanların oranı %21,8, lise mezunu olanların oranı %18,7, üniversite mezunu olanların yer almadığı ve yüksek lisans yapanların oranı ise %6,2 (ki bu İstanbul'da görüşülen 2 katılımcının özel okulda okudukları belirlenmiştir) olarak elde edilmiştir. Benzer şekilde İstanbul ve Batman'da görüşülen bireylerden babası herhangi bir okula gitmemiş olanların oranı %9,3, ilkokuldan mezun olanların oranı %34,3, ortaokuldan mezun olanların oranı %12,5, liseden mezun olanların oranı %25,0, üniversiteden mezun olanların oranı %15,6

[7] Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Aile 2018.

ve yüksek lisans yapanların oranı ise %3,1 olarak elde edilmiştir. Ulaşılan bu veriler çalışmanın sonuçlarına ilişkin sağlıklı bilgilerin elde edildiği şeklinde değerlendirilebilir ve Türkiye'nin eğitim ile ilgili verilerini de yansıtmakta olduğu söylenebilir (2018 TUİK verilerine göre Türkiye'de okuma-yazma oranı %96,7, yüksekokul veya fakülte mezunu oranı %15,2 ve yüksek lisans mezunu oranı %2). Benzer şekilde elde edilen nicel verilerin, nitel veriler tarafından desteklendiği görülmektedir.

#### 5.2.1.2. Anadil Algısına İlişkin Tartışma

Çalışmanın nitel boyutunda ilk olarak "Anadil? Ne anlıyorsunuz? Anadili farklı olan bireylerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorular aynı zamanda çalışmanın alt problemlerine ilişkin olup toplanan verilerden ulaşılan sonuçlara dayanarak anadil algısına yönelik görüşülen bireylerin anadil ile ilgili ortaya çıkan düşüncelerinin genel olarak üç grup (tema olarak da düşünülebilir) şeklinde incelenebileceği belirlenmiştir. Söz konusu bu düşünceler sırasıyla; birey tarafından konuşulan dile bağlı olarak Kürtçe veya Türkçe, bireyin doğduğu yerde ya da anne-babasından öğrendiği dil ve bir toplumun konuştuğu dil olarak tanımlanan şekilde ortaya çıkmaktadır. Öncelikle "Anadil" ya da "Anadil denilince ne anlıyorsunuz?" ve "Anadili farklı olan bireylerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?" soruları bağlamında görüşlerine başvurulan katılımcıların en genel haliyle farklılıkların önemine vurgu yaptıkları ve bu doğrultuda fikirlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, katılımcılar tarafından; farklı anadili olan bireylerin anlama ile ilgili sorunlar yaşadıkları, resmi dilin kullanılmasına ilişkin bir zorunluluk (monolisgualist) durumunun söz konusu olduğu, ötekileştirilme, farklı dil(ler) bilmenin ya da konuşmanın avantajları olduğu gibi birçok olgu ya da konu dile getirilmiştir. Ulaşılan bu bilgiler ışığında görüşülen bireylerin farklı diller konusunda genel olarak ortak bir görüşe sahip oldukları, öte yandan farklı dil(ler) bilen bireylerin buna bağlı olarak problemler yaşayabildiklerini belirttikleri görülmüştür. Farklı dillere sahip bireylerin toplumda farklı oldukları ve oluşan bu durumun Durkheim'ın farklılaşma üzerine kurulu organik dayanışmasına (Aron, 2014, s.230) benzediği söylenebilir. Alanda yapılan birçok çalışmada (Butzkamm, 1998; Bialystok, Luk ve Kwan, 2005; Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés, 2008; Park ve Ziegler, 2014) farklı dil ya da diller bilmenin avantajlarına dair sonuçlara ulaşılmış (ki bu çalışmada da farklı diller bilmenin avantajlarının olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiş ve bu sonuç

çalışmanın diğer çalışmalarla bu konuda benzer sonuçlara ulaştığını göstermektedir) olmasına rağmen aynı zamanda avantajlı olduğu savunulan olgunun dezavantaja da dönüşebileceği görüşülen bireylerce savunulmuştur. Var olan bir durumun hem avantaj hem de dezavantaj olarak nitelendirilmesi-anadil özelinde analiz edildiğinde-o anadilin yasaklı olması ya da resmi kurumlarda kullanılmamasına bağlanabilir.

#### 5.2.1.3. Anadilde Eğitim, Başarı ve Kendini İfade Etmeye İlişkin Tartışma

Çalışmanın nitel boyutu kapsamında incelenen ve tartışılan ikinci başlık ya da alt problem bireylerin anadilde eğitim almaları, anadilde eğitim aldıklarında akademik başarı durumlarının nasıl olacağı ve kendini ifade etme olarak belirlenmiştir. Bu konulardan hareketle görüşülen bireylere sorulan sorular; "Her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyor musunuz?", "Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların anadilinde eğitim aldığında daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?" ve "Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?" şeklinde olmuştur. Anadilde eğitim, akademik başarı ve kendini daha iyi ifade etme konularına ilişkin görüşleri alınan bireylerden büyük çoğunluğunun (%93,7) her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiği düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Daha açık bir biçimde ifade etmek gerekirse; çalışmada derinlemesine görüşme yapılan 32 kişiden sadece iki (2) kişinin (%6,2) her bireyin anadilinde eğitim almasına yönelik olumsuz görüş sahibi olduğu belirlenmiştir. Bu verilere bağlı olarak anadilde eğitim ile ilgili dikkat çekici nokta; İstanbul'daki katılımcıların tamamının (anadili Kürtçe olan 7, Türkçe olan 9 öğrenci) bireylerin anadilinde eğitim almaları gerektiği düşüncesine sahip oldukları şeklinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak bireylerin kendi dillerinde eğitim almaları gerektiğine vurgu yapıldığı, Beşikci'nin de belirttiği gibi toplumların kendi dillerinde eğitim alma taleplerinin olduğunu (2015, s.62-69) ve anadil konularında yapılan çalışmalara (Konda Araştırma, 2008, Bekir ve Aydın, 2018; Rawest Araştırma 2020) benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Ayrıca anadilde eğitim alınmalı mı sorusunun bir alt sorusu olarak sorulan "Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların anadilinde eğitim aldığında daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?" şeklindeki soruya da görüşülen bireylerin/öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%84,3) anadilinde eğitim alan bireyin akademik olarak daha

başarılı olacağını savunduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu verilerin anadili Kürtçe ve Türkçe olan bireyler tarafından benzer şekilde dile getirilmiş olmaları önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Bireylerin kendi dillerinde kendilerini daha rahat ifade ettikleri yapılan çok sayıda araştırmayla doğrulanmış (ki bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır) ve sadece kendi dilini kullanmayan bireylerin değil, resmi dili anadili olup ta kendi dilinde hem günlük yaşamını sürdüren hem de okul hayatına devam eden bireylerin de aynı noktayı vurgulamış olmaları önemli görülmektedir.

İkinci alt probleme dayalı olarak "Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?" sorusuna görüşülen bireylerin genel olarak kendi dillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri şeklinde bir değerlendirmenin yapılmış olmasıdır. Bireylerin kendi dillerinde, başka bir ifadeyle anadillerinde, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini belirtmiş olmalarının şu şekilde önemli olduğu düşünülmektedir; çalışmanın yapıldığı İstanbul ve Batman illerinde bireylerin kendilerini hangi dilde daha rahat ifade ettiklerine dair düşüncelerinde ortaya çıkan farklılığa ilişkindir. Şöyle ki; bu farklılık İstanbul'da yaşayan ve anadili farklı olan bireylerin kendilerini genellikle Türkçe konuştuklarında daha iyi ifade ettikleri, diğer taraftan Batman'daki bireylerin ise kendilerini Kürtçe dili ile daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca ortaya çıkan bu durum, bireylerin anadillerinde kendilerini daha iyi ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda alanda yapılan çalışmalarda da bireylerin anadillerinin dışında başka bir dilde eğitim aldıklarında kendilerini ifade etme ile ilgili problemler yaşadıkları belirlenmiştir (Sarı, 2001; Belet, 2009). Sarı (2001) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve ulaşılan birçok bulgunun yanı sıra bireylerin kendilerini ifade edememe sorunu da belirtilmiştir.

#### 5.2.1.4. Aynı Dili Konuş(a)mamaya İlişkin Tartışma

Aynı dili konuşamama başlığı altında sorulan "Anadili farklı olan arkadaşlarınızla aynı duyguları paylaştığınızı düşünüyor musunuz?" ve "Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?" sorularına bağlı olarak ulaşılan verilerden hareketle görüşülen bireylerin çoğunluğu (%62,5) tarafından anadili farklı olan bireylerin aynı duyguları paylaştıkları yönündeki düşüncelere sahip olduklarıdır. Diğer taraftan hem İstanbul hem de Batman örnekleminde farklı anadillere sahip olan bireylerin aynı duyguları paylaşmadıkları görüşünü savunan bireylerin (%37,5) eşit sayıda olduğu

belirlenmiştir. Bireyler farklı dillere sahip olsalar da aynı duyguları paylaşabildiklerini savunmuşlardır. Fakat aynı duyguların paylaşılmadığını belirten bireylerin de yaşadıkları olumsuzluklar, karşılaştıkları sorunlar, farklı ideolojik görüşlere sahip olmalarından kaynaklı bu tür bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Aynı başlık altında sorulan bir diğer soru da "Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?" şeklindedir ve bireylerin birbirlerini anlamalarına yönelik sorulan bu soruya görüşmeye katılan bireylerin büyük bir bölümünün (%71,8) anadili farklı olanların birbirlerini tam olarak anlamadıkları yönünde bir düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan tam tersi görüşe sahip olan bireylerin ise (%28,1) özellikle duygulara vurgu yaparak, aynı duyguların paylaşıldığını ve buna bağlı olarak da birbirlerini anladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Foucault'nun da belirttiği gibi, ifadelerin oluşmaması dilin de oluşmaması (2014, s.106) anlamına gelir ve birbirlerini anladıklarını ya da anlamadıklarını ifade eden bireylerin aynı dili konuştukları ya da konuşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca aynı dili konuş(a)mamaya bağlı olarak bireylerin birbirlerini anlamasına yönelik fikirleri sorulan katılımcılardan Batman'da görüşülen bireylerin İstanbul'dakilere göre daha çok olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle Batman'da görüşülen kişiler genel olarak anadili farklı olan bireylerin birbirlerini tam olarak anlamadıklarını savundukları belirlenmiştir. Genel olarak görüşülen bireylerin düşünceleri incelendiğinde tam olarak birbirlerini anlamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedenini bireyler farklı şekilde dile getirmişlerdir. Görüşülen bireylerden bazıları bunun nedenini aynı dili konuş(a)mamaya, bazıları farklı duygulara sahip olmaya, bazıları da davranış biçimlerine bağlamaktadırlar. Diğer taraftan görüşülen bireylerin bir kısmı da bireylerin anadili farklı olsa da birbirlerini tam olarak anladıklarını belirtmektedirler. Ayrıca dikkat çekici düşünceleri ifade eden katılımcılardan birinin anadili farklı olanlarla farklı fikirlere sahip olduklarını, fakat konuşma olarak birbirlerini anladıkları düşüncesini dile getirdiği görülmüş ve söz konusu durum için bazı katılımcılar anadili farklı olanları anlamaya çalıştıklarını, fakat etkileşim olduğu halde birbirlerini tam olarak anlamadıklarını belirtmişlerdir. Etkileşimin kaçınılmaz olduğu eğitimde (Çelikkaya, 2013, s.49) bireylerin/öğrencilerin birbirlerini ya da öğretmenlerini anla(ya)maması beraberinde akademik başarısızlık, yalnızlaşma, okuldan uzaklaşma, yabancılaşma gibi birçok sorunu da getirmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar ya da alanda yazılanlar bu

düşünceleri doğrulamaktadır. Akın ve Danışman (2012) tarafından yapılan çalışmada görüşülen bireyler Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişime geçemediklerini ve buna bağlı olarak da anlaşamadıklarını belirtmişlerdir (s.170-171).

#### 5.2.1.5. Yabancılaşmaya İlişkin Tartışma

Yabancılaşma başlığı altında sorulan sorular; "Okulda/sınıfta kendinizi yalnız hissediyor musunuz?/Anadili farklı olanların kendilerini yalnız hissettiklerini düşünüyor musunuz?" ve "Aynı dili konuşmadığınız için arkadaşlarınızdan uzaklaşır mısınız?" şeklindedir. Anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissedip hissetmediklerine yönelik sorulan soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (%65,6) kendilerini yalnız hissettikleri (ya da anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissettikleri) yönünde bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür. İki yönlü (anadili Türkçe ve Kürtçe olan bireyler dikkate alınarak soru hazırlanmıştır) sorulan soruya ilişkin bireylerin çeşitli nedenlerden dolayı kendilerini yalnız hissettikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle anadili farklı olan bireylerin yalnızlaşması, okulda/sınıfta kendisini yalnız hissetmesi gibi durumların meydana geldiği ve bunun da yabancılaşmaya sebep olduğu görüşülen bireylerin fikirlerine dayanarak belirlenmiştir. Benzer şekilde üzerinde durulması gereken bir diğer konu da, bireylerin aynı dili konuş(a)mamalarından kaynaklı bir uzaklaşma durumunun (%68,2) olduğu yönündedir. Bu bilgilerden hareketle, görüşülen öğrencilerin/bireylerin ortak görüşlerinin; bireylerin birbirlerini tam olarak anlamamaları, aynı dili konuş(a)mama, kendisini tam olarak ifade edememeleri ve meydana gelebilecek bir ötekileştirilme (öteki olarak görülme) kaynaklı birbirlerinden uzaklaşma durumunun oluştuğu şeklindedir. Bireylerin okulda/sınıfta (ve toplumda da benzer bir durumdan söz edilebilir) farklı bir dil konuşmaları genellikle hoş karşılanmayan bir davranış olarak karşılanmakta, buna bağlı olarak da tepkilerin oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Kullanılan dil, konuşma biçimi, ayrıştırıcı/dışlayıcı söylemler vb. gibi tepkilerin yansıtılma biçiminin çok etkili olduğunu söylemek gerekir. Ayrıca bu tür tepkilere benzer durumlara görüşülen bireylerin de değindiği belirlenmiştir. Diğer taraftan bireylerin anadillerinin farklı olmasından dolayı herhangi bir uzaklaşmanın olmadığını belirten katılımcılar ise bir kaynaşma durumundan, insan olma olgusundan ya da daha samimi olmaktan söz etmişlerdir.

Yabancılaşma konusu bağlamında anadili farklı olan bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve/veya başkalarından (toplumdan) uzaklaşmalarının genel olarak bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerinden kaynaklı bir uzaklaşmanın ortaya çıkmasına neden olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu görüş (bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine bağlı olarak arkadaşlarından ya da toplumdan uzaklaşmaları) çalışmada yer alan birçok katılımcının da belirttiği gibi ve aynı zamanda alanda yapılan diğer araştırmaların sonucu elde edilen bir bulgu olduğunu göstermektedir. Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından yapılan "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırma "ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve yabancılaşmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek amacıyla" yapılmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde olup elde edilen bulgular; "öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını, öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları" şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin; "cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği" vurgusu yapılmıştır. Benzer şekilde Marx'ın doktrininde belirtilen bireyin sadece ürettiklerine değil, kendisine ve arkadaşlarına karşı yabancılaşması (Wallace ve Wolf, 2015, s.134-135) bazı ilişkiler ve iş bölümü kaynaklı olarak ortaya çıkmakta ve eğitim-öğretim mekânlarında ise bireyin kendini yalnız hissetmesi, anadilinin farklı olması, ailesinin ekonomik durumu, arkadaşlarıyla ilişkileri gibi birçok etkenin söz konusu yabancılaşmaya neden olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bireylerin anadillerinin farklı olması ya da etnik kökenlerinden kaynaklı bulundukları ortamlarda diğer bireyler tarafından ötekileştirilmeleri ve buna bağlı olarak da yabancılaştırılmaları durumunun olduğunu ortaya çıkaran çalışmaların da (Borrero, Yeh, Cruz ve Suda, 2012) varlığından söz edilebilir.

