



**ANADİLİ TEMELLİ ÇOKDİLLİ VE ÇOKDİVALEKTLİ DİNAMİK EĞİTİM:
KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK MODELLER**

MEHMET ŞERİF DERİNCE

Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü

(DİSA)

2012



ÖNCE ANADİLİ ANALİZ RAPORLARI I

ANADİLİ TEMELLİ ÇOKDİLLİ VE ÇOKDİYALEKTLİ DİNAMİK EĞİTİM: KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK MODELLER

DİSA YAYINLARI

ISBN: 978-605-5458-12-6

Yazar: M. Şerif Derince

Düzeltili: Beril Eyüboğlu

Yayın Kimliği Tasarımı ve Tasarım Danışmanı: Emre Senan

Kapak Tasarımı: Emre Senan

Kapak Fotoğrafı: Veysel Aydeniz

Baskıya Hazırlayan: Atalay Göçer, DİSA

Mizanpaj ve Sayfa Düzeni: Fatma Tulum Eryoldaş

Basım yeri: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları

Esatpaşa Mah. Ziyapaşa Cad. No: 4 ATAŞEHİR /İSTANBUL

Tel: (0216) 470 44 70



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DIYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

Kurt İsmail Paşa 2. Sok. Güneş Plaza No:18 21100

YENİŞEHİR / DİYARBAKIR

Tel: (0412) 228 14 42

Faks: (0412) 224 14 42

www.disa.org.tr

info@disa.org.tr

ÖNCE ANADİLİ ANALİZ RAPORLARI I

**ANADİLİ TEMELLİ ÇOKDİLLİ VE ÇOKDİYALEKTLİ DİNAMİK EĞİTİM:
KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK MODELLER**

MEHMET ŞERİF DERİNCE

Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü



Copyright © Eylül 2012

Bu yayının tüm hakları saklıdır. Yayının hiçbir bölümü Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün (DİSA) izni olmadan çoğaltılamaz.

Anadili Temelli Çokdilli Çokdiyalimli Dinamik Eğitim: Kürt Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Modeller başlıklı rapor, Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün (DİSA) Hollanda Büyükelçiliği Matra fonu tarafından desteklenen Eğitimde Anadili ve Çiftdillilik ile ilgili Farkındalığı Artırma Projesinin bir parçası olarak hazırlanmıştır. Raporda yer alan görüşler DİSA veya Hollanda Büyükelçiliği'nin görüşleriyle birebir örtüşmeyebilir.

Raporu internette indirmek için <http://www.disa.org.tr/anadilitemellimodeller.pdf> adresini ziyaret ediniz veya aşağıdaki iletişim bilgileri aracılığıyla bizimle iletişime geçiniz.



Kingdom of the Netherlands

katkılarıyla.

Mehmet Şerif Derince, Sabancı Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi'nde Kürtçe dersleri vermekte, aynı zamanda Mimar Sinan Üniversitesi Sosyoloji Anabilim Dalında doktorasını yapmaktadır. DİSA'nın yayınladığı *Dil Yarısı* çalışmasının 3 yazarından biridir. Ayrıca bu çalışmanın da bir parçası olduğu "Eğitimde Anadilinin Kullanılması ve Çiftdillilik Savunuculuğu Projesi"nin sorumlusudur. Bu proje kapsamında Kürtçe-Türkçe çiftdilli altı adet broşürün hazırlanmasını organize etmiştir ve Kürt çocukların dilsel tecrübelerinin toplumsal cinsiyet ve eğitim süreçleri ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunu konu edinen "Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili" başlıklı analiz raporunun yazarıdır. Lisans ve yüksek lisans derecelerini Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi alanında alan Derince'nin çeşitli dergi ve gazetelerde Kürtçe, anadili, eğitim, çokdillilik ve okur-yazarlık konularında makale ve yazıları yayımlanmıştır.

İçindekiler

Önsöz	7
Teşekkür	10
Giriş	11
Terminoloji ve Birkaç Not	12
Kısaca <i>Dil Yarası</i>	13
1. BÖLÜM: Kürt Öğrencilerin Heterojenliği	15
1.00. Toplumsal Cinsiyet, Anadili ve Kürt Kız Çocuklarının Eğitimi	15
1.10. Kürtçe ve Toplumsal Cinsiyet	17
1.11. Köy-Kırsal Bölge ve Şehir Merkezleri Arasındaki Farklılıklar	18
1.12. Sınıfsal Farklılıklar	18
1.13. Ailelerin Politik Yaklaşımları ve Kürtçe'nin Kullanımı	19
1.14. Çokdillilik Düzeyleri	20
1.15. Göç	21
1.16. Ağız ve Lehçe Farklılıkları	22
1.17. İnanç Farklılıkları	25
1.20. Değerlendirme	25
2. BÖLÜM: Eğitim ve Çokdillilik	26
2.00. Dünya Geneline İzlendi Eğitim Sistemleri	26
2.20. Okur-Yazarlık Türleri ve Eleştirel Okur-Yazarlık	28
2.30. Eğitimde Anadilinin Kullanılması ve Yaygın Modeller	32
2.40. Tekdilliliğe karşı Dinamik bir Süreç olarak Çokdillilik ve Çokluyetkinlik	36
2.50. Dilsel ve Kültürel Farklılık Açısından Öğretmen Yetiştirme	37
2.60. Ebeveynlerin (Mü)dahil Olmaları	38
2.70. Çokdilli Eğitimin Temel Dayanakları	39
3. BÖLÜM: Türkiye'de Kürt Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim Modelleri	41
3.00. Modellerin Cevap Vermesi Gereken Soru ve Sorunlar	43
3.10. Farklı Bağlamlarda Kullanılabilecek Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim Modelleri	44
Model 1 – Kürtçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çokdialektli Eğitim	46
Model 2 – Kürtçe-Türkçe Dengeli Kademeli Çokdilli ve Çokdialektli Eğitim	49
Model 3 - Türkçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çokdialektli Eğitim	52
Model 4 - Birinci Dili Türkçe Olmuş Kürt Öğrenciler için Yeniden Canlandırma Programı	55
3.20. Geçiş Dönemi Kürtçe Eğitimi	56
Sonuç	58
Kaynakça	59



Önsöz

İki yıllık bir çalışmanın ürünü olan bu rapor Türkiye’de eğitim sistemiyle ilgili önemli değişimlerin ve eğitimde anadilinin kullanılmasıyla ilgili, özellikle Kürtçenin statüsü hakkında, ciddi tartışmalar olduğu bir dönemde yazıldı. Bu bağlamda okumakta olduğunuz rapor başta Kürtçe olmak üzere Türkiye’deki tüm anadillerinin okullarda eğitim dili olarak kullanılabilmesini, çokdilli ve çokkültürlü bir gelecek tasavvuru geliştirebilmeyi amaçlamaktadır.

DİSA olarak Türkiye’de konuşulan dillerin statülerinin ancak toplumsal barış ve uzlaşa sağlandıktan sonra belirleneceği yönündeki görüşün aksine, toplumsal barış ve uzlaşının sağlanması yolunda anadili temelli çokdilli bir eğitim anlayışının benimsenmesinin çok önemli bir adım olacağını düşünüyoruz. Bu nedenle Kürtçe ve diğer tüm anadillerinin eğitimde uygulanabilmesi için somut öneriler sunmayı sürece yapacağı katkı açısından oldukça önemli görmekteyiz.

Kürt çocukların eğitimleri söz konusu olduğunda çokdilli, somut bir eğitim anlayışı; yukarıda bahsedilen öneminin yanında, anadili temelli eğitim konusunda tartışma yürüten tüm kesimleri yeni ve güçlü bir söz söylemeye ve çözüm üretmeye çağırılmaktadır. Buradan hareketle, her biri dillerarası sosyal ve psikodilsel ilişkiler ile Kürtçe’nin ağız ve lehçe farklılıklarını göz önünde bulunduran dört anadili temelli çokdilli eğitim modeli önerilirken toplumsal cinsiyet, sınıf, inanç ve tutumlara referansla Kürt öğrencilerin sosyodilsel heterojen profilleri de tartışılmaktadır. Ayrıca okur-yazarlık kavramı eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirilerek eleştirel/dönüştürücü bireyler ve toplumların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Her ne kadar Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek modellerin neleri kapsamı ve nasıl bir eğitim anlayışına sahip olması gerektiğine dair çalışmalar olsa da söz konusu öğrencilerin sosyal, dilsel, eğitimsel ve siyasal özellikleri ile ailelerinin taleplerini göz önünde bulunduran somut öneriler geliştirme fırsatı daha önce gerçekleşmemiştir. Bu nedenle, bu raporla birlikte Türkiye’de anadilinde eğitim ile ilgili yeni bir adım atıldığını söyleyebiliriz.

Öncelikli çabamız, dillerarası sosyal ve psikodilsel ilişkiler ile dillerin öğrenimi hakkındaki yaklaşımlara dair geliştirmeye çalıştığımız yeni bir bakış açısı sunmaktır. Zira yaygın bir inancıya göre diller, birbirlerinin rakibidir ve birden çok dilin öğrenimi insan beyninde karışıklığa, hatta kimlik bunalımına neden olmaktadır. Oysa birçok araştırma ve dünyadaki sayısız örnek, dillerin birbirinin rakibi değil, destekçisi olduğunu, çokdilliliğin tekdilliliğe oranla önemli avantajlar sağladığını göstermektedir. Bu yüzdendir ki, dilsel türdeşleştirme projeleri toplumlar arasında tepkiyle karşılanmakta, uyuşmazlıklara ve çatışmalara neden olmaktadır. Aksine, farklı toplumların dilsel statülerinin kabul edildiği yerlerde toplumsal uyum ve uzlaşının çok daha mümkün olduğunu görmekteyiz. Uygun koşullar sağlandığı takdirde çokdillilik, yeni dillerin öğrenilmesini kolaylaştıran bir unsurdur. Başka bir deyişle, iki veya daha çok dili iyi bilen kişilerin ilave dilleri de kolaylıkla ve hızlıca öğrenebildiği sayısız araştırmayla kanıtlanmıştır.

Birçok ülkede toplumsal gerçekliklerden oldukça uzak, halkların ihtiyaçlarına cevap vermeyen, farklı kesimler arasındaki iktidar ilişkilerini sorunsallaştırmayan ve bir yandan hiyerarşiler



yaratırken öte yandan mevcut hiyerarşileri sürekli yeniden üreten bir eğitim anlayışı hâkimdir. Pek çok kültüre ev sahipliği yapan Türkiye’de, eğitim yolu ile aynı zamanda eleştirel/dönüştürücü bireyler ve toplumlar yaratmak pekâlâ mümkündür. Bu yüzden eğitimcilerin, sosyal gerçekliklerin okul içinde ve dışında nasıl tanımlandığına, kültür, dil, tarih, iktidar ve siyaset tarafından nasıl şartlanıp şekillendirildiğine yönelik farkındalık geliştirmeleri için gereken koşullar sağlanmalıdır. Dolayısıyla çokdilli bir eğitime giden yolda eleştirel perspektif bu raporun önemli bir unsurunu oluşturmaktadır.

Öte yandan, bu rapor okur-yazarlık konusuna da aynı eleştirel perspektifle yaklaşmaktadır. Tıpkı eğitim konusunda olduğu gibi birçok ülkede okur-yazarlığın sadece yazılı dili anlamlandırabilme ve matematiksel işlemleri yapabilme becerisi olduğu düşünülür. Oysa okur-yazarlık, sözlü ve yazılı dilsel ve zihinsel gelişimi kapsadığı gibi, beynin imkânlarının sınırsız kullanımını öngören bir yetidir aynı zamanda. Üstelik okur-yazarlık hakkındaki yaklaşımımız bunun dışında, eleştirel/dönüştürücü birey ve toplumların gelişiminin sağlanmasında da anahtar rolü oynar.

Öğrenci gruplarının heterojen doğası genelde göz ardı edilen bir konudur. Gerek egemen toplulukların çıkarlarına hizmet eden eğitim biçimlerinde, gerekse son zamanlarda Kürt çocukların kendi anadillerinde eğitim alabilmeleri için kullanılan argümanlarda, öğrenciler genelde türdeş bir grup olarak düşünülmektedir. Bu çalışma, anadili Kürtçe’nin Kurmancca lehçesi olan öğrenciler özelinde tüm öğrenci gruplarının farklı özellik ve ihtiyaçlara sahip olduğunu, sosyal, dilsel, politik ve toplumsal cinsiyet farklılıklarından kaynaklı oldukça heterojen gruplar meydana getirdiklerini iddia etmektedir. Öğrencileri, farklılıkları ile beraber düşünmek, eğitim politika ve uygulamaları belirlerken öğrencilerin lehine geliştirmek bu açıdan oldukça önemlidir.

Bir başka önemli konu da dil ve toplumsal cinsiyet ilişkisi hakkındadır. Son zamanlarda toplumsal cinsiyet ile ilgili yapılan çalışmaların ve yürütülen kampanyaların çoğu kız çocuklarının okullulaştırılmalarına odaklanmıştır. Oysa bu çalışmaların çoğu “kız çocukları” derken kimin hedeflendiğini açıkça belirtmez ve bu kızların çoğunun Kürt olduğu veya anadillerinin Türkçe olmadığı gerçeğini göz ardı eder. Bu konuda daha eleştirel yaklaşan kişi ve kurumların da dil kullanımı ve toplumsal cinsiyetin nasıl kesiştiği, kız çocukları ile oğlan çocuklarının bundan nasıl farklı etkilendiklerini yeterince tartışmaya açtığı söylenemez. Dolayısıyla, bu çalışma herkesi, yeni bir eğitim anlayışı ve diller arası ilişkiden bahsederken aynı zamanda, bu konunun toplumsal cinsiyet boyutunu da tartışmaya, düşünmeye davet etmektedir.

Son olarak yeni bir söz söyleme ihtiyacı duyulan alanlardan biri, belki de en önemlisi, dil-içi ağız ve lehçe farklılıkları konusudur. İster itibarlı yabancı dillerin öğretimi olsun, isterse eğitimde kullanılacak temel öğretim dilleri olsun çoğu ülkede eğitimin bir dilin standart bir ağızda yapılması önkoşulu vardır. Oysa dilde standartlaşma ile alfabe standartlaşma farklı şeylerdir ve aynı dilin farklı ağızlarında ortak bir alfabe kullanılarak çokdilli eğitim olabileceği gibi, çoklehçeli ve çokağızlı da eğitim yapılabilir. Norveç, İtalya ve Almanya gibi köklü eğitim geçmişleri olan ülkelerde bunun örneklerini görmek mümkündür. Benzer şekilde, aynı dilin farklı lehçelerinde de eğitim faaliyetleri rahatlıkla yürütülebilir. Bunun güzel bir örneğini Irak Kürdistan Bölgesel Yönetimi’nde Soranca ve Kurmancca lehçelerinde yürütülen eğitim uygulamalarında görebiliriz. Üstelik bu lehçelerde yapılan eğitimde kullanılan ders kitaplarında, diğer lehçeden de çeşitli kelime ve söz grubu, karşılaştırma yöntemleri yoluyla kullanılmakta, böylece her iki lehçenin konuşanları arasında birbirlerinin lehçelerini öğrenmenin de yolu açılmaktadır. Benzer bir şekilde, Zazaca ve Kurmancca

arasında da karşılaştırmalı eğitim yapılabilmesi mümkün ve gereklidir. Buradan hareketle, bu çalışma Kurmanc öğrencilerin eğitimlerinde kullanılacak eğitim modelleri sunarken aynı zamanda bu öğrencilerin Zazaca da öğrenebilecekleri bir program önermektedir. Yine benzer bir şekilde, bu çalışma hem Kurmanca-ıçi hem de Zazaca-ıçi, ağız farklılıklarının da çokdilli bir eğitim anlayışında korunabileceğini savunmakta, eğitimin yapılabilmesi için tek bir ağızın veya lehçenin seçilerek tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin bu ağızda yapılması gerektiği yönündeki yaygın yanlış yaklaşımı reddetmektedir.

Tüm bu sebeplerden dolayı bu çalışma, Kürtçe ve Türkiye’de var olan tüm farklı dillerin yasal güvenceye kavuşması ve eğitimde kullanılmaları yönünde atılan önemli bir adım olarak görülmelidir. Bu raporun açtığı yolda çalışmalarımızı sürdürerek toplumsal barışın ve uzlaşının temellerinin atılmasını ve anadili Türkçe olmayan tüm halkların dil mücadelesine olumlu katkıda bulunacak öneriler geliştirmeyi umuyoruz.

M. Şerif Derince

Eylül, 2012



Teşekkür

Bu çalışmanın yapılabilmesi ve elinizdeki raporun hazırlanabilmesi için pek çok kişi ve kurumun önemli katkıları oldu. Her şeyden önce Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün (DİSA) düzenlediği birinci, ikinci ve üçüncü çalıştaylara katılarak değerli zamanlarını, fikirlerini ve tecrübelerini bizlerle paylaşan tüm öğretmenlere çok teşekkür ederiz. Onlar olmasaydı bu çalışmada ele alınan birçok konu hiç hatırlanamayabilirdi. Ayrıca onlar sayesinde Kürt öğrencilerin ne tür özelliklere sahip olduklarını ve ne gibi ihtiyaçları olduğunu öğrenebildik.

İkinci olarak, Prof. Dr. Susan Malone ve Prof. Dr. Carol Benson'a içten teşekkürlerimizi sunarız. Dünyanın her yerine giderek anadili temelli çokdilliliğin savunuculuğunu yapıp, onlarca farklı ülkede anadili temelli çokdilli eğitim modellerinin hazırlanması ve uygulanmasında aktif görev alarak edindikleri bilgi ve birikimleri bizlerle cömertçe paylaştılar. Bu raporda sunulan modellerin hazırlanmasında onların uzman bakışlarının etkisi var.

Ayrıca raporumuzun taslak metninin kamuoyuyla paylaşılması için düzenlediğimiz etkinliğe katılarak raporun ilk taslağı hakkındaki görüş, öneri ve eleştirilerini bizlerle paylaşan Amed Kurdi-Der'den Mamoste Adil Qazî'ye, Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi'nden Müge Ayan Ceyhan'a, Eğitim-Sen'den Müjgan Şahin'e ve Netice Altun'a çok teşekkür ederiz. Onlar sayesinde raporda eksik olan veya yeterince iyi açıklanamamış birçok konuyu düzeltme şansımız oldu. Aynı etkinliğe katılarak bizlerle görüş ve önerilerini paylaşan tüm dinleyicilere de teşekkür ederiz.

Yine bu raporun altyapısını hazırlayan öğretmen çalıştaylarının düzenlenmesinde büyük emeği geçen DİSA çalışanları sevgili Dilan Bozgan, Murat Aba ve Atalay Göçer'e teşekkür ederiz. Onlar olmasaydı çalıştaylarımız o denli düzgün yürüyemeyecekti. Benzer şekilde "Eğitimde Anadili ve Çiftdillilik ile İlgili Farkındalığı Arttırma" projesinin her aşamasında görüş ve önerileri ile katkıda bulunan başta Şemsa Özar olmak üzere tüm DİSA üyelerine, raporun ilk halini okuyup daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli dil düzeltmelerini yapan Nesrin Uçarlar'a ve çok titiz bir şekilde son metnin dil düzeltmelerini yapan ve önemli müdahalelerde bulunan Beril Eyüboğlu'na teşekkür ederiz.

Son olarak cömert katkılarıyla tüm bu çalışmaların yapılabilmesini mümkün kılan Hollanda Büyük Elçiliğine çok teşekkür ederiz. Onların mali katkısı olmasaydı bu rapor hazırlanamayacaktı.

Giriş

Türkiye’de Kürtçe’nin eğitimde kullanılabilmesi için uzun yıllardır büyük bir mücadele verilmektedir. Bu mücadelenin önemli bir bölümü, eğitimde anadilinin temel öğretim dili olması talebi etrafında şekillenmiştir. Ancak bütüncül bir bakışla anadilinde ne tür eğitim modellerinin kullanılabileceği şimdiye kadar pek önerilmemiştir. Mevcut anadili temelli eğitim modeli tartışmalarının çoğu, farklı ülkeler bağlamında bu farklı modellerin uygulamasının nasıl yürütüldüğüne odaklanmıştır.¹ Türkiye’de Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek anadili temelli somut eğitim modeli önerileri henüz kamuoyunda yeterince tartışılmamıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri, model önerisi yapılmadan önce mevcut şartların ayrıntılı araştırmalarla bilinmesi gerekliliği ve kamuoyu tartışmalarının bu düzeye henüz ulaşmamış olmasıdır. Son birkaç yıldır gerek farklı Kürt kurumlarının kampanyaları, gerekse Türkiye’de ve uluslararası konjonktürde bazı değişimlerin olması, bu konuda akademik araştırmaların ve konuyla ilgili filmlerin yapılması, birçok platformda eğitimde farklı anadillerinin kullanılması gerekliliğinin dile getirilmesiyle Kürtçe her zamankinden çok daha görünür olmuştur. Geline aşamada tartışmaları artık anadili temelli somut eğitim modelleri üzerinden yürütmenin en uygun yöntem olduğunu düşünüyoruz. Bu sayede hem taleplerin daha güçlü dile getirilmesi mümkün olacaktır hem de bu konuda uygulama yönünde adımların nasıl atılacağına dair daha sağlıklı tartışmalar yapılabilecektir.

Carol Benson’un da dediği gibi, ayrımcılığa uğrayan toplulukların maruz kaldığı tecrübeleri anlamak, söz konusu ayrımcılıkları yaşayan toplulukların lehine işleyecek bir eğitim sistemi geliştirebilmenin en önemli adımlarından birisidir. Bu yapılmadan hazırlanan öneri ve değişiklikler, genelde eşitsizlikleri üretmeye devam eden ve sadece belirli grupların karşılayabildiği standartlar olmaktan öteye geçememektedir.² Bu nedenle, Türkiye’de uygulanmak üzere anadilinde kimi eğitim modelleri önerilirken, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sosyodilsel durumları ele alınmalı ve buna göre öneriler yapılmalıdır.

Bu noktadan hareketle, bu rapor, Türkiye’de Kürt öğrencilerin farklı özellik ve ihtiyaçlarını ele almak ve eğitimlerinde kullanılabilecek anadili temelli çokdilli eğitim modelleri geliştirmek üzere hazırlanmıştır.

Rapor üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, *Dil Yarası*³ çalışmasının bulgularına ilaveten öğretmen çalıştaylarında elde ettiğimiz bilgilerin ışığında Kürt öğrencilerin heterojen durumu ele alınmıştır. İkinci bölümde, dünya genelinde izlenen eğitim sistemleri ve dil modelleri, farklı

1 Bu konuda öncü çalışmaların başında Eğitim-Sen’in hazırladığı Anadili Sempozyumu I ve II ile Eğitimde Reform Girişimi’nin yayınladığı Çiftdilcilik ve Eğitim çalışmaları gelir. Ayrıca İstanbul Kürt Enstitüsü, Ankara Kurd-Der, Amed Kurdi-Der ve benzeri birçok Kürt kurumunun çeşitli zamanlarda düzenledikleri konferans, panel ve etkinliklerde farklı ülkelerde anadili temelli eğitim modelleri ele alınmıştır. Şüphesiz bu çalışmaların hepsi geldiğimiz noktaya önemli katkılarda bulunmuştur.

2 Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

3 Coşkun, Vahap; Derince, M. Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), *Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. DİSA, Diyarbakır. Bu çalışmaya internette ulaşmak için bakınız: <http://www.disa.org.tr/files/images/dilyarasi.pdf>



okur-yazarlık yaklaşımları, dilsel ve kültürel farklılıklar açısından öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği, çokdilli eğitim anlayışında ana babaların müdahil olmalarının gerekliliği ve son olarak, anadili temelli çokdilli eğitimin bilimsel dayanakları tartışılmıştır. Son bölümde ise, mevcut ayrımcılık ve eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının bir yolu olarak Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek anadili temelli çokdilli ve çokdialektli dinamik eğitim modelleri ele alınmaktadır. Bu bölümde önerilen modellerin her birini takiben, hangi sınıflarda ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği de açıklanmıştır. Ayrıca, bu modeller vasıtasıyla nasıl bir dönüşüm gerçekleşebileceğine ve ister burada önerilen modellerde olsun isterse de önerilebilecek başka modellerde olsun, önerilecek her türlü modelin cevaplaması gereken hayati sorulara değinilmektedir.

Terminoloji ve Birkaç Not

Her şeyden önce belirtmek gerekir ki bu çalışmada aksi açıkça belirtilmedikçe Kürt öğrenciler denildiğinde Kurmanc ve Zaza/Kirmanc tüm öğrenciler, Kürtçe denildiğinde ise Kurmancca ve Zazaca/Zazakî/Dimilkî/Kirmanckî lehçe veya dillerinin her ikisi kastedilmektedir.⁴ Kurmancca denildiğinde ise Kurmanc Kürtlerin kullandığı lehçe kastedilmektedir. Sadece Zazaca denildiğinde, esas olarak Dimilkî, Kirmanckî veyahut Zazakî olarak bilinen isimlendirmelerin hepsi kastedilmektedir. Bu konuda kamuoyunda yaygın olarak bilinen kullanımı Zazaca olduğu için burada daha çok Zazaca isimlendirmesinin kullanılması tercih edilmiştir. Yoksa, bu konudaki devlet söyleminden ve farklı çevrelerde yürütülen siyasi çekişmelerden haberdar olduğumuzu ve bunun bir tarafı olmadığını belirtmek isteriz. Bu konuda ilkesel olarak birinci dil olarak Zazaca konuşan insanların görüş ve tavrı esas alınmalı, Kurmanc ve Zazaların ortak kültürel, sosyal ve tarihsel beraberliği hesaba katılmalıdır. Ayrıca bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ele alındığı gibi eğitim uygulamaları açısından da bu çekişmelerin yersiz olduğunu belirtmek gerekir.