#### 5.2.1.6. Ötekileştirilmeye İlişkin Tartışma

Ötekileştirilme başlığı altında "Anadiliniz farklı olduğu için kendinizin farklı olduğunu düşünüyor musunuz?", "Arkadaşlarınız arasında "biz" ya da "öteki" gibi

ifadeler kullanılıyor mu?" ve "Arkadaşlarınızla eşit olduğunuzu düşünüyor musunuz?" soruları sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler ışığında, görüşülen katılımcıların çoğunluğu (%65,6), anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak gördükleri şeklinde bir düşünceye sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların bu şekilde bir düşünceyi ortaya koymalarının sebepleri birbirinden farklı olsa da genel olarak farklı bir dil bilmenin bireyin kendisini farklı hissetmesine neden olduğu (ya da sağladığı) düşüncesi dile getirilmiştir. Ayrıca anadili farklı olan bireyin kendini farklı olarak gördüğünü savunan katılımcılar bir dilin başka bir dil ya da bir ırkın başka bir ırk karşısında yüceltilmesinden, bir yabancılaşma ya da ötekileştirilme durumunun ortaya çıkmasından, duyguların farklılığından kaynaklı olarak bir farklılaşmanın olabileceğini ve farklı bir dil bilmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Burada belirtilen durumlar Goffman'ın da ifade ettiği şekilde; toplumsal ya da bireysel kimlik de olduğu gibi bireyin öteki (2018, s.104) olarak görülmesi ve bir bakıma damgalanması şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan anadili farklı olan bireylerin kendilerini farklı olarak görmediklerini savunan katılımcılar ise (%34,3) genel olarak "duyguların aynı olması" ya da "herkesin eşit" olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir.

Ötekileştirilme konusuna bağlı olarak "Arkadaşlarınız arasında "biz" ya da "öteki" gibi ifadeler kullanılıyor mu?" biçiminde sorulan soruya görüşülen bireylerin "biz" ya "öteki" gibi ifadelerin kullanıldığı yönünde bir görüş belirttikleri ve çoğunlukla (%65,6) ötekileştirici bir tutumun söz konusu olduğu görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalar da (ötekileştirilme konusu özelinde) göstermektedir ki ve aynı zamanda ötekileştirilme başlığı altında dikkat çeken verilerden bir tanesi; görüşülen bireyler genel olarak farklı anadile sahip olanların ya da aynı dili konuşanların "biz", "onlar" gibi ötekileştirici kavramlar kullandıklarını belirtmiş olmalarıdır. Benzer şekilde bireyin farklı bir dil konuştuğunda varsayılan kimliği ile fiili kimliği arasında uyuşmazlığın ortaya çıkması (Goffman, 2018, s.49) mümkündür. Kürtçe ve Türkçe dillerini konuşan bireylerden bir dili bilmeyen öteki olarak görülmekte ve bu durum okullarda sıkça yaşanmaktadır (Akın ve Danışman, 2012, s.170-171). Benzer şekilde ötekileştirilme konusu bağlamında görüşülen bireylerin aynı dili konuşmayanlar arasında kültür farklılıklarından dolayı bir ötekileştirme durumuna vurgu yaptıkları sonucuna da ulaşılmış ve ulaşılan bu sonuç Borrero, Yeh, Cruz ve Suda (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olmuştur. Ayrıca Kürtçe ya da Türkçe

konuşanların karşılıklı olarak "biz" ya da "öteki" gibi kavramlar kullandıkları da katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka unsurdur. Bu durum da göstermektedir ki farklı anadillere sahip bireylerin istem dışı da olsa bu tür ötekileştirici ifadeleri kullanmaları günlük hayatta sık karşılaşılan bir gerçek olarak görülmektedir. Ayrıca görüşülen bireylerin arkadaşlarıyla (ya da herkesin) eşit olduğunu belirtikleri sonucuna varılmıştır. Bu bilgilerden hareketle aynı sınıf, okul ya da çevreyi paylaşan farklı dillere sahip bireylerin birbirlerini eşit olarak gördükleri ve bu düşünce doğrultusunda davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan elde edilen verilerden ya da dikkat çeken görüşler arasında arkadaşlarıyla eşit olduğunu ifade eden, fakat farklı yayın organları ya da medya tarafından bir milletin daha üstün olarak gösterildiğini de dile getiren katılımcının düşünceleri de belirtilmelidir. Bu görüşün aslında bir farkındalığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bazı katılımcıların iktidar sahipleri ya da söz sahibi kurum ya da kuruluşların bireyler ya da toplumlar arasında ötekileştirici bir dil kullandıkları ya da ötekileştirme olgusuyla hareket ettikleri bilincine sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde katılımcılardan bazılarının da söz konusu eşit olmama durumunu aynı dili konuşamamaya, kültürel farklılıklara bağladıkları görülmektedir. Bireylerin eşit olma durumu, farklılıkların ortadan kaldırılması (Laclau, 2015, s.10) olarak değil, farklılıklara saygı ve herkesin aynı imkânlardan yararlanması şeklinde düşünülmesi gerekmektedir. Eşitlik konusu bağlamında katılımcılardan bazıları arkadaşlarıyla eşit olduklarını ve bu eşitlik durumunun da herkeste öğrenme kapasitesinin aynı şekilde olduğunu, bedensel olarak eşit olduklarını düşünerek vurgulamışlardır.

#### 5.2.1.7. Anlama/Birbirini Anlamaya İlişkin Tartışma

Anlama/birbirini anlama başlığı altında "Derste anlatılanları anlıyor musunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınız dersi/öğretmeni anlıyor mu?" ve "Arkadaşlarınızın konuştuklarını tam olarak anlıyor musunuz?" sorularının sorulması belirlenmiştir. Bireylerin birbirlerini ve derslerde anlatılanları anlamasına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu (%65,6) tarafından belirtilen husus, kendilerinin ya da farklı anadili olan bireylerin derste anlatılanları anlamadıkları şeklinde olmuştur. Bu sonuç için bireylerin farklı bir dilde istenilen düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşmediği görüşünü savunduğu anlamına geldiği söylenebilir. Görüşülen bireylerin derslerde anlatılanları anlamadıklarını belirtmelerine rağmen, bu

görüşün tam tersi yönünde büyük çoğunluk (%56,2) arkadaşlarıyla birbirlerini anladıklarını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu durum bireyler arası iletişim ya da akranların bir biçimde birbirleriyle iletişim kurdukları, fakat daha resmi, kalabalık ya da öğrenmek için çaba harcanması gereken mekânlar için söz konusu yeterli çabanın gösterilmediği (gösterilmek istenmediği) söylenebilir. Ayrıca bu başlık altında bireyin okuduklarını anlaması konusuna da değinilebilir, ki MEB tarafından yapılan başarı izleme araştırmasına[8] göre öğrencilerin %40'ı okuduğunu anlayamıyor. Bu veri, anadilinde eğitim alan bireylerin çoğunlukta olduğu ve kendi dilinde okuduğunu anlayamayanların bu yüksek oranını işaret etmekte ve farklı bir dilde eğitim alan bireylerin anlama konusunda ne kadar büyük bir sorunla karşı karşıya olduklarını göstermektedir.

Anadili farklı olan katılımcılardan özellikle anadili Kürtçe olanların derste anlatılanları ya da öğretmenlerinin anlattıklarını tam olarak anlamadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerinin derste anlatılanları anlamadıklarını savunan katılımcılar anadili Türkçe olan arkadaşlarının öğretmenlerinin anladıklarını ya da derste anlatılanları anladıkları yönünde fikir belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bireylerin/öğrencilerin derslerde anlatılanları ya da öğretmenlerin anlattıklarını anlamaya ya da anlamamaya ilişkin görüşülen bireylerin de belirttiği şekilde anlama durumunun olumsuz olmasının sebebini açıklayıcı yöndedir. Söz konusu bu görüş; anadili Türkçe olan bireylerin, İngilizce örneğini vererek kendilerinin de farklı bir dilde ders anlatıldığında anlamadıklarını belirtmeleri anadili farklı olan bireylerin dersleri ya da öğretmenlerini anlamama sebeplerinden bir tanesinin kendileri tarafından ortaya konulduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bireylerin birbirlerini anlamamasından dolayı farklı sorunların ortaya çıktığı ve bireyin hayatını zorlaştırdığını da söylemek mümkündür. Alanda yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde sonuçlara ulaşıldığı ve birey anla(ya)madığı bir dilde eğitim aldığında kendisinin bir eziklik hissettiğini ve rencide olduğunu (Akın ve Danışman, 2012, s.208) belirtmekte ve buna bağlı olarak da hemen her türlü problemle (akademik başarı, içine kapanıklık, yalnızlaşma, okuldan uzaklaşma vb.) karşılaştığı söylenebilir.

[8] Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)-I: 2019.

#### 5.2.1.8. İkidillilik/Çokdillilik Olgusuna İlişkin Tartışma

İkidillilik/Çokdillilik başlığı altında sorulan sorular; "Hangi dilde kendinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınızın kendilerini rahat ifade ettiklerini düşünüyor musunuz?" ve "Farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajları var mı?" şeklinde sorulmuştur. Bireylerin kendilerini hangi dilde daha rahat ifade ettiklerinin belirlenmesine yönelik sorulan bu soruya, görüşülen bireylerin çoğunluğu (%68,7) tarafından bireylerin anadilinde kendisini daha rahat ifade ettiklerini savunmaları şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. İkidillilik/Çokdillilik kavramları özelinde yapılan çalışmalarda benzer bir bulguya ulaşıldığı görülmektedir (Gardner, 1960; Cummins, 1976; Butzkamm 1998; Banda, 2000, Francis, 2002; Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés, 2008 vb.).

İkidillilik/Çokdillilik başlığı altında ulaşılan bir diğer sonuç ise farklı dil(ler) bilmenin avantajlarının olduğuna dair ortak bir görüşün olmasıdır. Çalışmada yer alan katılımcıların neredeyse tamamı (%96,8) farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajlarından söz etmişlerdir. Katılımcılardan sadece birinin günümüzde teknolojinin getirdiklerine bağlı olarak farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın herhangi bir avantajının kalmadığını savunması da vurgulanması gereken bir bilgi olarak görülmektedir. Vurgulanması gerektiği düşünülen noktalardan bir diğeri de anadili Türkçe olan katılımcıların da farklı anadili olan bireylerin kendilerini anadillerinde daha rahat ifade ettiklerini belirtmiş olmalarıdır. Ayrıca anadili Kürtçe olan katılımcılardan bazılarının anadilinde değil de kendisini Türkçe olarak daha rahat ifade ettiğini söylemek mümkündür (ki bu durum özellikle Batman'da yaşayan katılımcıların kendilerini Türkçe daha rahat ifade ettiklerini belirtmelerine bağlı olarak vurgulanmıştır). Bu durumun sebebi olarak da katılımcıların İstanbul'da doğmalarını, eğitim dilinin Türkçe olmasını, sürekli Türkçe konuşmalarını ve konuştukları dile hâkim olmalarını belirterek fikir beyan ettiklerini ve bu yönde görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

İkidillilik ya da çok dillilik başlığı altında neredeyse tüm katılımcıların farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajlarından/yararlarından söz etiklerini söylemek mümkündür. Bu bilgilere dayanarak katılımcıların farklı noktalara değindikleri söylenebilir. İnsanlara yardım etmek, arkadaşlarıyla konuşmasını sağlaması, farklı bir anadile sahip olmanın farklılık olduğunu, arkadaşları arasında ilgi çekmesi, kültürel açıdan değerli olduğu, bireyin kendini geliştirme ve görüş açısını genişletme açısından da

önemli olduğunu, insanlar arasında sağlıklı bir iletişime ve kaynaşmanın bu şekilde gerçekleşeceği vurgusu yaptıkları görülmektedir. Özellikle farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın önemine vurgu yapan katılımcılar daha önce yapılan araştırmalarda da elde edilen bulgulardan olan farklı diller bilmenin/konuşmanın yeni ya da başka dil öğrenmede de kolaylık sağladığını (daha rahat bir öğrenmenin gerçekleştiğini) belirtmektedirler. Bu araştırmalardan en dikkat çekeni Bialystok, Luk ve Kwan (2005), tarafından gerçekleştirilen "İkidillilik, iki dilde okuryazarlık ve okumayı öğrenme: Diller ve yazı sistemleri arasında etkileşimler" isimli çalışma örnek verilebilir. Özellikle ulaşılan bulgularda ikidilli öğrencilerin tamamı okuma yeteneği için olumlu yönde artış göstermiş ve "iki alfabetik sistem öğrenenler için daha fazla olumlu yön" saptanmıştır. Ayrıca çalışmada ikidilliliğin bir diğer olumlu tarafı olarak da "okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyelinin olduğu" ve bu olumlu taşıma durumunun öğrencilerin/bireylerin "herhangi bir dilde oluşturduğu strateji ve tecrübelerini her iki dilde aynı biçimde aktarmasına yardımcı olduğu" belirlenmiştir.

#### 5.2.1.9. Kültürel Sermayeye İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında son başlık olarak alınan "kültürel sermaye" kavramı/konusu bağlamında katılımcılara "Anadili Türkçe/Kürtçe olan öğrencilerle eğitimden eşit derecede faydalandığınızı düşünüyor musunuz?", "Aileniz kültürünü, dilini size aktarmak için çaba gösteriyor mu?" ve "Eğitim yoluyla istemediğiniz bir öğrenme yaşadığınızı düşünüyor musunuz?" soruları sorulmuştur. Kültürel sermaye konusuna dair görüşülen bireylerin fikirlerinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; öncelikle farklı anadiline sahip olan bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanıp yararlanmadıkları sorusuna bağlı olarak katılımcıların çoğunluğu (%56,2) tarafından anadili farklı olan öğrencilerle aynı dili konuşan öğrencilerin eğitimden eşit derecede yararlandıkları yönünde bir görüşü savundukları söylenebilir. Bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanmalarına yönelik fikirlerini dile getirilen katılımcılardan özel okulda eğitim almakta olan öğrencinin (katılımcının) bireylerin eğitimden eşit derecede yararlanmadıklarını belirtmesi dikkat çeken bir durumdur. Eğitimsel anlamda kültürel sermayenin nasıl bireylerin yararlarına dönüştüğü ile ilgilenen Bourdieu, ayrıcalıklı bireylerin (ayrıcalıklı ailelerden gelenler), daha başarılı olduklarını ve kültürel bilgilere sahip olduklarını (Wallace ve Wolf, 2015, s.165) savunmaktadır. Bu anlamda çalışmada

elde edilen verilere göre, özel okullarda eğitim almakta olan bireylerin diğer okullarda ve özel okullara göre çok daha kısıtlı imkânlarda eğitim alan bireylerle eşit derecede eğitimden yararlanmadıkları düşüncesinin Bourdieu'nun savundukları ile uyuştuğu görülmektedir. Ayrıca özel okullarda eğitim almakta olan öğrencilerin söz konusu durumu ifade etmeleri, hem bir farkındalığı göstermekte hem de birçok yönden imkânlarının iyi olması, aile eğitim düzeylerinin yüksek olması gibi etmenlerden kaynaklı bu şekilde bir düşünceyi dile getirmesine sebep olduğu söylenebilir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği her iki ilde katılımcıların büyük bir bölümü (%84,3) aileleri tarafından kültürlerinin kendilerine aktarıldığını belirtmişlerdir. Kültürün dil yoluyla aktarıldığı görülmekte ve benzer şekilde Lèvi-Strauss'un kültürü dilin kendisi (Adanır, 20013, s.24-25) olarak tanımladığı bilinmektedir. Dil yoluyla aktarılan kültür hem anadilin önemini hem de kültürün önemini ortaya koymaktadır. Bireylere kültür, dil aracılığıyla aktarılmakta ve bu çalışmada da aileleri tarafından kültürlerinin kendilerine aktarıldığını belirten katılımcıların aksi yönde düşünceye sahip olan diğer katılımcılar (özellikle Batman'daki katılımcılardan bazıları (%15,6)) ailelerinin kültürlerini, dillerini kendilerine aktarmadıklarını düşündükleri ve bu yönde bir görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşü dile getiren katılımcıların özellikle kültürel bir yozlaşmadan söz etmeleri ve aynı zamanda tamamının Batman'da görüşülen bireylerden oluşmaları dikkat çekici ve üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

Kültürel sermaye başlığı altında ulaşılan bir diğer sonuç da katılımcılardan, çoğunluğun (%56,2) istenilmeyen bir öğrenmenin olduğundan söz etmeleridir. Eğitim yoluyla istenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleştiğini belirten katılımcıların genel olarak, bazı dersler, derslerin içeriği, konulardan söz ettikleri, bazı katılımcıların da eğitim sistemi ve ders yükünden kaynaklı olarak istenmeyen bir eğitimden söz ettikleri belirlenmiştir. Düşünceleri sorulan ve radikal fikirler dile getiren katılımcılardan bazılarının istenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleşmesinin sebepleri olarak; bazı derslerde etnik kökenlere (kimliklere) dayalı ayrımcılığın yapıldığı, bazı derslerde tek taraflı bir içeriğin olduğunu iddia ettikleri belirlenmiştir. Genel olarak eğitim yoluyla istenilmeyen bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik görüşlerden bireyler tarafından eğitim sistemine eleştiriler olduğu ve katılımcıların eğitim sisteminden kaynaklı olumsuz bir durumdan şikâyetçi oldukları söylenebilir.

### 5.2.2. Nicel Verilere İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında İstanbul Pendik ve Batman merkezde çeşitli okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara bağlı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.2.2.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışma

Nicel verilere ilişkin katılımcıların kişisel bilgilerine bağlı olarak öncelikle cinsiyet değişkeni bağlamında verilere bakıldığında; tüm katılımcıların kadın veya erkek seçeneğinden birini işaretlediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin oranı %57,8 ve erkek öğretmenlerin oranı ise %42,2 olarak bulunmuştur. Çalışmada elde edilen veriler 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında MEB bünyesindeki okullarda görev yapan öğretmen dağılımlarıyla benzerlik göstermektedir. MEB bünyesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yüzde 55'ini kadın, yüzde 45′ini de erkekler oluşturmaktadır[9].

Çalışmanın nicel boyutu kapsamında farklı okul türlerinde (Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Özel Okul) ve çeşitli sınıflarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların belirlenmesine yönelik olarak ele alınan okul türü değişkenine göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin oranı %21,6, İmam Hatip Ortaokulu için bu oran %18,7, Anadolu Lisesi için %21,6, İmam Hatip Lisesi %12,3, Meslek Lisesi %18,3 ve Özel Okulda görev yapanların oranı da %7,5 olarak elde edilmiştir. Söz konusu bu oranlar MEB'e bağlı mevcut okul türleri oranlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada yer alan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşından olanların oranı %27,9, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarının dışında başka bir branştan olan öğretmenlerin oranı %70,9 ve herhangi bir işaretleme yapmayanların oranı ise %1,2 olarak bulunmuştur. Söz konusu bu veriler çalışmanın test etmek istediği bilgiler için önemli bir yer tutmaktadır. Başka bir ifadeyle farklı branşlarda katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılması için oranların uygun olduğu düşünülmektedir. Katılımcılara ait bir diğer bilgi ise hizmet yılına aittir. Hizmet yılına göre bir sınıflama yapıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerden %35,1 ile en fazla 1-5 yıl arası görev yapanlardan oluştuğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca hizmet yılına

[9] Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim) 2018/'19.

ait diğer veriler de 6-10 yıl arası görev yapanlar %32,8, 11-15 yıl arası görev yapanlar %16,4, 16 yıl ve üzeri görev yapanlar %15,6 ve herhangi bir işaretleme yapmayanlar %0,2 olarak bulunmuştur. Bu veriler son yıllarda yapılan öğretmen atamalarının fazla olduğunu ve bu yüzden 1-5 yıl arası görev yapanların oranlarının yüksek çıktığını göstermektedir.

Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerden farklı dil(ler) bilenlerin belirlenmesine yönelik elde edilen verilere göre; İstanbul ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerden Türkçe dışında başka bir dil bilmeyenlerin oranı %40,1 ve Kürtçe bilenlerin oranı ise %20,8 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu oran öğretmenlerin yaklaşık olarak beşte birinin Kürtçe bildiği yönünde ortaya çıkmış ve bu oranların farklı anadili olan bireylerin her türlü gelişimi ve akademik başarısı için artırılması ve bu sayede bireylerin (öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli) birbirlerini anlaması sağlanabilir. MEB bünyesindeki devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerden doğdukları şehir (yer, bölge) bağlamında çalışma kapsamında ankete katılanların tüm bölgeleri yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle elde edilen verilerden en yüksek oran (%35,0) ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden katılımcının olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bu sonuç dikkat çekmekte ve böyle bir verinin elde edilmesinde çalışmada yer alan Batman'daki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70,8) bu bölgede doğmuş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

#### 5.2.2.2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Söz konusu başlık altında katılımcıların ankette yer alan maddeleri işaretleme oranlarına göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara bağlı olarak tartışmalara yer verilmiştir.

Ulaşılan verilerden öncelikle elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlerin genel olarak anadili farklı olan öğrenciler de dâhil olmak üzere kendilerini anladıkları yönünde olmuştur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerden; "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine kadın öğretmenlerin daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum önermesine kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Bireylerin/öğrencilerin ikidillilik durumlarına göre akademik olarak daha başarılı olduklarına yönelik görüşleri alınan öğretmenlerin çoğunlukla farklı anadili olan bireylerin de başarılı oldukları şeklinde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Belirlenen söz konusu bu görüş; "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ulaşılmış ve aynı zamanda erkek öğretmenlerin önermeye kadın öğretmenlere oranla daha az katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kadın ve erkek öğretmenler arasında oluşan farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu da göstermektedir ki "Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve buna bağlı olarak da erkek öğretmenlerin oranı, söz konusu önermeye kadın öğretmenlere göre daha fazla olmuştur. Elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin, farklı anadillere sahip olan öğrencilerin başarılı olduklarını belirttikleri ve bu düşüncenin de ikidilli bireylerin daha başarılı oldukları yönünde alanda yapılan çalışmaları destekliği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekler nitelikteki çalışmalar; Butzkamm (1998), Bialystok, Luk ve Kwan (2005), Park ve Ziegler (2014) şeklinde yazılabilir.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetleri doğrultusunda önermelere verdikleri yanıtlardan dikkat çekici bir diğeri de "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesi için belirttikleri görüşler olmuştur. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin bu önerme için farklı fikirlere sahip oldukları belirlenmiş ve bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bu da göstermektedir ki "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve buna bağlı olarak da erkek öğretmenlerin oranının, söz konusu önermeye kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, Türkçeden farklı bir anadile sahip olan öğrencilerin derslere ya da okula karşı ilgisiz olmadıklarını belirtikleri görülmektedir. Aynı zamanda iki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde; önermeye öğretmenlerin farklı yaklaştıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin okula ya da derslere karşı ilgisiz olmadıkları yönünde görüş belirttikleri söylenebilir. Belirtilmesi gerekir ki anadili farklı olan bireylerin okula ya da derslere karşı ilgisiz olduğu yönündeki görüş özelinde yapılan çalışmalar ile farklı sonuçlara

ulaşılmıştır. Sarı (2001), tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan bir tanesi; "ikidilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler arasında 'derse karşı ilgisizlik' maddesini" belirttiği görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlara göre vurgulanması gereken bir diğer husus da çalışmada yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre İstanbul'da görev yapanların "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katılmadığı, diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin ise tam tersi şeklinde düşündükleri şeklinde bir bulgu elde edilmiştir. Aynı zamanda her iki ildeki kadın ve erkek öğretmenler birlikte ele alındığında her öğrencinin anadilinde eğitim almasına yönelik önermeye katıldıkları belirlenmiştir. Bu önermede ulaşılan sonucun tersi şeklinde "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları görülmüştür. Ancak kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeye daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadığı, fakat Batman'da görev yapan öğretmenlerin tam tersi şeklinde düşündükleri belirlenmiş ve aynı zamanda Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları da ulaşılan sonuçlar arasında yer almıştır. Bu bulgulardan hareketle anadili farklı olan bireylerin kendi dillerinde eğitim almalarına bağlı olarak daha başarılı olmaları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu söylenebilir. Bireylerin/öğrencilerin anadillerinde eğitim almaları ve buna bağlı olarak da akademik başarılarının artacağı yönündeki ifadelere paralel olarak "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesi için görüşlerine başvurulan katılımcıların ifade ettiklerinden elde edilen bir başka bulgu da cinsiyet değişkeni bağlamında öğretmenlerin söz konusu bu önermeye katıldıkları şeklinde ortaya çıkmıştır. Fakat önermeye kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla daha olumlu baktıkları, İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin önermeye katılmadığı, Batman'da görev yapan öğretmenlerin ise her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin söz konusu önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları da varılan sonuçlar arasında dikkat çekmekte ve elde edilen bu bilgilere dayanarak bireylerin

anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Genel anlamda ifade etmek gerekirse; iki ilde yapılan çalışmada elde edilen bilgiler birlikte incelendiğinde önermelere öğretmenlerin farklı yaklaştıkları söylenebilir.

Bireylerin anadillerinde eğitim almaları ve buna bağlı olarak da daha başarılı olmalarına yönelik önermelerle ilgili ortaya konulan düşüncelere benzer şekilde ikidilli öğrencilerin akademik başarılarına yönelik önermeye kadın ve erkek öğretmenlerin yaklaşımlarının olumsuz yönde oldukları da ulaşılan bir diğer sonuç olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ikidilli (hem Türkçe hem de Kürtçe bilen ya da anadili Türkçe ya da Kürtçe olan bireyler) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar önermesine anketi dolduran öğretmenlerin katılmadıkları ve aynı zamanda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla söz konusu önermeyi daha az olumladıkları belirlenmiştir. Öte yandan İstanbul ve Batman illerinde görev yapan öğretmenlerin önermeye farklı yaklaştıkları da söylenebilir. İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin ikidilli öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar şeklindeki önermeye Batman'da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca hem İstanbul'da hem de Batman'da görev yapan kadın öğretmenlerin önermeye erkek öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları (olumsuz yönde görüş belirttikleri) sonucu da bir diğer dikkat çeken nokta olmuştur. Elde edilen bu bilgilere dayanarak; ikidilli bireylerin (hem Kürtçe hem de Türkçe bilen öğrenciler) daha başarılı oldukları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin Batman'daki öğretmenlere oranla daha büyük bir oranda ikidilli bireylerin başarılı olmadıklarını savundukları belirtilebilir. Sonuç olarak elde edilen bilgiler ışığında; ikidilli bireylerin (hem Kürtçe hem de Türkçe bilen öğrenciler) daha başarılı oldukları yönündeki önermeye katılma açısından bölgesel farklılık olduğu ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin Batman'daki öğretmenlere oranla daha büyük bir oranda ikidilli bireylerin başarılı olmadıklarını savundukları söylenebilir. Benzer şekilde yurtiçinde yapılan çalışmalarda da aynı bulguların elde edildiği söylenebilir. Örneğin Yiğit (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, öğrencilerin anadillerinin farklı olmasının okuma-yazma sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin özellikle kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp istenilenleri yapma konusunda güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar akademik başarısızlığı beraberinde getirmektedir şeklinde

yorumlanabilir. Diğer taraftan ikidilli ya da çok dilli bireylerin akademik olarak daha başarılı olup olmadıkları yönündeki, hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan, çalışmaların genel olarak ikidilli bireylerin daha başarılı olduğu yönünde bulgulara ulaşıldığı, fakat bu çalışmada elde edilen bilgiler alanda daha önce yapılan çalışmalarla söz konusu bu sonuçların uyuşmadığını göstermektedir. Bu araştırmalardan en dikkat çekeni Bialystok, Luk ve Kwan (2005) tarafından gerçekleştirilen ikidillilik, iki dilde okuryazarlık ve okumayı öğrenme: diller ve yazı sistemleri arasında etkileşimler isimli çalışmadır. Çalışmada ikidilli öğrencilerin tamamı günlük yaşamlarında her iki dili de kullanmış, iki dilde de okumayı öğrenmişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; "ikidilli öğrencilerin tamamı okuma yeteneği için olumlu yönde artış göstermiş ve özellikle iki alfabetik sistem öğrenenler için daha fazla olumlu yön" tespit edilmiştir. Benzer şekilde, "ikidilliler sadece her iki dilde, aynı yazım sistemindeyse diller arası okuryazarlık yeteneklerini taşımışlardır." İki dilliliğin bir diğer olumlu tarafı da "okuma ilkelerini bir dilden diğerine taşıma potansiyelidir. Bu taşıma öğrencilerin/bireylerin herhangi bir dilde oluşturduğu strateji ve tecrübelerini her iki dil de aynı şekilde taşımasına yardımcı olmuş ve böylece, dilleri alfabetik ilkelere dayanan bu iki grup okuryazarlığa geçişlerini hem arttıran hem de hızlandıran okumayla ilgili öğrendikleri kavramları her iki dillerine de uygulama avantajını" kullanmışlardır.

#### 5.2.2.3. Katılımcıların Okul Türü Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlardan ve üzerinde durulması gereken noktalardan birincisi; "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" ifadesine yönelik oluşturmaktadır. Elde edilen verilere göre; Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlere oranla anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum önermesine katılımlarının daha yüksek olduğu ve bu yönde bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir. İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bu şekilde bir görüşe sahip olmalarının sebebi, bu tür liselerde anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sayısı (özellikle okullarda son yıllarda Suriyeli öğrencilerin

sayılarının çok fazla artması) ve buna bağlı olarak da anadillerinin Türkçe olmayışı ya da derste anlatılanları anlayamamaları olarak yorumlanabilir.

Anadili farklı olan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşleri sorulan öğretmenlerden İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler (anadili farklı olan öğrencilerin daha fazla oldukları düşünülmektedir) diğer okul türlerinde (özellikle Anadolu ve Meslek Liseleri) görev yapanlara kıyasla anadili farklı olan bireylerin/öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin (katılımcıların) bu önermeye katılmalarının sebebi olarak öğrencileri arasında anadili farklı olanların sayısının çokluğundan söz edilebilir. Ayrıca bireylerin anadillerinin farklı olmasından dolayı kendilerini tam olarak ifade edemediklerine yönelik bulgular elde eden alan çalışmalarının olduğundan da söz edilebilir. Yiğit (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda; "öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerinin farklı olmasının okuma-yazma sürecini etkilediğini ve aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp istenilenleri yapma konusunda sorun yaşadıklarını" belirtmişlerdir. Aynı zamanda çalışmada ulaşılan bulgulardan bir tanesi de (öğrencilerin kendilerini ifade edememelerine bağlı olarak) anadili Türkçeden farklı olmayanların kendilerini ifade edemediklerine dair ulaşılan sonuca benzer şekilde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar" önermesine yönelik belirtilen düşüncelerde elde edilmiştir. İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler diğer okul türlerinde görev yapanlara oranla anadili farklı olan bireylerin/öğrencilerin daha çok algılama problemi yaşadıklarını dile getirdikleri söylenebilir.

Çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin bir ötekileştirilme durumundan söz ettiği ve benzer şekilde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü dikkate alınarak elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ötekileştirilmelerine yönelik düşünceler oluşturmaktadır. Özellikle İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" görüşünü diğer okul türlerinde (Anadolu ve Meslek Liseleri) görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla savunmuşlardır. İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin bu şekilde bir görüşe sahip olmalarının sebebi; bu tür okullarda Suriyeli öğrencilerin olması ve buna bağlı olarak da ötekileştirilmenin olduğu sonucuna varılmaktadır. Derinlemesine görüşmelerde de anadili farklı olan öğrencilerin bir ötekileştirilmeden söz ettikleri

saptanmıştır. Benzer şekilde bazı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin de aynı fikirde olması, özellikle İmam Hatip Okullarında görev yapan öğretmenler de Suriyeli öğrencilerin benzer bir duruma maruz kaldıkları yönünde görüş belirttiklerinden, anadili farklı olan bireyler doğrudan başkaları tarafından ötekileştirilme durumuna maruz bırakılmakta şeklinde yorumlanabilir.

Özellikle İmam Hatip Okullarında görev yapan ve çalışmada yer alan öğretmenlerin anadili farklı olan bireylerle ilgili görüşlerinin diğer okul türlerinde görev yapanlardan farklı olduğu belirlenmiştir. İmam Hatip okullarında görev yapanların ortak görüşlere sahip oldukları ve anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla yalnızlaştıkları biçimindeki düşünce de çalışmada elde edilen sonuçlardan bir tanesi olmuştur. Diğer okul türlerine (özellikle Ortaokul ve Anadolu Lisesi) göre İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla yalnızlaştıkları fikrini daha çok savundukları belirlenmiştir. Aynı zamanda okul türü İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Lisesi olan katılımcılar anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin uyumsuz davranışlar sergilediklerini diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha fazla savundukları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşmasının nedenlerinin incelendiği Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde bulgular elde edilmiştir. Özellikle çeşitli değişkenlerden kaynaklı bir yalnızlaşma ya da yabancılaşmadan söz edilmekte ve çalışmada okula yabancılaşma nedenleri arasında; "cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine anlamlı farklılıklar bulunduğu" belirtilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmanın bulguları ile benzer bir başka bulgu da anadili farklı olan öğrencilerin okula ya da derslere karşı ilgisiz olma durumlarına yönelik katılımcıların düşünceleri ile ortaya çıkmıştır. İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Lisesi olarak görev yerini belirten katılımcılar, benzer şekilde, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha fazla olumlu baktıklarını belirtmişlerdir.

Nitel verilerden de elde edildiği gibi öğrenciler arasında aynı dili konuşamamaktan kaynaklı iletişimsizlik olduğu ya da birbirlerini tam olarak anlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların düşüncelerine göre; "Anadili

birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır" şeklindeki önermenin doğruluğu diğer okul türlerinde görev yapanlara oranla daha yüksek olarak bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, anadili farklı olan bireyler arasında anlaşmazlıkların olduğunu İmam Hatip türündeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin daha fazla vurguladıkları söylenebilir. Bu bulgulara benzer bir diğer veri ise İmam Hatip Ortaokulu ve Anadolu Liseleri arasındaki farklı düşüncelere dair anadili farklı olan bireylerin daha fazla içe kapanık olduklarına yönelik olmuştur. "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" ifadesine İmam Hatip Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin katıldıkları, tam tersi yönde ise Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin söz konusu önermeye katılmadıkları belirlenmiştir. İmam Hatip okullarında görev yapanların genel olarak bu tür düşünceleri belirtmelerinin en temel nedenlerinden bir tanesinin farklı anadillere sahip olan bireylerin bu tür okullarda eğitim almalarından dolayı olduğu söylenebilir.