Bir diğer önemli nokta da, bu raporda önerilen modellerin tek doğru model olma iddiası taşımadığı ve rapor nihai haliyle yayımlandıktan sonra da gelebilecek her türlü öneri, eleştiri ve görüşle geliştirilmeye açık olduğudur. Yine benzer şekilde modellerde sunulan yabancı dillerin yerine başka diller koymak da mümkündür. Bir başka deyişle, bu modellerde üçüncü dil olarak İngilizce önerilmektedir, ancak elbette ki İngilizce'nin yerine başka bir dil de tercih edilebilir ve bu dillerin öğrenme sırası ve biçimleri de farklı olabilir. Önemli olan husus çokdilliliğin geliştirilmesine dikkat edilmesidir.

Ayrıca, açık bir şekilde belirtmek gerekir ki bu çalışmada yapılmak istenen eğitim ve anadili konularında derin ve detaylı analizler yapmaktan ziyade, Kürt öğrencilerin eğitimleri ile ilgili tartışmalarda ve anadili temelli çokdilli bir eğitim anlayışıyla hazırlanacak eğitim modellerinde mutlaka hesaba katılması gereken noktalara değinmektir. Böyle bir yöntem takip etmek iki açıdan önemlidir. Birincisi, henüz sağlıklı ve güvenilir alan araştırmalarına dayalı yeterince bilimsel çalışmalar yapılmamıştır ve bu çalışmalar yapılmadan detaylı analizler yapmak yanlış olur. İkincisi ise bu rapor sadece bu alanda çalışan uzmanlara yönelik değil, öğretmenlerden öğrencilere, velilerden program geliştirme uzmanlarına kadar olabildiğince geniş bir okur kitlesi hedeflenerek hazırlanmıştır.

Terminoloji konusunda da birkaç önemli açıklamada bulunmak gerekir. Öncelikle bu raporda "Anadilinde" veya "Anadilde" kelimelerinin yerine "Anadili Temelli" denilmesinin sebebi önceki

⁴ Bu konuda daha kapsamlı bir tartışma, raporun 1.16. bölümünde ele alınmaktadır.

kullanımların yaygın bir şekilde tekdillilikle ilişkilendirilmesi ve çokdillilik potansiyelini gölgeleme riski taşımasıdır. Öte yandan sadece çokdillilik denilmemesinin sebebi de hem bu ifadenin söz konusu dillerin hepsini bütünsel bir şekilde eşitlememesi ve anadilinin önemine gerekli vurguyu yapmaması hem de “Anadili” kelimesinin uzun politik bir mücadele geçmişi olmasından kaynaklanmaktadır.

Yine kullanılmasını önerdiğimiz, “çokdilli” sözcüğü özelde Kürtler’in, genel olarak da dünya halklarının çoğunluğunun gündelik dilsel uygulamalarını ve durumlarını en iyi karşıladığı için ve esas ihtiyaç duyulan dilsel uygulamanın çokdillilik olması münasebetiyledir. Çokdillilik kavramının kullanılmasıyla vurgulanmak istenen, bu çalışmada önerdiğimiz eğitim modellerinin hepsinin sonuç olarak çokdilliliği geliştirme hedefini benimsemesidir.

“Çokdialektli” sözcüğünün kullanılmasının ise iki temel sebebi var. Birincisi, önerilen modellerin anadili Kurmancca olan çocukların hem Kurmancca hem de Zazaca dillerinde, anadili Zazaca olan çocukların da hem Zazaca hem de Kurmancca dillerinde yeterlilik göstermelerinin hedeflenmesidir. İkinci olarak da Kurmancca veya Zazaca dillerinin farklı ağızlarında bile olsa, ortak bir alfabe kullanarak, eğitim yapılabileceğine vurgu yapılmasıdır.

Yine benzer şekilde “dinamik” sözcüğü de iki nedenden ötürü tercih edilmiştir. Birincisi, bu raporda önerilen eğitim modelleri geliştirmek istediği diller arasında -raporda ayrıntısıyla açıklanan çokluyetkinlik yaklaşımına dayanarak- dinamik bir ilişki olduğunu var sayar. Buna göre çokdilli bireylerin bu dillerin her birindeki yeterlilikleri, tekdilli bireylerin dillerinden farklıdır, bu yüzden de çokdilli bir birey sadece zihninde birkaç dili yan yana barındıran kişi değil, bu dilleri birbirini besleyecek şekilde kullanabilen ve böylece kendini tekdillilere oranla daha farklı şekillerde ifade edebilen kişidir. Ayrıca, bu kavram, bununla ilişkili olarak çokdilliliğin bir süreç olduğunu ve sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu vurgular. İkinci olarak da burada önerilen modeller, önerildikleri halleriyle kalma iddiasında değildir. Kullanıldıkça değişen şartlar ve ihtiyaçlar gereği her türlü eğitim modelinin sürekli kendini yenilemesi gerektiğine de vurgu yapmayı amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, bu veya benzeri eğitim modelleri benimsenip uygulanmaya başlandığında sürekli olarak yeniden gözden geçirilmeleri ve değişen öğrenci-öğretmen ihtiyaçlarına göre eğitim programlarında da değişiklikler yapılması gerekmektedir.

Kısaca Dil Yarısı

Türkiye’de Lozan Antlaşması’yla belirlenen azınlık topluluğu dışında kalan toplulukların eğitimde anadillerinin kullanılmasına yönelik talepleri görmezden gelinmiştir. Uluslararası hukuk ve anlaşmalar, her bireyin ve grubun kendi anadilinde eğitim alma hakkı olduğunu teslim ederken, Türkiye bu hakların kullanılmasının yolunu açan her türlü anlaşmaya çekince koymuştur. Üstelik Cumhuriyet’in kuruluşundan bu yana, başta Kürtler olmak üzere anadilinin eğitimde kullanılması talebinde bulunan topluluklara sert bir şekilde yanıt verilmiştir. Çoğu zaman süreç cezaevlerinde sonlanmış, çok sayıda öğrenci bu talepten dolayı öğrenim gördükleri eğitim kurumlarından uzaklaştırılmıştır. Örneğin, 2002 yılında iki binden fazla öğrenci üniversitelerde seçmeli Kürtçe derslerinin açılması için öğrencisi oldukları okullara verdikleri dilekçelerden dolayı okullarından atılmıştır. Bu konuda en büyük mücadeleyi veren halk, şüphesiz Kürtlerdir. Bu nedenle, en ağır bedellerin de yine Kürtler tarafından ödendiği ve ödenmeye devam ettiğini görmekteyiz.



DİSA (Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü) olarak bu konuda yaptığımız *Dil Yarası* isimli ilk çalışmada, Kürt çocuklarının Türkçe bilmeksizin sadece Türkçe eğitim verilen tekdilli eğitim sisteminden, dilsel, eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik olarak nasıl etkilendiklerini incelemeye çalıştık. Çalışma kapsamında, sadece bu durumu bizzat tecrübe etmiş olan Kürt öğrencilerden başka, bu tecrübeye tanıklık eden ve benzer sıkıntılar yaşayan Kürtçe bilen öğretmenler, Kürtçe bilmeyip Kürt öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve okula giden çocukları olan ancak okulun dili olan Türkçe'yi bilmeyen velilerle görüştük.

Görüşmeler sonucunda, Kürt öğrencilerin, anadilleri olan Kürtçe'nin eğitimde kullanılmamasından dolayı öğretmenler ile ciddi **iletişimsizlik** sorunu yaşadıklarını ve **hayata geriden başladıkları** hissini taşıdıklarını tespit ettik. SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ve ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) gibi sınavlarda Kürt bölgelerinde elde edilen düşük sonuçlara atıfta bulunan birçok kişi, bunun yeterince bilmedikleri bir dilde eğitim almalarıyla ve **özgüven eksikliği**yle ilgili olduğunu dile getirdi. Ayrıca, **sınıfta kalma, okulu terk etme, sınıfta kalmanın yol açtığı başarısızlık hissi**, Kürtçe konuşmaktan dolayı **damgalanma** veya **şiddetin farklı türlerine** maruz kalma, iletişimsizliğe bağlı olarak gelişen **susma, pasifleşme** durumu, görüşülen çoğu kişi tarafından benzer şekillerde ifade edildi. Öte yandan, öğrenciler, özellikle belli bir aşamadan sonra, Kürtçe konuşan insanları **geri kalmış** olarak nitelendirme ve **kendi kültürünü değersiz görme** gibi eğilimler taşımaya başladıklarını aktardı. Ana babaların, oluşan dil engelinden dolayı çocuklarının eğitim sürecine müdahil olamama durumu ve bunun öğrenciler ve ana babalar üzerinde yarattığı psikolojik etki de, yine Kürt öğrencilerin eğitimde yüz yüze kaldıkları ayrımcılık ve eşitsizliklere işaret etmekteydi. Bütün bunlara bağlı olarak, kuşaktan kuşağa ilerledikçe Kürtçe konuşma oranının azaldığını ve **dilin kaybolmaya başladığını** da kamuoyuyla paylaştık. Bu bulgular göz önüne alındığında, Kürt öğrencilerin okul deneyimlerinde ciddi ayrımcılığa uğradıklarını ve yüz yüze kaldıkları toplumsal eşitsizliklere ilaveten, önemli dilsel ve eğitimsel dezavantajlara sahip olduklarını da ileri sürdük. Ayrıca, Kürt öğrencilerin okulda maruz kaldıkları bu eşitsizlik ve ayrımcılıkların, Kürt halkının maruz kaldığı eşitsizlik ve ayrımcılıkların bir tür yansıması ve uzantısı şeklinde tezahür ettiğini belirttik. Çalışmanın sonunda, bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenleri önerdik. Bunlardan bir tanesi de, farklı ihtiyaç ve özelliklere sahip Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılacak anadili temelli çokdilli eğitim modellerinin hazırlanması gerektiğiydi. Bu konuda kamuoyunda yürütülmekte olan tartışmaları beslemesi amacıyla bir eylem planı hazırladık ve uygulamaya koyduk.

Eylem planının ilk parçası, Kürt coğrafyasında çalışan öğretmenlerle bir çalıştay yapıp, *Dil Yarası* çalışmasında elde ettiğimiz bilgileri derinleştirmek ve bunları öğretmenlerle paylaşmaktı. Bunu gerçekleştirdikten sonra ikinci aşamada, ekonomik veya zorunlu göç nedeniyle Batı metropollerine taşınmış Kürt ailelerinin çocuklarının devam ettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin katıldığı, göç ortamında Kürt öğrencilerin durumları ve ihtiyaçları konulu bir çalıştay yaptık. Son olarak, çokdilli eğitim konusunda çalışmalar yürüten uzmanlarla bir çalıştay düzenleyerek, dünyanın farklı bölgelerinde, eğitimde anadilinin kullanım biçimlerini ve çokdilli eğitim tecrübelerini tartıştık. Bu tartışmalardan yola çıkarak ve önceki çalıştaylarda elde edilen bilgiler ışığında Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılacak farklı anadili temelli çokdilli eğitim modellerini hazırlamanın imkânlarını tartıştık. Öğretmen çalıştaylarında yürütülen tartışmalarda ve ilgili literatür taramasında fark ettiğimiz bir diğer konu da, anadilinin eğitimde kullanılması ile ilgili tartışmalarda çoğu zaman Kürt öğrencilerin türdeş bir grup oluşturduğuna yönelik yanlış algının yaygınlığıydı. Oysa bu raporda önerildiği gibi genel olarak tüm Kürt öğrenci grupları birçok açıdan oldukça heterojen bir grup meydana getirmektedir.

BÖLÜM 1: Kürt Öğrencilerin Heterojenliği

Kürt öğrencileri konu eden çoğu çalışma ve bu konuda söylem üreten kişi veya gruplar genelde Kürt öğrencilerin sosyodilsel açıdan türdeş bir grup oluşturduğunu varsaymaktadır. Bu varsayımına göre Kürt çocukları dünyaya geldikten sonra, konuşmaya başlama çağı geldiğinde ilkin ve sadece Kürtçe konuşur ve Türkçe ile ilk kez okulda karşılaşır. Bu karşılaşmadan sonra ise genelde öğrencilerin okul ve gündelik hayatlarında Kürtçe ve Türkçe ile nasıl bir ilişki kurdukları, bu dilleri ne derece etkinlikle kullanabildikleri nadiren tartışılmaktadır. Böylece yaygın bir şekilde türdeşleştirici bir mağduriyet söylemi üzerinden gidilmektedir. Sonuç olarak Kürt öğrencilerin mağduriyetlerini giderici bir takım öneriler geliştirildiğinde de yine türdeş bir öğrenci grubuna yönelik öneriler öne sürülmektedir. Oysa hem bu çalışma kapsamında yapılan öğretmen çalışmaları, hem de daha önceki bazı çalışmalar Kürt öğrencilerin, diğer tüm öğrenci grupları gibi, sosyodilsel olarak birçok bakımdan oldukça heterojen bir grup oluşturduğunu göstermektedir. Bu heterojenliği sağlayan en önemli değişkenler sınıfsal farklılıklar, toplumsal cinsiyet, yaşanılan mekân, ana babaların siyasal görüşleri, farklı düzeylerdeki çift veya çokdillilik durumları, göç, inanç ve lehçe ile ağız farklılıkları olarak sıralanabilir. Bu değişkenlerin hiçbiri kendiliğinden oluşmamış, aksine uzun tarihsel, sosyal, kültürel, psikolojik ve siyasal süreçler sonunda bu duruma evrilmişlerdir. Aşağıda bu değişkenler kısaca açıklanmaktadır.

Aşağıda değinilen noktaların henüz güçlü verilerle desteklenemediği gözden kaçmayacaktır. Zira çeşitli yapısal sebeplerden dolayı bu konuda önemli bir literatür henüz gelişmemiştir. Bu nedenle verilen bilgiler temel olarak DİSA'nın *Eğitimde Anadilinin Kullanılması Savunuculu* başlığı ile 2011 yılında yürütülen öğretmen çalıştaylarındaki görüşmelerden alınmıştır. Söz konusu çalıştayların ilki Kürt coğrafyasındaki çeşitli şehirlerde öğretmenlik yapan 25 kadar öğretmenin katılımı ile Diyarbakır'da gerçekleştirilmiştir. İkinci çalıştay ise Batı metropollerine göç etmiş Kürt ailelerin çocuklarının gittiği okullarda çalışan 20 kadar öğretmenin katılımı ile yine Diyarbakır'da düzenlenmiştir. Son çalıştay ise eğitim ve anadili konularında çalışan uzmanların katılımı ile İstanbul'da yapılmıştır. Aşağıdaki bilgilerin önemli bir kısmı özellikle birinci ve ikinci çalıştaylardaki ayrıntılı tartışmalarından ve bu raporun yazarı ve çalıştay katılımcılarının çeşitli gözlemlerinden sağlanmıştır.

1.00. Toplumsal Cinsiyet, Anadili ve Kürt Kız Çocuklarının Eğitimi

Dünyanın pek çok ülkesinde, kız çocuklarının eğitim hakkı önünde sosyo-ekonomik ve kültürel engeller bulunmaktadır. Bu engeller kız çocukların eğitime erişimini güçleştirmekle sınırlı kalmaz. Okula başlayabilmiş olsalar da, eğitimin ileri kademelerinde önlerine ciddi sorunlar çıkar. Söz konusu engellere ilişkin pek çok araştırma yapılmasına ve bu konuda bir hayli akademik yayın bulunmasına karşın, bu engeller arasında bulunan anadili konusuna yeterince yer verildiği söylenemez. Genellikle istatistiksel verilere dayanılarak yapılan çalışmaların çoğu kız çocuklarının oğlan çocuklarına oranla eğitimden çok daha az faydalanabildiklerini göstermekle birlikte, bunun sebepleri arasında ailelerin tutumları, kültürel ve dini yaklaşımlar ve yoksulluk



gibi öğeleri incelemeyi tercih etmektedir. Ancak eğitim ortamında dile bağlı öğeler ile toplumsal cinsiyetin kesişiminin etkileri üzerine yapılan pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Bunun ender istisnalarından birisi yukarıda da değinilen Carol Benson'un UNESCO için hazırladığı çalışmadır.⁵ Benson, bu eksikliği gidermek üzere ele aldığı yazıda, anadili okul dilinden farklı olan topluluklar arasında kız çocuklarının maruz kaldığı eşitsizlik ve ayrımcılıkların daha da derin bir şekilde yaşandığını göstermektedir. Benson'un çeşitli araştırmalardan derlediği bilgilere göre kendi anadilleri dışında bir dilde eğitim verilen okullara gitmek zorunda olan çocuklar arasında, kız çocuklarının okul dilinde bir dil yeterliliği geliştirmesi çok daha güçtür, zira vakitlerinin çoğunu çeşitli ev işleri yaparak evde geçirmek zorundadırlar. Üstelik sınıf içi uygulamalarda oğlan çocuklarının konuşmasına daha çok izin verildiğini, kız çocuklarının ise yeterince konuşmaya teşvik edilmediğini gösteren çalışmalar da vardır.⁶ Bu nedenlerden dolayı kız çocukları oğlan çocuklarına oranla egemen dille daha az haşır neşir olmakta ve egemen dili okul derslerini izleyebilecek kadar iyi öğrenemeyebilmekteler. Oysa Benson'un alıntı yaptığı araştırmalara göre anadili temelli çiftdilli eğitim verilen okullarda, kız çocukları okula daha düzenli devam etmekte, başarılı öğrenciler olarak anılmakta ve çeşitli başarı testlerinde oldukça yüksek puanlar almaktadır. Üstelik bu öğrenciler arasında sınıf tekrarı ve okulu terk gibi durumlara çok daha az rastlanmaktadır. Benson'a göre bundan dolayıdır ki, kız çocuklarının bildikleri bir dilde eğitim görmeleri, anadilleri üzerinden çiftdilli veya çokdilli olmaları eğitim fırsatlarına erişimlerini ve bu fırsatların kendi hayatlarına olumlu yansımaları ciddi şekilde etkilemektedir.

Türkiye'de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri konusu daha çok kız çocuklarının okumaz-yazmazlığının ortadan kaldırılması ve başta temel eğitim olmak üzere eğitimin her kademesinde kız çocuklarının okullaşma oranlarının artırılması bağlamında ele alınmaktadır. Eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğinin sınıfsal boyutları, toplumdaki güç ve iktidar ilişkileriyle bağlantısı genelde göz önüne alınmamaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde, toplumsal cinsiyetle ilgili yapılan çalışmaların çoğu, okur-yazarlık oranları, okula devam, akademik başarı, okul sonrası iş bulma imkânları gibi konularda istatistiksel bilgiler vermektedir. Bu istatistiklere her bakıldığında, kız çocuklarının ve kadınların oğlan çocuklarına oranla dezavantajlı oldukları söylenir; bir eşitsizlik durumu olduğu belirtilir.⁷

Söz konusu eşitsizliğin gerisindeki sosyo-ekonomik ve politik etkenler göz ardı edildiği ve bu etkenlerin ortadan kaldırılması gibi bir niyet olmadığı için de, "ilköğretimde %100 okullaşma hedefi" gibi belirlenen sayısal hedeflere ulaşılabilecek kapsamda ve ciddiyette programlar hazırlanarak hayata geçirilmesi mümkün olmaz. Nitekim Türkiye onaylamış bulunduğu, dolayısıyla gereklerini yerine getirmekle yükümlü olduğu uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini yerine getirmeyi ve eğitimdeki cinsiyet eşitsizliğini giderme yönündeki taahhütlerini gerçekleştirme sağlayacak kapsamlı ve uzun vadeli bir programa sahip değildir. Bu hedeflere ulaşmak için bir kısmı uluslararası finans desteğine de sahip olan ve toplum örgütlerince yürütülen "*Baba beni okula gönder*" ya da "*Haydi Kızlar Okula*", "*Kardelenler*" gibi kampanyalarda çare aranmaktadır. Bu bakımdan daha çok modernist ve yer yer de sömürgeci argümanların kullanıldığı söylenebilir.

5 Benson, *Girls, Educational Equity*.

6 O'Gara, Chloe ve Kendall, Nancy (1996), *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls'Experiences in Primary Classrooms*, Creative Associates International, Washington DC.

7 Tan, Mine, (2000), *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. TUSİAD Yayınları, İstanbul.; Otaran, Nur (2003), *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*, UNICEF, Ankara.

Böylece bu çalışmalarda, çokdillilik veya anadilinin eğitimdeki önemi tartışılmaz, hatta çoğu zaman bilerek göz ardı edilmeleri tercih edilir. Dolayısıyla Kürt kız çocuklarının okula gitmesi için yürütülen bu kampanyalar söz konusu kızların Türkçe tekdilli eğitim sistemine dahil edilerek asimile olmalarına kapı aralamaktadır. Öte yandan, Kürt çevrelerinin dışında da, zaman zaman bu kampanyalara eleştiri olarak, ya da bu kampanyalardan bağımsız daha farklı, eşitlikçi, toplumsal cinsiyet duyarlı ve demokratik bir eğitim anlayışından yana olan kişi veya kurumlar talep ve önerilini kamuoyuyla paylaşmaktadır.⁸

1.10. Kürtçe ve Toplumsal Cinsiyet

Birçok Kürt çocuğu başta yoksulluk ve eğitim sisteminin ayrımcı yapısı olmak üzere okul ve öğretmen eksikliği, öğrencilerin okul ortamında şiddete maruz kalması ve ailelerin ilgisizliği gibi nedenlerden dolayı okula hiç gidememektedir. Bu nedenlerden dolayıdır ki, Kürt aileler, genellikle yoksulluktan dolayı çocukları arasında okula göndermek konusunda tercih yapmak zorunda kaldıklarında bu genelde oğlan çocuklarının lehine olmaktadır. Kız çocukları ise yoksulluktan olduğu kadar, bazı ailelerin dini çekinceleri yüzünden de okula gönderilmeyebilmektedir. Gönderilmeleri halindeyse kimi tekdilli ve cinsiyetçi eğitim politikaları ya da bazı durumlarda ailelerinin baskısı sonucu lise ya da yüksek öğrenime devam etmeleri mümkün olmamaktadır. Okula gidebilme ve devam edebilme gibi şartlar sağlandığında bile kız çocuklarının önünde bir de okul dilinin sadece Türkçe olmasından kaynaklı, oğlan çocuklarının yaşadığından daha fazla engel ortaya çıkmaktadır. Zira özellikle aile içinde, sosyal ilişkilerde Kürtçe'nin ağırlıklı konuşulduğu bölgelerde kız çocuklarının okula başlamadan önce eğitim dili olan Türkçe öğrenme fırsatı oğlan çocuklarından daha azdır. Öte yandan, yeterince sistemli verilere dayalı bulgularla tartışma imkânımız olmasa da bazı gözlemler, okula başlayıp devam edebilen kız çocuklarının görece daha hızlı bir şekilde anadilleri olan Kürtçe'den koştuklarını, oğlanların ise anadilinin muhafaza edilmesi konusunda görece daha şanslı olduklarını göstermektedir.⁹ Eğer doğrulanırsa, bu durumun ortaya çıkmasında, toplum içinde kız ve oğlan çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin payının önemini kabullenmek çok yanlış ve temelsiz olmayacaktır.

Bu durum, göç etmiş veya zorla yerinden edilmiş Kürt ailelerinden olan kız çocukları ve kadınlar arasında çok daha şiddetli yaşanabilmektedir. Zira okulda, işyerlerinde ve sosyal yaşam içinde Kürt olmaktan kaynaklanan dışlanma, iletişim dili olarak sadece Türkçe'nin varlığı ile daha ileri noktalara varmaktadır. Bunun somut örneklerini gösteren önemli araştırmalardan birisi, Handan Çağlayan, Şemsa Özar ve Ayşe Tepe Doğan tarafından hazırlanan *Ne Değişti* isimli çalışmadır. Araştırmacılar "zorunlu göç yaşayan kadınlar ve kız çocukları açısından cinsiyete dayalı ayrımcılığın yanı sıra bölge, etnik köken ve dil/aksan kaynaklı ayrımcılık deneyimlerinin de yaşandığına işaret ediyor."¹⁰ Araştırmanın bulgularına göre Kürtçe'nin kamusal alanda kullanımı önündeki sosyal ve yasal engellerin dışında, aile içi şiddet ve erkeklere bağımlılık gibi zorlu yaşam koşulları da kadınların ve kız çocuklarının söz konusu alanlarda uğradıkları dışlanma ve ayrımcılığı en aza

8 Burada özellikle Eğitim-Sen'in çabalarına değinilmelidir.

9 Bu konuda daha kapsamlı bir tartışma için bakınız: Derince, M. Şerif (2012), *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili*, DİSA Yayınları, Diyarbakır.

10 Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa ve Doğan, Ayşe Tepe (2011), *Ne Değişti? Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. Ayizi Yayınları, İstanbul.



indirme beklentisi ile gelinen yerin dilini öğrenmeye çalıştıklarını göstermektedir.¹¹ Zira Türkçe öğrenme, kadınlar ve kız çocukları açısından evin dışına çıkma, ataerkil denetimi zayıflatma, dış dünyayla bir erkek dolayımı olmadan bağımsız ilişki kurabilme, çalışma, gelir elde etme gibi olanaklara kapı aralamaktadır.¹² Tüm süreçlerle birlikte araştırmanın bulguları konuşma dili olarak Kürtçe'nin yerini gittikçe Türkçe'ye bıraktığını ve kuşaklar arası bir dil kaymasının gerçekleştiğini göstermektedir.

Sonuç olarak ister kız çocukları olsun ister erkek çocukları, Kürtçe konuşma ve kuşaklar arası Kürtçe'nin aktarılması bir tehlikeyle karşı karşıyadır. Ancak Benson'un de belirttiği gibi toplumsal cinsiyetin dilsel farklılık ile kesişmesi ile ortaya çıkan çok katmanlı ayrımcılık ve dışlamaların ortadan kaldırılması yönünde anadilini esas alan ve çokdilliği hedefleyen bir eğitim ve yaşam anlayışının talep edilip güçlendirilmesi önemli bir potansiyel barındırmaktadır.¹³ Zira kız çocukları, daha çok anadillerinde sunulan eğitim programlarına katılabilmekte ve eğitim süreçlerinden kendilerini güçlendirecek faydalar görebilmektedir.

1.11. Köy-Kırsal Bölge ve Şehir Merkezleri Arasındaki Farklılıklar

Şimdiye kadar söz edilen tartışmalardan da anlaşılacağı gibi Kürt öğrencilerin heterojen durumunu belirleyen değişkenlerden bir tanesi de çocukların içinde buldukları ortamlardır. Gerek *Dil Yarısı* için yapılan görüşme notları gerekse *DİSA Eğitimde Anadilinin Kullanılması Savunuculuğu* çalışması kapsamında yapılan öğretmen çalışmaları köylerde ve kırsal bölgelerde yaşayan çocuklarla şehir merkezlerinde ve Batıdaki metropollerde yaşayan Kürt çocuklarının dilsel becerileri arasında ciddi farklılıklar olduğunu göstermektedir. Buna göre özellikle Kürt coğrafyasındaki köy ve kırsal bölgelerin çoğunda yaşayan Kürt çocukları okula başlamadan önceki süreçte ya hiç Türkçe bilmemekte veya çok az bilmektedir. Hem ailelerin, hem de sokaktaki sosyal etkileşimin birinci dili Kürtçedir. Oysa yine Kürt coğrafyasındaki şehir ile ilçe merkezlerinde ve Batıdaki göç bölgelerinde yaşayan Kürt çocuklarının çoğu okula başlamadan önce hem Türkçe hem de Kürtçe'nin etkisi altında kalmakta ve bu yüzden genellikle her zaman dengeli olmasa da çiftdilli bir durum ortaya çıkmaktadır. Özellikle son zamanlarda bu çiftdillilikte Türkçe baskın olmaya başlamıştır. Zira çocuklar aileleri ile ve kendi aralarında gittikçe daha fazla Türkçe konuşmaktadır. Bu durumda Kürtçe daha çok ikinci dil durumuna gerilemekte ve okul süreci ile de kaybolmaya yüz tutmaktadır.

1.12. Sınıfsal Farklılıklar

İster şehir merkezlerinde, ister köylerde veya kırsal bölgelerde olsun, Kürt çocuklarının büyük bir çoğunluğu düşük gelirli, yoksul ailelerden gelmektedir. Bu nedenle önemli bir çoğunluğu eğitim sisteminin tekçi ve ayrımcı yapısına ilaveten sınıfsal konumlarından dolayı da kendileri için anlamlı ve onları güçlendirici bir eğitim alamazlar. Bu ise yoksulluklarının sürekli yeniden üretilmesinde ve bir kısır döngü haline gelmesinde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin birçoğu okul için kendilerinden istenen ders araç-gereçlerini sağlamakta zorluklar yaşarken, öğretmenleri de bu durumdaki çocuklara eğitim verme konusunda oldukça isteksiz davranmaktadırlar. Üstelik

¹¹ Çağlayan, Özar ve Doğan, *Ne Değişti?*, s.121.

¹² Çağlayan, Özar ve Doğan, *Ne Değişti?*, s.123

¹³ Benson, *Girls, Educational Equity*.

öğrencilerin hemen hepsi kalabalık sınıflarda ders görmek zorundadır ve öğretmenlerinden yeterince ilgi görmezler.. Ayrıca bu öğrencilerin aileleri de gerek eğitim sisteminden kaynaklanan, gerekse sosyo-ekonomik yapılanmalardan dolayı kendilerine yeterince destek verememektedir. Zira eğitim sistemi bu çocukların ailelerini çocukların eğitiminde önemli bir bileşen olarak görmemekte, onların bilgisine hiçbir şekilde başvurulmaktadır.

Yoksul ailelerden gelen öğrencilerin dilsel becerileri öncelikli olarak yaşadıkları bölgelere göre şekillenmektedir. Önceki bölümde anlatılan köy-kırsal bölge ve şehir merkezi ayrımları bu bağlamda da geçerlidir. Yoksul Kürt ailelerin tümünün benzer özellikteki bölgelerde yaşadığı söylenemez, zira bu aileler köylerden tutun ilçe merkezlerine, Kürt coğrafyasındaki şehir merkezlerinden tutun göç edilen metropollere kadar hemen her yerde bulunabilmektedir.

Öte yandan görece daha az Kürt çocuğu sosyo-ekonomik açıdan orta sınıf özelliği taşıyan ailelerden gelmektedir. Bu çocuklar daha çok Kürt coğrafyasındaki şehir merkezlerinde yaşayan veya Batı metropollerine göç etmiş ailelere mensuptur. Bu tür ailelerin çocukları dilsel ve kültürel olmasa da görece daha iyi eğitim olanaklarına sahiptir ve bu eğitimin tek dili Türkçe olduğu için aile içinde Türkçe yaygın olarak kullanıla gelmiştir. Çocukların bir kısmı hem Kürtçe hem de Türkçe kullanmaya devam etse de, gözlemler ve tanıklıklar bu gruptan çocukların genelde Türkçe tekdilliliğe geçmiş veya geçmekte olduğunu göstermektedir. Üstelik bu durum ailelerin politik bilincine de bağlı olmayabilir. Diğer bir deyişle ailelerin politik olarak daha bilinçli olması her zaman bu ailelere mensup çocukların Kürtçe'ye daha fazla önem verdikleri anlamına gelmeyebilmekte ve bu çocukların birinci dili Türkçe olabilmektedir.

1.13. Ailelerin Politik Yaklaşımları ve Kürtçe'nin Kullanımı

Kürt ailelerin politik yaklaşımları ve Kürtçe dil kullanımı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söyleyemeyiz. Normal şartlar altında görece daha politik ailelerin ev içinde ve dışarıda daha çok Kürtçe konuşması beklenir. Oysa tanıklıklar, özellikle Diyarbakır merkezinde ve belli başlı metropollerde yaşayan ve politik olarak etkin olan ailelerin birçoğunun çocuklarının görece daha az Kürtçe konuştuklarını ve Türkçe'nin birçok alanda daha baskın olduğunu göstermektedir. Ancak gözlemler bu konuda genelleme yapılamayacağını, Kürtçe konuşulmasını veya konuşulmamasını belirleyen politik yaklaşımlar dışında daha etkin öğelerin bulunduğunu göstermektedir.

Öte yandan son yıllarda özellikle Kürt Dili ve Eğitimi Hareketi'nin (Tevgera Ziman û Perwerdehî-TZPKurdî) öncülük ettiği kampanyalar ve Kürtçe kullanımına duyarlılık çalışmaları bu konuda bir değişimin yaşanmakta olduğu anlamına gelmektedir. Bu kampanyalardan sonra Kürtçe dil kullanımını araştıran ciddi bir çalışma yapılmamış olsa da eldeki veriler, Türkiye genelinde yürütülen Kürtçe kurslarına olan ilginin son birkaç yılda önemli ölçüde arttığı yolundadır. Ayrıca aileler gündelik hayatlarında Kürtçe kullanmasalar da, eskisine göre daha büyük bir şevkle Kürtçe'nin eğitimde anadili olarak kullanılması talebini desteklemektedir. Ciddi bir kırılma noktası olan TZPKurdî kampanyaları dışında, mahkemelerde Kürtçe savunma yapmak isteyen Barış ve Demokrasi Partisi (BDP) yönetici ve üyelerinin tutumu da bu konudaki farkındalığı artırmıştır.



1.14. Çokdillilik Düzeyleri

Daha öncede değinildiği gibi özellikle Kürt coğrafyasında köylerde ve kırsal bölgelerde dünyaya gelen çocukların çoğu ilk dil olarak Kürtçe duymakta ve kullanmaktadır. Ancak göç, artan televizyon ve internet kullanımı ve yolculuk olanakları gibi öğelerin etkisiyle gittikçe daha fazla Kürt çocuğu doğduğu andan itibaren iki veya daha fazla dille karşılaşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler Kürt çocuklarının sosyodilsel özelliklerinin genel hatlar açısından beş kümede incelenebileceğini göstermektedir.

Yalnızca Kürtçe konuşanlar: Daha çok köylerde ve kırsal bölgelerde yaşayan bu çocuklar okula başlayınca kadar aile içinde ve sosyal çevrelerinde sadece Kürtçe konuşmakta ve okulun ilk birkaç yılında hâlâ sadece Kürtçe konuşabilmektedir. Türkçe ile etkileşimi okula başlayınca kadar neredeyse hiç olmayan bu kümedeki çocuklar ancak okula devam edebilirlerse sonraki yıllarda Türkçe kullanmaya başlayabilmektedir.

Daha çok Kürtçe konuşan çiftdilliler: Bu kümedeki çocuklar ilk önce Kürtçe ile sosyalleşmekte, ilerleyen yıllarda okula başlayınca Türkçe öğrenmektedir. Bu çocuklar, aileleriyle ve okul dışındaki alanlarda daha çok Kürtçe konuşmaya devam ettikleri için Kürtçe dil becerilerini koruyabilmektedir. Televizyon ve okulun etkisiyle belli bir oranda Türkçe öğrenseler de kendilerini en iyi Kürtçe ifade edebilmekteler.

Kürtçe-Türkçe dengeli çiftdilliler: Özellikle Kürt bölgesindeki şehir merkezlerinde ve Batıdaki metropollerde yaşayan Kürt çocuklarının bir kısmı dilsel olarak dengeli sayılabilecek bir çeşit çiftdilliliğe sahiptir. Bu çocuklar genelde doğduktan sonra ilk duydukları dil olan Kürtçe ile büyür, sonraki yıllarda ise Türkçe öğrenirler. Bu gruptaki çocuklar genel olarak okula başlamadan Türkçe öğrenmiş olurlar, ancak gündelik hayatlarında, özellikle aile, akrabalar ve yakın arkadaşlarla Kürtçe konuşmaya devam ederler. Çalışmalar bu durumdaki çocukların okulda, diğer arkadaşlarına oranla daha başarılı olduklarını, hatta Türkçe öğrendikleri okuma-yazma becerilerini Kürtçe'ye aktarabildiklerini göstermektedir.¹⁴

Daha çok Türkçe konuşan çiftdilliler: Özellikle şehir merkezlerinde ve göç bölgelerinde doğan ikinci kuşaktan sonraki çocukların önemli bir kısmı, eğer aileleri özellikle Kürtçe konuşmayı tercih etmezse, daha çok Türkçe'nin etkisinde büyümektedir. Bu çocukların önemli bir kısmı doğuştan itibaren hem Kürtçe'ye hem Türkçe'ye maruz kalmakta, ancak özellikle televizyon ve sokaktaki etkileşimin dilinin Türkçe olmasından dolayı çoğunlukla Türkçe konuşmakta, sadece kendisine Kürtçe söylenenlerin bir kısmını anlayabilmekteler. Bu durumdaki çocukların çoğu Kürtçe cümle kurma konusunda zorlanır ve basit gündelik kelime ve cümleciklerin dışında Kürtçe'yi kullanamaz. Okula başladıktan sonra ise sadece ev içindeki büyüklerin kendi aralarında Kürtçe konuşmasına tanıklık eder ve neredeyse hiç Kürtçe kullanamaz.

Yalnızca Türkçe konuşanlar: Özellikle Batılı metropollerine göç etmiş Kürt ailelerin göç edilen bölgede doğan çocuklarının bir kısmının hiç Kürtçe bilmediği görülmektedir. Bu durumdaki çocuklar kimlik olarak Kürt olduklarını bilseler de birçok nedenden dolayı hiç Kürtçe konuşmamaktadır. Bu çocukların aileleri ya hiç Kürtçe bilmez veya bilseler de özellikle çocukları ile konuşurken kullanmaz, hatta çocukları Kürtçe konuşursa, nitelikli Türkçe öğrenemeyecekleri dolayısıyla okulda

¹⁴ Derince, M. Şerif (2010), *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

ve iş hayatında başarılı olamayacakları kaygısıyla onları Kürtçe konuşmaktan caydırmaya çalışır. Eğer bu çocukların sadece Kürtçe konuşan aile büyükleri varsa, onlarla ya hiç iletişim kuramaz ya da ancak başkalarının aracılığı ile anlaşabilirler.

Bu grupların dışında Kurmanc çocuklar, özellikle Kurmancca, Zazaca ve Arapça konuşan ailelerin bir arada yaşadığı bölgelerde ikiden fazla dile maruz kalmakta; bu nedenle, günlük dilde kullanılan sözcüklerle Zazaca ve Arapça'da konuşabilmektedir. Özellikle Zazaca ve Kurmancca'nın aynı dil grubundan olmasından kaynaklı benzer cümle ve dilbilgisi yapıları ile çok sayıda ortak sözcük, bu bölgelerde ciddi bir çokdilliliği beraberinde getirmektedir. Bu yüzden Diyarbakır, Bingöl, Batman, Urfa, Mardin, Dersim ve Siirt başta olmak üzere birçok bölgede çocukların Kurmancca, Türkçe, Zazaca ve Arapça konuştuklarını duymak mümkündür. Ayrıca, ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren İngilizce derslerinin veriliyor olması, bu dersler yeterince gelişkin öğretim yöntemleriyle işlenmese de, Kürt öğrencilerin mevcut çokdillilik durumuna bir bakıma yeni bir boyut getirmiştir.

1.15. Göç

Göç, pek çok Kürt çocuğunun dil ve eğitim durumu tartışılırken göz önüne en çok alınması gereken konuların başında gelmektedir.¹⁵ Bu çocukların önemli bir bölümü ya göç sürecini yaşamış ya da göç edilen yerlerde dünyaya gelmiştir. Ancak göçler aynı sebeplerden ve aynı dönemlerde gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla etkileri de birbirinden farklı olmuştur. Öğretmenlerin çalıştaylarda aktardığı gözlem ve tecrübelerine göre Batıya göç etmiş Kürtler açısından üç farklı göç şeklinin olduğunu söyleyebiliriz.

a) 40 yılı aşkın zaman önce ekonomik nedenlerle göç: Bu gruba giren ailelerin çoğunun çocukları artık ya çok az Kürtçe bilmekte ve sadece yaşlı aile bireyleriyle konuşurken kullanmakta ya da hiç Kürtçe bilmemektedir. Ancak bu gruba giren birçok kişi, özellikle yirmi yaş ve üstü gençler, son zamanlarda Kürtçe kurslarına giderek anadilini tekrar öğrenmeye çalışmaktadır. Dolayısıyla bu gruba giren çocukların çoğunluğunun birinci dilinin artık Türkçe olduğunu söyleyebiliriz.

b) goli yıllarda bölgedeki savaş nedeniyle zorunlu göç: Bu gruba giren ailelerin çoğunun göç öncesi doğan çocukları genelde Kürtçe bilmekte ve aile fertleriyle veya akrabalarla Kürtçe konuşmaya devam etmektedir. Ancak göç edilen yerlerde dünyaya gelmiş çocukların bir kısmı Kürtçe biliyor ve etkinlikle kullanabiliyorken bir bölümü ya sadece Türkçe konuşabilmekte ya da ancak çok basit gündelik Kürtçe cümleleri anlayabilmekte ve kullanabilmektedir. Bazı aileler ise özellikle çocukları ile Kürtçe konuşmaya özen göstermekte ve çocuklarının Türkçe dışında Kürtçe'yi de iyi düzeyde konuşabilmesi için çaba sarf etmektedir. Bu durumda olan çocukların çoğunun görece daha şanslı oldukları ve dengeli bir çiftdilli gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu gruba giren ailelerin üyeleri arasında da Kürtçe kurslarına bir ilgi olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca evde Kürtçe konuşan nene, dede gibi yakınlar varsa bu da çocukların Kürtçe konuşabilmesi için bir imkân yaratmaktadır.

c) Savaş sırasında veya sonrasında ekonomik nedenlerle göç: Bu gruba giren aileler 90'lı yıllarda meydana gelen çatışmalara doğrudan maruz kalmamış olsa da, savaşın dolaylı etkilerinden kaynaklı işsizlik ve fakirleşmeden dolayı Batıdaki şehirlere göç etmiştir. Bu ailelerin çocukları, göç edilen bölgede kalma süresine bağlı olarak ya Kürtçe-Türkçe çiftdillidir veya baskın şekilde Türkçe

¹⁵ Bu çalışma kapsamında göç kavramı kullanılırken, aksi belirtilmediği sürece, Türkiye'nin batısındaki şehirlere ekonomik sebeplerle veya savaş nedeniyle yapılan zorunlu göçlerden bahsedilmektedir.



konuşmakta, sadece Kürtçe konuşulanları anlayıp Türkçe cevap verebilmekteler. Öte yandan, bir önceki grup için olduğu gibi, bu grupta da evde Kürtçe konuşan nine ve dede gibi yakınlar varsa, bu durum çocukların anadillerini unutmaması için bir teşvik yerine geçmektedir.

Bu üç grubun dışında, daha çok 19. yüzyıl civarında Orta Anadolu'ya, özellikle Konya ve Ankara'nın bazı bölgelerine Kürt göçünün olduğunu bilmekteyiz. Çalıştaylarımızda da gündeme gelen bu konuda, öğretmenler bu dönem göç etmiş Kürtlerin kendilerini göçmen olarak saymadıklarını, göç ettikleri yerlerin yerlileri gibi hissettiklerini aktardı. Bu ailelerin çocuklarının genel olarak hem Kürtçe'yi hem de Türkçe'yi iyi derecede kullanabildikleri için dengeli bir çiftdilliliğin geliştiği gözlemlenmiştir. Öğretmen çalıştaylarında bu durum, uzun zaman önce göç etmiş ailelerin yaşadığı yerlerde kendilerini göçmen olarak değil oranın halkı olarak görmelerine ve bu nedenle dilsel asimilasyona karşı daha uyanık olmalarına bağlandı.¹⁶ Ancak son zamanlarda televizyon ve internet kullanımının hızla artmış olmasından dolayı özellikle şu sırada on yaş dolaylarında olan çocuklar arasında Kürtçe'nin eskiye oranla çok daha az kullanıldığı tahmin edilmektedir; zira bu alanların baskın dili Türkçe'dir.

Öte yandan bahsedilen tüm gruplar için Kürtçe'nin ne kadar kullanıldığını belirleyen bazı öğelerden bahsedilebilir. Bu öğelerin başında aile içinde Kürtçe konuşan yaşlı kuşaktan nene ve dede gibi yakınların olması Kürtçe'nin aile içinde kullanılmaya devam etmesini sağlamaktadır. Bir diğer öğe de göç edilen bölgede başka Kürt ailelerin bulunup bulunmadığıdır. Eğer söz konusu bölgede Kürtler yoğun olarak yaşıyorsa, mahallede Kürtçe duyulabiliyorsa bu durum çocukların Kürtçe öğrenmeye ve kullanmaya devam etmesini teşvik etmektedir.

1.16. Ağız ve Lehçe Farklılıkları

Dünyanın tüm dilleri konuşuldukları bölgelerden kaynaklı başka bir bölgede konuşulan aynı dilden farklı özellikler barındırır. Bir başka deyişle, hiçbir dil sadece bir ağız veya lehçe olarak gelişim göstermemiştir. Ancak özellikle ulus-devletlerin ortaya çıkması ve bu devletlerin kurumlarının merkezîyetçi anlayışla örgütlenmesi ve bu örgütlenmede genelde bir ağzın veya lehçenin aynı dilin diğer çeşitlemelerine karşı üstün kabul edilmesi söz konusu dil-içi farklılıklar arasında hiyerarşik ilişkilerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu durum özellikle çokdilliliğin en az olduğu Batı devletlerinde hat safhaya ulaşmış, yazılı malzemelerin artması, eğitimin yaygınlaşması ve medya aygıtlarının çoğalması ve bu etkinliklerin devlet aygıtları ile standartlaştırılmış tek bir ağız veya lehçe üzerinden yürütülmesi zamanla hâkim ağız veya lehçenin dışındakilerin zayıflamasına veya yok olmasına yol açmıştır. Ancak maalesef bu duruma karşı dünya genelinde yeterince farkındalık oluşmamış ve dil-içi farklılığın yok olması kaçınılmaz ve kendiliğinden geliştirmiş gibi karşılanmıştır. Türkçe için bu tür bir dil-içi farklılık kaybı önemli boyutlardadır. İstanbul Türkçesi adı verilen ve devletin tüm resmi kurumlarında tek dil olarak kabul edilen bu ağız dışında çok az yörede farklı ağızlar kullanılmaya devam etmekte, bu ağızları kullanan kişiler genellikle kendi ağızlarını itibarlı İstanbul ağzına karşı küçümseyebilmektedir.¹⁷ Aynı durum henüz Kürtçe için

¹⁶ Bu önemli noktaya dikkatimizi çektiği için Ankara Kurd-Der'den Sadık Varlı hocamıza teşekkür ederim.

¹⁷ Üstelik İstanbul ağzı, İstanbul'un Osmanlı yönetimine geçtiği 15. yüzyıldan itibaren buraya yerleşen Türk topluluklarının daha önce şehirde yerleşik olan Rum, Ermeni ve diğer toplulukların Türkçe kelimeleri telaffuz etme biçimlerinden etkilenerek oluşmuştur. Diğer bir deyişle, esas olarak farklı dillerin bir takım özelliklerini alarak oluşmuştur. Bu konuda daha ayrıntılı bir tartışma için bakınız: Gümüşkılıç, Mehmet (2008), "18. Yüzyıl İstanbul Ağzı Hakkında Bazı Gözlemler", *Turkish Studies*, Cilt3, Sayı 3, s. 388-401.

gerçekleşmemiş olsa da benzer bir sürecin işlemekte olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Zira gerek *Dil Yarısı* çalışması sırasında yaptığımız mülakatlarda, gerekse Kürt kurumları tarafından düzenlenen değişik panel, konferans ve toplantılarda sıklıkla Kürtçe'nin henüz tam standartlaşmadığı, farklı bölgelerde farklı Kürtçelerin kullanıldığı, bunun da Kürtçe eğitimin önünde bir engel oluşturduğu dile getirilmiştir. Oysa bu, üzerinde yeterince düşünülmeden, Türkçe'nin standartlaştırılma ve dil-içi farklılıkların kaybolması süreçlerini sorgulamadan, olanların doğal ve kaçınılmaz olduğu varsayımına dayanan bir düşünceden doğmaktadır. Bu varsayım ile hareket eden yaklaşıma göre aynı dilin farklı ağız veya lehçelerini konuşan insanlar birbirlerini anlayamayabilir ve aralarında iletişim güçlüğü çıkar. Oysa aynı dilin farklı ağızları arasındaki farklılık çoğu zaman bazı ses ve kelimelerin farklı kullanılmasından kaynaklanır; yoksa sözdizimi, dilbilgisi gibi temel yapılar büyük oranda aynıdır ve farklı ağızları konuşan birey ve topluluklar birbirlerini anlamakta çok büyük zorluklar yaşamaz. Bu durum, lehçeler söz konusu olduğunda sadece küçük bir oranda dilbilgisi değişimi de içermektedir. Kürtçe'nin farklı ağız ve lehçeleri için de bu durum geçerlidir. Ancak uzun baskılar ve devletin tekçi dil politikaları yüzünden Kürtçe'nin ağızları ve lehçeleri de zaman içinde zayıflamıştır. Dolayısıyla ağızlar ve lehçeler arasındaki farklılık, benzer süreçleri yaşamamış dillerdeki farklılıktan daha fazla olabilmektedir. Bu yüzden Kürtçe'nin herhangi bir ağızını veya lehçesini kullanan bir Kürt'ün diğer ağızları veya lehçeleri ne kadar rahat anlayacağı çoğunlukla kendi ağız veya lehçesini ne kadar iyi kullanabildiğine bağlıdır. Kendi ağız ve lehçesini iyi bilen birinin diğerlerini de daha rahat anlayabilmesi büyük bir olasılıktır.