Resmi dil dışında başka bir dilde eğitimin verilmesine yönelik okul türüne göre düşünceleri değerlendirilen katılımcılardan özellikle Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin söz konusu düşünceye karşı çıktıkları söylenebilir. Başka bir ifadeyle Özel Okul ve Meslek Liselerinde görev yapmakta olan katılımcıların resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmesine ilişkin görüşleri, Meslek Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" fikrini savunmakta ve bu görüş özelinde Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerle farklı düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bireylerin anadilde eğitim alma haklarına ilişkin düşüncelere bakıldığında da okul türleri arasında farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu bu farklılık Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle Meslek Liselerinde görev yapmakta olanlar arasında "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin elde edilen bulgularda kendisini göstermiştir. Ortaya çıkan düşünce; Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu ve Özel Okullarda görev yapan öğretmenlerin her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olmasına ilişkin görüşünü savundukları şeklinde olduğu söylenebilir. Bireylerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları görüşü ulusal ve uluslararası birçok platformda dile getirilmekte ve aynı zamanda uluslararası sözleşmelerde (örneğin Çocuk Hakları Sözleşmesi) altı çizilen bir unsur olmasına rağmen tüm bireyler (aynı zamanda toplumlar da eklenebilir) tarafından aynı şekilde karşılık bulmadığı gerçeğini de

ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerin anadilinde eğitim almalarına yönelik olarak çok net düşünceler ortaya koydukları, her bireyin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu ve anadilinde eğitim alması gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

#### 5.2.2.4. Katılımcıların Branş Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların branş değişkenine göre elde edilen bulgulardan ilkine göre; "Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum" önermesine Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarından olan öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha az katıldıkları değerlendirilmesi yapılabilir. Ezcümle, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenler, anadili farklı olan öğrencilerin kendilerini tam olarak anlamadıklarını belirttikleri söylenebilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da anadili farklı olan bireylerin genel olarak dersleri ya da öğretmenlerini anlamadıkları yönünde bulgulara ulaştıkları bilinmektedir. Yiğit (2009) tarafından yapılan araştırmada; özellikle "öğrencilerin kendilerini ifade etmede ve anlatılanları anlayıp istenilenleri yapma konusunda güçlük yaşadıkları" belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derste anlatılanları ya da öğretmenleri anlamasına ilişkin dikkat çekici noktalardan bir tanesi de genel olarak (İstanbul ve Batman'da yapılan anketler birlikte ele alındığında) söz konusu değişken bağlamında anlamlı bir farkın oluşmamasıdır. Diğer taraftan Batman ve İstanbul ayrı bir şekilde incelendiğinde her iki ilde anlamlı bir farkın oluştuğu söylenebilir.

Branş değişkenine bağlı olarak elde edilen bulgulardan bir başkası, çalışmaya katılan öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan öğrencileri sıklıkla devamsızlık yapmadıkları yönünde bir görüşe sahip oldukları yönünde görüş belirtmeleridir. Ortaya çıkan bu görüş alanda yapılan başka çalışmalarla uyuşmamaktadır. Misal olarak Sarı (2001) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan bir tanesi; "ikidilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler arasında 'derse karşı ilgisizlik' olduğu" görülmüştür. Ayrıca diğer branş olarak gruplandırılan branştaki öğretmenlerin, Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil öğretmenlerine oranla anadili farklı olan bireylerin devamsızlık yaptıkları şeklindeki önermeyi daha az olumladıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan Batman'da görev yapan öğretmenlerin

“Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar” önermesine İstanbul’da görev yapan öğretmenlere oranla daha olumsuz baktıkları belirlenmiş ve bu bakış açısının alanda yapılan çalışmaları da destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bireylerin/öğrencilerin anadilinde eğitim almaları yönünde katılımcı olarak görüşlerini dile getiren öğretmenlerin branş değişkenine göre Batman ve İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. “Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” önermesine Batman’da görev yapan öğretmenlerin katıldıkları, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin ise katılmadıkları saptanmıştır. Ayrıca söz konusu önermeye ilişkin Batman ve İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin birbirinin tam tersi şekilde ve her iki il özelinde farklı branşlar arasında görüş farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Batman ve İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında bireylerin anadillerinde eğitim almalarıyla ilgili bir önermeye yönelik fikir ayrılığının olması üzerinde durulması gereken bir nokta olarak düşünüldüğü söylenebilir. Özellikle Batman’da görev yapan öğretmenlerin “Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” önermesine katıldıkları, aynı zamanda Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenlere oranla diğer branşlardaki öğretmenlerin önermeye katılımlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin “Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” önermesine katılmadıkları, aynı zamanda İstanbul’daki öğretmenlerden Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarında ortalamanın, diğer branşlardaki öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu durumun da Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil branşlarındaki öğretmenlerin önermeye daha olumsuz baktıkları anlamına geldiği (aynı zamanda çalışmanın hipotezlerinden bir tanesini doğruladığı) belirlenmiştir. Branş değişkenine göre elde edilen verilere göre genel olarak şu şekilde bir değerlendirme yapılabilir; “Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum” önermesine ilişkin olarak katılımcılardan İstanbul’da görev yapanların; her bireyin/öğrencinin anadilinde eğitim alması yönünde olumsuz düşünceye sahip olduğu, diğer taraftan her iki ilde görev yapanlar birlikte ve sadece Batman’da görev yapanlar ayrı olarak incelendiğinde olumlu yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

### 5.2.2.5. Katılımcıların Hizmet Yılı Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve bu konuda öğretmenlerin düşüncelerinin belirlenmesine yönelik olarak elde edilen bulgulardan birincisi; anadili farklı olan öğrencilerin zamanla okula yabancılaşmalarına dair olan görüştür. Katılımcıların hizmet yılı değişkenine göre öğrencilerin okula yabancılaştıkları olgusu ile ilgili olarak, farklı hizmet yılları arasında görev yapan öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip oldukları şeklinde belirlenmiştir. Şöyle ki çalışmaya katılan öğretmenlerden hizmet yılı 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri olanların "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" önermesine daha fazla katıldıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara dayanarak iki önemli sonucun ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Ortaya çıkan sonuçlardan birincisi; hizmet yılı az olan ya da göreve yeni başlayan öğretmenlerin anadili farklı olan bireylerin okula yabancılaştıkları yönünde bir görüş geliştirdikleri söylenebilir. İkinci sonuç ise benzer şekilde çalışmada yer alan öğretmenlerden hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin, öğrencilerin okula yabancılaşma olgusuna yönelik düşüncelerinin oluşmasında gözlem yaptıkları, söz konusu durumla karşılaştıkları ya da bu durumda tecrübe edindikleri vurgusu yapılabilir. Benzer şekilde alanda yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okula yabancılaşma durumlarının ortaya çıktığı ve bu yabancılaşma durumlarının çeşitli etkenler neticesinde oluştuğu belirtilmiştir. Örneğin; Şimşek ve Katıtaş'ın 2014 yılında yaptıkları çalışmada (ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi) genel olarak, "ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve yabancılaşmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek" amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgular yazar tarafından; "öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını ve öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır" şeklinde verilmiştir. Ayrıca çalışmada; "öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği" belirlenmiştir. Eklenmesi gereken ayrı bir nokta da çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşülen

öğrencilerin de çeşitli etkenlere bağlı olarak bir yabancılaşma olgusundan söz etmiş olmalarıdır.

Çalışmada hizmet yılı değişkeni bağlamında elde edilen bir diğer bulgu ise katılımcıların anadili farklı olan bireylerin derslere ya da okula karşı ilgisiz olmaları yönündeki düşüncelerine yönelik olmuştur. Hizmet yılı 16 yıl ve üzeri olan (çalışmanın nicel boyutu için hazırlanan ankette öğretmenlerin hizmet yılı bilgisinin öğrenilmesi için eklenen en büyük seçenek) öğretmenlerin farklı hizmet yılına (1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası) sahip öğretmelere oranla anadili farklı olan bireylerin okula ya da derslere karşı daha ilgisiz olmaları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin bu durumla karşılaşmaları, tecrübe edinmeleri ya da gözlemleri neticesinde bu tür bir görüşü ifade ettikleri şeklinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### 5.2.2.6. Katılımcıların Görev Yapılan Bölge Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler (aynı zamanda daha önce görev yaptıkları bölgeler) dikkate alındığında bireylerin kendi dillerinde (anadilde) eğitim almaları yönündeki düşüncelerinin tespitine yönelik ulaşılan sonuçlara dayanarak, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, her öğrencinin kendi dilinde (anadilinde) eğitim alması gerektiği görüşünü savundukları söylenebilir. Benzer şekilde "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine daha önce Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan katılımcıların verdikleri yanıtlarla katılmadıkları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan (ayrıca görev yapmış olan) katılımcılar anadilde eğitim verilmesi gerektiği yönünde bir düşünceye sahip olduklarını dile getirdikleri söylenebilir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen bu verilerin, başka araştırmalar da ulaşılan bulgularla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Konda Araştırma (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırmada özellikle elde edilen veriler şu şekilde ifade edilmiştir; "Kürtler arasında genel bir mutabakat olmamakla beraber çözümü konusunda "kendi dillerinde yayın hakkı", "kendi dillerinde eğitim hakkı" ve "Kürt adet

ve göreneklerinin yaşatılması için devletin desteği" konularında oldukça önemli bir mutabakat gözlenmektedir."

Çalışmada yer alan katılımcıların görev yaptıkları bölgelere (daha önce görev yapılan bölgeler de dâhil edilmiştir) göre bireylerin anadilde eğitim almaları yönündeki düşüncelerinin tespitine yönelik ulaşılan verilerden sonuncusu ise "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin verilerdir. Her öğrencinin ya da bireyin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olmasına yönelik önermeye ilişkin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan veya görev yapmış olan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapanlara göre bireylerin/öğrencilerin anadilinde eğitim alma hakkına sahip olduğu görüşünü daha fazla savundukları söylenebilir.

#### 5.2.2.7. Katılımcıların Bilinen Başka Dil(ler) Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

İkidilli bireylerin/öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına yönelik katılımcıların görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda çalışmada yer alan öğretmenlerin Türkçe dışında bildikleri başka bir dile göre ankette yer alan önermelere verdikleri yanıtlara bakılmıştır. Buradan hareketle İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin bildiği başka dil değişkenine göre (bilinen başka bir dil olarak Kürtçe bilen ve bilmeyen biçiminde ikili bir gruplama yoluna gidilmiştir) düşünceleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu farklılığın, Kürtçe bilen öğretmenlerin ikidilli öğrencilerin daha başarılı oldukları şeklinde düşüncelerini belirtmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. Diğer taraftan hem Batman hem de İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine birlikte bakıldığında "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadıkları, fakat İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin Kürtçe bilmeyenlere oranla söz konusu önermeye ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Denilebilir ki, ulaşılan bu verilere dayanarak "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin düşünceleri, hem Batman hem de İstanbul'da görev yapan ve aynı zamanda hem Kürtçe bilen hem de bilmeyen öğretmenlere göre daha olumludur. Genel olarak elde edilen sonuç incelendiğinde; Batman ve İstanbul'da görev yapan öğretmenlerin (iki il ortak olarak incelendiğinde) "İkidilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine katılmadıkları görülmesine rağmen

İstanbul'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin, Kürtçe bilmeyenlere oranla söz konusu önermeye ilişkin daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca ikidillilik ve çok dillilik ile ilgili olarak alanda yapılan çalışmalarda ikidilli ya da çok dilli öğrencilerin genel olarak daha başarılı oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Alanda yapılan ve ikidilli bireylerin akademik olarak daha başarılı olduğuna yönelik en bilindik araştırma Bialystok, Luk ve Kwan (2005) tarafından gerçekleştirilen "İkidillilik, İki Dilde Okuryazarlık ve Okumayı Öğrenme: Diller ve Yazı Sistemleri Arasında Etkileşimler" isimli çalışmada da benzer bir bulguya ulaştığı söylenebilir. Söz konusu çalışmada özellikle şu tespitlerde bulunulmuştur; "ikidilliler her iki dilde ve aynı yazım sisteminde diller arası okuryazarlık yeteneklerini taşımışlardır." Ayrıca ikidilliliğin bir diğer olumlu tarafı olarak da "okuma ilkelerinin bir dilden diğer dile taşıma potansiyeline sahip olduğunun" belirlenmiş olmasıdır. Benzer şekilde Costa, Hernández ve Sebastián-Gallés (2008), tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular şu şekilde ifade edilmiştir; "ikidilli katılımcıların görevleri tamamlamada daha hızlı olduğu ve aynı zamanda uyarı ve yönetici kontrol ağlarında da daha verimli oldukları ortaya çıkarılmıştır."

Öğretmenlerin bildikleri dil ya da diller dikkate alınarak elde edilen bulgulardan bir diğeri de; "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" ifadesine yönelik olmuştur. Bireylerin etnik kökenine bakılmaksızın eğitimden eşit derecede yararlanmalarına ilişkin görüşlere göre katılımcıların çoğunlukla, herkesin eğitimden eşit derecede yararlandığını dile getirdiği söylenebilir. Ayrıca dikkat çekici nokta olarak da öğretmenlerden söz konusu önermeyi olumlayanların (önermeye katılanların) daha çok Kürtçe bilmeyenlerden oluştuğudur. Aynı zamanda Kürtçe bilen öğretmenlerin de bireylerin etnik kökenlerine bakılmaksızın, herkesin eğitimden eşit şekilde yararlandığını belirttiği saptanmıştır. Söz konusu durumun oluşmasında Kürtçe bilen ve bilmeyen öğretmenlerin eğitime ulaşma ya da eğitimden eşit derecede yararlanma ile ilgili farklı düşüncelere sahip olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Şöyle ki; "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" önermesine katılan öğretmenlerin daha çok Kürtçe bilmeyenlerden oluştuğu elde edilen bulgulardan belirlenmiştir. Diğer taraftan Kürtçe bilen öğretmenlerin de önermeye katıldıkları ve ortalamanın katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bazı değişkenlere göre katılımcıların verdikleri yanıtlar arasında farklılık oluşmadığı belirlenmesine rağmen (örneğin; cinsiyet değişkenine göre bireylerin anadilinde eğitim alması gerektiği görüşüne sahip olmadıkları görülmüştür) bilinen dil ya da diller değişkenine göre aynı önermeye katılımcıların farklı yaklaştıkları söylenebilir. Bu farklı düşüncelerin ortaya çıktığı önermelerden bir tanesi her öğrencinin anadilinde eğitim almasına ilişkin olanıdır. Başka bir ifadeyle, katılımcıların bildikleri dil(ler) değişkenine göre İstanbul ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin; bireylerin/öğrencilerin anadilinde eğitim almalarıyla ilgili düşünceleri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan ve Batman'da görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın Kürtçe bilen öğretmenlerin "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine katılmalarından kaynaklandığı vurgulanabilir. Burada Batman ve İstanbul birlikte analiz edildiğinde Batman'da görev yapan ve Kürtçe bilen öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde her iki ilde Kürtçe bilen öğretmenlerin her öğrencinin anadilde eğitim alması gerektiğini düşündüğü söylenebilir.

Çalışma kapsamında ankete katılan katılımcıların bildikleri başka dil(ler) değişkenine göre üzerinde durulması gerektiği düşünülen bir diğer bilgi de; öğrencilerin anadillerinde eğitim aldıklarında başarılı olmalarına yönelik düşünceler olmuştur. Bu doğrultuda elde edilen verilere göre; Kürtçe bilen öğretmenlerin anadilinde eğitim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde bir düşünceyi belirttikleri, diğer taraftan Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin ise söz konusu önermeye katılmadıkları söylenebilir. Kısaca ifade edilmesi gereken anadili farklı olan bireylerin başka bir dilde eğitim aldıklarında yaşadıkları zorlukları dikkate alarak düşüncelerini beyan ettikleri ve yaşanan durumlara bağlı olarak da fikir ürettikleridir. Bu bağlamda belirtilmesi gereken şudur ki; verilen önermede anadili Kürtçe olan öğretmenlerin, bireylerin anadillerinde eğitim almalarıyla daha başarılı olacaklarını belirtikleri, diğer taraftan anadili Kürtçe olmayan ya da Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin ise bu görüşe katılmadıkları şeklindedir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutu kapsamında görüşülen öğrencilerin (derinlemesine görüşme yapılan öğrenciler) neredeyse tamamı bireyin anadilinde eğitim almasıyla daha başarılı olacağını savunduğu ve ortaya çıkan bu verinin öğretmenlerden anadilinde eğitim alan öğrencilerin daha başarılı oldukları yönünde görüş belirtenlerle aynı fikirde oldukları söylenebilir.

Çalışma kapsamında ankete katılan öğretmenlerin bildikleri dil(ler) değişkeni dikkate alınarak elde edilen verilerden hareketle belirtilmesi gereken bir diğer konu da anadili farklı olan bireylerin içe kapanıklık durumuyla ilgilidir. Öğretmenlerin genel olarak "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" önermesine katılmadıkları, ancak Batman'da görev yapan katılımcılardan Kürtçe bilmeyenlerin önermeye katıldıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum özellikle Batman'da görev yapan öğretmenlerin bölgenin kültürel özelliklerini ve bu kültürel özelliklerin bireyler üzerindeki etkilerini dikkate alarak ve bölgede yaşayan bireylerin çok büyük bir kesiminin Kürtçe anadiline sahip olmalarını göz önünde bulundurarak önermeye ilişkin fikir yürüttükleri düşünülmekte ve iki il arasında oluşan farklılığın da buna bağlı olduğu söylenebilir.

Bilinen başka dil(ler) değişkeni ile önermelere verilen yanıtların karşılaştırmasına dair elde edilen verilerden önemli olduğu ve üzerinde durulması gerektiği düşünülen bir diğer önerme de resmi dil dışında başka bir dilde eğitimin verilmesine yönelik önermeye ilişkin görüşlerdir. "Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir" önermesine ilişkin her iki ilde de (İstanbul ve Batman) görev yapan öğretmenlerden Kürtçe bilenlerin katılmadığı söylenebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; görüşülen öğretmenlerin düşüncelerinden elde edilen veriler neticesinde Kürtçe bilen öğretmenlerin resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemesi yönündeki görüşe katılmadıklarıdır. Buradan hareketle öğretmenlerin resmi dil dışında, başka dillerde de, eğitimin verilmesi gerektiği düşüncesine katıldıkları (ki söz konusu düşünceye katılan bireylerin de anadillerinin farklı olduğu belirlenmiştir), aynı zamanda resmi dil dışında başka dilde eğitimin verilmesi ile ilgili alanda yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları destekleyici bir sonuç olduğu da ilave edilebilir.

Katılımcıların bilinen başka dil(ler) değişkenine göre son olarak "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine ilişkin görüşlerine bağlı olarak elde edilen verilere göre; her iki il (İstanbul ve Batman) hem birlikte hem de ayrı incelendiğinde çalışmaya katılan ve bu iki ilde görev yapan öğretmenlerin önermeye katıldıkları ve öğrencilerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip oldukları düşüncesini savundukları söylenebilir. Biraz daha ayrıntılı bir bakış açısı ile incelendiğinde; Batman ve her iki ilin birlikte ele alındığı analiz sonuçlarına göre "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" önermesine Kürtçe Bilen öğretmenlerin katılıyorum yönünde

görüş belirttikleri ve Kürtçe bilmeyenlere oranla söz konusu önermeyi daha fazla olumladıkları belirlenmiştir.

#### 5.2.2.8. Katılımcıların Doğum Yeri Değişkenine Bağlı Olarak Önermelerin İşaretlenmesine İlişkin Tartışma

Katılımcıların/öğretmenlerin doğum yeri (bölgelere ayrılarak analiz yapılmıştır) değişkeni esas alınarak elde edilen verilerden ilki "İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesine ilişkin farklı düşünceler olmuştur. Söz konusu farklılık özellikle katılımcıların/öğretmenlerin doğdukları yer (bölge) ile ikidilli ya da çokdilli bireylerin daha başarılı olmalarına yönelik önermeye katılım durumlarıyla ilişkilidir. İkidilli (Türkçe ve Kürtçe bilen) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar, şeklinde verilen önermeyi doğum yeri (katılımcının doğduğu bölge) Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden olan öğretmenlerin diğer bölgelerde (Doğu-Güneydoğu bölgeleri dışındaki ve Bilinmiyor (herhangi bir işaretleme yapmayan/doğduğu yeri yazmayanlar)) doğan öğretmenlere göre daha fazla savundukları belirlenmiştir. Elde edilen verilerle kısaca Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde doğduğunu belirtmiş olan katılımcılar/öğretmenler ikidilli öğrencilerin daha başarılı olduklarını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca ikidilli öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarına yönelik alanda yapılan çalışmalardan da söz edilebilir. Bu çalışmalardan bir tanesi Bialystok, Luk ve Kwan (2005) tarafından gerçekleştirilen; "İkidillilik, İki Dilde Okuryazarlık ve Okumayı Öğrenme: Diller ve Yazı Sistemleri Arasında Etkileşimler" adlı çalışmadır. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin doğdukları yer (bölge) değişkeni esas alınarak elde edilen verilerden bir diğeri de, anadili farklı olan bireylerin arkadaşları tarafından ötekileştirilmelerine ilişkindir. "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir" önermesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan öğretmenlerle diğer bölgelerde doğan öğretmenlerin (Yabancı Ülke ve Diğer Bölgeler olan katılımcılarla) ayrı düşünceleri savundukları söylenebilir. Başka bir ifadeyle yabancı ülkelerde doğan katılımcıların Türkiye'de doğan katılımcılara oranla anadili farklı olan bireylerin ötekileştirildikleri düşüncesini daha fazla savundukları söylenebilir. Benzer şekilde çalışmanın nitel boyutu bağlamında görüşülen öğrencilerden bazılarının da bir

ötekileştirme durumundan söz ettikleri görülmüştür. Bu durum çalışmanın hemen her bölümünde olduğu gibi nitel ve nicel verilerin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Çalışmada kullanılan anket formundaki önermelere ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesine yönelik katılımcıların/öğretmenlerin doğdukları yer (bölge) değişkenine bağlı olarak elde edilen verilerden bir diğeri de anadili farklı olan bireylerin okula yabancılaştıklarıyla ilgilidir. "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar" önermesine doğum yeri Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi olan öğretmenlerle doğum yeri seçeneğini işaretlemeyen ya da doğduğu yeri yazmayan öğretmenler (Bilinmiyor olarak kodlanan) arasında düşünce farklılığının olduğu söylenebilir. Anadili farklı olan öğrencilerin okula yabancılaştıkları şeklinde verilen önermeye doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerin katıldıkları, diğer taraftan doğum yeri (bölgesi) Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olan öğretmenlerin ise söz konusu önermeye daha az katıldıkları, yani anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin zamanla okula yabancılaştıkları fikrini daha fazla savunanların doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Ayrıca alanda yapılan ve öğrencilerin okula yabancılaştıklarına dair bulgulara ulaşan çalışmalardan da söz edilebilir. Söz konusu bu çalışmalardan bir tanesi de Şimşek ve Katıtaş (2014) tarafından yapılan çalışmadır. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışma; "ortaokul öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve yabancılaşmaya yol açan etkenleri ortaya koyabilmek" amacıyla yapılmış ve "öğrencilerin genel olarak düşük düzeyde okula yabancılaşma yaşadıklarını" ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, "öğrencilerin en yüksek düzeyde güçsüzlük alt boyutunda, en düşük düzeyde kuralsızlık alt boyutunda yabancılaşma yaşadıkları" sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerinin; "cinsiyet, bir işte çalışma durumu, şiddet eğilimi, ailede konuşulan dil, ailenin ekonomik durumu, aile baskısı, idareci ve öğretmenlerden memnuniyet ve yakın arkadaşların okul başarı düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği" bulunmuştur. Aynı zamanda çalışma kapsamında elde edilen verilerden bir tanesi de; "anadili farklı olan bireylerin zamanla yalnızlaştıklarına" yöneliktir. Benzer şekilde bu çalışmada da "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır" önermesine yabancı ülkede doğduklarını belirten katılımcıların

katıldığı ve anadili farklı olan bireylerin yalnızlaşmaları yönünde bir durumun söz konusu olduğu şeklinde bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin etnik kimliklerine bakılmaksızın eğitimden eşit derecede yararlandıklarına dair önermeye ilişkin olarak çalışma bulgularından elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu ve bu farklılığın doğum yeri (bölgesi) değişkenine göre yapılan analizler sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Şöyle ki; "Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar" ifadesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu bölgesi olan öğretmenlerin katılmadıkları, diğer taraftan doğum yeri Diğer Bölgeler olarak belirlenen öğretmenlerin ise önermeye katıldıkları belirlenmiştir. Daha açık bir şekilde belirtmek gerekirse; doğum yerini Doğu-Güneydoğu bölgelerinden farklı bir bölge olarak belirten katılımcılar, doğum yeri Doğu-Güneydoğu olanlardan farklı olarak öğrencilerin hangi etnik kimlikten olurlarsa olsunlar eğitimden eşit derecede yararlandıklarını savundukları söylenebilir. Nitel çalışma kapsamında elde edilen bulgularda da genel olarak görüşülen bireylerin benzer şekilde bir görüşe sahip olduğu, yani öğrencilerin eğitimden eşit derecede yararlandıkları düşüncesini savundukları görülmüş ve bu verilerin birbirlerini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Bireylere/öğrencilere sağlanan imkânlar açısından hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu görülmüş, öte yandan anadili farklı olan bireylerle ilgili mevcut olan ya da olabilecek sorunlar da görüşülen bireyler tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda şöyle bir yorumun yapılması düşünülebilir; her türlü imkânın eğitim özelinde sağlanması olumlu düşüncelerin oluşmasını sağlamakta iken özellikle bireylerin anadillerine yönelik çalışmaların da yapılması meydana gelen veya gelecek olan olumsuz durumların önüne geçmeyi sağlayabilecektir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden doğum yeri (bölge) Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi olanların "Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum" önermesine diğer tüm katılımcılara göre (Diğer Bölgeler, Yabancı Ülke ve Bilinmiyor) daha fazla katıldıkları söylenebilir. Benzer şekilde söz konusu önermeye doğum yeri Bilinmiyor olarak tespit edilen katılımcıların doğum yerini Diğer Bölgeler olarak belirtenlerden daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca bireylerin/öğrencilerin anadilinde eğitim almaları gerektiği önermesinde ulaşılan verilere benzer şekilde "Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar" önermesinde de ortaya

çıktığı vurgulanabilir. Bireylerin kendi dillerinde (anadilinde) eğitim aldıklarında daha başarılı oldukları şeklindeki düşünceyi Doğu-Güneydoğu bölgesinde doğduğunu belirten öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre (Diğer Bölgeler, Yabancı Ülke ve Bilinmiyor) daha fazla savundukları belirlenmiştir. Aynı zamanda doğum yerini belirtmeyenlerin de (Bilinmiyor) doğum yeri Diğer Bölgeler olarak belirtilenlerden daha olumlu düşüncelere sahip oldukları (söz konusu önermeye katıldıkları) elde edilen veriler neticesinde belirtilebilir. Alanda yapılan çalışmalarda genel olarak anadilinde eğitim alan bireylerin daha başarılı oldukları yönünde bulgular elde edildiği söylenebilir. Buradan hareketle Butzkamm (1998) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil derslerinde anadilin kullanılmasını incelemiştir. Ulaşılan sonuç genel anlamda; "yabancı dilde iletişimsel anlayışı arttırmak amaçlı kısa aralarla anadile dönmek eğitime yardımcı olabilir kanaatine varılmıştır" şeklindedir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda öğrencilerle yapılan görüşmeler çerçevesinde nerdeyse tüm öğrencilerin aynı şekilde belirttiği bireylerin anadilde eğitim alması gerektiği ve anadilinde eğitim alan bireylerin daha başarılı olacakları yönünde görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın nitel ve nicel verilerinin de birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada yer alan öğretmenlerin doğdukları yere (bölgeye) bağlı olarak elde edilen verilerden bir diğeri de anadili farklı olan öğrencilerin okula/sınıfa karşı ilgisiz olmalarına yönelik olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerden, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler" önermesine yabancı ülkelerde doğduğunu belirtenlerin, Türkiye doğumlu olanlara oranla katıldıkları, yani başka bir ifadeyle, yabancı ülkede doğduklarını belirten katılımcıların anadili farklı olan bireylerin okula ya da derslere karşı ilgisiz oldukları yönünde bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Sarı'nın (2001) yaptığı araştırmada öğrencilerin anadillerinin farklı olmasından kaynaklı olarak derse karşı ilgisiz oldukları bulgusuna ulaşmıştır. "İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" adlı çalışmada Sarı (2001), öğrencilerin okuma yazma öğrenirken hangi güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada genel anlamda ulaşılan bulgular ikidilli öğrencilerin öğretmenleri tarafından sıraladıkları problemler (karşılaştıkları güçlükler) şeklinde verilmiştir. Söz konusu bu bulgular; "dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu

veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe" olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin okula/derslere karşı ilgisiz olduğu yönünde çıkan sonuca benzer şekilde "Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar" önermesi için de elde edildiği söylenebilir. Özellikle doğum yeri (bölge) işaretli olmayan (Bilinmiyor) olan öğretmenlerin, bireylerin/öğrencilerin anadillerinin Türkçeden farklı olmasından kaynaklı içe kapanık oldukları belirtilmiştir. İçe kapanıklık durumunun oluşmasında birçok etkenden söz edilebileceği gibi öğrencilerin anadillerinin farklı olması da önemli bir etken olarak düşünülmektedir. Bu durumun oluşmasının nedenleri ders öğretmenleri tarafından gözlemlenebileceğinden dolayı okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin doğum yeri (bölgesi) değişkeni ile söz konusu önerme arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Fakat bu verilerden dikkat çekici nokta ise doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerin anadili farklı olan öğrencilerin içe kapanık olduklarını belirtmeleridir. Ayrıca içe kapanıklık durumunun da beraberinde birçok sorunu doğuracağı, özellikle kendini ifade edememe, okula karşı ilgisizlik, anlamama bunların arasında sayılabilir. Bu sorunlar aynı zamanda birçok çalışma sonucunda elde edilen bulgular arasında da görülmektedir. Örneğin; Sarı (2001), Yiğit (2009), Şimşek ve Katıtaş (2014), Akın ve Danışman (2012) tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Katılımcıların genel olarak demografik bilgilerine göre önermeleri işaretlemeleri ile ilgili elde edilen verilerden öğretmenlerin tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davrandıkları yönünde bir görüşe sahip oldukları, fakat katılımcıların doğum yeri değişkenine göre ulaşılan verilere bakıldığında ise farklılığın olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan farklılık; Doğu-Güneydoğu ve Diğer Bölgeler olarak doğum yerini belirtenler, doğum yerini belirtmeyenlere (Bilinmiyor) oranla söz konusu önermeyi daha fazla savundukları görülmüştür. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin tüm öğrencilere, eşit davrandıkları düşüncesine doğum yeri Doğu-Güneydoğu ve Diğer Bölgeler olan öğretmenlerin katılım oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Doğum yerini belirtmeyen katılımcıların diğer önermelerden "Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar" ifadesine yönelik de benzer şekilde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin farklı bölgelerden gelen öğrenciler arasında ayrım yapmaları ya da onları ayırmaları şeklindeki ifadeye doğum yerini belirtmeyen öğretmenlerin

katıldıkları belirlenmiştir. Bu şekilde bir veriye ulaşılması ya da öğretmenlerin bu düşünceye sahip olmalarının sebebi olarak öğrenciler arasında yapılan ayrımların olduğu söylenebilir.

Katılımcıların doğum yeri değişkeni dikkate alınarak önermelere verdikleri cevaplardan dikkat çekici olanlardan bir diğeri de bireylere/öğrencilere resmi dil dışında anadillerinde eğitim verilmesine/verilmemesine ilişkin veriler olduğu belirtilebilir. Burada doğum yeri (bölgesi) Doğu-Güneydoğu olanlar ve doğum yerini belirtmeyen (Bilinmiyor) öğretmenler resmi dil dışında başka bir dilde de eğitim verilmesi gerektiği düşüncesini savunmakta iken; diğer taraftan doğum yeri Diğer Bölgeler olan ve bunların tam tersi olarak görüş belirten katılımcıların resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemesi gerektiğini savundukları söylenebilir. Bu şekilde farklı düşüncelerin oluşmasında özellikle doğum yeri Doğu-Güneydoğu olan katılımcıların bizzat kendilerinin anadilleri dışında eğitim almalarından dolayı yaşadıkları sorunlardan hareketle düşüncelerinin şekillendiği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin doğum yeri değişkeni dikkate alınarak elde edilen verilere ilişkin son olarak bireylerin anadillerinde eğitim alma hakkına sahip olmaları ile ilgili savunulan düşüncelerden söz edilebilir. "Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir" şeklinde verilen önermeyi Doğu-Güneydoğu doğumlu ve doğum yerini belirtmeyen (Bilinmiyor) öğretmenlerin doğum yerini Diğer Bölgeler olarak belirtenlere göre daha fazla savundukları söylenebilir. Genel olarak katılımcıların çoğunluğunun savunduğu bir önerme olmasına rağmen, özellikle doğum yeri (bölgesi) Doğu ve Güneydoğu bölgeleri olanların oransal olarak daha fazla savundukları belirlenmiştir. Bu belirlenme diğer birçok önermeye ilişkin ulaşılan verilerle ve nitel çalışma kapsamında ulaşılan bilgiler ve söylemlerle uyuşmaktadır. Görüşülen öğrencilerin de çoğunlukla bireylerin anadillerinde eğitim almaları gerektiği yönünde görüş belirtikleri saptanmış ve bunun öğretmenlerin düşüncelerini de destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak belirtilmesi gerekir ki, tartışma başlığı altında özellikle ve öncelikle dikkat çeken düşüncelere dayalı elde edilen bulgular ve katılımcıların bazı demografik bilgileri ile önermelere verdikleri yanıtların ilişkilerinden ortaya çıkan verilerin incelenmesi, alanda yapılan çalışmalarla ve bu çalışmanın nitel ve nicel boyutları kapsamında ulaşılan verilerle karşılaştırılması yapılmıştır.