Kurmanca Kürtçe'si, farklı ağızlar barındırması açısından oldukça zengin bir dildir. Bu konudaki akademik çalışmaların sayısı çok azdır. Ancak mevcut kaynaklara bakılarak genel olarak Kurmanca'da Adıyaman ve çevresinde kullanılan Semsur ağızı, Şırnak ve Siirt bölgelerinde kullanılan Botan ağızı, Mardin ve civarında kullanılan Mardin ağızı, Hakkâri yöresinde kullanılan Hekârî/Culemergî ağızı, Van, Ağrı, Kars bölgesinde kullanılan Serhad ağızı gibi farklı birçok ağızdan bahsedilebilir. Kurmanca Kürtler, gündelik hayatlarında bu ağız farklılıklarını koruyarak kullanmaktalar. Ancak yazılı Kurmanca için aynı korumanın devam ettiğinden bahsedilemez, zira son zamanlarda iyice gelişen Kurmanca kitap basımı, Kurmanca yayın yapan televizyon kanalları, kurslarda izlenen malzemeler ve ders işleyiş biçimleri bahsi geçen ağız farklılıklarını esas alarak değil, standartlaştırılmaya çalışılan bir Kurmanca'ya göre ilerlemektedir. Bu çabalara karşın bazı çevrelerde Kurmanca-içi farklılıkların kaybolmasına karşı çıkılmakta, bu farklılıkların günlük konuşma dilinde olduğu gibi yazılı malzemelerde de korunması gerektiği savunulmaktadır. Ancak kurumsal destekten mahrum olan Kürtçe için, bu konuda çalışma yürüten kişi ve kurumların önceliği Kürtçe'nin yok olmaktan kurtulmasıdır. Bu nedenle henüz dil standartlaştırılması, dil-içi farklılık ve farklı ağızların korunması gibi konular yeterince nitelikli ve farklı yönleriyle tartışılmamakta, bu konuda eleştirel çalışmalar yapılamamaktadır.

Oysa Kürtçe'nin farklı lehçe ve ağızları ile birlikte eğitimde kullanılması yeni bir kavrayış sunma imkânına sahiptir. Bu sadece Kürtçe temelli bir eğitim için değil, genel olarak Türkiye'deki eğitim için de mevcut diller ve ağızlar-arası hiyerarşilerin bertaraf edilmesi yolunda ciddi bir potansiyel taşımaktadır.

Bununla beraber şunu da belirtmek gerekir ki dilin standartlaşması ile alfabenin standartlaşması farklı konulardır. Tek bir standart Kürtçe'nin olmaması, yazı dilinde bir takım standartların olmaması demek değildir. Zira Kürtçe'nin uzun bir yazılı geleneği vardır ve her yıl yüzlerce kitap, dergi, gazete yayımlanmakta, binlerce internet sitesi Kürtçe yayın yapmaktadır. Tüm bu yayınlarda



izlenen belli başlı yazılı dil kuralları vardır ve bu kurallar farklı kıtalarda yaşayan Kürtler arasında bile kabul görmektedir. Bu durum, yazarların kendi ağızlarını koruyarak yazı yazdıklarında da değişmemektedir. Diğer bir deyişle, yazılı Kürtçe'nin oldukça oturmuş bir sisteme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle Kürtçe'nin eğitimde kullanılması için henüz hazır olmadığı ve öncelikle standartlaşması gerektiği gibi savlar sağlam temellerden yoksundur. Aksine, gerek Kurmancca gerekse Zazaca'nın farklı ağızlarında ortak bir alfabe kullanılarak eğitim yapılması mümkündür ve böyle bir tecrübe dil eğitimine yeni bir bakış açısı getirme potansiyeline sahiptir.

Ağızlararası farklılık konusu kadar önemli bir mesele de aynı dil ailesinin değişik lehçeleri arasındaki farklılığın nasıl ele alınması gerektiği konusudur.¹⁸ Konu ve coğrafi konum itibarıyla Türkiye'de Kürtçe'nin eğitimde kullanılması çalışmalarında en önemli noktalardan birisi de Zazaca'nın, (diğer isimleriyle Kirmanckî, Dimilkî) durumudur. Bu konuda temelde iki farklı yaklaşım söz konusudur. Kimi dilbilimcilere göre Zazaca, Kürtçe'nin bir lehçesidir. Kimine göre ise Zazaca, Kürtçe ile aynı dil ailesinden olan fakat farklı bir dildir. Benzer şekilde kendini Zaza olarak tanımlayan insanların önemli bir kısmı aynı zamanda Kürt olarak da tanımlamakta ve dillerinin ortak olduğunu söylemektedir. Ancak bir kesim de Zazaların farklı bir etnik topluluk olduğunu ve dillerinin de farklı olduğunu ileri sürmektedir. Esas olarak bu raporda kullanılan modellerde Kurmancca ve Zazaca'nın ayrı bir dil mi, yoksa Kürtçe'nin lehçeleri mi olduğu çok önemli bir tartışma değildir, zira ne olursa olsun Kurmancca ve Zazaca'nın dilbilimsel olarak ortaklıkları, farklılıklarından çok daha fazladır. İkisinden birini anadili olarak konuşan çocuklar, diğerini çok rahat bir şekilde öğrenebilirler.

Unutulmaması gereken, bir dilin lehçe mi, dil mi olduğuna karar verenlerin genelde siyasal süreçler ve iktidar güçleri olduğudur. Azerice ve Türkçe birbirine çok yakın diller olsa da ve bu dilleri konuşan insanlar birbirlerini büyük ölçüde anlasalar da, bu diller lehçe olarak değil ayrı diller olarak konumlandırılır. Bu tür ayrımlar yapılırken genellikle üzerinde hemfikir olunan bir nokta, bir dilin farklı lehçelerinin karşılıklı olarak anlaşılabilir olmasıdır; bir diğer deyişle bir lehçeyi konuşan kişiler aynı dilin başka lehçelerini de en azından anlayabiliyor olmalıdır. Fakat farklı coğrafyalarda bu durum bu kadar da basit değildir. Örneğin Kürdistan Federe Bölgesinde yaşayan ve Kürtçe'nin Kurmancca lehçesini konuşanlar aynı bölgede Soranca lehçesini konuşanları anlayabiliyorken, Türkiye'de Kurmancca konuşanların Soranca konuşulduğunda anlaması neredeyse imkânsızdır.

Ancak, Kürtçe'nin farklı lehçelerini anlayabilmek büyük ölçüde kişilerin söz konusu dillerde eğitim alıp almadığına bağlıdır ve kişiden kişiye değişmektedir. Dil konusunda daha duyarlı olan ve bilinçli bir şekilde dil yeterliliğini geliştirmiş olanlar genelde diğer lehçeleri büyük oranda anlayabilmektedir. Oysa aynı lehçenin farklı ağızlarını konuşanlar, bazı siyasi ve psikolojik kalıntıların da etkisiyle birbirlerini anlayamadıklarını söyleyebilir.

Öte yandan, "anlayabilme" sözcüğü de sorunludur; zira bu sözcükten ne anlaşıldığı görecelidir.¹⁹

¹⁸ Çoğu kaynağa göre Kürtçe'nin temel olarak dört farklı lehçesi vardır. Bunlar Türkiye'de, Irak Federe Kürdistan Bölgesi'nde, Suriye'de ve İran'da konuşulan Kurmanckî lehçesi; Türkiye'de kullanılan Zazaca (Dimilkî, Kirmanckî) lehçesi, İran ve Irak Federe Kürdistan Bölgesinde konuşulan Soranca lehçesi ve İran'da konuşulan Kermanshahî lehçeleridir. Ayrıca İran'da konuşulan Hewramî (Goranî) lehçesi de vardır ki Zazaca grubundan olduğu kabul edilir. Bakınız: Hassanpour, Amir (2005). *Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil, 1918-1985*, (çev. İbrahim Bingöl ve Cemil Gündoğan), Avesta Yayınları, İstanbul.

¹⁹ Bu konuya ilk kez dikkat çekmemi sağlayan Geoffrey Haig'e teşekkür ederim.

Kimine göre “anlayabilmek” tüm kelimeleri, sesleri ayırt edebilmek iken kimisi için konuşulan konu hakkında genel bir fikir sahibi olabilmek olarak düşünülebilir. Bu konuda geçerli bir ölçüt yoktur. Dolayısıyla Zazaca ve Kurmancca'nın ilişkileri tartışılırken oldukça çetrefilli bir süreç ve ilişkiden bahsetmiş oluyoruz.

Sonuç olarak şunu diyebiliriz ki Kurmancca ve Zazaca'nın aynı dilin lehçeleri mi yoksa farklı diller mi olduğu tartışmalarına dilbilimsel, tarihsel, kültürel ve politik açılardan bakıldığında farklı cevaplar verilebilir ve bu tartışmalarda tek bir doğrunun olmadığı açıktır. Ancak eğitim uygulamaları açısından önemli olan Kurmancca ve Zazaca arasındaki benzerlikler, ortaklıklar ve farklılıkların ne durumda olduğudur. Diyebiliriz ki iyi düzeyde Kurmancca bilen birisi Zazaca konuşan birisi ile genel hatları ile anlaşılabilir ve rahatlıkla gündelik alış-verişlerde bulunabilir. Diğer bir deyişle, bu dillerden birini bilen bir çocuğun ötekilerini öğrenmesi normal şartlar altında yabancı bir dil öğrenmekle kıyaslanamayacak kadar kolay ve çabuk gerçekleşebilir.

1.17. İnanç Farklılıkları

Tıpkı dilsel farklılık konusunda olduğu gibi Kürtler arasında dini inanç konusunda da ciddi farklılıklar mevcuttur. Türkiye’de Kürtlerin çoğunluğu Sünni-Şafi olsa da önemli sayıda Alevi Kürt de vardır. Ayrıca az sayıda da olsa Yezidi ve Zerdüşt Kürtleri olduğu da bilinmektedir. Ancak Türkiye’de izlenmekte olan okul müfredatı ve inançla ilgili ders ve metinler sadece Hanefi Sünnileri esas alarak hazırlanmakta, tıpkı dilsel ve kültürel olarak olduğu gibi Kürtler dini inançlar açısından da dışarıda bırakılmakta, hatta Sünni-Hanefiler dışındaki inanç grupları, özellikle Alevi, Yezidi ve Zerdüşt kimlikleri ciddi aşağılanmalara ve ayrımcılıklara maruz kalmaktadır. Öte yandan eğitim sistemi dini bir inanca sahip olmayı ölçüt olarak dayatırken, inanmama özgürlüğü tanınmamakta, inançsız kesimleri sapkın olmakla suçlanmaktadır. Dolayısıyla önerilecek herhangi bir eğitim sistemi inanç açısından yaratılan bu ayrımcı ve hiyerarşik ilişki biçimini bertaraf edici önlemler olarak farklı inançlara ve inançsızlığa eşit ölçüde saygılı olabilmelidir.

1.20. Değerlendirme

Yukarıda ele alınan değişkenlerin çoğu öyle veya böyle birbirlerini çapraz keserek, eşitsizlik ve ayrımcılıkların çok daha derin yaşanmasına sebep olabilmektedir. Eğitim, dünya genelinde bu eşitsizliklerin üretilmesinde ve sürekli yeniden üretilmesinde ciddi bir rol oynamıştır. Ancak, bu eşitsizliklerin giderilmesinde yine eğitim yoluyla yapılabilecek birçok müdahalenin, eğitimi yeni baştan kurmanın yolları olduğuna inanıyoruz. Ancak bu yeni eğitim kurgusunun, gerek içerik gerekse şekil ve siyasal varsayımlar olarak yeni bir dünyayı tarif etmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın ikinci bölümü bu türden bir eğitsel müdahalede öngörülen gereken eğitim modeli, okur-yazarlık ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin nasıl olması gerektiğine ayrılmıştır.



2. BÖLÜM: Eğitim ve Çokdillilik

Türkiye’de farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek anadili temelli çokdilli eğitim modellerinin yaslanması gereken belli başlı temeller vardır. Bu temeller bir yandan, mevcut tekçi eğitim sistemi anlayışına alternatif bir eğitim sistemi oluşturmalı, öte yandan da şimdiye kadar izlenen politikalardan dolayı ortaya çıkmış çoklu ayrımcılık ve eşitsizliklerin kendilerinin ve etkilerinin ortadan kaldırılmasını sağlayabilmelidir. Aşağıda ele alınan konular bu temellere açıklık getirme amacını taşımaktadır.

2.00. Dünya Genelinde İzlenen Eğitim Sistemleri

Dünya genelinde izlenen eğitim sistemlerini otoriter/öğretmen merkezli eğitim, ilerlemeci eğitim ve eleştirel eğitim olarak kabaca üç grup altında toplayabiliriz. Aşağıdaki bölümde bu üç sistem kısaca tanıtılmaktadır.

2.10. Otoriter/Öğretmen Merkezli Eğitim

Otoriter²⁰ eğitim anlayışının en belirgin özelliği, öğrencileri edilgen özneler, öğretmenleri de mutlak otorite olarak düşünmesidir. Buna göre eğitimin birincil görevi öğrencilere bilgi ve becerilerin aktarılmasıdır. Söz konusu bilgi ve becerileri aktaran kişi öğretmen olduğu için öğretmenin mutlak otorite olduğu ve öğrencilerle arasında ciddi bir hiyerarşik ilişki olması gerektiği varsayılır. Sınıf içinde genelde alıştırmaya ve ezbere dayalı öğrenme temrinleri yapılır. Dil öğretiminde sesler, kelimeler ve dilbilgisi kuralları ayrı ayrı ele alınır ve birbirlerinden bağımsızmış gibi öğretilir. Üstelik neyin ne zaman öğrenilmesi gerektiği ile ilgili de önceden belirlenmiş bir plan vardır. Bu plana göre dil öğrenilmesi son derece doğrusal bir yol izlemektedir. Bu süreçte öğretmen, genelde cevabını önceden bildiği ve tek doğru cevabı olduğunu düşündüğü sorular sorarak öğrencilerin cevap vermesini bekler. Çoğu zaman sınıfta konuşan kişi öğretmendir ve öğretmen ne kadar çok konuşursa öğrenciler o kadar az konuşur. Bu tür bir eğitim anlayışında öğretmenler, ünlü eleştirel pedagog Paulo Freire’nin bankacı eğitimini model olarak tanımladığı sistemdeki veznedarlar gibidir. Ne öğretmen ne de öğrenci bilgiyi araştırmaz, yorumlamaz, eleştirmez. Herhangi bir olay veya olgunun neden ve nasıl öyle olduğunu sormaz, doğrulama yoluna gitmez.

Bu tür bir eğitim anlayışı herkes için ağır sonuçlar doğurur, ancak özellikle egemen olmayan topluluklardan olan öğrenciler için çok daha ağır tahribata neden olabilir. Zira tüm dil öğrenim süreçleri yalnızca egemen toplulukların ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenir ve bu süreçlerde öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için değil, egemen toplulukların dilsel

²⁰ Özellikle Batı merkezli araştırmalarda bu tür eğitim sistemleri “Geleneksel Eğitim” olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu türden bir adlandırma genelde modernist argümanlara yaslanarak geleneklerle ilgili olan her şeyi yaftalayabilmekte ve şarkiyatçı bir bakış açısının doğmasına sebep olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Otoriter/Öğretmen Merkezli Eğitim denilmesi daha uygundur. Zira amaç, daha çok ezbere dayanan, öğrencileri bilgi yüklenmesi gereken bireyler olarak gören bir eğitim sistemine vurgu yapmaktır.

uygulamalarını taklit etmek üzere öğrenim görürler. Bu durumda iletişim kaçınılmaz olarak en düşük seviyede ve anlamsız olur. Öte yandan tüm bu nedenlerle öğrencilerin kimlikleri yok sayılır ve sınıfta “sessizleştirilirler”²¹.

2.11. İlerlemeci Eğitim

İlerlemeci eğitim anlayışı daha çok John Dewey ve Jean Piaget gibi psikolog ve eğitim bilimcilerin savunduğu fikirler etrafında şekillenmiştir. Otoriter/öğretmen merkezli eğitim anlayışının aksine, ilerlemeci eğitimde öğrenciler etkin özneler olarak düşünülür ve öğrenimin doğrudan doğruya uygulamalarla yürütülmesi savunulur. Eğitim sadece bir tür bilgi alışverişi değildir, aksine bilginin düşünülüp tartılacağı, sorgulanacağı bir alandır. Öğrenciler, eğitimin merkezine konulmuş olur, bu nedenle bu yönetime öğrenci merkezli eğitim de denilmektedir. Öğrenme, öğrenciye anlamlı olduğu sürece gerçekleşir. Bu yüzden de dil eğitiminde hedef öncelikle anlamlı iletişim kurulmasıdır. Buna uygun olarak, dil küçük küçük parçalara ayrılarak öğretilmekten ziyade bir bütün olarak sunulur. Otoriter/öğretmen merkezli eğitimde, öğrencilerin kendilerine öğretilen bilgileri bilmesi beklenirken, ilerlemeci eğitimde bilgi daha çok ileri düzey düşünme için hızlandırıcı işlevi görür.

İlerlemeci eğitime çeşitli eleştiriler de yapılmıştır. Örneğin öğrenme süreçleri genel olarak bilimsel araştırmaların sonuçları izlenerek düzenlenir, ancak sınıf-içi uygulamalara fazla odaklanmaktan dolayı çoğu zaman okul dışındaki dünyanın sosyal gerçeklikleri görmezden gelinir. Öğrencilerin güçlü yanları göz önüne alınarak hazırlanan sınıf-içi uygulamaları genelde soyut bir öğrenci tipi düşünülerek hazırlanır. Bu öğrenci tipi düşünülürken çoğu zaman belli başlı özellikler ön plana çıkarılır ve genellemelerde bulunulur. Böylece ister istemez öğrenciler arasındaki farklılıklar göz ardı edilerek türdeş gruplar tahayyül edilir. Öğrencileri, türdeş gruplar olarak düşünmek yeterince olumsuz bir durumdur. Ancak daha da olumsuzu bu türdeş grubun aynı zamanda egemen topluluklara mensup çocuklardan oluştuğunun gözden kaçırılma ihtimalidir. Bu durumda ezilen topluluklara mensup öğrenciler yine görünmez kılınmış olur.

2.12. Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim

Eleştirel/dönüştürücü eğitim anlayışının temelinde, öğrencilerin içinde yaşadığı çevre ve dünya ile eleştirel bir ilişki kurmasını sağlama, sosyal adaletsizliği, çoklu ezme ve ezilme biçimlerini ve iktidar ilişkilerini sürekli sorgulama çabası yatar. Buna göre, eğitimin görevi öğrencileri bu tür bir sorgulamaya ve söz konusu ilişkileri dönüştürmeye yönlendirmektir. Bu anlayışın en bilinen öncüsü Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'dir. Freire'ye göre öğrencilerle birlikte herkes, “yalnızca kelamı değil kainatı da okumayı”²² öğrenebilmelidir.

Eleştirel/dönüştürücü eğitim anlayışını benimseyen eğitimciler, sosyal gerçekliklerin nasıl anlaşıldığını ve okul içinde ve dışında nasıl tanımlandığını kültür, dil, tarih, iktidar ve siyaset tarafından şartlanıp şekillendirildiğini bilirler. Böylece eğitim politikalarının, eğitim bilimlerindeki

21 Giroux, Henry (1991), “Series Introduction: Rethinking the Pedagogy of Voice Difference and Cultural Struggle”, içinde *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, (der.) Catherine Walsh, OISE Press, Toronto, s. XV-XXVII, alıntı Gallagher, Eithne (2008). *Equal Rights to the Curriculum: Many Languages, One Message*, Multilingual Matters, Clevedon. s.14-16.

22 Freire, Paulo ve Macedo, Donaldo (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Bergen and Garvey, South Hadley, MA.



araştırmalardan ziyade politika, dil ve iktidar ilişkileri ile belirlenen siyasi hesaplarla düzenlendiğini göz önünde bulundurlar. Bu yüzden, öğretmenlerin neyi, niçin ve nasıl öğrettiklerini sürekli sorgulamaları, süreç ve sonuçların kimin lehine işlediğini önceden görmeleri beklenir. Dil öğretimi açısından, eleştirel/dönüştürücü eğitimin öncelikli amacı öğrencilerin çokdillilik ve çoksesliliğin okul müfredatına ve derslerin uygulanmasına yansımaları, öğrencilerin en iyi bildikleri dilleri kullanmasının yanı sıra, yeni diller öğrenmesini sağlamak, böylece diller arasında hiyerarşik ilişkilerin oluşmasını engellemektir. Dil öğretimi tamamen öğrencilerin sosyal gerçekliklerini hesaba katan ve anlamlı etkileşimi hedefleyecek biçimde düzenlenmektedir.

Çokdilli eğitim, eleştirel/dönüştürücü eğitimin bir parçası olabilir ancak tek başına yetmez. Aynı zamanda aşağıda ele alınacak olan eleştirel okur-yazarlığın da hesaba katılarak yürütülmesi gerekmektedir. Ancak o zaman “yalnızca kelamı değil, kâinatı da okumak” mümkün olabilir.

Bilindiği gibi Türkiye’de Kürt öğrencileri olan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerinin anadillerini, kimliklerini görmezden gelerek eğitim verirler. Zira ülkedeki hâkim politikaların etkisiyle öğretmen yetiştirme sistemi, okullarda izlenen müfredat, kullanılan malzemeler öğretmenleri bu şekilde davranmaya yöneltmektedir. Bunun sonucunda Kürt öğrenciler, kendi anadillerinden ve kimliklerinden utandırılmakta ve kültürlerini terk etmeleri teşvik edilmektedir.

Yukarıda kısaca bahsedilen eğitim anlayışlarını Türkiye ve Kürtler bağlamında kısaca ele almak gerekir. Bu çalışmanın ilk bölümünde anlatılanlardan yola çıkarak Türkiye’de otoriter/öğretmen merkezli eğitim anlayışının hüküm sürdüğünü söylemek hiç de yanlış olmaz. Öte yandan Cumhuriyetin ilk yıllarında bu konuda bir arayışın olduğu da bilinmektedir. İlerlemeci eğitimin öncülerinden biri olan John Dewey, 1924 yılında dönemin Eğitim Bakanı’nın daveti üzerine Türkiye’ye gelmiş, Türkiye’deki eğitim durumu ile ilgili kapsamlı bir rapor hazırlamış ve tavsiyelerini yazmıştır. Bu tavsiyeler arasında okur-yazarlık eğitimi, köy-enstitülerinin kurulması, öğretmen okulları gibi konular da vardı. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu tür kurumların kurulması, Dewey’in tavsiyelerinin dikkate alındığını gösterir. Ancak bu tavsiyelerin kabulü konusunda oldukça seçici davranılmıştır. Zira Dewey, okulların bulunduğu bölgelerin özelliklerine göre yerel bir şekilde düzenlenmesini tavsiye etmiştir. Ancak cumhuriyet tarihi boyunca eğitim örgütlenmesi son derece merkezi bir şekilde düzenlenmiş, yukarıda bahsedilen otoriter/öğretmen merkezli eğitim anlayışı uygulanmıştır. Eleştirel/dönüştürücü eğitim anlayışı açısından, Türkiye’de tarih boyunca herhangi bir gelişmenin olmadığı ve bu konunun gerek çoğu akademik çevreler gerekse eğitim bürokratları tarafından tartışmaya dahi açılmadığını görüyoruz. Elbette bu durum Türkiye’de süre gelen merkezîyetçi iktidarların politikaları sonucu şekillenmektedir.

Türkiye’de başta Kürt çocuklar olmak üzere herkes için gerçek anlamda dönüştürücü bir eğitim anlayışının benimsenmesi, daha önce değinilen çoklu eşitsizlik ve ayrımcılıkların ortadan kaldırılması açısından çok önemlidir.

2.20. Okur-Yazarlık Türleri ve Eleştirel Okur-Yazarlık

Yukarıda bahsedilen eğitim anlayışları, aynı zamanda okur-yazarlık anlayışları da geliştirmiştir. Diğer bir deyişle, okur-yazarlık ile ilgili üç temel yaklaşımın olduğunu söyleyebiliriz. En yaygın yaklaşım olan **klasik okur-yazarlık** anlayışında okur-yazarlık, bir metni okuyabilme, yazabilme veya temel matematiksel hesaplamaları yapabilme olarak görülür. Bu becerilere sahip olmayan

insanların çoğu zaman cahil ve bilgisiz oldukları düşünülür. İlerlemeci eğitim anlayışında ise **işlevsel okur-yazarlık** ön plana çıkmaktadır. Buna göre okur-yazarlık, üretim kapasitesi, daha fazla gelir elde etme ve insanların hayat standartlarının artırılması gibi konularda kimi işlevsel becerileri kazanma sürecidir. Bu da ancak yüksek öğrenime erişebilmekle mümkün görünür. Son olarak, **eleştirel okur-yazarlık**²³ yaklaşımından bahsedilebilir. Eleştirel okur-yazarlık, toplumsal ve siyasal olarak ayrımcılıklara ve eşitsizliklere uğramış birey ve halkların, bu durumlarıyla ilgili olarak farkındalık geliştirmeleri, siyasal ve toplumsal olarak güçlendirilmeleri esasına dayanır. Böyle bir okur-yazarlık eğitimi ile söz konusu birey ve halkların yaşam şartlarının dönüştürülmesinin yolları da öğrenilmiş olur.

Bu üç yaklaşım illa birbirini dışlayan anlayışlar olarak görülmemelidir, aksine birbirini tamamlayan süreçler olarak ele alınmalıdır. Ancak öyle görünüyor ki gerek uluslararası kurumlarca, gerekse daha çok yerel olarak örgütlenen okur-yazarlık kampanyalarının hemen hepsi özellikle klasik okur-yazarlık anlayışını, bazıları ise en fazla işlevsel okur-yazarlık yaklaşımını benimsemektedir. Buna karşılık, eleştirel okur-yazarlık yaklaşımını dile getiren çevrelerin sayısı oldukça sınırlıdır ve genellikle siyasal halk mücadeleleri veren örgütler ve muhalif eğitim çevreleri tarafından gündeme getirilmektedir.