# BÖLÜM 6. ÖNERİLER

## 6. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgular ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

### 6.1. Uygulama İçin Öneriler

- Öğrenciler anadil algısına ve farklı dillerin olmasına ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte hem anadilin hem de farklı anadillerin önemine sadece sınırlı bir bakış açısıyla vurgu yapmışlardır. Tüm dillerin yaşatılması ve korunması için ilgili eğitimlerin, çalışmaların, seminerlerin yapılması ve tüm kademelerdeki öğrencilerin bu eğitimlere ulaşması sağlanabilir.
- Öğrenciler, bireylerin anadilinde eğitim alması gerektiğini ve anadilinde eğitim alan bireyin daha başarılı olacağını ve benzer şekilde bireylerin kendilerini anadilinde daha rahat ifade ettiğini belirtmişlerdir. Belirtilen bu düşüncelerden hareketle, bireylerin hem akademik anlamda başarılı olmaları hem de kendilerini daha iyi (rahat) ifade etmeleri için resmi dil dışında, anadillerinde edebiyat vb. bazı seçmeli dersler açılması da düşünülebilir.
- Aynı dili konuşamama ve yabancılaşma ile ilgili iki bulgu önemlidir:
    - Farklı anadillere sahip bireylerin aynı duyguları paylaştıkları şeklinde genel bir görüşün ortaya çıktığı, öte yandan bireylerin anadillerinin farklı olmasından kaynaklı olarak birbirlerini tam olarak anlamadıkları öğrenciler tarafından belirtilmiştir.
    - Diğer taraftan, ana dili Türkçe ve anadili Kürtçe olan iki grup öğrenci de, yanıtlarında aynı noktada birleşmiş ve "anadili farklı olanların okulda/sınıfta kendini yalnız hissedebileceği/hissettiği konusunda hemfikir olmuşlardır.

  Ortak duyguların gelişebilmesi ve yabancılaşmanın en az düzeye indirilebilmesi için, ortak değerlerin içselleştirilmesi; dolayısıyla belli değerlere aynı anlamların atfedilmesi gerekmektedir. Yani aynı dili konuşmaya başlamak gerekmektedir. Bu amaçla anadilleri farklı olan öğrencilerin aynı değerleri paylaşmalarını, birbirlerine yabancılaşmamaları, hatta yeni ortak değerler üretmelerini sağlamak üzere oyun grupları, okuma grupları münazara grupları vb. etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür

kaynaştırıcı faaliyetler, öğrencilerin birbirlerini anlamalarını ve ortak bir zeminde buluşmalarını sağlayarak birbirlerine yabancılaşmalarına engel olacaktır.

- Öğrencilerin farklı dillere sahip olan bireylerin farklı oldukları yönünde düşünceler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu yaklaşımın farkında olunarak geliştirilecek eğitim programları ile öğrenciler, farklı dillerin bir zenginlik olduğu, bu dillerin çok kültürlülük bağlamında ele alınması gerektiği yönünde bilgilendirilebilirler. Özellikle seçmeli dersler bu amaçla çeşitlendirilebilir.
- Bireylerin ötekileştirilmesine ilişkin olarak öğrencilerin ifadeleri dikkat çekicidir. Anadili aynı olanlar, kendisi gibi aynı anadile sahip öğrenciler için "biz" derken, diğer grup için "onlar" demektedirler. Öğrenciler özelinde (ya da eğitim-öğretimin yapıldığı okullarda) ötekileştirme ve benzeri olumsuzlukların ortadan kaldırılması için sürece dâhil olan öğrenci, öğretmen, veli, çevre halkı vb. tüm aktörlerin birlikte ve belli bir farkındalık düzeyine erişmiş olarak hareket etmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de, anılan tüm aktörlerin katılabileceği okul-dışı eğitim programları geliştirilebilir.
- Öğrenciler eğitimden eşit derecede faydalandıklarını belirtmekle birlikte, var olan sorunlar da özellikle "ayrımcılıkların yapılması" ve "başka toplumlar, uluslar, ırklar ve bunlara ait kültürlerin yok sayılması" şeklinde ifade edilmiştir. Gündelik hayatın farklı alanlarında karşılaşıldığı belirtilen bu sorunların önüne geçilecek şekilde yerel yönetimler tarafından düzenlenecek kültürel etkinlikler, kurslar, seminerler, eğitim programları vb. ile önlemler alınabilir. Ayrıca farklı kültürlerin yaşatılması ve farklı kültürel değerlerin de önemli ve kıymetli olduğunun/olabileceğinin farkına varılması için toplumun sivil toplum kuruluşları vb. diğer kurumların da çaba göstermeleri uygun olabilir.
- Geçmişte farklı bölgelerde öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin hemen hemen hiçbiri, anadili farklı olan öğrenciler de dâhil olmak üzere, her öğrencinin kendilerini anladıklarını ve başarılı olma konusunda aralarında bir fark olmadığını vurgulamışlardır. Buradan da, öğretmenlerin farklı bölgelerde çalışarak farklı dilleri, kültürleri, gelenek ve görenekleri tanımalarının, daha sonra çalışacakları bölgelerdeki öğrenciler için bir şans olacağını söylemek mümkün olmaktadır. Kısacası bu özellikte öğretmen sayının artırılması düşünülmelidir.

- Araştırmaya katılan ve anadili Kürtçe olan öğrencilerin sayısı hem İstanbul hem de Batman'da diğerlerine göre daha fazladır. Oysa görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmının anadili Türkçe olup bunun dışında dil bilen oranın çok düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler arasında tam bir iletişimin sağlanamaması durumu ortaya çıkmaktadır. İki tarafın birbirlerini anlaması ve dolaysız bir iletişim ve eğitim ortamına ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle öğretmenlere üniversite eğitimi esnasında ya da sonrasında, ülkemizde yaygın olarak kullanılmakta olan farklı diller öğrenme olanakları sağlanabilir.
- Öğretmenlerin çoğunun "tüm öğrencilerin öğretmenlerini anladıklarını ve kendilerini anlatabildiklerini" belirtmelerine rağmen görüşülen öğrencilerin her iki durumda da aynı fikirde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu yüzden eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin de görüşlerine başvurulmasının başarıyı artıracağı şeklinde değerlendirilmektedir.
- Öğretmenlerin çoğunun farklı anadillere sahip olan öğrencilerin de, resmi dilde eğitim almaları neticesinde başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan İmam Hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin "farklı anadili olan öğrencilerin algılama problemleri yaşamakta olduğunu" şeklindeki ifadeleri dikkat çekmektedir. Literatürde birden fazla dil bilen kişilerin akademik olarak daha başarılı olduklarına ilişkin birçok kanıt bulunmaktadır. Bu anlamdaki çalışmalar çerçevesinde öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarından yararlanması faydalı olacaktır.
- Hemen hemen bütün öğretmenler özellikle anadili farklı olan öğrencilerin okula ve kendilerine yabancılaşması, arkadaşları tarafından ötekileştirilmeleri, devamsızlık yapmaları, uyumsuz davranışlar sergilemeleri, derslere karşı ilgisiz olmaları, arkadaşlarıyla anlaşmazlıklar yaşamaları, içe kapanık olmaları gibi problemlerin varlığından söz etmiştir. Bunların nedenleri ve çözüm yolları, sürece dâhil olan öğrenci, veli, öğretmen, çevre halkı, politikacılar vb. bütün aktörlerin katılacağı şekilde derinlemesine araştırılmalı ve bu sorunların sebepleri ortadan kaldırılmaya çalışılabilir. Ayrıca tüm bu aktörlere uluslararası sözleşmelerle ilgili eğitimler verilebilir. Özellikle bireylerin sahip oldukları haklar temelinde bilinmesi gerekenler için çeşitli eğitim programlarının hazırlanması sağlanabilir.
- Seçmeli dersler tüm okul kademelerine (anasınıfı, ilkokul, ortaokul, üniversite) uygun bir şekilde hazırlanabilir ve söz konusu bu seçmeli derslere yönelik planlar,

programlar ve içerikler eğitim uygulamalarına uygun hazırlanabilir ve bu doğrultuda eğitim-öğretim yapılabilir.

### 6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu çalışma ortaokul ve liselerde gerçekleştirilmiştir. Daha farklı ve zengin sonuçların elde edilmesi için ilkokul ve üniversiteler de çalışma kapsamına dâhil edilebilir.
- Çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle birlikte öğrenci ebeveynleriyle de görüşmeler yapılabilir.
- Sürece dahil olan öğrenci, veli, öğretmen, çevre halkı, politikacılar vb. bütün aktörlerin katılacağı şekilde derinlemesine araştırmalar yapılarak karşılaşılan sorunların sebepleri ve çözüm yolları araştırılabilir.
- Batman ve İstanbul illeri dışında da mutlaka araştırma yapılarak daha kapsamlı bulgulara ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin görüşlerine başvurulan çalışmada öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri esnasında farklı anadiller, kültürler, kimlikler vb. konularda eğitim almaları için hem öğretmen adayları ile görüşmeler yapılabilir hem de söz konusu bu eğitimlerin içeriğine ilişkin görüşmeler ve çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma kapsamında anadili Kürtçe ve Türkçe olan öğrencilerin; aynı dili konuşamama, ötekileştirilme ve yabancılaşma konularında görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın derinliğinin artırılmasına yönelik farklı anadillere sahip ya da farklı etnik gruplardan bireylerle de görüşmeler yapılabilir.

# EK'LER

**Ek-1.** Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları: Derinlemesine Görüşme Formları

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
**Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları**
**İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2020**
(Güncellenme tarihi: 02 Eylül 2018)

**DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME ÇERÇEVESİ**

**DG Kodu:**
**Görüşmenin kiminle yapıldığı[10]:**
**Görüşmenin kimler tarafından yapıldığı:** Moderatörün adı ve soyadı: ……..
Gözlemcinin adı ve soyadı: ……
**Görüşmenin tarihi:** ……..**Görüşmenin saati ve süresi:** ……
**Görüşmenin yapıldığı yer:**……..

**Tanıtım** (Öncelikle kendilerini kabul ettiği için teşekkür edilecek ve hangi kurumdan geldikleri, kim oldukları, ne yapmak istedikleri konusunda açıklama yapılacak ve görüşmenin yaklaşık süresi hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca, isimlerin değil, fikirlerinin çok önemli olduğu, kendisinden öğrenmeye gelindiği, söyledikleri hiçbir şeyin atlanmak istenmediği vurgulanacak ve ses kaydı için izin istenecektir. İzin verilmediği takdirde ısrar edilmeyecektir.)

**Görüşmenin ses kaydının alınmasını uygun buluyor mu?** 1. Uygun 2. Uygun değil.

**Kişisel özellikler: (Bu bilgileri Ekteki tabloya yerleştirin)**

- **Cinsiyeti:** ……
- **Okul türü** (Ortaokul-Lise ve türü)**:…….**
- **Sınıfı:…….**
- **Nerede doğduğu (il/ilçe/köy) :……..**
- **Ailesi ile birlikte mi yaşıyor (**Ailesi ile birlikte yaşamıyorsa, ailesi nerede yaşıyor**)**: ……
- **Bildiği/konuştuğu diller:**……
- **Evde konuşulan dil(ler):…….**
- **Kardeş sayısı ve sırası:…….**
- **Aile tipi (**Çekirdek aile-Geniş aile**):……**
- **Anne nereli:……..**
- **Baba nereli:……**
- **Anne Eğitim Düzeyi:…….**
- **Baba Eğitim Düzeyi:…….**

[10] Ad-Soyad bilgileri yazılmayacaktır.

**Görüşme akışı**[11]

1. **ANADİL?** Ne anlıyorsunuz? Anadili farklı olan bireylerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

2. **ANADİLDE EĞİTİM?**
   - **a.** Her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyor musunuz?
   - **b.** Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?
   - **c.** Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?

3. **AYNI DİLİ KONUŞAMAMA?**
   - **a.** Anadili farklı olan arkadaşlarınızla aynı duyguları paylaştığınızı düşünüyor musunuz?
   - **b.** Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?

4. **YABANCILAŞMA?**
   - **a.** Okulda/sınıfta kendinizi yalnız hissediyor musunuz?/Anadili farklı olanların kendilerini yalnız hissettiklerini düşünüyor musunuz?
   - **b.** Aynı dili konuşmadığınız için arkadaşlarınızdan uzaklaşır mısınız?

5. **ÖTEKİLEŞTİRİLME?**
   - **a.** Anadiliniz farklı olduğu için kendinizin farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
   - **b.** Arkadaşlarınız arasında "biz" ya da "öteki" gibi ifadeler kullanılıyor mu?
   - **c.** Arkadaşlarınızla eşit olduğunuzu düşünüyor musunuz?

6. **ANLAMA?**
   - **a.** Derste anlatılanları anlıyor musunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınız dersi/öğretmeni anlıyor mu?
   - **b.** Arkadaşlarınızın konuştuklarını tam olarak anlıyor musunuz?

7. **İKİDİLLİLİK/ÇOK DİLLİLİK?**
   - **a.** Hangi dilde kendinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınızın kendilerini rahat ifade ettiklerini düşünüyor musunuz?
   - **b.** Farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajları var mı?

8. **KÜLTÜREL SERMAYE?**
   - **a.** Anadili Türkçe/Kürtçe olan öğrencilerle eğitimden eşit derecede faydalandığınızı düşünüyor musunuz?
   - **b.** Aileniz kültürünü, dilini size aktarmak için çaba gösteriyor mu?
   - **c.** Eğitim yoluyla istemediğiniz bir öğrenme yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

**Bunların dışında bu konuda bizimle paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?**

……
……

**Bizimle bu konuları paylaşmasında yararlı bulduğunuz arkadaşlarınızın bilgilerini verir misiniz?**

……
……

**Tekrar teşekkür ve ayrılma**

[11]**Her bir başlık altında sorulacak olan deşme soruları**: Anadil kavramı size neler anlatıyor? Çevrenizde farklı anadillere sahip kişiler tanıyor musunuz? Okulda ya da çevrenizde anadil ile ilgili neler duyuyorsunuz ve sizin düşünceleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz?

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları**

**İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2020**

(Güncellenme tarihi: 02 Eylül 2018)

## FORM 1

## DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME SENARYO GELİŞTİRME FORMU

**DG Kodu:**

**Görüşmenin kiminle yapıldığı:**

**Görüşmenin kimler tarafından yapıldığı:** Moderatörün adı ve soyadı: ……..
Gözlemcinin adı ve soyadı: ……

**Görüşmenin tarihi:** ……**Görüşmenin saati ve süresi:** ……

**Görüşmenin yapıldığı yer:**……..

**Senaryonun kim(ler) tarafından hazırlandığı:** Ad ve Soyadları:……

**Senaryo hazırlama tarihi: …….. Senaryo hazırlama saati ve süresi:…..**

**Görüşmenin ses kaydının alınmasını uygun bulunup bulunmadığı:** 1. Uygun 2. Uygun değil.

**Kişisel özellikler: (Bu bilgileri Ekteki tabloya yerleştirin ve buraya tabloyu koyun)**

- **Cinsiyeti:** ……
- **Okul türü (**Ortaokul-Lise ve türü**):…….**
- **Sınıfı:…….**
- **Nerede doğduğu (il/ilçe/köy) :……..**
- **Ailesi ile birlikte mi yaşıyor (**Ailesi ile birlikte yaşamıyorsa, ailesi nerede yaşıyor**)**: ……
- **Bildiği/konuştuğu diller:**……
- **Evde konuşulan dil(ler):…….**
- **Kardeş sayısı ve sırası:…….**
- **Aile tipi (**Çekirdek aile-Geniş aile**):……**
- **Anne nereli:……..**
- **Baba nereli:……**
- **Anne Eğitim Düzeyi:…….**
- **Baba Eğitim Düzeyi:……..**

**Çözümlemeyi yapanların (tam senaryoyu yazanların) dikkatine**:
Görüşme çözümlenirken (deşifre edilirken), görüşme sırasında sahada tutulan notlar, gözlemler ve ses kayıt cihazı yardımı ile geliştirilen senaryo, bütün ayrıntıları ile yazılacaktır. Tam olarak ne söylenmişse -yanlış telaffuzlar da dahil olmak üzere- her şey aynen yazılacaktır. Hatırlanabildiği ölçüde, kişilerin jestleri ve mimikleri de senaryoya yansıtılmaya çalışılacaktır.

**Moderatör:** Benim adım Ömer. Maltepe Üniversitesinde Doktora yapıyorum. 35 yaşındayım. Ayrıca MEB'de öğretmenlik yapıyorum. İstanbul'da yaşıyorum, ama aslen Karslıyım. Arkadaşımla birlikte Doktora yapıyoruz. Onun ismi de …….. O'da öğretmen ve memleketi……. Şimdi de sizleri tanıyalım.

**Baran:** Benim adım Baran. Ben de 16 yaşındayım. Pendik Kırımlı Anadolu lisesinde 1.sınıftayım.

**Moderatör**: Nerede doğdunuz?

**Baran:** Diyarbakır'da.

**Moderatör**: Şehirde mi?

**Baran:** Hayır, Bismil ilçesi.

**Moderatör:** Peki aileniz ile birlikte mi yaşıyorsunuz?

**Baran:** Evet, birlikte yaşıyoruz burada.

**Moderatör:** Bildiğiniz diller nelerdir? Hangi dilleri konuşursunuz?

**Baran:** İşte Türkçe, Kürtçe, birazda okulda öğrendiğimiz İngilizce var.

**Moderatör:** Evde hangi dili konuşursunuz?

**Baran:** Eskiden hep Kürtçe konuşurduk, ama şimdi bazen Türkçe, bazen Kürtçe. Çocuklarla Türkçe konuşuruz, yaşlılarla da Kürtçe konuşuruz genellikle.
.
.
Tüm konuşmalar……..
.
.
.
**Moderatör:** Çok teşekkürler. Sağ olun, var olun. Bizi çok güzel konuk ettiniz. Hem de çok önemli bilgiler verdiniz, fikirlerinizi tartıştınız. Sizden çok yararlandık.

**Görüşmenin yapıldığı ortam hakkındaki görüş ve gözlemler**:

**Görüşmenin güven verici olup olmadığı ve değilse nedenleri hakkında bilgi**:

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları**

**İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2018**

(Güncellenme tarihi: 02 Eylül 2018)

## FORM 2

## DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME VERİ ANALİZ FORMU

**DG Kodu:**

**Görüşmenin kiminle yapıldığı:**

**Görüşmenin kimler tarafından yapıldığı:** Moderatörün adı ve soyadı: ……..
Gözlemcinin adı ve soyadı: …….

**Görüşmenin tarihi:** ……**Görüşmenin saati ve süresi:** ……

**Görüşmenin yapıldığı yer:**……..

**Veri analizinin kim(ler) tarafından hazırlandığı:** Ad ve Soyadları:……

**Veri analizi tarihi: ……..Veri analizi saati ve süresi:…..**

**Görüşmenin ses kaydının alınmasını uygun bulunup bulunmadığı:** 1. Uygun 2. Uygun değil.

**Kişisel özellikler: (Tablo verilecek)**

- **Cinsiyeti:** ……
- **Okul türü (**Ortaokul-Lise ve türü**):…….**
- **Sınıfı:…….**
- **Nerede doğduğu (il/ilçe/köy) :……..**
- **Ailesi ile birlikte mi yaşıyor (**Ailesi ile birlikte yaşamıyorsa, ailesi nerede yaşıyor**)**: ……...
- **Bildiği/konuştuğu diller:**……
- **Evde konuşulan dil(ler):…….**
- **Kardeş sayısı ve sırası:…….**
- **Aile tipi (**Çekirdek aile-Geniş aile**):……**
- **Anne nereli:……..**
- **Baba nereli:……**
- **Anne Eğitim Düzeyi:…….**
- **Baba Eğitim Düzeyi:……..**

**Veri analizini (değerlendirmeyi) yapan kişi(ler)nin dikkatine**: Aşağıda yer alan konu başlıkları çerçevesinde, görüşme sırasında dikkati çeken en önemli fikirler, yaklaşımlar nelerdir? **Genel bir değerlendirme yaparak ÖZETLEYİNİZ.** Görüşülen kişinin o konuya ilişkin önemli cümlelerini tırnak içinde ve bir font küçülterek yazınız.

1. **ANADİL?** Ne anlıyorsunuz? Anadili farklı olan bireylerle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

2. **ANADİLDE EĞİTİM?**
   - **a.** Her bireyin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyor musunuz?
   - **b.** Anadilde eğitim alınca daha başarılı olacağınızı düşünüyor musunuz?/Anadili farklı olanların daha başarılı olacaklarını düşünüyor musunuz?
   - **c.** Anadilinizin dışında, konuştuğunuz dilde kendinizi yeterince ifade ediyor musunuz?

3. **AYNI DİLİ KONUŞAMAMA?**
   - a. Anadili farklı olan arkadaşlarınızla aynı duyguları paylaştığınızı düşünüyor musunuz?
   - b. Anadili farklı olanlarla birbirinizi tam olarak anlıyor musunuz?

4. **YABANCILAŞMA?**
   - a. Okulda/sınıfta kendinizi yalnız hissediyor musunuz?/Anadili farklı olanların kendilerini yalnız hissettiklerini düşünüyor musunuz?
   - b. Aynı dili konuşmadığınız için arkadaşlarınızdan uzaklaşır mısınız?

5. **ÖTEKİLEŞTİRİLME?**
   - **a.** Anadiliniz farklı olduğu için kendinizin farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
   - b. Arkadaşlarınız arasında "biz" ya da "öteki" gibi ifadeler kullanılıyor mu?
   - c. Arkadaşlarınızla eşit olduğunuzu düşünüyor musunuz?

6. **ANLAMA?**
   - **a.** Derste anlatılanları anlıyor musunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınız dersi/öğretmeni anlıyor mu?
   - **b.** Arkadaşlarınızın konuştuklarını tam olarak anlıyor musunuz?

7. **İKİDİLLİLİK/ÇOK DİLLİLİK?**
   - a. Hangi dilde kendinizi daha rahat ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?/Anadili farklı olan arkadaşlarınızın kendilerini rahat ifade ettiklerini düşünüyor musunuz?
   - b. Farklı dil(ler) bilmenin/konuşmanın avantajları var mı?

8. **KÜLTÜREL SERMAYE?**
   - a. Anadili Türkçe/Kürtçe olan öğrencilerle eğitimden eşit derecede faydalandığınızı düşünüyor musunuz?
   - **b.** Aileniz kültürünü, dilini size aktarmak için çaba gösteriyor mu?
   - **c.** Eğitim yoluyla istemediğiniz bir öğrenme yaşadığınızı düşünüyor musunuz?

**Bunların dışında bu konuda bizimle paylaşmak istediğiniz bir şey var mı?**

……

……

**Bizimle bu konuları paylaşmasında yararlı bulduğunuz arkadaşlarınızın bilgilerini verir misiniz?**

……

……

**Görüşmenin yapıldığı ortam hakkındaki görüş ve gözlemler**:

**Görüşmenin güven verici olup olmadığı ve değilse nedenleri hakkında bilgi**:

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar:**
**Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları**
**İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2018**

(Güncellenme tarihi: 02 Eylül 2018)

## KİŞİSEL ÖZELLİKLER TABLOSU

**DG KODU:**…….
**Dolduranların adı ve soyadı:**……..

| Adı | Cinsiyeti | Okul türü | Sınıfı | Nerede doğduğu (il/ilçe/köy) | Ailesi ile birlikte mi yaşıyor? | Bildiği/konuştuğu diller | Evde konuşulan dil(ler) | Kardeş sayısı ve sırası | Aile Tipi | Anne Nereli? | Baba Nereli? | Anne Eğitim Düzeyi | Baba Eğitim Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

**Ek-2.** Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları: Anket Formu

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ, SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

**Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları**
**İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2018**

(Güncellenme tarihi: 02 Eylül 2018)

## Anket Formu

Sevgili Öğretmenler;
Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ortaokul ve liselerde eğitim almakta olan öğrencilerin aynı dili konuşamama-ötekileştirilme-yabancılaşma konularında yaşadıkları problemlere ilişkin olarak öğretmenlerin düşünce ve gözlemlerini öğrenmektir.

Ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçenek numarasını daire içine alarak işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen ankette yer alan ifadelerin tümünü işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. **Yapılan bu çalışmada isminizi yazmanıza gerek yoktur.**
Ankete katılımınızdan ve içtenlikle yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

**Ömer CANPOLAT**
Sosyoloji Doktora Öğrencisi

Anketin Doldurulduğu Tarih:
Kişi Tanıtım Numarası:

### BÖLÜM I

**Kişisel Bilgiler**
**Cinsiyetiniz:**
1. Kadın
2. Erkek
3. Bilinmiyor

**Okul Türü:**
1. Ortaokul
2. İmam Hatip Ortaokulu
3. Anadolu Lisesi
4. İmam Hatip Lisesi
5. Meslek Lisesi
6. Bilinmiyor
7. Diğer (Lütfen açıklayınız:……..)

**Branşınız**:
1. Türkçe-Edebiyat-Yabancı Dil
2. Diğer
3. Bilinmiyor

**Hizmet Yılınız**:
1. 1-5 yıl arası
2. 6-10 yıl arası
3. 11-15 yıl arası
4. 16 yıl ve daha fazla
5. Bilinmiyor

**Daha Önce Görev Yaptığınız Bölge(ler)**:
1. Doğu Anadolu
2. Güneydoğu
3. İç Anadolu
4. Akdeniz
5. Karadeniz
6. Ege
7. Marmara
8. Bilinmiyor

**Bildiğiniz Başka Dil(ler):**…….

**Doğum Yeriniz:**……

## BÖLÜM II

Bu bölümde genel olarak düşünce, gözlem ve tecrübelerinize dayanarak size uygun olan kutucuğa "**X**" işaretini koyarak cevaplayınız.

| | Tamamen Katılıyorum (5) | Katılıyorum (4) | Fikrim Yok (3) | Katılmıyorum (2) | Hiç Katılmıyorum (1) |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Anadili Türkçeden farklı olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin beni anladığını düşünüyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **2.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3.** Türkçe dışında başka bir anadili olan öğrenciler başarılı olamıyorlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4.** İki dilli (Türkçe-Kürtçe) öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **5.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler algılama problemi yaşamaktadırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler arkadaşları tarafından ötekileştirilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla okula yabancılaşmaktadırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler sıklıkla devamsızlık yapmaktadırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler zamanla yalnızlaşmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10.** Etnik kimlikleri ne olursa olsun tüm öğrenciler eğitimden eşit derecede yararlanmaktadırlar. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **11.** Her öğrencinin anadilinde eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **12.** Anadilinde eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmaktadırlar. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **13.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler uyumsuz davranışlar sergilemektedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler okula/derslere karşı ilgisizler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15.** Anadili birbirinden farklı olan öğrenciler arasında anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16.** Anadili Türkçeden farklı olan öğrenciler içe kapanıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17.** Öğretmenler, tüm öğrencilere, farklı anadillere sahip olsalar da, eşit davranmaktadırlar. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **18.** Öğretmenler farklı bölgelerden gelen öğrencileri ayırmaktadırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19.** Resmi dil dışında başka bir dilde eğitim verilmemelidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20.** Her öğrenci anadilinde eğitim alma hakkına sahiptir. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## BÖLÜM III

**Yukarıda belirtilenlerin dışında eklemek istediğiniz düşüncelerinizi bu bölüme yazabilirsiniz.**

**Ek-3:** Yasal İzinler

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARARI

**Toplantı Tarihi:** 25/10/2018
**Toplantı Karar Sayısı:** 2018/06
**Toplantı Saati:** 14:00

**Karar No:** 2018/06-16

Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Doktora öğrencisi Ömer CANPOLAT tarafından gönderilen "Aynı dili Konuşamama-Ötekileştirilme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları(İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma)" tez önerisi ve ölçekleri 25/10/2018 tarihinde incelenerek T.C. Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu Yönergesinin 6. maddesinde yazılı; **"bilimsel disipline bağlılık, yaşama saygı, zarar vermeme, olası zarar ve riskler konusunda tüm ilgilileri bilgilendirme, insan ve topluma sorumluluk"** gibi ilkelere uygun olduğuna; yayına temel oluşturan araştırmanın tasarım, planlama ve yürütülme aşamalarında katkıda bulunanlara yer verilmesi, eksiksiz ve doğru kaynak gösterilmesi, gereken biçim ve doğrulukta atıflarda bulunulması kaydıyla yapılmasının etik olarak uygun olduğuna; toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Belma AKŞİT
Etik Kurulu Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi İhsan GÜLAY
Üye (Katılmadı)

Prof. Dr. Nermin ÇELEN
Üye

Prof. Dr. Durmuş GÜNAY
Üye

Prof. Dr. Nurgün OKTİK
Üye

Prof. Dr. Zafer ÖZTEK
Üye

Prof. Dr. Necla ÖZTÜRK
Üye (Katılmadı)

Dr. Öğr. Üyesi Selcen ATAÇ
Üye

Tarih: 02.11.2018 15:56
Sayı: 14475162-302.08.01-E.00000032339

maltepe üniversitesi istanbul www.maltepe.edu.tr maltepe university istanbul www.maltepe.edu.tr

**T.C.**
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Sayı** : 14475162-302.08.01
**Konu** : Ömer CANPOLAT Araştırma İzin Yazısı Hk.

**İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Doktora Programı 14 11 54 101 numaralı öğrencisi Ömer CANPOLAT tez danışmanlığını Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Belma AKŞİT'in üstlendiği "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları ( İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2018)" başlıklı bir araştırma yapmaktadır.

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla, konuya ilişkin MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı yazılı emri ve Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi dikkate alınarak ekteki tez önerisi hazırlanmıştır.

Söz konusu çalışmayla ilgili olarak İstanbul ili Pendik ilçesi ve Batman ili Merkezine bağlı Devlet Okullarında öğrenim gören ortaokul, lise öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik bir anket çalışması yapması hususunu emir ve müsaadelerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Belma AKŞİT
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Ömer Canpolat-Tez Önerisi
2- Anket Formu
3- Derinlemesine Görüşme Formları
4- Ömer Canpolat etik kurul onayı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrakın elektronik imzalı suretine https://e-belge.maltepe.edu.tr adresinden 8eb26fc6-4a45-4bf7-9e20-58030f592e6a kodu ile erişebilirsiniz.

Maltepe Üniversitesi Marmara Eğitim Köyü Maltepe/İSTANBUL
Tel:2166261050 Fax:02166261070 E-Posta:maltepe@maltepe.edu.tr
İnternet Adresi:www.maltepe.edu.tr Kep Adresi:maltepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin:Elçin KILIÇ ŞARMAN
Memur
sbe@maltepe.edu.tr

Tarih: 04.01.2019 19:01
Sayı: 14475162-302.08.01-
E.00000037797



**T.C.**
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Sayı** : 14475162-302.08.01
**Konu** : Ömer CANPOLAT Araştırma İzin Yazısı Hk.

**BATMAN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Doktora Programı 14 11 54 101 numaralı öğrencisi Ömer CANPOLAT tez danışmanlığını Maltepe Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof.Dr.Belma AKŞİT'in üstlendiği "Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları ( İstanbul ve Batman'da Yapılan Karma Çalışma, 2018)" başlıklı bir araştırma yapmaktadır.

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri toplamak amacıyla, konuya ilişkin MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı yazılı emri ve Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi dikkate alınarak ekteki tez önerisi hazırlanmıştır.

Söz konusu çalışmayla ilgili olarak Batman ili Merkezine bağlı Devlet Okullarında öğrenim gören ortaokul, lise öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik bir anket çalışması yapması hususunu emir ve müsaadelerinize saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Belma AKŞİT
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Anket Formu
2- Derinlemesine Görüşme Formları
3- Ömer Canpolat-Tez Önerisi

Bu belge 5070 sayılı Elektronik mza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik mza ile imzalanmı tır.
Evrakın elektronik imzalı suretine https://e-belge.maltepe.edu.tr adresinden 4b9724e9-f45d-40dd-92f0-3cf92960487f kodu ile eri ebilirsiniz.