Öte yandan okur-yazarlık ile ilgili yaklaşımlarda çok önemli olan ve genellikle göz ardı edilen bir konu da okur-yazarlığın hangi dil veya dillerde sağlandığıdır. Birçok yerel ve uluslararası kampanya bu konuda egemen resmi dilleri varsayılan okur-yazarlık dili olarak almakta ve resmi dil dışındaki diller hakkında herhangi bir bilgi vermemektedir. Bu tür yaklaşımlar dünya genelinde tekdilliliği esas almakta ve dil kırımlarına ortam hazırlamaktadır.

Türkiye okur-yazarlık oranları bakımından UNESCO tarafından 2011²⁴ yılında hazırlanan son rapora göre 187 ülke arasından yüzde 90,8'lik okur-yazarlık oranı ile ancak 92. sırada yer alabilmektedir. Üstelik UNESCO'ya göre bu oran ancak "az ve orta gelişmişlik" düzeyine denk gelmektedir. Bu nedenle okur-yazarlık oranının artırılması için çeşitli kampanyalar düzenlene gelmektedir. Bu kampanyalar yürütülürken, okur-yazarlığın önemi sıklıkla vurgulanmakta, okur-yazar olmayan kişilerin cahil ve bilgisiz oldukları yaklaşımı sergilenmektedir. Böylece sadece klasik okur-yazarlık anlayışı hüküm sürmektedir. Hiyerarşik toplumsal ilişkilerin devrede olduğu, Türk olmanın ve Türkçe okuyup-yazmanın ölçüt olarak dayatıldığı Türkiye'de bu tür bir anlayış aynı zamanda Türk kimliği ve Türkçe dışındaki diğer halkları ve dilleri dışlayarak sömürgeci bir ilişki biçimi de tesis etmektedir. Buna göre Türk olmayan ve Türkçe okuma-yazma bilmeyen insanlar "cahil", "geri kalmış" gibi sıfatlarla anılmakta, bu insanların içinde bulunduğu "cehalet"ten kurtulmalarının yegâne yolunun Türkçe okuyup-yazmaktan geçtiği ima edilmektedir. İronik bir şekilde İngilizce'de "illiterate" olarak kullanılan "okur-yazar olmayan" kelimesi Türkçe'ye "cahil", "bilgisiz", "deneyimsiz" ve "kara cahil" olarak da çevrilmektedir. Bu da okur-yazar olmayan insanların Türkiye'de nasıl algılandıklarını açıkça gösteren bir durumdur.

Okur-yazarlık oranlarının Türkiye'de en düşük olduğu şehirler bilindiği üzere Kürt şehirleri. Bu nedenle yürütülen okur-yazarlık kampanyalarının hemen hepsi öncelikle Kürt şehirlerini hedef almaktadır. Dolayısıyla çoğu zaman bu kampanyalarda Türkçe bilmeyen ve okur-yazar olmayan Kürtler sıklıkla "cehaletten kurtarılmak" istenmektedir. Oysa Kürtleri okur-yazarlıktan ve

23 Aynı zamanda özgürleştirici ve güçlendirici okur-yazarlık olarak da bilinir.

24 Bu rapor için bakınız: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/101406.html>



eğitimden dışlayan ayrımcılık ve eşitsizliklere hiçbir şekilde değinilmemektedir. Okur-yazarlığın en rahat insanın kendi anadilinde edinildiğinin bilinmesine rağmen, Türkiye’de sayısız Kürt çocuğu bilmediği bir dil olan Türkçe’de eğitim almaya zorlanmakta, çokdilliliğin sunabileceği psikolojik, sosyolojik ve eğitsel imkânlardan mahrum edilerek tekdilli bir eğitim sistemine sokulmakta ve anadilleri olan Kürtçe’yi unutmaları sağlanmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, Kürt şehirlerinde okur-yazarlık oranlarının çok daha düşük olmasında ve Kürtler’in maruz kaldıkları diğer ayrımcılık ve eşitsizliklerin sürekli olarak yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öte yandan, bu durumdan en çok Kürt kadınların ve kız çocuklarının etkilendikleri söylenebilir. Zira kültürel ve siyasal sebeplerden dolayı tarihsel olarak erkek egemen bir kültürün hâkim olduğu Türkiye’de ve Kürt coğrafyasında kadınlar ve kız çocukları erkeklerden daha fazla ve daha çeşitli biçimlerde ezilmekte ve ayrımcılığa uğramaktadır. Ancak klasik okur-yazarlık anlayışıyla ve Türkçe tekdilli yürütülen ve genellikle Kürt kadınları hedef kitle olarak belirleyen okuma-yazma kursları uzun uğraşlar sonunda ulaşabildiği çok az Kürt kadına zorlukla okur-yazarlık kazandırmakta, bunu yaparken sömürgeci bir ilişki biçimini dayatmaktadır. Maalesef buna alternatif olarak Kürtçe okuma yazma öğretmekle başlayan ve katılanların içinde yaşadıkları şartları eleştirel bir şekilde çözümlenmelerini sağlamaya yönelik kurslar neredeyse hiç yoktur. Bazı Kürt belediyelerinin desteğiyle kimi girişimlerde bulunmuş olsa da bunun yaygın bir uygulama olarak geniş çevrelere sunulduğu günleri hâlâ beklemekteyiz.

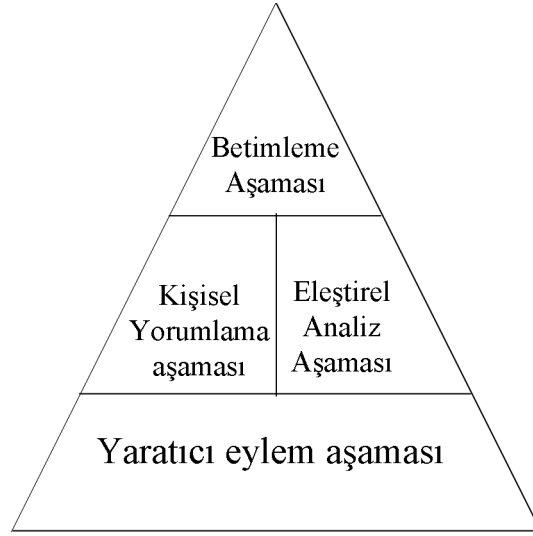
Şüphesiz günümüz dünyasında, okur-yazarlığın çok önemli bir parçasını oluşturduğu eğitim bireylerin ve toplumların güçlendirilmesinde ve özgürleşmesinde hayati önem taşımaktadır. Ancak bunun gerçekleştirilebilmesi için özgürleştirici ve güçlendirici okur-yazarlık yaklaşımının uygulanması gerekmektedir. Aksi takdirde, bireylerin ve toplumların kendi yaşam şartlarına yabancılaştıkları, güçsüzleştirildikleri ve politik olarak iktidar sahiplerine tabi kılındıkları sistemler ortaya çıkmaktadır.

Bu yüzden Türkiye’de yapılması gereken, tekdilli eğitim ve okur-yazarlık politika ve uygulamalarından vazgeçilmesi; bunun yerine eleştirel bir okur-yazarlık anlayışıyla çokdilli eğitim politika ve uygulamalarının geliştirilip kullanılmasıdır. Bu tür bir yaklaşımla örgütlenen okur-yazarlık programlarının özellikle Brezilya’nın bazı bölgelerinde toplumsal ve politik olarak yoksullar ve ezilenler lehine nasıl dönüştürücü bir rol oynadığı bilinmektedir. Türkiye’deki tüm halklar için, özellikle kadınlar ve kız çocukları için, bu tür uygulamaların yürütülmesi, devam eden baskıcı ve hiyerarşik toplumsal, siyasal ve ekonomik ilişkilerin ortadan kaldırılması için gereklidir.

Bahsedilen türden eleştirel bir okur-yazarlık öğretiminin sadece yetişkin eğitiminde kullanılabileceği düşünülebilir. Ancak eğitimci Alma Flor Ada, Freire’nin öğretilerinden yola çıkarak eğitimin tüm düzeylerinde kullanılabilecek bir çerçeve sunmaktadır.²⁵ Bu çerçeveye göre, eleştirel okuma eyleminin dört aşaması vardır. Her bir aşama, öğrenciler ile öğretmen arasında veya öğrencilerin kendi aralarında etkileşimsel süreçler geliştirmektedir. Bu süreçler, öğrencilerin kendi yaşamlarından hareket eden anlamlı ilişkiler geliştirmesini ve buna göre iletişim kurmasını sağlamaktadır. Cummins, bu aşamaları aşağıdaki şema ile açıklamaktadır.²⁶

25 Ada, Alma Flor (1988), “Creative Reading: A Relevant Methodology for Language Minority Children”, içinde *NABE’87 Theory, Research and Application: Selected Papers*, (der.) Lilliam Malave, State University of New York, Buffalo, s. 97–112

26 Cummins, Jim (2001), “Empowerment through Biliteracy”, içinde *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, (der.) Colin Baker ve Nancy Hornberger, Multilingual Matters, Clevedon, s.276–281.



Figür 1: Yaratıcı okuma eylemi. Kaynak: Cummins (2001)

2.21. Betimleme Aşaması

Betimleme aşamasında genel olarak kullanılan metin esas alınır. Metindeki konu ile ilgili, “ne, nasıl, kim, nerede, niçin” gibi sorular sorularak bir tartışma zemini hazırlanır. Bu soruların cevapları kolaylıkla metinden bulunabilir. Bu aşamada genellikle yüzeysel bir tartışma yürütülür ve toplumdaki iktidar ilişkilerini sorgulamak hedeflenmez. Bu bakımdan daha önce bahsedilen klasik bir okur-yazarlık uygulaması sergilenmiş olur.

2.22. Kişisel Yorumlama Aşaması

İlk aşamada, metinde geçen konu veya konular tartışıldıktan sonra öğrenciler bunu kendi yaşamlarıyla ve tecrübeleriyle ilişkilendirirler. Bu aşamada da “Sen daha önce böyle bir şey gördün/hissettin/yaşadın mı? Neler hissettin? Ailen açısından nasıl oldu?” gibi sorular sorulur. Bu sorular sayesinde öğrencilerin tecrübeleri ve anlattıkları önemsenmiş olur. Bu da ciddi bir güven, dayanışma ve anlayış ortamı hazırlar. Üstelik öğrencilerin kültürleri ve kimlikleri de sınıf içi uygulamalarda konu edilmiş olur. Öte yandan bu sayede metindeki bilgiler, öğrencilerin kendi kişisel tarihleri ile ilişkilendirilerek çok daha iyi kavranır.

2.23. Eleştirel Çözümleme Aşaması

Bu aşamadan sonra, öğrenciler metinde bahsi geçen konu ve sorunlarla ilgili eleştirel çözümleme aşamasına geçebilir. Soyut düşünmenin öne çıktığı bu aşamada öğrenciler, çıkarımlara ve genellemelere ulaşabilmek için özendirilir. Bu aşamada kullanılacak sorular şunlar olabilir:

- Sizce anlatılanlar geçerli midir?
- Ne zaman geçerli olabilirler?
- Herkes bundan aynı şekilde mi etkilenmektedir?
- Daha farklı nasıl olabilirdi?
- Başka kültürlerden, sınıflardan ve cinsiyet gruplarından insanlar nasıl davranırdı? Neden? Nasıl?



Ada'ya göre tüm öğrenciler bu tür sorular üzerinde düşünmeye teşvik edilebilir, ancak çözümlenmeleri kendi tecrübelerine ve gelişimlerine göre değişecektir. Bu aşama sayesinde öğrencilerin metni anlamaları ve kavrama biçimleri genişletilmiş olacağı gibi, mevcut bilgi ve birikimleriyle karşılaştırılarak kim oldukları ve dünyadaki yerleri hakkında da düşünmeleri desteklenmiş olur.

2.24. Yaratıcı Eylem Aşaması

Son aşama, önceki aşamaların sonuçlarını gerçeğe veya somut bir eylem planına dönüştürme aşamasıdır. Bu aşamada, öğrencilerin metinlerden ve sonrasında geliştirilen tartışmalardan yola çıkarak kendi hayatlarını geliştirmek ve söz konusu sorunları çözüme kavuşturmak için ne gibi adımlar atabilecekleri konuşulur. Bu aşama özellikle çok önemlidir; zira öğrencilerin, kendilerinin ve ailelerinin hayatlarını dönüştürmeye yönelik somut adımlar atmasının yolları aranır ve uygulamaya konulur. Böylece eğitim bireyler ve topluluklar için çok daha anlamlı ve güçlendirici bir işleve sahip olur.

Buradan hareketle denilebilir ki öğrencilerin anlama ve kavramaları çeşitli düzeylerde gerçekleşir. Eğer sadece birinci aşamada okur-yazarlık eğitimi verilirse ve öğrencilerin bunun ötesine geçmeleri teşvik edilmezse sadece klasik anlamda bir okur-yazarlık geliştirilmiş olur. Böylece öğrencilerin bağımsız düşünebilen ve kendileriyle birlikte içinde yaşadıkları çevreyi dönüştürebilme potansiyeline sahip oldukları göz ardı edilir. Oysa yukarıda bahsedilen öteki aşamalara doğru ilerledikçe öğrencilerin, okulda öğrendiği bilgileri kendi hayatları ve kişisel tarihleri ile ilişkilendirmeleri sağlanır ve içinde buldukları çevreyi dönüştürmek için güçlenmeleri mümkün kılınır. Üstelik tüm bu aşamalarda, öğretmenler ve öğrenciler arasında dayanışmaya dayalı ilişkilerin güçlenmesiyle baskıcı hiyerarşik ilişkilerin gelişmesi en başından engellenmiş olur.

2.30. Eğitimde Anadilinin Kullanılması ve Yaygın Modeller

Çiftdilli veya çokdilli eğitim denilince farklı isimlerle anılan birçok eğitim modelinden bahsedilir. Bu modellerin bazılarında, anadili, sadece ikinci bir dilde eğitime geçiş sürecinde (geçiş modeli) kullanılır, diğer modellerdeyse anadiliyle birlikte yeni dillerin öğrenilmesi ve çokdilli bir ortamın geliştirilmesi ve korunması (koruma modeli) esas alınır. Bu modellerin uygulanması ve sonuçları hakkında dünyanın farklı bölgelerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, dil eğitim modellerinin ardındaki gizli gündemleri ve dil edinimi ve öğretimi konularında öne çıkan varsayımları daha iyi anlamamızı sağlamaya yaramıştır.²⁷ Ayrıca, bu sayede hedeflenen sonuçların ne olduğu da daha iyi görülmüştür. Örneğin, sadece egemen dilde yapılan eğitim egemen dilin mutlaka en iyi öğrenildiği eğitim sistemi olmamıştır; aynı şekilde adı çiftdilli eğitim olan her model çiftdilliliği geliştirmemiştir. Öte yandan, dünyanın farklı bölgelerinde kullanılan çeşitli dil eğitimi modellerinin sınıflandırılması, dil eğitiminde tek bir doğru veya yanlış olmadığını, farklı modellerin bölgelerin özelliklerine göre çeşitlendiğini göstermiştir. Aşağıda, dünya genelinde kullanılan yaygın belli başlı eğitim modelleri kısaca ele alınmaktadır.

²⁷ Benson, Carol (2009), 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models"?' içinde *Social Justice through Multilingual Education*, (der.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters, 63-82.

2.31. Dil Eğitiminde Kullanılan Modeller²⁸

Tekdillileştirme/Batırma Modeli: İngilizce’de “submersion” olarak bilinen bu model, Türkiye’nin de dahil olduğu dil ve eğitim konularında etkileri birçok açıdan en olumsuz olan politika ve uygulamalara göre müfredatını hazırlayan ülkelerde kullanılmaktadır. Eğitim kalitesinin oldukça düşük olduğu bu modelde yalnızca egemen (resmi) dilde eğitim verilir. Egemen diller dışında ülkenin öteki dilleri görmezden gelinir, ikinci dil olarak sadece bildik Batı dillerinin öğretimine yer verilir. Sonuç olarak, anadilinin korunmasının çeşitli nedenlerden dolayı sürdürülemediği yerlerde, dilsel azınlık halklar yeni kuşaklara kendi anadillerini aktarmakta zorluk yaşarlar ve giderek egemen dilde bir tekdillilik ortaya çıkar. Bir başka deyişle anadili batırılmak suretiyle kaybedilir. Türkiye’de Cumhuriyet tarihi boyunca Türkçe dışındaki dillerin hızla kaybolmasının esas nedeni budur.

Geçiş Modeli: Bu model, dilsel azınlık öğrencileri arasında okul başarısının ve okula devam oranlarının çok düşük olduğu yerlerde, okuma-yazmaya daha hızlı ve kolay geçiş yapılması ve okula devam oranlarının artırılması için kullanılmaktadır. Bu modelde, öğrenciler okulun ilk bir-iki yılında kendi anadillerinde okuma-yazmaya başlar; sonraki dönemde hızlı ve geri dönülemez bir biçimde tamamen egemen dilde devam eden bir eğitime geçiş yapmak zorunda kalırlar. En bilinen örnek Amerika’daki Hispanik topluluklara mensup çocuklara uygulanan eğitim modelidir. Araştırmacılara göre bu modelin esas hedefi bütünleştirme adı altında asimilasyonu hızlandırmaktır; dolayısıyla okuma-yazmaya geçiş görece daha hızlı gerçekleşse de eğitim ortamındaki eşitsizlik ve ayrımcılık ortadan kaldırılmamakta, anadilinin öğrenilmesi ve korunması sağlanamamakta ve egemen dilin öğrenilmesindeyse sorunlar devam etmektedir.²⁹

Koruma-Sürdürme Modeli/Kademeli Çokdilli Eğitim Modeli: Genelde dilsel azınlık topluluklarının eğitiminde kullanılan bu modelde, en az 6-8 yıl kadar anadili temelli çiftdilli veya çokdilli eğitim yapılmakta, ikinci dil veya diller kademeli olarak önce dil dersi sonra da başka bazı dersler eğitim dili olarak programa eklenmektedir. Özellikle Güney Afrika, Asya ülkeleri, Bolivya ve Etiyopya’da bu modelin uygulanmasının iyi örnekleri vardır. Bask Ülkesi³⁰ ve Katalonya’daki bazı okullar da buna örnek olarak verilebilir. Araştırmalar ve istatistikler, bu okulların geçiş modellerine göre çok daha iyi sonuçlar verdiğini gösteriyor.³¹

Koruma modellerinin bir örneği de Susan Malone’un önerdiği Kademeli Çokdilli eğitim programlarıdır.³² Bu tür programlarda öğrenciler okur-yazarlığa en iyi bildikleri ve kullandıkları dilde, yani kendi anadillerinde eğitim veren bir okulda başlar. Daha sonra, ikinci ve üçüncü

28 Bu bölümdeki tartışmalar temel olarak şu kaynaklara dayanmaktadır: Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4. baskı, Clevedon, UK: Multilingual Matters.; Benson, Carol (2009), ‘Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual “models”’. İçinde *Social Justice through Multilingual Education*, (der.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters., ve son olarak Skutnabb-Kangas, Tove (1984) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Sınıflandırma ise esas olarak bunlardan Carol Benson’un (2009) makalesine göre yapılmıştır.

29 Thomas, Wayne ve Virginia Collier (1997), *School effectiveness for language minority students*.
<http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>.

30 Bask Ülkesinde uygulanan eğitim modelleri ile ilgili daha kapsamlı bir analiz için bakınız: Coşkun, Vahap; Derince, M. Şerif ve Uçarlar, Nesrin, *Dil Yarısı*, s.117-123.

31 Benson, ‘Designing effective schooling’, s.68.

32 Malone, Susan (2010), *MLE Program Planning Manual* (basılmamış kaynak).



dillerde önce dinleme ve konuşma becerileri, ardından da okuma ve yazma becerileri kademeli olarak öğretilir. Bu sayede öğrenciler bir yandan ikinci ve üçüncü dillerini kullanarak gündelik ilişkileri sürdürebilir duruma gelirken, bir yandan da bu dilleri daha soyut ve akademik bilgilerin öğrenilmesinde kullanmak için gerekli özgüveni kazanırlar. Bu sayede hem çocukların anadilleri korunmuş, hem de yeni diller öğrenilmiş olur.

Çiftdillileştirme/Daldırma Modeli: İngilizce ismiyle “immersion” olarak bilinen bu model, daha çok orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarının tercih ettiği bir eğitimi öngörür. Gerek eğitim niteliği açısından gerekse çokdilliliğin gelişimi açısından oldukça olumlu sonuçlar veren bu modelde kullanılan tüm diller itibarlı bir statüye sahiptir ve genel olarak bu dillere toplumsal bir destek mevcuttur. Öğrenciler, okulda kendi anadillerinde değil ikinci bir dilde eğitim görür; ancak öğretmenler öğrencilerin anadilini de iyi bilen çiftdilli öğretmenlerdir ve öğrencilerin anadillerine her zaman değer vermeleri beklenir. Bu modelin en bilinen örneği Kanada’daki Fransızca ve İngilizce çiftdillileştirme programlarıdır. Öte yandan, böyle bir model ekonomik olarak dezavantajlı olan ve resmi dil ile anadili arasında tarihsel olarak ciddi statü ve saygınlık farkı oluşmuş bölgelerde uygulandığında sonuç tekdillileştirme/batırma modeline benzer. Zira bu durumda çoğunlukla tarihsel olarak baskı altında tutulmuş dil, yani çocuğun anadili, öğretmen tarafından ve okul müfredatınca ihmal edilir ve bu dil giderek unutulur. Böylece, aslında daha önce açıklanan tekdillileştirme/batırma modeli uygulanmış olur.

Çift-Yönlü Model: Hem akademik gelişim hem de çiftdillilik açısından son derece başarılı sonuçlar verebilen bir eğitim modelidir. Bu tür modellerin kullanıldığı okullarda bir azınlık dili ve egemen dili konuşan çocuklar aynı sınıflarda eğitim görür; eğitim-öğretim ihtiyaçlara ve öğrenci profiline göre genelde iki dilin yarı yarıya kullanıldığı biçimde yapılır; ancak söz konusu azınlık dil tarihsel olarak güçsüzleştirilmiş ve yeniden canlandırılmaya çalışılıyorsa azınlık diline daha çok önem verilerek kullanım oranı %90'lara çıkarılabilir. Zaten itibarlı olan egemen dil, okul dışında yeterince destek gördüğü için öğrenilmeme veya eksik öğrenilme gibi bir risk ile karşı karşıya değildir. Uzmanlara göre anadilinin %90 oranında kullanıldığı biçimde eğitim veren okullar azınlık öğrencileri için koruma-sürdürme modeli; egemen dili konuşan öğrenciler için de çiftdillileştirme görevi görür. Bu modellerdeki esas sorun egemen dili konuşan topluluklardan yeterince öğrencinin bu okullara ilgi göstermemesidir. Özellikle metropollerde bunu başarmak daha zahmetliyen, daha küçük şehirlerde ve kırsal bölgelerde, gündelik etkileşimin ve ekonomik ilişkilerin çokdilli yapıldığı yerlerde bu tür modeller uygulanabilmektedir. Örneğin Amerika’da bazı okullarda anadili İspanyolca olan çocuklar, anadili İngilizce olan çocuklarla aynı sınıfta çiftdilli öğretmenlerden ders alır ve İspanyolca ağırlıklı eğitim yapılan bu okullar sayesinde her iki topluluktan da öğrenciler başarılı bir şekilde çiftdilli olur.

Şüphesiz yukarıda ele alınan bu modellerden herhangi birisi basit bir şekilde tercih edilerek, üzerinde iyice düşünülmeden bir bölgede uygulanmaya konulamaz. Aynı şekilde, bir bölgede bu modellerden yalnızca bir tanesi kullanılabilir tarzında bir yaklaşım da yanlıştır. Bunun yerine, aynı bölge içinde kullanılacak birbirinden farklı modellerden bahsedilebilir. Dikkat edilmesi gereken husus, eğitim ortamının tüm bileşenleriyle ilgili dilsel, sosyo-ekonomik ve lojistik (öğretmen ve ders materyalleri gibi) açılardan yeterince iyi bilinmesi ve programların buna göre şekillendirilmesi ihtiyacıdır. Öte yandan bu programlar bir kere uygulanmaya başlandığı zaman hep aynı şekilde devam etmek zorunda değildir. İhtiyaçlara ve zaman içinde oluşan değişikliklere göre uyarlamalar yapılabilir ve hatta başka model ve programlara geçilebilir.

2.32. Dil Eğitim Modelleriyle ilgili Sorunlar³³

Birçok araştırmanın ikna edici bir şekilde gösterdiği gibi tekdillileştirme/batırma modelleri ve geçiş modelleri kısa ve uzun vadede çeşitli eğitsel, dilsel ve toplumsal soruna yol açmaktadır. Bu tür modellerin kullanılması eğitimde eşitliğin sağlanması ve mahrumiyetlerin ortadan kaldırılmasının önünde büyük engeller oluşturmaktadır.

Ancak yukarıda sunduğumuz diğer modeller de tamamen sorunsuz değildir. Bazı modellerin kâğıt üzerinde kimi artıları olsa da, çiftdilli eğitim politikaları ilkesel olarak benimsendiğinde bile bu politikaların uygulamaya dönüştürülmesinde sıkıntılar yaşanabilir. Bu modellerin her biri kendi içinde bir takım çeşitlilikler gösterebilmekte, farklı uygulamalar farklı sonuçlar elde edilmesine yol açabilmektedir. Ayrıca bir bölge için belirlenmiş hedeflerden hareketle uygulanan bir model, aynı hedefleri olan başka bir bölgede değişik sonuçlar verebilmektedir. Diğer bir sorun ise şudur; bu modeller uygulanırken genellikle çocukların ya ezilen ya da egemen dilde tekdilli olduğu varsayılır. Dolayısıyla bu modellerde çocukların aynı anda birçok dilde sözlü ve yazılı malzemeyle karşı karşıya kaldığı ve dilsel açıdan oldukça benzeşmez olabildikleri göz ardı edilir. Özellikle son zamanlarda ulaşım ve iletişim araçlarının hızlanması ve çeşitlenmesi, sanıldığından daha melez bir dilsel ve kimliksel durumu ortaya çıkarmıştır. Bu modellerin böyle bir farklılığı yeterince hesaba kattığı söylenemez. Türkiye’de anadili Türkçe dışında bir dil olan birçok öğrenci, okulda Türkçe öğrenim görmeye başlamadan önce, zaten kendi anadilini, ikinci dili olan Türkçeyi ve bazı durumlarda da üçüncü veya dördüncü bir dili gündelik hayatında kullanmaktadır. Örneğin anadili Zazaca/ Kirmanckî olan ve Urfa’da yaşayan birçok çocuk evin içinde veya dışarı çıktığı andan itibaren Zazaca, Kurmanca, Türkçe ve Arapça dillerini duyabilmekte, bu dillerle ilgili olarak farklı düzeylerde bilgi sahibi olabilmektedir. Benzer şekilde Mardin’de yaşayan ve anadili Arapça olan birçok çocuk, genellikle okula başlamadan önce Kurmanca, Arapça, Türkçe ve Süryanice dillerini, hatta turizmin gelişmesiyle de İngilizce gibi dilleri duymakta ve bu dilleri kendi ihtiyacına göre zaman zaman kullanabilmektedir, ve böylece Ofelia Garcia’nın açtığı aktarımlı dil durumu ortaya çıkmış olur³⁴.

Öte yandan, eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde kullanılacak dil eğitimi modelleri ile sonraki yıllarda uygulanacak olan merkezi sınavların dengesinin çok iyi gözetilmesi gerekmektedir. İlköğretim süresince eğitimin tümü öğrencilerin anadillerinde yürütülse de ve oldukça önemli gelişmeler elde edilse de, sonraki dönemde öğrencilerin devam etmesi gereken okullar sadece egemen dilde eğitim veriyorsa veya ülke genelinde sınavlar tek bir dilde yapılıyorsa, aileler çocuklarını anadili temelli eğitim veren okullara göndermeyebilir. Sınavların merkezi olarak yapılıyor olması başlı başına sorunlu bir alan, ancak mutlaka yapılması gerektiği durumlardaysa çokdilli hazırlanmaları gerekir.

Tüm bu sorunlar nedeniyle, farklı dilleri esas alarak geliştirilen eğitim modellerinin birçoğu değişik ülkelerde hatalı uygulamalarla hayata geçirilmiş, başarılı olma ihtimalleri başka sorunlardan dolayı kesintiye uğramış, kimi zaman da siyasi amaçlar doğrultusunda kullanılmışlardır. Bu nedenle çeşitli eğitim modellerinin tartışılmasının yanı sıra, dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili ilkelerin bu konunun ilgili kişileri olan öğretmenler, ana babalar, eğitim programı uzmanları ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına çalışılmalıdır. Bu sayede her bölge ve topluluk için verili koşullar daha iyi

³³ Daha detaylı bir tartışma için bakınız Benson, ‘Designing effective schooling’, s. 70-76.

³⁴ Garcia, Ofelia (2009), ‘Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.’ içinde *Social Justice through Multilingual Education*, (der.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas. Bristol:Multilingual Matters, 140-158.



anlaşılabilir, ulaşılmak istenen hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenler belirlenebilir. Susan Malone, bu süreçte yapılması gereken çalışmaların bazılarını şöyle sıralamaktadır:³⁵

- Öğrenci, ana baba ve öğretmenlerin sözlü ve yazılı dilsel becerilerinin tespit edilmesi,
- Dillere yönelik tutumların ve algıların kapsamlı bir biçimde araştırılması,
- Dil edinimi ve öğrenilmesi ile ilgili farkındalık yaratılması,
- Toplumsal ve bireysel taleplerin katılımcı bir şekilde belirlenmesi,
- Eğitsel ve dilsel hedeflerin saptanması,
- Mevcut insan, malzeme ve mali kaynakların gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi,
- Hedeflere ulaşmak için kısa, orta ve uzun vadede atılması gereken adımların belirlenmesi,
- Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için sürekli gözden geçirilmek kaydıyla programların hazırlanması,
- Döngüsel bir planlama, pilot uygulama, değerlendirme, ölçme ve çözümlenme sürecinin uygulanması.

Ancak bunlar yapıldıktan sonra farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek çeşitli dil eğitim modelleri geliştirilebilir.

2.40. Tekdillîğe karşı Dinamik bir Süreç olarak Çokdillilik ve Çokluyetkinlik

Dünya genelinde baskın dilbilimi çevrelerinde tekdillilik genellikle ölçüt olarak alınmakta, dil araştırmaları yapılırken bu varsayım üzerinden araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları kullanılmaktadır. Böylece birden fazla dil bilen ve gündelik hayatlarında farklı amaçlarla çeşitli dilleri kullanan çokdilli insanların dilleri, birbirinden bağımsızmış gibi değerlendirilmektedir. Oysa dünyanın hemen her yerinde insanlar gün içinde çeşitli dillere maruz kalmakta ve ihtiyaçlarına göre bu dilleri kullanabilmektedir. Dünyanın hiçbir ülkesinde sadece tek bir dil kullanılmaz. Üstelik küreselleşme süreciyle birlikte dillerin birbirleri ile teması çok daha artmış ve hızlanmış. Bu da dünyayı her zamankinden çok daha fazla çokdilli hale getirmiştir.

Bu konuda özellikle Vivian Cook'un önerdiği "çokluyetkinlik" perspektifi çok açıklayıcıdır. Çokluyetkinlik, en geniş tanımı ile "aynı beyinde birden fazla dilin bilgisinin bulunması"³⁶ olarak tanımlanmaktadır. Böylece çokdilli birinin sahip olduğu diller, yan yana duran ayrı diller değil bir bütünü oluşturan çokluyetkinlik durumu olarak ele alınır. Bu bakımdan, çokdillilik kişinin salt birinci ve ikinci dilinden değil, beynin tüm dilsel fonksiyonlarından meydana gelir. Diğer bir deyişle, birden çok dili konuşan bir insan tekdilli bir insandan birçok bakımdan farklıdır ve tüm bu farklılıklar ile birlikte düşünülmelidir. Bu farklılıklar, çokdilli insanlar için, uygun şartlar oluştuğunda, ciddi bilişsel ve zihinsel ayrıcalıklar sağlamaktadır.³⁷ Üstelik bu tür bir anlayış, çokdilliliği durağan bir hal olarak değil, söz konusu dillerin sürekli etkileşim ve değişim halinde olduğu, birbirini besleyen dinamik bir ilişki içinde düşünür.³⁸

³⁵ Malone, *Manual for Developing MLE*.

³⁶ Cook, Vivian (2006), "Interlanguage, Multi-competence and the Problem of the 'Second' Language", *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, Sayı 3, s. 39-52.

³⁷ Bu konuda daha ayrıntılı bir tartışma için bakınız: Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. Basım), Multilingual Matters, Clevedon.

³⁸ Bu konuda yapılmış açıklayıcı bir tartışma için bakınız: Herdina, Philip ve Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon. Ayrıca Cook, Vivian (1995) "Multi-competence and Learning of Many Languages", *Language, Culture and Curriculum*, Sayı 8, s. 93-98.

Genelde Türkiye'nin hemen her yerinde, özelde ise Kürt coğrafyasında ciddi anlamda bir çokdillilik ve çokluyetkinlik olduğu söylenebilir.³⁹ Birçok Kürt çocuğu yaşadığı yere bağlı olarak doğduğu andan itibaren Kurmanca, Zazaca, Arapça, Süryanice ve Türkçe dillerini duymakta, okul yıllarında ise İngilizce dersleri almaktadır. Bu çocuklar, söz konusu dillerin hepsini öğrenmeyebilir ve gündelik hayatlarında kullanmayabilir ancak bu dillerin varlığını bilerek büyür. Dolayısıyla dil ile ilgili yapılmakta olan araştırmaların ölçüt olarak tekdilliliği değil pratik karşılığı olan dinamik çokdilliliği almaları gerekmektedir.

2.50. Dilsel ve Kültürel Farklılık Açısından Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye hatta kültürden kültüre farklılık gösteren, çeşitli iktidar mücadelelerinin sürekli olarak doğrudan hissedildiği bir alandır. Öğretmen yetiştirme süreçlerini kontrol edebilen iktidarlar aynı zamanda eğitimin diğer alanlarını da daha rahat kontrol edebilmektedir. Dolayısıyla iktidar mücadelesi öğretmen yetiştirme süreçlerinin her aşamasında kendini hissettirir. Bu mücadeleler sonucu kimi yerlerde kültürel ve dilsel farklılıkları temel alan bir eğitimi sürdürecektir öğretmenler yetiştirilirken, kimi yerlerde ise farklılıklar tamamen göz ardı edilerek öğrencileri tektip sayan bir eğitim sistemi oluşturmak üzere öğretmen yetiştirilir. Öğretmen adaylarının aldığı eğitimin türü, toplumsal ilişkileri ve çeşitli iktidar mekanizmalarını doğrudan etkiler.

Türkiye, çokdilli ve çokkültürlü bir ülke olmasına rağmen öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmen adaylarını tekdilli ve tekkültürlü bir ortamda çalışacaklarmış gibi hazırlamaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmen adayları, fakültelerinden mezun olup göreve başladıkları zaman büyük güçlüklerle karşı karşıya kalırlar.

Öte yandan, kültürel ve dilsel farklılıkları resmi olarak kabul eden ve eğitim programlarını buna göre düzenleyen ülkelerde de en tartışmalı konuların başında öğretmen yetiştirme gelmektedir. Zira, çokdilli ve kültürel açıdan çoğulcu bir eğitim anlayışı ile öğretmen yetiştirmek, eğitim süreçlerinin tüm bileşenlerinin sürekli gözden geçirilmesini, kullanılan kaynakların eleştirel bir şekilde ele alınmasını, izlenen yöntemlerin sürekli sorgulanmasını gerektirmektedir. Ancak bu tür bir anlayışla öğretmen yetiştirildiğinde, çoğulcu ve eşitlikçi toplumsal ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunulabilir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki hem eğitim politikaları açısından tekdilliliği esas alan sistemlerde, hem de çokdilliliği esas alan sistemlerde, eğitim programlarının nasıl sonuçlar doğurduğunun en temel belirleyicilerinin başında öğretmenlerin özellikleri, becerileri, mesleki birikimleri ve pedagojik donanımları gelmektedir. Öğretmenlerin, değişimin etkin özneleri olabilmeleri için var olan durumu sorunsallaştırabilmeleri ve bu duruma eleştirel bir şekilde yaklaşabilmeleri gerekir. Ana akım ve tektip politikaların yürürlükte olduğu yerlerde öğretmenler, iktidar odaklarının bilgisini öğrencilere aktaran edilgen teknisyenler olarak görev yapmaktadır. Buna göre, öğretmenin rolü ve işi sadece bilgi veren bir kaynak şeklindedir. Öğrenci edilgin durumdadır, kendisine verilen bilgileri alır ve ezberler. Ne öğretmen ne de öğrenci bilgiyi araştırmaz, yorumlamaz, eleştirmez. Herhangi bir olay

Cook, Vivian (2003), "The Changing L1 in the L2 User's Mind", *Effects of the Second Language on the First*, (der.) Vivian Cook. Multilingual Matters, Clevedon, s. 1-18 ve son olarak Garcia, 'Education, multilingualism and translanguaging' kaynakları da bu konudaki önemli çalışmalardır.

39 Bu konudaki birçok kaynak arasından bakınız: Eğitim Sen (2011), *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim; Halkın Tutum ve Görüşleri, Eğitim-Sen Türkiye Taraması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.



veya olgunun neden ve nasıl öyle olduğunu araştırmaz, gerçekleştirme yoluna gitmez. Bunun aksine dönüştürücü öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının dünyaya ve toplumsal ilişkilere, yani iktidar söylemlerine ve eğitim kurumlarının sosyal, politik ve ekonomik adaletsizlik ve eşitsizlikleri sürekli yeniden üretme biçimlerine eleştirel bir şekilde yaklaşmasını sağlar. Bu türden bir dönüştürücü eğitimin, bir öğretmen yetiştirme programına nasıl uygulanabileceğini bir çırpıda söylemek çok zordur, ancak yine de bu tür programların ortak noktaları konusunda şunlar söylenebilir:

- Öğretmen adaylarının içinde yaşadığı kültürel ve toplumsal ilişkiler hakkında eleştirel bir şekilde düşünmesini sağlama,
- Öğrencilerin, dünyayı ve toplumsal ilişkileri kendi “sesleriyle” anlamlandırabilmeleri için uygun zeminler hazırlama,
- Demokratik değerler etrafında katılımcı bir şekilde yer alacak eşit bireyler barındıran bir toplum yaratma tahayyülü kazandırma.

2.60. Ebeveynlerin (Mü)dahil Olmaları

Eleştirel olmayan birçok eğitim anlayışında, ebeveynler okulun ve eğitimin esaslı bir bileşeni olarak düşünülmez. Çoğu zaman onlara biçilen rol, öğrencilerin beslenmesi, eğitim malzemelerinin temini türünden ihtiyaçlarını karşılamaktan öteye geçmez. Diğer bir deyişle, eğitim sistemi ve bileşenleri düzenlenirken ebeveynlere danışılmaz, ilgili süreçlere dahil olmaları için fırsat tanınmaz. Aksine, alınan kararlara biat etmeleri beklenir. Bu dışlanma durumu, azınlık topluluklar söz konusu olduğunda çok daha şiddetli yaşanmaktadır. Zira bu çalışmamızın birinci bölümünde değinildiği gibi Kürt öğrencilerin çoğunluğunun ebeveynleri, Türkiye’de eğitim sisteminin düzenleme biçiminden kaynaklı olarak çocuklarının derslerinde ve ödevlerinde onlara yardımcı olamamakta, öğretmenlerle anlamlı diyaloglar geliştirememektedir. Şüphesiz bu durumun en önemli belirleyenlerinden birisi okul dilinin yalnızca Türkçe olarak belirlenmiş olmasıdır.

Bu yüzden, çokdilli eğitim politika ve uygulamaları en başından itibaren ebeveynleri bu sürece katacak şekilde düzenlenmeli, onların bilgi ve tecrübelerine saygı gösterilmeli ve alınacak kararlarda söz sahibi olmaları sağlanarak eğitim sistemine dahil edilmelidir. Bunun yolu kültüre duyarlı kapsayıcı müfredatların hazırlanmasında yatar. Kapsayıcı müfredattan kasıt, okul içinde olup biten her şeyin okulun tüm bileşenlerinin tecrübeleri, ihtiyaçları ve haklarını göz önüne alarak bunlara cevap verebilen müfredat olmalıdır. Bu da ancak okul müfredatlarının uygulanacakları bölgelerdeki dilleri ve kültürleri esas alarak hazırlanmasını, her türlü ayrımcılığın eğitimin tüm kademelerinde bertaraf edilmesini gerektirir.

Öte yandan uzun süreli ayrımcılık ve eşitsizliklere uğramış topluluklara mensup ebeveynlerin geçmiş tecrübelerinin de yeniden dönüştürüleceği eğitim düzenlemeleri yapılmalıdır. Öğrencilerin okuldaki durumlarını iyileştirmeye yönelik adımlar ancak ebeveynlerinin benzer dönüşümlerden geçmesiyle mümkündür. Örneğin, uzun süre dili aşağılanmış bir ailede üstelik de tekdilliliğin ölçüt olarak dayatıldığı bölge ve ülkelerde ebeveynlerin diller hakkındaki tutum ve algılarının dönüşmesi zordur. Bu yüzden, çokdilliliğin ve kültürel çoğunluk esas alındığı yeni bir eğitim anlayışının yaygınlaştırılması sürecinde ebeveynlerin bir tür “yetişkin eğitimi” alması gerekir. Bu türden bir eğitimin içeriği ve şekli yine katılacak olanlarla birlikte şekillenmelidir ve mutlaka dilsel ve kültürel farklılıklar, ayrımcılık, eşitsizlik gibi temaların ele alındığı seminerleri içermelidir.

Ebeveynlerin eğitim sürecine müdahil olmasının önemli bir yolu da ders malzemelerinin onlar tarafından hazırlanmasıdır. Özellikle Kürtçe gibi yasal eğitim süreçlerinden dışlanmış dillerin eğitimde kullanılmasına başlandığında yaşanacak sıkıntıların başında uygun yazılı, sözlü ve görsel malzemelerin eksikliği öne çıkar. Bu durumdaki diller için birçok ülkede yapılan uygulamalardan biri de söz konusu gruptan olan uzmanlar tarafından ana babalara verilecek seminerlere paralel olarak, onların malzeme üretmeleridir. Böylece hem kültüre uygun araç gereç üretilmiş olur, hem diyalekt farklılıkları hesaba katılmış böylece ana babalar sürecin faal katılanları olmuş olurlar. Üstelik öğrenciler, kendi ana babaları veya akranları tarafından hazırlanmış malzemeyi kullanırken heveslerinin artacağı şüphe götürmez. Bu tür bir uygulamada mutlak suretle dikkat edilmesi gereken nokta mümkün oldukça çok fazla kadın ve kız çocuğunun bu hazırlık sürecine karar alıcı olarak dahil olmasının sağlanmasıdır. Bu da toplumsal cinsiyet konusunda daha duyarlı öğretim materyallerinin üretilmesin imkân sağlayabilir.

Bu sayede daha önceleri okuldan ve eğitimden dışlanmış ana babaların eğitimle ilişkisi sağlıklı bir şekilde kurulabilir ve sadece öğrencilerin değil ebeveynlerinin de güçlendirilmesi sağlanabilir.

2.70. Çokdilli Eğitimin Temel Dayanakları

Çokdilli bir eğitim anlayışının belli başlı dayanakları vardır. Bu konu ile ilgili çeşitli platformlarda bir hayli çalışması bulunan Jim Cummins, Tove Skutnabb-Kangas, Colin Baker ve Carol Benson gibi uzmanların görüşlerinden hareketle aşağıdaki dayanaklar sıralanabilir.⁴⁰

1- Her çocuk en iyi bildiği dil veya dillerde eğitim aldığı anda en iyi öğrenir. Okur-yazarlık gelişiminin özellikle ilk safhalarında ses-simge ile anlam-simge arasındaki ilişkinin kavranması hayatidir. Öğrenciler, anlamlarını bildikleri kelimeleri yazarken çok daha çabuk öğrenir. Öteki türlü, çocukların okuma-yazmaya başlaması da, eğitimin verildiği dili öğrenmesi de gecikir.

2- Herkes aynı anda veya birbirini ardına birçok dili hızlıca öğrenebilme yeteneğine sahiptir. Tüm çocuklar doğuştan, biyolojik engelleri olmadığı takdirde, tüm dillerin temelinde yatan ortak evrensel dilbilimi bilgisine sahiptir. Ancak büyüdükçe çevresel öğeler, bu yeteneğin zamanla daralmasına yol açmaktadır. Çocuklar etraflarında yalnızca bir dili duyageldiklerinde, diğer dilleri kullanmak için sahip oldukları doğuştan gelen yetileri zamanla kaybeder. Bu anlamda, Cook'un da dediği gibi, aslında tekdillilik ciddi bir dil mahrumiyeti durumudur.⁴¹ Çokdilliliği esas olarak alan bir eğitim anlayışı, çocukların sahip olduğu evrensel dilbilgisini baştan itibaren dikkate alarak çocukların sahip oldukları dil kullanma becerilerinin hızlı bir şekilde canlanmasına yardımcı olur.⁴² Noam Chomsky bu konuda von Humboldt'tan şu alıntıyı yaparak bu konudaki keskin görüşünü

⁴⁰ Bu kaynaklar için bakınız: Baker, Colin (2011), *İkidiilli Eğitim: Anne-babalar ve Öğretmenler için Rehber* (çev. Sezi Güvener), Heyamola Yayınları, İstanbul; Cummins, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matter*, Clevedon; Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ; Benson, Carol (2005) "The Importance of Mother tongue-based Schooling for Educational Quality". EFA Global Monitoring Raporu, bakınız <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>

⁴¹ Cook, Vivian (2009) "Multilingual Universal Grammar as the Norm", *Third language acquisition and Universal Grammar*, (der.) Yan-kit Ingrid Leung, Multilingual Matters, Clevedon, s. 55-70.

⁴² Dünyaca ünlü dilbilimi profesörü Noam Chomsky'nin geliştirdiği bu kuramın ayrıntıları için şu kaynaklara bakılabilir: Chomsky'nin ilgili çalışmaları. Örneğin bakınız: Chomsky, Noam (2009), *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri* (çev. VeySEL Kılıç), BGST Yayınları, İstanbul.



ortaya koymaktadır: “Gerçek anlamıyla bir dili öğretemeyiz; ancak bir dilin beyinde kendi bildiği yolla gelişmesinin şartlarını oluşturabiliriz.”⁴³ Buradan hareketle, çokdilli bir eğitim anlayışında sınıf içi uygulamaları bu şartları oluşturmaya yönelik hazırlanmalıdır.

3- Diller arasında daha önceden edinilmiş bilgi ve beceriler rahatlıkla aktarılabilir. Bu yüzden diller arasında köprü kurarak bir dilde öğrenilen bilgi ve beceriler başka dil veya dillere aktarılabilir. Çokdilli eğitim modellerinde dilsel ve zihinsel becerilerin karşılıklı olarak aktarılması programlı bir şekilde ve müfredatın bir parçası olarak öğretilir. Böylece dillerin birinde okuma-yazma becerileri geliştikten ve diğer bir dilde de belli bir sözlü dil becerisi geliştikten sonra birinci dilde öğrenilen okuma-yazma becerileri çok kısa sürede ikinci dile aktarılarak bu dilde de okuma-yazma fiilen gerçekleşebilir.

4- Diller birbirlerinin rakibi değil, destekçisidir. Çokdilli eğitim benimsendiğinde, dillerin birbirlerinin rakibi veya düşmanı olduğu ya da birbirinin gelişimini engellediği yanlış algısı yerine birbirlerinin gelişimine katkı sundukları algısının gelişmesi sağlanır. Bu sayede çokdillilik, bireyi olumsuz olarak etkileyen değil, ona değer katan fazladan bir özellik olarak algılanır.

5- Çokdilli eğitim sayesinde yeni diller kolaylıkla öğrenilir. Çokdilli bir eğitim uygulamasında, öğrenilen her yeni dilin öncelikle ders şeklinde kademe kademe geliştirilerek ve sözlü beceriler üzerinden öğretilmeye başlanması, öğrencilerin yeni dili anlamlı bir şekilde konuşmalarla öğrenmesine yardımcı olur. Bu sayede, dil öğrenme keyifli ve rahat bir şekilde ilerleyerek öğrenciler için sadece başarılması gereken zorunlu bir ders olmaktan çıkar. Aksi halde, öğrencilerin bilmediği bir dilde verilen eğitim, çoğu zaman öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmayan cümle veya cümleciklerin ezberlenmesi şeklinde olur.

6- Çokdilli öğrenciler, tekdilli öğrencilere göre derslerinde daha başarılıdır. Uluslararası literatür ve Kürt öğrencilerle yapılan araştırmalar, birden fazla dil bilen öğrencilerin gerek sosyal bilimler gerekse fen bilimleri derslerinde tekdilli öğrencilere oranla birçok açıdan avantajlı olduğunu göstermiştir. Araştırmalara⁴⁴ göre çokdilli öğrenciler, beyinlerinin farklı bölgelerini daha fazla kullanarak, olay ve konulara farklı açılardan yaklaşarak daha yaratıcı sonuçlar geliştirirler.

⁴³ Von Humboldt, 1836, alıntı Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, s.51

⁴⁴ Bu konuda bakılabilecek iki önemli kaynak daha önce de atıfta bulunulan şu kaynaklardır: Cummins, *Language, Power, and Pedagogy*; Baker, *Foundations of Bilingual Education*.

3. BÖLÜM: Türkiye’de Kürt Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılabilecek Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim Modelleri⁴⁵

Birinci bölümde ele alınan çoklu ayrımcılık ve eşitsizlik durumlarını dönüştürebilecek ve ikinci bölümde tartışılan yollarla dilsel çokluğu ve farklılıkları merkeze alarak özelde Kürt çocuklarının, genelde Türkiye’de tüm kesimlerin, farklı ihtiyaç ve özelliklerine cevap olabilecek bir eğitim, ancak anadili temelli çokdilli ve çokdialektli bir eğitim anlayışından geçer. Buradan hareketle, çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de Kürt çocuklarının eğitiminde kullanılabilecek anadili temelli çokdilli ve çokdialektli dinamik eğitim modelleri sunulmaktadır. Bu çalışmanın birinci bölümünde bu terimlerin her birinin neden tercih edildiği ve ne kastedildiği açıklanmıştır.