Maltepe Üniversitesi Marmara Eğitim Köyü Maltepe/İSTANBUL
Tel:2166261050 Fax:02166261070 E-Posta:maltepe@maltepe.edu.tr
İnternet Adresi:www.maltepe.edu.tr Kep Adresi:maltepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin:Elçin KILIÇ ŞARMAN
Memur
sbe@maltepe.edu.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.23913544 12.12.2018
Konu : Anket ve Araştırma İzni

Sayın: Ömer CANPOLAT

İlgi: a) Maltepe Üniversitesinin 02.11.2018 tarih ve 32339 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 07.12.2018 tarih ve 23604999 sayılı oluru.

**"Aynı Dili Konuşamama-Ötekileştirme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar: Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Durumları"** konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanılması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanhamet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Feridun AKKAYA
Tel: 0 (212) 455 04 00
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 32fe-46ff-39cc-9f5e-9bc0 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 40456018-480.99-E.3294590 14.02.2019
Konu : Araştırma İzni

**VALİLİK MAKAMINA**

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi Ömer CANPOLAT'ın doktora çalışması kapsamında il merkezinde bulunan ortaokul, lise öğretmen ve öğrencilerine yönelik ;

**Aynı Dili konuşamama-Ötekileştirme-Yabancılaşma Üçgeninde Sıkışmalar"** adlı çalışmaya ait kurum yazısı ve anket formu ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket verilerinin, sadece bilimsel araştırma amaçları doğrultusunda kullanılması, öğrenci kişisel bilgilerinin verilmemesi ve eğitim-öğretimi aksatmaması koşuluyla eğitim kurumlarımızda anket uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Fahrettin NAS
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
14.02.2019

Mehmet Naci ŞEMDİNOĞLU
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Gap Mah.2502 sk. no :10
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sinavhizmetleri@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:Murat KILINÇ V.H.K.İ
Tel: (0 488) 280 72 25
Faks: (0 488)213 30 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 94e1-9020-3fed-ae8c-191f kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 4:** Zamanlama Çizelgesi

| **Yapılan İşlemler - Tarihler** | HAZ 2018 | TEM 2018 | AĞU 2018 | EYL 2018 | EKİM 2018 | KAS 2018 | ARA 2018 | OCAK 2019 | ŞUB 2019 | MART 2019 | NİS 2019 | MAY 2019 | HAZ 2019 | TEM 2019 | AĞU 2019 | EYL 2019 | EKİM 2019 | KAS 2019 | ARA 2019 | OCAK 2020 | ŞUBAT 2020 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Konunun Belirlenmesi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Literatür Taraması | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Görüşme Çer.ve Anket Hazırlanması | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tez Konusunun Sunumu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İzin İşlemleri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Görüş. Yapılması ve Anketin Uyg. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tez İzleme-1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veri Analizi-1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veri Analizi-2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tez İzleme-2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sonuçların Yorumu ve Değerlendirilmesi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tez İzleme-3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tez Savunması ve Teslimi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

# KAYNAKÇA


Adanır, O. (2003). *Kültür ile zihniyet*. *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 23, Mayıs-Haziran-Temmuz 2003. ISSN: 1303-7242.

Ağırdır, B. (2008). *Kürtler ve Kürt sorunu*. Konda Araştırma ve Danışmanlık.

Akın, R. C. ve Danışman, F. (2012). *Bildiğin gibi değil-90'larda Doğu'da çocuk olmak*. 5. Baskı. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Akşit, B., Eşme, İ., Akşit, B. T. ve Telman, N. (2009). *Mardin'in Bilge (Zankırt) Köyü'ndeki katliam olayının sosyolojik, eğitimsel ve psikolojik analizi ve uygulama olanaklarının değerlendirilmesi: Bir keşif araştırması*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma ve Uygulama Merkezi Raporu. Maltepe Üniversitesi.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Genişletilmiş 6. Baskı. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

American Psychological Association (APA), (2002), Guidelines on multicultural education, training, research, practice and organizational change for psychologists, (Alınan Sayfa: http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html, Erişim Tarihi: 18.04.2018).

Aron, R. (2014*). Sosyolojik düşüncenin evreleri*. (Korkmaz Alemdar, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Avcı, M. (2013). *Yoksulluğun dili ya da alt sosyal sınıf çocuklarının dil kodlarının eğitim sürecine etkileri. International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1050-1077.

Banda, F. (2000). *The dilemma of the mother tongue: Prospects for bilingual education in South Africa*. *Language, Culture and Curriculum*, 13(1), 51-66. DOI: 10.1080/07908310008666589. (Alınan Sayfa: http://www.tandfonline.com/loi/rlcc20, Erişim Tarihi: 12. 05. 2018).

Baş, T. ve Akturan, U. (2017*). Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. 3. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası.

Balibar, E. ve Wallerstein, I. (2013). *Irk, ulus, sınıf: Belirsiz kimlikler*. (Nazlı Ökten, Çev.). 5.Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.

Bauman, Z. (2020). *Eğitim Üzerine*. (Akın Emre Pilgir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik*. (İsmail Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bauman, Z. (2014). *Sosyolojik düşünmek*. (Abdullah Yılmaz, Çev.). 10. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bekir, H., ve Aydın, R. (2018). *Almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri*. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 95-107.

Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç*). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.

Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. 6th Edition. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control vol.: IV.* Oxon: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boostan: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control vol.: I.* London: Taylor & Francis Group.

Bernstein, B. (2003). *Structuring of pedagogic discourse*. London: Taylor & Francis Group.

Beşikci, İ. (1977). *Bilim yöntemi: Türkiye'deki uygulama:1- Kürtlerin 'mecburi iskan'i*. İstanbul: Komal Yayınları.

Beşikci, İ. (2015). *Devlet ve Kürtler: Dil, kimlik, millet, milliyetçilik (Makaleler, 2005-2013)*. 2. Baskı. İstanbul: İsmail Beşikci Vakfı Yayınları (Roni Basın Yayın).

Bialystok, E. , Luk, G. & Kwan, E. (2005). *Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems*. *Scientific Studies of Reading*, 9(1), 43-61. DOI: 10.1207/s1532799xssr09014. (Alınan Sayfa: http://www.tandfonline.com/loi/hssr20, Erişim Tarihi: 18. 05. 2018).

Borrero, N. E., Yeh, C. J., Cruz, C. I., & Suda, J. (2012). *School as a context for "othering" youth and promoting cultural assets*.Teachers College Record, 114(2), 1-37.

Bottomore, T. (2001), *Marksist düşünce sözlüğü*. 2. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine*. (Hülya Tufan, Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Bourdieu, P. (1988). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Böke, K. (Ed.) (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.

Bruce, L.B ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Hasan Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Butler, Y. G. (2014). *Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition*. (T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, Editedby). Theh and book of bilingualism and multilingualism. (Second Edition). United Kingdom: Wiley-Blackwell.

Butzkamm, W. (1998). *Code-switching in a bilingual history lesson: Them other tongue as a conversational lubricant*. (Alınan Sayfa: https://www.researchgate.net/publication/249024827, Erişim Tarihi: 18.04.2018).

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler*. 3.Baskı. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Cengiz, A.K. (2006). *Dil-Kültür ilişkisi açısından Hatay'da ikidillilik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hatay.

Civelek, Y. (2014). İstatistik korkusundan kentsel alan realitesine bir politik kurgu olarak anadil açmazı. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Dergisi*, (12), 76-94.

Civelek, Y. (2014). *Etnisite, dil, eğitim: Etnik hane halklarında devlet dili ve anadilin yüzleşmesi*. Sosyoloji Konferansları, NO: 51 (2015-1)/145-167. DOI: 10.18368/IU/sk.23750. (Alınan Sayfa: http://www.academia.edu. Erişim Tarihi: 08.08.2018).

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Ed. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). *Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. International Journal of Cognitive Science*,106(1), 59-86. DOI: 10.1016/j.cognition. 2006.12.013. (Alınan Sayfa: http://www.journals.elsevier.com/cognition, Erişim tarihi: 06. 05. 2018).

Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, No. 9. (Alınan Sayfa: https://eric.ed.gov/?id=ED125311, Erişim Tarihi: 16.04.2018).

Çelikkaya, H. (2013). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. 5. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Demirtaş, M. 2013. *Panoptikon'dan sinoptikon'a: Öteki için/kadar özgürlük*. (Ed. Zülküf Kara). Bauman sosyolojisi içinde, 243- 263. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Dökmen, Ü. (2001). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. 15. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (Pelin Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Ecevit, M. C. ve Güneş, F. (2011). *Toplumsal tabakalaşma ve eşitsizlik*. 1.Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, NO:1401.

Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aydın.

Ergun, D. (1995). *Sosyoloji ve eğitim, Türkiye'de eğitimin niteliği nedir, nasıl olmalıdır?*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: İlke Kitabevi Yayınları.

Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Erjem, Y. (2004). *Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi: Ankara, Cilt:3, Sayı:4.

Erözden, O. (2013). *Ulus-devlet*. 3.Baskı. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.

Foucault, M. (2014). *Bilginin arkeolojisi*. (Prof. Dr. Veli Urhan, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Foucault, M. (2016). *Özne ve iktidar*. (Işık Ergüden ve Osman Akınhay, Çev.). 5. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Francis, N. (2002). *Literacy, second language learning, and the development of metalinguistic awareness: A study of bilingual children"s perceptions of focus on form*. *Linguistics and Education,* 13(3), 373-404. (Alınan Sayfa: http://www.journals.elsevier.com/linguistics-and-education, Erişim tarihi: 05.06.2018).

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, Çev.). 16. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gardner, R. C. (1960). *Motivational variables in second-language acquisition*. (Doctoral dissertation). McGill University, Montreal. (Alınan Sayfa: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf, Erişim tarihi: 16. 04. 2018).

Gencer, Z. T. (2011). *Çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği*. *Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, Sayı:1, Mart 2011.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (C. Güzel ve H. Özel, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Giddens, A. (2008). *Ulus-devlet ve şiddet*. (Cumhur Atay, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Giddens, A. (2014). *Modernite ve bireysellik-Kimlik: Geç modern çağda benlik ve toplum*. (Ümit Tatlıcan, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

Goffman, E. (2018). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. (Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. Ağırnaslı, Çev.). 3.Baskı. Ankara: Heretik Yayınları.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Görgün Baran, A. ve Suğur, S. (Der.). (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gültekin, M. B. (2012). *Kürtçe eğitim sorunu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). DOI: 10.15390/EB.2015.3294.

Hardt, M. ve Negri, A. (2004). *Çokluk*. (Barış Yıldırım, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Hardt, M. ve Negri, A. (2015), *İmparatorluk*. (Abdullah Yılmaz, Çev.). 8.Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve ikidilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: Ukam Yayınları.

Kaya, İ. ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Kurubaş, E. (2008). Etnik sorunlar: Ulus-devlet ve etnik gruplar arasındaki varoluşsal ilişki. *Doğu Batı Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 44, Şubat-Mart-Nisan 2008. ISSN: 1303-7242.

Kymlicka, W. (1998). *Çok kültürlü yurttaşlık, azınlık haklarının liberal teorisi*. (Abdullah Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Laclau, E. (2015). *Evrensellik, kimlik ve özgürleşme*. (Ertuğrul Başer, Çev.). 4. Baskı. İstanbul: Birikim Kitapları.

Leyder, D. (2013). *Sosyal teoriye giriş*. (Ümit Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Marx, K. (2013).*Yabancılaşma*. (Der. Barışta Erdost). 5. Baskı. Ankara: Sol Yayınları.

Marx, K. (2015). *1844 El yazmaları: Ekonomi, politik ve felsefe*. (Kenan Somer, Çev.). 5.Baskı. Ankara: Sol Yayınları.

Marotta, V. (2002). *Zygmunt Bauman: Order, strangerhood and freedom*. Thesis eleven. Sage Publications 70, 36-54. DOI: 10.1177/0725513602070001005.

Milli Eğitim İstatistikleri, *Örgün Eğitim 2018/'19 (National Education Statistics, Formal Education 2018/'19)*. Resmi İstatistik Programı Yayını. ISSN 1300-0993.

Morrison, T. (2019). *Ötekilerin kökeni*. (Ceren Demirdöğdü, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar I-II*. (Sedef Özge, Çev.). 8. Baskı. Ankara: Yayınodası Yayıncılık.

Oktik, N. ve Nas, F. (2005). *Ulus-Devlet ve topluluklar: Midyat örneği*. *Muğla Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Dergisi*, Güz, Sayı 15, 121-142, 2005.

Ozolins, U. (2009). *Language policy and political reality. International Journal of the Sociology of Language*. 118(1), pp.181-200. DOI:10.1515/ijsl.1996.118.181.

Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özselçuk, S. (2017). Zygmunt Bauman sosyolojisinde yabancı sosyal tipinin iletişimsel boyutu: Sosyolojik düşünmede sorumluluk ve hoşgörü. *Epokhé Sosyal Bilimler Dergisi*, 2017, 1(1): 115-128.

Palabıyık, A. (2011). *Pierre Bourdieu Sosyolojisinde Habitus, Sermaye ve Alan üzerine*. *Liberal Düşünce*, Yıl 16, Sayı 61-62, Kış-Bahar 2011, s. 121 – 141.

Park, H. I. and Ziegler, N. (2014). *Cognitive shift in the bilingual mind: Spatial concepts in Korean–English Bilinguals.* Bilingualism: Language and Cognition, 17(2), 410-430. DOI: 10.1017/S1366728913000400. (Alınan Sayfa: http://journals.cambridge.org/BIL, Erişim Tarihi: 17. 06. 2018).

Parlak, İ. (2015). *Öteki'nin var olma sancısı: Türk politik kültüründe şeytanlaştırma eğilimleri.* Bursa: Dora Yayıncılık.

Rawest Araştırma. *Ebeveyn ve çocuk arasında anadilin durumu saha araştırması. (2020)*. (Alınan Sayfa: http://www.rawest.com.tr/wp-content/uploads/2020/02/Ebeveyn_Ana_Dil_Arastirmasi.pdf, Erişim Tarihi: Şubat 2020).

Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.) (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adana.

Sarı, Ö. ve Önkal, G . (2007). *Eleştirel düşüncede entegrasyon süreci olarak eğitim*. *Gaziantep Universitesi Journal of Social Sciences*, 6 (1), 45-52. (Alınan Sayfa: http://dergipark.gov.tr/jss/issue/24259/257155. Erişim Tarihi: 28.08.2018).

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi.* 18.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schnopper, D. (2005). *Sosyoloji düşüncesinin özünde "öteki" ile ilişki.* (Ayşegül Sönmez, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Slattery, M. (2014). *Sosyolojide temel fikirler.* (Ümit Tatlıcan ve Gülhan Demiriz, Yayına Hazırlayanlar). İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Selçuk, S. S. (2012). *Postmodern dönemde farklılığın kutsanması ve toplumun parçacıllaştırılması: Öteki ve ötekileştirme.* Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 15(2), 77-99.

Swingewood, A. (2010). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (Osman Akınhay, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.

Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). *Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması*. *Selçuk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Dergisi,* (15), 569-587.

Şimşek, H. ve Şimşek, A. S. (2008). Güneydoğu *Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinde sosyal bütünleşme düzeyi*. *Milli Eğitim Dergisi,* 43(198), 73-96.

Şimşek, H, Balay, R. ve Şimşek A. S. (2012*). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. Eğitim Bilim Araştırma Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 1.

Şimşek, H. ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği*). Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014, Sayfa 81-99.

Şimşek H., Abuzar, C., Yegin İ. H., Şimşek,S. ve Demir, A. (2015*).* Okula yabancılaşma ölçeği. Ahi Evran Üniversitesi*, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 16, Sayı 4, Nisan 2015, Sayfa 309-322.

Şirin, E. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 164-177. (Alınan Sayfa: http://dergipark.gov.tr/cbubesbd/issue/32229/357789, Erişim Tarihi: 28.07.2018).

Terzioğlu, S. S. (2007). *Uluslararası hukukta azınlıklar ve anadilde eğitim hakkı.* Ankara: Alp Yayınevi.

Tolan, B. (1981). *Çağdaş toplumun bunalımı – anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticaret Akademisi Yayını.

Touraine A. (2018). *Modernliğin eleştirisi.* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Turner, B. S. ve Elliot, A. (2017). *Çağdaş toplum kuramından portreler.* (Barış Özkul, Çev.). 1. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Türkel, A., Savaş, B. ve Savaşçı, H. S. (2014). *Anadili Türkçe ve Kürtçe olan 4. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının karşılaştırılması.* International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic S,9(9).

Uşaklı, H. (2005). *İzmir iline göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında Tarih eğitimi ve çokkültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Yeğen, M. (2011). *Devlet söyleminde Kürt sorunu.* 5. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak İli Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adana.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). *Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 6, Sayı:2, Sakarya.

Zeyneloğlu, S., Civelek, Y. ve Coşkun, Y. (2011). *Kürt sorununda antropolojik ve demografik boyut: Sayım ve araştırma verilerinde elde edilen bulgular. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1, 2011, s.335-384.

Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2015). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi.* (Leyla Elburuz ve M. Rami Ayas, Çev.). Ankara: Doğu-Batı Yayınları.