Şimdiye kadar ele alınan bilgilerden yola çıkarsak farklı ihtiyaç ve özelliklere sahip Kürt öğrencilerin eğitiminde dört farklı model kullanılabilir. Bu modeller genel olarak öğrencilerin Kürtçe ve Türkçe dillerindeki sosyodilsel durumlarına göre hazırlanmıştır. Diğer bir deyişle bu modellerin sınıflandırılmasında, öğrencilerin Kürtçe ve Türkçe dillerindeki yeterlilikleri ve dil kullanımları esas alınmıştır. Model 1 yalnızca Kürtçe bilen veya daha çok Kürtçe konuşan öğrenciler, Model 2 doğuştan itibaren Kürtçe ve Türkçe’ye maruz kalıp her iki dili de bilen öğrenciler, Model 3 ve 4 ise çeşitli nedenlerle birinci veya baskın dili Türkçe olmuş Kürt öğrenciler düşünülerek hazırlanmıştır. Ayrıca, bu modeller Kürtlerin yaşadığı yerler göz önüne alınarak Kürt bölgesi, göç bölgeleri ve özel durumlu bölgeler olmak üzere üç farklı bölgede kullanılabilir. Kürt bölgesinden kasıt tarihsel ve kültürel olarak Kürtlerin binlerce yıldır yaşaya geldikleri coğrafyadır. Göç bölgeleri ise, çalışmanın ikinci bölümünde açıklandığı gibi farklı dönemlerde çeşitli sebeplerden dolayı İstanbul, Ankara, Mersin, Adana, Antalya, İzmir, Bursa gibi Türkiye’nin batısındaki göç alan şehirlerdir. Özel durumlu bölgeler ise, yine çalışmanın ikinci bölümünde ele alındığı üzere Kürtlerin Cumhuriyet öncesi dönemlerde sürgüne gönderildiği Konya ve Ankara gibi şehirlerin kimi bölgelerini kapsamaktadır.

Aşağıda açıklanan modeller yalnızca okulöncesi ve ilköğretim dönemini kapsamaktadır. Bu dönem, toplam dokuz yıl olan zorunlu bir eğitim süresine denk gelmektedir. Ancak bu dokuz yıllık dönemin kendi içinde nasıl düzenleneceği konusunda farklı yöntemler tercih edilebilir. Yani, dokuz yıllık kesintisiz eğitim şeklinde de düşünülebilir, kendi içinde birkaç farklı döneme de ayrılabilir. Önemli olan dokuz yıllık bu sürenin tamamının zorunlu olması ve tüm öğrencilere parasız ve nitelikli bir şekilde sunulabilmesidir. Bu raporda, farklı dillerin modele dahil edilmesi ve bu dillerde yapılacak eğitim-öğretim etkinlikleri düşünülerek, modellerin kendi içinde dört farklı aşamada düzenlenmesi tercih edilmiştir. Birinci aşama bir yıl sürecek okulöncesi dönemidir. Bu aşamada öğrencilerin bildikleri dillerde temel sözlü dil becerilerini geliştirmeleri ve eğitime hazırlanmaları hedeflenir. İkinci aşama ise okulöncesinden sonraki ilk üç yıldır. Bu dönemde sözel beceriler dışında öğrencilerin okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve yeni dilleri aşamalı olarak öğrenebilmesi beklenir. Bundan sonraki aşama 4. ve 5. sınıfları kapsamakta olup, öğrencilerin Kurmanca, Zazaca

⁴⁵ Bu bölümün ilk taslağı, Diyarbakır’da düzenlenen bir panelle kamuoyuna sunulmuş, ardından gelen eleştiri, yorum ve önerilerle birlikte bölüm zenginleştirilerek yeniden hazırlanmıştır.



ve Türkçe’de epey yol almış olmaları ve İngilizce’de belli bir seviyeye gelmiş olmaları beklenir. Ayrıca bu dönemde soyut düşünebilme becerilerini ve akademik bilgi edinmelerini geliştirecek dersler verilir. Dördüncü ve son aşama ise 6., 7. ve 8. sınıfları kapsar; bu aşamada öğrenciler değişik dersleri farklı dillerde almaya başlar ve çokdilli eğitim tam anlamıyla uygulanmaya başlanmış olur. Bu süreçte öğrenciler zorunlu sosyal ve fen bilimleri ile matematik derslerinin yanı sıra toplumsal cinsiyet, yurttaşlık ve demokrasi eğitimi, doğa bilimleri, dinler tarihi, çokdillilik ve çokkültürlülük, medya okur-yazarlığı, kültür ve sanat, edebiyat ve ek bir yabancı dil eğitimi gibi birçok dersin bazılarını zorunlu, bazılarını ise seçmeli ders şeklinde alarak lise eğitimine hazırlanır. Bu aşamaların hepsinin zorunlu eğitim kapsamında olması ve öğrencilerin her bir aşamayı başarılı bir şekilde tamamlaması çok önemlidir. Öğrencilerin bir kısmı, herhangi bir aşamada kazanmaları beklenen becerileri yeterince geliştirememişlerse, bu öğrencilerin eksiklerini giderecek mekanizmaların düzenlenerek kendilerine destek olunması gerekir. Bunun için de öğrencilerin gelişimiyle ilgili olarak okulöncesinden başlayarak öğrenci merkezli ve gelişim süreçlerini değerlendiren alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi hayati önem taşır. Ancak, bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bugün sıklıkla kullanılan ve sadece sonucu ölçmeye odaklı testlerden oluşmamasına özen gösterilmelidir. Yine bu konuyla ilgili olarak, zorunlu ilköğretim döneminden sonra başlayacak lise eğitimine, öğrencilerin sadece belli bir dilde yapılacak standartlaştırılmış, basit ve sadece sonuç odaklı sınavlar aracılığıyla değil, kendi ilgi ve hedefleri doğrultusunda yapacakları tercihler yoluyla devam etmesi için gerekli altyapı hazırlanmalıdır.⁴⁵

Daha önce de değinildiği gibi Kürt öğrencilerin bir kısmı anadili olarak Kurmanca lehçesini bir kısmı da Zazaca lehçesini konuşmaktadır. Dolayısıyla burada önerilen modellerde kullanıldıkları bölgelere bağlı olarak kimi değişiklikler olacaktır. Birinci dili Kurmanca olan öğrenciler için eğitim esas olarak bu dil üzerinden yürütülürken, Karşılaştırmalı Diyalekt olarak belirtilen durumlarda Zazaca öğretilmesi hedeflenmelidir. Öte yandan birinci dili Zazaca olan öğrenciler için eğitimde daha çok kullanılacak dil Zazacadır ve Karşılaştırmalı Diyalekt olarak da Kurmanca öğretilir.

Bir başka önemli nokta da burada önerilen modellerde kullanılan yabancı dille ilgilidir. Dünya’nın hemen her yerinde İngilizce’ye olan ilgi ve bu dili bilmekle ulaşılabilen farklı sosyoekonomik ve akademik getiriler düşünülerek öncelikli olarak bu modellerde de üçüncü dil olarak İngilizce önerilmiştir. Ancak İngilizce yerine Arapça, Farsça, Ermenice, Almanca, İspanyolca, Fransızca veya başka bir dil de sunulabilmelidir. Bu konuda tercih çocuklara ve ailelere bırakılmalıdır.

Son olarak şunu belirtmek gerekir: bu modellerde bir süreç olarak çokdilli gelişim hedeflenirken yeni dillerin önce sözel, sonra da yazılı dil olarak öğretilmesi öngörülmüştür. Böyle bir tercihin esasında iki sebebi vardır. Birincisi dil, doğal ortamında öğrenilirken ilkin sözel beceriler gelişir ve çoğu gündelik ihtiyaçlar için öncelikli olarak sözel dile başvurulur. İkincisi, Türkiye’de özellikle devlet okullarında yabancı dil öğretme tecrübeleri göz önüne alındığında, daha çok yazılı dil üzerinden başlayan ve devam eden yeni dil öğrenme etkinlikleri, genelde mekanik bir öğrenme şeklinde oluşmakta ve söz konusu dili öğrenen kişiler bu dilde okuyup yazabilseler de gündelik dili konuşamamaktadır. Bu nedenlerden dolayı burada önerilen modellerde dillerin öncelikle sözel, daha sonra da aşamalı olarak yazılı öğretilmesi düşünülmüştür. Sözel dilden kasıt ise öğrencilerin yazılı malzemelerden ziyade resimler, nesnelere, videolar ve ses dosyaları gibi araçlar kullanarak dil öğrenmeleridir.

⁴⁵ Bunun nasıl yapılabileceği daha ayrıntılı bir çalışmanın konusu olmalıdır.

3.00. Modellerin Cevap Vermesi Gereken Soru ve Sorunlar

Gerek bu raporda önerilen modellerin gerekse de önerilebilecek diğer eğitim modellerinin mutlaka cevap vermesi gereken bir takım soru ve sorunlar vardır. Üstelik bunlara cevap aranırken, hem tekdilli ve ayırmacı eğitim politika ve uygulamalarından kaynaklı geriye dönük tahribatın giderilmesi, hem de daha sağlam bir gelecek tasavvur edilmesi için kullanılacak çokdilli eğitim modellerinin, içerik ve şekil açısından olmak üzere iki düzeyde planlanması gerektiği belirtilmelidir. İçerik planlamasından kasıt, her modelde öğrencilere verilecek derslerin içerikleri, kullanılacak sözel, görsel veya yazılı malzemelerin içerikleri, öğretim teknikleri gibi konuların, raporun ikinci bölümünde tartışılan Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim anlayışına uygun şekilde ele alınmasıdır. Şekil planlamasıyla kastedilen ise, eğitimde kullanılacak dillerin, önerilen modellerde yer alma biçimidir.

1. Soru: Dilsel ve kültürel çoğulculuk ölçüt olarak nasıl yansıtılacak?

Hem içerik hem de şekille ilgili olan bu soru, yine hem içerik hem de şekil yönünden yapılacak düzenlemelerle karşılanabilir. Şekil açısından, baştan itibaren birden çok dilin tüm modellerde kullanılması, dilsel ve kültürel açıdan çoğulcu bir bakış açısı geliştirmiş olacaktır. Öte yandan, okul öncesi dönemden 8. sınıfa kadar tüm aşamalarda kullanılan - metin ve resimler dahil olmak üzere - tüm ders malzemeleri, dilsel ve kültürel çoğulculuğun ve farklılıkların ilkel bir örneği olacak şekilde hazırlanmalıdır.

2. Soru: Anadillerini unutan öğrencilere dillerinin yeniden kazandırılması nasıl sağlanacak?

Şekil açısından yapılacak bir düzenleme olan ve aşağıda anlatılan Model 3 ve Model 4 uygulanarak, anadillerini unutmuş olan Kürt çocuklarının Kürtçe'yi yeniden kazanmaları sağlanabilir.

3. Soru: Her türlü ayrımcılığa karşı nasıl bir rol üstlenilecek?

Tüm ders malzemeleri ve müfredat konuları hazırlanırken, cinsiyetten etnik kimliğe, fiziksel engelden sınıfsal aidiyete kadar, ayrımcılık uygulamasına esas teşkil eden her türlü farklılık ele alınarak, ayrımcılığın eğitim yoluyla yeniden üretilmemesi için gerekli içerik düzenlemeleri yapılmalıdır. Bu konuda temel alınacak yöntem, Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim ile Eleştirel Okur-yazarlık anlayışının benimsenmesidir.

4. Soru: Dil kaybı nasıl önlenecek?

Bu modeller, adlarından da anlaşılabilir gibi, temel olarak çokdilliliği yaygınlaştırmak üzere hazırlanmıştır. Yukarıda tanıtılan tüm eğitim modelleri, mevcut bir dilin korunması ve eğitim programlarına yeni dillerin eklenmesini hedeflemektedir.

5. Soru: Bu modeller sınıfsal farklılıklara nasıl cevap vermektedir?

Önerdiğimiz modeller, Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim ile Eleştirel Okur-yazarlık anlayışları sayesinde, farklı sınıfsal gruplar arasında yeni hiyerarşilerin üretilmesini engelleyecek ve daha eşitlikçi ilişkilerin geliştirilmesini teşvik edecek politika ve uygulamaları benimsemektedir.

6. Soru: Ağız ve lehçe farklılıkları nasıl ele alınacak?

Hem içerik hem şekil planlaması ile ilgili olan bu ihtiyaca karşılık olarak, modellerin uygulanacağı bölgelerde kullanılan farklı lehçe ve ağızların öğretim süreçlerinde kullanılması gerekir. Yazılı ders malzemeleri tek bir Kürtçe lehçeyi ve söz konusu lehçenin bir tek ağızını esas alarak değil tüm



lehçe ve ağızları göz önünde bulundurularak hazırlanacaktır. Malzemelerin farklı lehçe ve ağızlara göre gözden geçirilmesinde, ilgili bölgelerde çalışacak ve söz konusu lehçe ve ağızları konuşan öğretmenler görevlendirilebilir. Ayrıca, eğitimin tek bir merkezden hazırlanan malzemelerle yürütülmemesi için, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere gerekli donanım kazandırılarak, öğretmenlerin söz konusu bölgede geçerli olan ağız kullanmaları ve kendi malzemelerini hazırlamaları teşvik edilmelidir. Bu sayede, hem merkezîyetçi eğilimlerin önüne geçilmiş, hem öğretmenlerin daha etkin bir yaratma sürecine girmeleri sağlanmış, hem de malzemelerin öğrencilerin hayatlarıyla daha yakından ilişkili hale gelmesi sağlanmış olur. Bu tür bir uygulama, Eleştirel Okur-yazarlık anlayışı ile birebir örtüşmektedir.

7. Soru: Öğretmen yetiştirme ve hizmet-içi eğitim, hem öğretmenleri hem de öğrencileri güçlendirecek şekilde nasıl düzenlenmelidir?

Tüm modellerde, istenilen hedeflere ulaşılmasının esas belirleyicilerinden birisi, öğretmen yetiştirmektir. Daha çok içerik düzenlemesi ile ilgili olan bu ihtiyaç, çalışmamızın ikinci bölümünde yer alan *Dilsel ve Kültürel Farklılık Açısından Öğretmen Yetiştirme* başlığı altında anlatılan yöntemlerle karşılanabilir. Buna göre, dönüştürücü bir öğretmen yetiştirme modeli benimsenerek, öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin dünyaya ve toplumsal ilişkilere, çeşitli iktidar söylemlerine ve eğitim kurumlarının sosyal, politik ve ekonomik adaletsizlik ve eşitsizlikleri sürekli yeniden üretme biçimlerine eleştirel bir şekilde yaklaşması sağlanmalıdır. Bu türden bir öğretmen yetiştirme anlayışı sayesinde, çokdilli eğitim modelleriyle ulaşılmak istenen hedefler gerçekleştirilebilir. Elbette bunun gerçekleştirilmesi, öncelikle öğretmenlerin çokdillileştirilmelerine bağlıdır.

8. Soru: Müfredat ve ders malzemeleri, ayrımcılığa uğramış grupların güçlendirilmesini sağlayacak şekilde nasıl hazırlanabilir?

Yine içerik düzenlemesi kapsamında yer alan Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim ve Eleştirel Okur-yazarlık yaklaşımları benimsenerek, müfredat ile birlikte yazılı, görsel, sesli ve görüntülü tüm ders malzemeleri, ayrımcılığa uğramış grupların yaşadığı haksızlıkları gidermek için gerekli farkındalığa ve bilgiye sahip öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle ikinci bölümde anlatılan okur-yazarlık modelinin yaratıcı eylem aşaması, bu konuda öğrencilerin harekete geçmesini teşvik etmektedir.

3.10. Farklı Bağlamlarda Kullanılabilecek Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Dinamik Eğitim Modelleri

Aşağıda önerilen modeller temel olarak iki hat üzerinden hazırlanmıştır. Birincisi, Kürt çocukların heterojen yapısı göz önüne alınmıştır. Yani daha önce de belirtildiği gibi Kürt çocuklar farklı özellik ve ihtiyaçlara sahiptir, bu nedenle bu çocukların eğitimleri için tek bir eğitim modeli yerine, birden çok model sunulmalı, çocukların durumlarına göre bu programlardan birine katılabilmelidir. İkinci hat, farklı ülke örneklerinin hesaba katılmasıdır. Tarihsel ve sosyo-politik şartlar göz önüne alındığında, dünyanın çeşitli bölgelerinde düzenlenen anadili temelli çokdilli eğitim programları ile takip edilen farklı eleştirel eğitim anlayışlarının bir kısmı Kürt çocukların eğitimi için de önemli potansiyel taşımaktadır. Buradan hareketle, bu raporda önerilen modeller şekil açısından Bask Ülkesinde uygulanmakta olan eğitim programları⁴⁷ ile Susan Malone'un dünyanın birçok ülkesinde uygulanan *Kademeli Çokdilli Eğitim Programları*⁴⁸ ve Carol Benson'un birçok ülkede yaptığı çalışmalar sonucu ortaya koyduğu somut öneriler⁴⁹ bir araya getirilerek hazırlanmıştır. İçerik olarak da Vivian Cook'un önerdiği dillerin birbirleriyle ilişkisi bakımından Çokluyetkinlik⁵⁰, okur-yazarlık bakımından Jim Cummins⁵¹ ve Ada Alma Flor'un⁵² önerdikleri Eleştirel Okur-yazarlık Modeli ve genel eğitim anlayışı bakımından da Paulo Freire ve Jim Cummins'in önerdiği Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim anlayışları⁵³ benimsenmiştir.

Sonuç olarak denilebilir ki aşağıda önerilen modeller hem Kürt çocuklarının farklı özellik ve ihtiyaçları düşünülerek hem de çeşitli bölgelerdeki uygulamalarda oldukça olumlu sonuçlar veren anadili temelli çokdilli eğitim modelleri ve eleştirel eğitim anlayışlarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

47 Coşkun, Derince ve Uçarlar, *Dil Yarısı*, s. 106-111.

48 Malone, *MLE Program Planning Manual*.

49 Benson, 'The Importance of Mother Tongue-based Schooling'

50 Cook, 'Multi-competence and Learning of Many Languages'

51 Cummins, 'Empowerment through Bilingualism'

52 Ada, Alma, Flor (1988) The Pajaro Valley experience: Working with Spanish speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. İçinde *Minority Education: From Shame to Struggle*, (der.) T. Skutnabb-Kangas ve J. Cummins (s. 223-238). Clevedon: Multilingual Matters.

53 Freire, Paulo (2010), *Ezilenlerin Pedagojisi*, (çev. Erol Özbek ve Dilek Hattatoğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul; Cummins, *Language, Power, and Pedagogy*; ve Cummins, 'Empowerment through Bilingualism'.

Model 1 – Kürtçe Temelli Aşamalı Çokdilli ve Çokdialektli Eğitim

Aşağıdaki tabloda yalnızca Kürtçe bilen veya daha çok Kürtçe konuşan öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilen Model 1 gösterilmektedir.

Aşama	1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Seviye	Okulöncesi ED: * Kürtçe	1.Sınıf ED: Kürtçe	2.Sınıf ED: Kürtçe	3.Sınıf ED: Kürtçe
	Sözel D1 devam	Sözel D1 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam
	Karşılaştırmalı Diyalekt	Yazılı D1 başlar	Yazılı D1 devam	Yazılı D1, D2
		Sözel D1 başlar	Sözel D1, D2 devam	Yazılı D1, D2, D3
		Yazılı D2 başlar	Sözel D3 başlar	Yazılı D1, D2, D3
			Yazılı D3 başlar	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam
			Bir Ders Türkçe D2	Yazılı D1, D2, D3
			İki Ders Türkçe D2	Yazılı D1, D2, D3
			Bazı Dersler Türkçe D2	Yazılı D1, D2, D3
			Bazı Dersler Türkçe D2	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam
			Bir Ders İngilizce D3	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam

(*ED: Eğitim Dili, D1: Kürtçe, D2: Türkçe, D3: İngilizce)



Okulöncesi Dönemi

Bu dönemde hedef, öğrencinin anadilinde sözel dil gelişiminin sağlanması ve birinci dili Kurmanca ise Zazaca'yı, Zazaca ise Kurmanca'yı haftanın iki günü birer saat oyunlar oynayarak tanımaya başlamasıdır. Bu aşamada çocuğa yazılı malzemelerden ziyade çeşitli görseller sunularak anlamlı sözcüklerle iletişim kurması beklenir. Hem Kurmanca hem de Zazaca derslerinde genel olarak TPR (Total Physical Response) teknikleri kullanılarak dil gelişimi teşvik edilir. Bu teknik, öğrencilerin daha çok hareketler, oyunlar veya komutlarla dil öğrenmesini öngörür. Bu dönemde henüz Türkçe veya İngilizce devreye girmemiştir.

1. Sınıf Dönemi

Bu dönemde hedef sözel Kürtçe gelişiminin devam etmesi ve Kürtçe okuma-yazma öğrenmeye başlanmasıdır. Eğitim dili tamamen Kürtçe'dir. Ancak haftada üç saat Türkçe ders verilerek sözel olarak Türkçe'nin öğretilmesine başlanır. Türkçe dersleri, temel olarak gündelik Türkçe öğretilmesini hedefler. Ayrıca haftanın iki günü birer saat Karşılaştırmalı Diyalekt derslerine devam edilir. Bu aşamada henüz İngilizce öğretilmeye başlanmaz.

2. Sınıf Dönemi

Bu dönemde Kürtçe sözel ve yazılı beceriler geliştirilmeye devam eder. Yine haftada üç saat Türkçe ders verilir, ancak bu kez Kürtçe'de edinilen okur-yazarlık becerileri aktarım teknikleriyle Türkçe'ye aktarılır. Böylece ikinci dilde de okur-yazarlık başlamış olur. Son olarak haftanın iki günü birer saat Karşılaştırmalı Diyalekt dersi devam eder, ancak bu sefer öğrencilere fabllar veya geleneksel masallar anlatılır.

3. Sınıf Dönemi

Bu dönemde 2. sınıfta başlayan derslere devam edilir. Kürtçe ve Türkçe'nin kullanımı ile Karşılaştırmalı Diyalekt derslerinde fabl ve geleneksel masalların anlatımı sürdürülür. Tek fark, 3. sınıfta ilk kez haftada üç saat sözel İngilizce dersi verilmeye başlanmasıdır. Burada amaç İngilizce günlük bazı diyalogların ve basit dil kalıplarının öğretilmesidir.

4. Sınıf Dönemi

Üçüncü aşamanın devreye girdiği bu dönemde önceki sınıflardan farklı olarak müfredat Fen Bilimi ve Sosyal Bilgiler gibi yeni dersler eklenerek program daha da zenginleştirilir. Ancak Kürtçe anlatılan, görece kolay bir müfredat dersi aynı zamanda Türkçe olarak da öğretilmeye başlanır ve bu derste kullanılan dilbilgisi konularına paralel olarak Türkçe dilbilgisi dersi verilir. Onun dışındaki dersler sadece Kürtçe verilmeye devam eder. İngilizce bu aşamadan itibaren yazılı dil olarak öğretilmeye başlanır. Karşılaştırmalı Diyalekt derslerinde ise bu aşamada öğrencilere fabl ve geleneksel masalların yerine modern öyküler okunur.

5. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, önceki yıl izlenen program büyük oranda devam eder. Sadece önce Kürtçe sonra Türkçe verilen ders sayısı ikiye çıkarılır ve Türkçe dersinde bu müfredat derslerinin içeriklerine paralel Türkçe dilbilgisi dersleri devam eder. Bunların dışında İngilizce dersi ve Karşılaştırmalı Diyalekt derslerinde öykü okunmaya devam edilir.



6. Sınıf Dönemi

Dördüncü aşamanın başladığı bu dönemde bir önceki dönemde izlenen programdan farklı olarak Türkçe verilen görece hafif müfredat dersleri artık sadece Türkçe verilmeye başlanır. Diğer bir deyişle, aynı dersin daha önce Kürtçe de verilmiş olması beklenmez. Türkçe Dilbilgisi dersinde Türkçe işlenen müfredat derslerine paralel dilbilgisi öğretilmeye devam edilir. İngilizce ders saati üçten dörde çıkarılır. Ayrıca Karşılaştırmalı Diyalekt dersi de ilk kez bu aşamada yazılı metinler kullanılarak öğretilmeye başlanır.

7. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, bir önceki dönemin derslerine neredeyse aynen devam edilir. Farklı olarak sadece Kürtçe işlenen bir müfredat dersi aynı hafta içinde İngilizce işlenmeye başlanır. İngilizce dersinde ise bu müfredat konularına paralel dilbilgisi ve kelime dersi verilir. Ayrıca programa Akademik Karşılaştırmalı Diyalekt dersi eklenir. Bu derste karşılaştırmalı olarak öğretilen söz konusu diyalekte okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılır, öğrencilerin çeşitli akademik metinleri bu diyalekte okumaları beklenir ve akademik metinler yazmaları teşvik edilir. Onun dışında, seçmeli dersler öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

8. Sınıf Dönemi

Bu dönemde tamamen bir önceki dönemde izlenen programa devam edilir. Sadece seçmeli dersler, öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

Model 2 – Kürtçe-Türkçe Dengeli Kademeli Çokdilli ve Çokdiyalektli Eğitim

Aşağıdaki tabloda hem Kürtçeyi hem Türkçeyi iyi bilen öğrencilerin kullanabilecekları Model 2 gösterilmektedir.

Aşama	2. Aşama			3. Aşama			4. Aşama		
Okulöncesi ED: * Çiftdilli	1.Sınıf ED: Çiftdilli	2.Sınıf ED: Çiftdilli	3.Sınıf ED: Çiftdilli	4.Sınıf ED: Çiftdilli	5.Sınıf ED: Çiftdilli	6.Sınıf ED: Çokdilli	7. ve 8. Sınıflar ED: Çokdilli		
Sözel D1, D2	Sözel D1, D2 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Sözel D1, D2, D3 ve Karşılaştırmalı Diyalekt devam		
Karşılaştırmalı Diyalekt	Yazılı D1, D2 başlar	Yazılı D1, D2 devam	Yazılı D1, D2 devam	Yazılı D1, D2 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam	Yazılı Karşılaştırmalı Diyalekt devam	Bir Ders İngilizce D3
	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler	Çiftdilli kitaplar & öğretmenler

(*ED: Eğitim Dili, D1: Kürtçe, D2: Türkçe, D3: İngilizce)



Okulöncesi Dönemi

Bu dönemde hedef, öğrencinin Kürtçe ve Türkçe dillerinde sözel dil gelişiminin sağlanması ve Karşılaştırmalı Diyalekti haftada iki gün birer saat oyunlar oynayarak tanımaya başlamasıdır. Bu aşamada, yazılı malzemeden çok çeşitli görseller aracılığıyla çocuğun gördüklerini basit sözcüklerle anlatması beklenir. Kürtçe ve Türkçe derslerinde genel olarak TPR (Total Physical Response) teknikleri kullanılarak dil gelişimi teşvik edilir. Bu dönemde henüz İngilizce devreye girmemiştir.

1. Sınıf Dönemi

Bu dönemde hedef öğrencilerin sözel Kürtçe ve Türkçe gelişimlerinin devam etmesi ve Kürtçe okuma-yazma öğrenmeye başlamasıdır. Eğitimin dili Kürtçe ve Türkçe'dir. Ancak bu dönemde Türkçe yazılı metinler henüz okunmaya başlanmaz. Ayrıca birer saat Karşılaştırmalı Diyalekt oyun saatine devam edilir. Bu aşamada henüz İngilizce öğretilmeye başlanmaz.

2. Sınıf Dönemi

Bu dönemde öğrencilerin Kürtçe sözel ve yazılı becerileri geliştirilmeye devam ederken, Kürtçe'de kazanılan okur-yazarlık becerileri karşılaştırma yöntemi ile Türkçe'ye aktarılır. Böylece Türkçe'de de okur-yazarlık başlamış olur. Son olarak haftada iki gün birer saat Karşılaştırmalı Diyalekt dersi devam eder, ancak bu sefer öğrencilere sadece fabl veya geleneksel masallar anlatılır.

3. Sınıf Dönemi

Bu dönemde 2. sınıftaki derslere devam edilir. Kürtçe ve Türkçe'nin sözel ve yazılı kullanımı ile Karşılaştırmalı Diyalekte fabl ve geleneksel masalların anlatımı sürdürülür. Tek fark, 3. sınıfta ilk kez haftada üç saat sözel İngilizce dersinin verilmeye başlanmasıdır. Burada amaç İngilizce günlük bazı konuşmaların ve basit dil kalıplarının öğretilmesidir.

4. Sınıf Dönemi

Üçüncü aşamanın devreye girdiği bu dönemde önceki sınıflardan farklı olarak müfredat Fen Bilimi ve Sosyal Bilgiler gibi yeni dersler eklenerek program daha da zenginleştirilir. Müfredat derslerinde kullanılan metinlere paralel olarak Kürtçe ve Türkçe dilbilgisi dersleri verilir. Öğrencilerin tercihlerine göre bir veya iki seçmeli ders de eklenir programa. İngilizce bu aşamadan itibaren yazılı dil olarak öğretilmeye başlanır. Karşılaştırmalı Diyalekt dersinde ise bu aşamada öğrencilere fabl ve geleneksel masalların yerine modern öyküler okunur.

5. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, önceki yıl izlenen program önemli ölçüde devam eder. Sadece öğrencilerin tercihlerine göre seçmeli dersler farklılık gösterebilir.

6. Sınıf Dönemi

Dördüncü aşamanın başladığı bu dönemde önceki sınıflardan farklı olarak eklenen yeni derslerle program daha da zenginleştirilir. Müfredat derslerinde kullanılan metinlere paralel olarak Kürtçe ve Türkçe dilbilgisi dersleri verilir. Ayrıca çiftdilli işlenmiş bir müfredat dersi İngilizce işlenir ve bu derse paralel İngilizce dilbilgisi dersi verilir. Bununla birlikte Karşılaştırmalı Diyalekt dersi de ilk kez bu aşamada yazılı metinler kullanılarak öğretilmeye başlanır. Bunların dışında öğrencilerin tercihlerine göre iki seçmeli ders daha eklenir programa.

7. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, bir önceki dönemdeki derslere neredeyse aynen devam edilir. Farklı olarak akademik Karşılaştırmalı Diyalekt dersi verilir. Bu derste Karşılaştırmalı Diyalekte okuma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılır, öğrencilerin çeşitli akademik metinleri bu diyalekte okumaları beklenir ve akademik metin yazmaları teşvik edilir. Sadece seçmeli dersler, öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

8. Sınıf Dönemi

Bu dönemde bütünüyle bir önceki dönemde izlenen programa devam edilir. Sadece seçmeli dersler, öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

Model 3 - Türkçe Temelli Çokdilli ve Çokdialektli Eğitim

Aşağıdaki tabloda yalnızca Türkçe bilen veya daha çok Türkçe konuşan Kürt öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek Model 3 gösterilmektedir.

Aşama	2. Aşama							3. Aşama			4. Aşama	
Seviye	Okulöncesi ED: * Türkçe	1.Sınıf ED: Türkçe	2.Sınıf ED: Türkçe	3.Sınıf ED: Türkçe	4.Sınıf ED: Türkçe	5.Sınıf ED: Türkçe	6.Sınıf ED: Çokdilli	7. ve 8. Sınıflar ED: Çokdilli				
	Sözel D1, D2 gelişimi	Sözel D1, D2 devam	Sözel D1, D2 devam	Sözel D1, D2 devam	Sözel D1, D2, D3 devam	Sözel D1, D2, D3 devam	Sözel D1, D2, D3 devam	Sözel D1, D2, D3 devam				
	D2 Kürtçe	Yazılı D1 başlar	Yazılı D1 devam	Yazılı D1, D2 devam	Yazılı D1, D2 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam	Yazılı D1, D2, D3 devam				
			Yazılı D2 başlar	Bir Ders Kürtçe D2	İki Ders Kürtçe D2	İki Ders Kürtçe D2	Sözlü ve Yazılı Karşılıklı Diyalekt başlar	Sözlü ve Yazılı Karşılıklı Diyalekt devam				
				Sözlü D3 başlar	Yazılı D3 başlar		Bir Ders İngilizce D3	Bir Ders İngilizce D3				

(*ED: Eğitim Dili, D1: Türkçe, D2: Kürtçe, D3: İngilizce)

Okulöncesi Dönemi

Bu dönemde hedef, öğrencinin Türkçe ve Kürtçe dillerinde sözel dil gelişiminin sağlanmasıdır. Bu aşamada çocuğa yazılı malzemelerden çok çeşitli görseller gösterilerek sözlü dil becerilerinin geliştirilmeye çalışılır. Genel olarak TPR (Total Physical Response) teknikleri kullanılarak dil gelişimi teşvik edilir. Eğitimin dili temel olarak öğrencinin en iyi bildiği Türkçe dilinde yapılmaktadır, ancak her gün birer saat sözel Kürtçe öğrenimi yapılır. Bu dönemde henüz İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt dersleri devreye girmemiştir.

1. Sınıf Dönemi

Bu dönemde hedef sözlü Türkçe ve Kürtçe gelişiminin devam etmesi ve Türkçe okuma-yazma öğrenmeye başlanmasıdır. Eğitim dili Türkçe'dir. Ancak her gün birer saat Kürtçe ders verilerek sözel Kürtçe'nin gelişiminin devamı sağlanır. Kürtçe dersleri, temel olarak gündelik Kürtçe'nin öğretilmesini hedefler. Bu aşamada henüz İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

2. Sınıf Dönemi

Bu dönemde Türkçe sözel ve yazılı becerileri geliştirilmeye devam eder. Yine her gün birer saat Kürtçe ders verilir, ancak bu sefer Türkçe'de edinilen okur-yazarlık becerileri aktarım teknikleri kullanılarak Kürtçe'ye aktarılır. Böylece ikinci dilde de okur-yazarlık başlamış olur. Bu aşamada henüz İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

3. Sınıf Dönemi

Bu dönemde 2. sınıfta öğretilenlere ek olarak Türkçe işlenmiş bir müfredat dersi aynı zamanda Kürtçe verilmeye başlanır ve bu derse paralel olarak Kürtçe dilbilgisi dersi verilir. Ayrıca, 3. sınıfta ilk kez haftada üç saat sözel İngilizce dersi verilmeye başlanır. Burada amaç İngilizce günlük bazı konuşmaların ve basit dil kalıplarının öğretilmesidir. Bu aşamada henüz Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

4. Sınıf Dönemi

Üçüncü aşamanın devreye girdiği bu dönemde müfredata Fen Bilimi ve Sosyal Bilgiler gibi yeni dersler eklenerek program zenginleştirilir. Dersler genel olarak Türkçe işlenir ancak daha Türkçe işlenmiş iki müfredat dersi, Kürtçe de işlenir. Kürtçe dilbilgisi dersinde de bu müfredat derslerine paralel dil ve sözcük geliştirilir. İngilizce bu aşamadan itibaren yazılı dil olarak öğretilmeye başlanır. Bu aşamada henüz Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz. Ayrıca bu dönemde ilk kez bazı dersler seçmeli olarak verilir.

5. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, önceki dönemler aynen izlenir. Sadece öğrenci tercihlerine göre seçmeli dersler farklılık gösterebilir.

6. Sınıf Dönemi

Dördüncü aşamanın başladığı bu dönemde zorunlu ve seçmeli birçok yeni ders eklenerek program daha da zenginleştirilir. Önceki dönemde izlenen programdan farklı olarak hem Türkçe hem Kürtçe verilen dersler artık sadece Kürtçe verilmeye başlanır. Aynı dersin Türkçe'sinin daha önce işlenmiş olması beklenmez. Kürtçe dilbilgisi dersinde Kürtçe işlenen müfredat derslerine paralel



dilbilgisi öğretilmeye devam edilir. İngilizce ders saati üçten dörde çıkarılır. Ayrıca bu dönemde ilk kez Karşılaştırmalı Diyalekt dersi verilir.

7. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, bir önceki döneme neredeyse aynen devam edilir. Farklı olarak sadece Türkçe işlenen bir müfredat dersi aynı hafta içinde İngilizce işlenmeye başlanır. İngilizce dersinde ise bu müfredat konularına paralel dilbilgisi ve sözcük dersi verilir. Ayrıca öğrenci tercihlerine göre iki seçmeli ders Türkçe, Kürtçe veya İngilizce dillerinden birinde verilir. Karşılaştırmalı Diyalekt dersine de yine bir önceki senedeki gibi devam edilir.

8. Sınıf Dönemi

Bu dönemde bütünüyle bir önceki dönemde izlenen programa devam edilir. Sadece seçmeli dersler, öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

Model 4 - Birinci Dili Türkçe Olmuş Kürt Öğrenciler için Yeniden Canlandırma Programı

Aşağıdaki tabloda birinci dili Türkçe olmuş Kürt öğrencileri, Kürtçe dahil çokdilli yetiştirmek üzere kullanılabilecek Model 4 gösterilmektedir.

Aşama	1. Aşama	2. Aşama			3. Aşama			4. Aşama						
Seviye	Okulöncesi ED:* Kürtçe	1.Sınıf ED: Kürtçe	2.Sınıf ED: Kürtçe	3.Sınıf ED: Kürtçe	4.Sınıf ED: Kürtçe	5.Sınıf ED: Kürtçe	6.Sınıf ED: Çokdilli	7. ve 8. Sınıflar ED: Çokdilli						
	Sözel D2 gelişimi	Sözel D2 devam	Sözel D2 devam	Sözel D2, D1 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam	Sözel D2, D1, D3 devam
		Yazılı D2 başlar	Yazılı D1 başlar	Yazılı D2 devam	Yazılı D2, D1 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam	Yazılı D2, D1, D3 devam
			Yazılı D2 devam	Yazılı D1 başlar	Yazılı D1 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar	Yazılı D3 başlar
			Yazılı D2 devam	Sözel D3 başlar	Sözel D3 başlar	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe	Bir Ders D1 Türkçe

(*ED: Eğitim Dili, D1: Türkçe, D2: Kürtçe, D3: İngilizce)



Okulöncesi Dönemi

Bu dönemde hedef, öğrencinin Kürtçe dilinde sözel dil gelişiminin sağlanmasıdır. Bu aşamada çocuğa yazılı malzemelerden çok çeşitli görseller gösterilerek, çocuğun anlamlı sözcüklerle kendini ifade etmesi teşvik edilir. Genel olarak TPR teknikleri kullanılarak dil gelişimi desteklenir. Bu dönemde henüz Türkçe, İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt devreye girmemiştir.

1. Sınıf Dönemi

Bu dönemde hedef sözel Kürtçe gelişiminin devam etmesi ve okur-yazarlık becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu aşamada okur-yazarlık becerileri temel olarak Kürtçe üzerinden öğretilmeye çalışılır ancak öğretmenlerin hepsinin ayrıca Türkçe bilmesi de gerekir, zira öğrencilerin zorlandığı yerlerde Türkçe'den faydalanılarak karşılaştırmalı okur-yazarlık eğitimi verilir. Eğitimin dili Kürtçe'dir. Kürtçe dersleri, bu aşamada daha çok gündelik konuşmaları esas alan bir Kürtçe öğretilmesini hedefler. Bu aşamada henüz İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

2. Sınıf Dönemi

Bu dönemde Kürtçe sözel ve yazılı beceriler geliştirilmeye devam eder. Haftada üç gün birer saat Türkçe ders verilir ve sözel Türkçe dil gelişimi desteklenir. Bu aşamada henüz İngilizce ve Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

3. Sınıf Dönemi

Bu dönemde 2. sınıftaki derslere devam edilir. Bu sınıfta ilk kez yazılı Türkçe ve haftada üç saat sözel İngilizce dersleri verilmeye başlanır. Burada amaç İngilizce gündelik konuşma dilinin ve basit dil kalıplarının öğretilmesidir. Bu aşamada henüz Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmeye başlanmaz.

4. Sınıf Dönemi

Üçüncü aşamanın başladığı bu dönemde müfredat Fen Bilimi ve Sosyal Bilgiler gibi yeni dersler eklenerek program zenginleştirilir. Dersler genel olarak Kürtçe işlenir ancak bir müfredat dersi Türkçe işlenir. İngilizce bu aşamadan itibaren yazılı dil olarak öğretilmeye başlanır. Bu aşamada henüz Karşılaştırmalı Diyalekt öğretilmez. Ayrıca bu dönemde ilk kez bazı dersler seçmeli olarak verilir.

5. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, önceki dönem olduğu gibi izlenir. Sadece Türkçe müfredat dersi sayısı birden ikiye çıkarılır. Ayrıca öğrenci tercihlerine göre seçmeli dersler farklılık gösterebilir.

6. Sınıf Dönemi

Dördüncü aşamanın başladığı bu dönemde zorunlu ve seçmeli birçok yeni ders eklenerek program daha da zenginleştirilir. Böylece öğrencilerin Türkçe veya Kürtçe alabilecekleri ders sayısı artmış olur. İngilizce ders saati üçten dörde çıkarılır. Ayrıca bu dönemde ilk kez Karşılaştırmalı Diyalekt dersi verilmeye başlanır.

7. Sınıf Dönemi

Bu dönemde, bir önceki döneme neredeyse olduğu gibi devam edilir. Sadece farklı olarak Türkçe veya Kürtçe işlenen bir müfredat dersi aynı hafta içinde İngilizce işlenmeye başlanır. İngilizce dersinde ise bu müfredat konularına paralel dilbilgisi ve sözcük dersi verilir. Ayrıca öğrencilerin

tercihine göre iki seçmeli ders Türkçe, Kürtçe veya İngilizce dillerinden birinde verilir. Karşılaştırmalı Diyalekt dersi devam eder.

8. Sınıf Dönemi

Bu dönemde bütünüyle bir önceki dönemde izlenen programa devam edilir. Sadece seçmeli dersler, öğrencilerin tercihlerine göre değişir.

3.20. Geçiş Dönemi Kürtçe Eğitimi

Yukarıda sıralanan modeller, ilk kez eğitime başlayacak Kürt öğrenciler düşünülerek hazırlanmıştır. Oysa hali hazırda Kürt öğrencilerin hepsi tekdilli Türk okullarına devam etmek zorundadır. Anadili temelli çokdilli eğitim ilkesel olarak kabul edildiğinde bu öğrencilerin geriye dönüp en baştan başlaması mümkün değildir. Dolayısıyla bu öğrencilerin buldukları aşamadan itibaren Kürtçe eğitimi almaları gerekecektir. Yine öğrencilerin sosyodilsel özellikleri hesaba katılarak üç farklı öğrenci grubu düşünülerek devam eden eğitime müdahalede bulunulabilir.

Kürtçesi iyi düzeyde olan öğrenciler: Bu gruba giren öğrenciler, daha çok okul dışında etkin bir şekilde Kürtçe konuşmaya devam edebilen kişilerdir. Okulöncesi ve 1. sınıf hariç, eğitimin hangi kademesinde olurlarsa olsunlar Türkçe okur-yazarlık becerileri kazandıkları düşünülürse bu öğrenciler için Karşılaştırmalı Okur-yazarlık Aktarımı dersleri verilerek, Türkçe dilinde kazandıkları becerilerin Kürtçe'ye aktarılması sağlanır. En fazla bir yıl içinde bu aktarım ileri düzeylere ulaşabilir. Bundan sonraki aşamalarda ise bazı müfredat derslerini Kürtçe almaya başlayabilirler. Bu sayede yazılı alanda da dengeli bir çokdillilik geliştirilmiş olur. Aktarım dersleri müfredata ders olarak eklenebilir.

Kürtçesi çok az olan öğrenciler: Bu durumda olan öğrenciler için yine müfredata Kürtçe Canlandırma Dersi eklenerek, ders şeklinde öğrencilerin Kürtçelerini geliştirmeleri ve edilgen durumdaki Kürtçe bilgilerini yeniden hatırlama/canlandırmaları sağlanır. İlerleyen aşamalarda bazı müfredat dersleri Kürtçe verilmeye başlanabilir.

Hiç Kürtçe bilmeyen öğrenciler: Bu durumdaki öğrenciler içinse başlangıç düzeyinden en ileri düzeye kadar Kürtçe dil dersleri verilir. Bu derslere Kürt olmayan öğrenciler de katılabilir. Amaç öncelikle gündelik Kürtçe, sonraki aşamalarda akademik amaçlar için kullanılacak Kürtçe öğretmektir.

Öğrenciler dışında ana babalar için de okullarda Kürtçe kursları düzenlenebilir. Bunun için de yine onların sosyodilsel özellik ve ihtiyaçlarına göre Kürtçe okur-yazarlık kursları ve Yetişkin Eğitimi verilebilir. Bu kurslar hafta içi akşamları veya hafta sonu okullarda düzenlenebilir.

Gerek öğrenciler gerekse de ana babalar için düzenlenecek Kürtçe derslerinde yine çokdilli eğitim modellerimizde önerdiğimiz Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim ve Eleştirel Okur-yazarlık anlayışına göre program hazırlanmalıdır.



Sonuç

Sonuç olarak, bu raporun en başında söylenenler en sonunda da söylenebilir. Anadili temelli çokdilli bir eğitim anlayışı sadece Kürtler için değil, Türkler dahil Türkiye'deki tüm kesimler için gerekli ve önemlidir. Bu hem toplumsal barışın sağlanmasında, hem de halklar arasında eşit ilişkilerin kurulmasında önemli bir rol oynayabilir.

Bu rapor, bugüne kadar yürütülen eğitimde anadilinin kullanılması tartışmalarına katkıda bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Zira daha önce farklı ülke örnekleri verilerek tartışılan Türkiye'de eğitimde farklı grupların anadilleri nasıl kullanılabilir tartışmasına ilk kez somut eğitim modelleri önerilerek, anadili temelli çokdilli eğitimin nasıl mümkün olabileceği gösterilmektedir. Üstelik bu yapılırken, diller arası ilişkiler, dillerin öğrenilmesi, eğitim anlayışları, okur-yazarlık türleri, lehçe ve ağızların eğitimde kullanılması, öğrenci gruplarının birçok açıdan benzeşmezliği gibi çok sayıda konuyla ilgili yeni bir söz ve söylem üretmenin de kaygısı taşınmaktadır.

Umut ediyoruz, bu çalışma eşitlikçi ve herkesin özgürce kendini ve kimliğini ifade edebileceği bir dünyanın yaratılmasında atılacak adımlara katkıda bulunabilir.

Kaynakça

Kitap ve Makaleler

Ada, Alma Flor (1988), 'Creative Reading: A Relevant Methodology for Language Minority Children', içinde *NABE'87 Theory, Research and Application: Selected Papers*, (der.) Lilliam Malave, State University of New York, Buffalo.

Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (4. Basım), Multilingual Matters, Clevedon.

Baker, Colin (2011), *İkidiilli Eğitim: Anne-babalar ve Öğretmenler için Rehber*, (çev. Sezi Güvener), Heyamola Yayınları, İstanbul.

Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

Benson, Carol (2005) 'The Importance of Mother tongue-based Schooling for Educational Quality'. EFA Global Monitoring Raporu.

Benson, Carol (2009), 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models"'. İçinde *Social Justice through Multilingual Education*, (der.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters.

Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa ve Doğan, Ayşe Tepe (2011), *Ne Değişti? Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. Ayizi Yayınları, İstanbul.

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.

Chomsky, Noam (2009), *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*, (çev. Veysel Kılıç), BGST Yayınları, İstanbul.

Cook, Vivian, (1995) 'Multi-competence and Learning of Many Languages', *Language, Culture and Curriculum*, 8.

Cook, Vivian (2003), 'The Changing L1 in the L2 User's Mind', içinde *Effects of the Second Language on the First*, (der.) Vivian Cook, Multilingual Matters, Clevedon.

Cook, Vivian (2006), 'Interlanguage, Multi-competence and the Problem of the 'Second' Language', *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 3.

Cook, Vivian (2009) 'Multilingual Universal Grammar as the Norm', içinde *Third language acquisition and Universal Grammar*, (der.) Yan-kit Ingrid Leung, Multilingual Matters, Clevedon.

Coşkun, Vahap; Derince, M. Şerif ve Uçarlar, Nesrin (2010), *Dil Yarası: Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*, DİSA, Diyarbakır.

Cummins, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matter, Clevedon.

Cummins, Jim (2001), 'Empowerment through Biliteracy', içinde *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, (der.) Colin Baker ve Nancy Hornberger, Multilingual Matters, Clevedon.

Derince, M. Şerif (2010), *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.



Derince, M. Şerif (2012), *Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Anadili*, DİSA Yayınları, Diyarbakır.

Eğitim Sen (2011), *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim; Halkın Tutum ve Görüşleri, Eğitim-Sen Türkiye Taraması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Freire, Paulo ve Macedo, Donaldo (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Bergen and Garvey, South Hadley, MA.

Freire, Paulo (2010), *Ezilenlerin Pedagojisi*, (çev. Erol Özbek ve Dilek Hattatoğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Gallagher, Eithne (2008). *Equal Rights to the Curriculum: Many Languages, One Message*. Multilingual Matters, Clevedon.

Garcia, Ofelia (2009), 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.' içinde *Social Justice through Multilingual Education*, (der.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson ve Tove, Skutnabb-Kangas, Bristol: Multilingual Matters.

Giroux, Henry (1991), 'Series Introduction: Rethinking the Pedagogy of Voice Difference and Cultural Struggle', içinde *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, (der.) Catherine Walsh, OISE Press, Toronto.

Gümüşkılıç, Mehmet (2008), '18. Yüzyıl İstanbul Ağzı Hakkında Bazı Gözlemler', *Turkish Studies*, 3, 3.

Hassanpour, Amir (2005), *Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil, 1918-1985*, (çev. İbrahim Bingöl ve Cemil Gündoğan), Avesta Yayınları, İstanbul.

Herdina, Philip ve Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.

Malone, Susan (2010), *MLE Program Planning Manual*, (basılmamış kaynak).

O'Gara, Chloe ve Kendall, Nancy (1996), *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls' Experiences in Primary Classrooms*, Creative Associates International, Washington DC.

Otaran, Nur (2003), *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*, UNICEF, Ankara.

Skutnabb-Kangas, Tove (1984), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Tan, Mine, (2000), *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*. TUSİAD Yayınları, İstanbul.

İnternet Kaynakları

<http://www.disa.org.tr/files/images/dilyarasi.pdf>

<http://hdrstats.undp.org/en/indicators/101406.html>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>

