ERG POLİTİKA NOTU

TÜRKİYE'DE ÇİFTDİLLİLİK VE EĞİTİM

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇÖZÜMLER İÇİN ATILMASI GEREKEN ADIMLAR

ERG
EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ





Bu belge Eğitim Reformu Girişimi tarafından Avrupa Birliği mali desteği ile yürütülen Eğitimde Haklar II projesi kapsamında hazırlanmıştır. Bu belgede dile getirilen görüşler yazarlarına aittir ve Avrupa Birliği'nin resmi görüşleri olarak yorumlanamaz.

TÜRKİYE'DE ÇİFTDİLLİLİK VE EĞİTİM

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇÖZÜMLER İÇİN ATILMASI GEREKEN ADIMLAR



Türkiye'de eğitim politikası üzerine düşünen, soru soran, sorunları tanımlayan ve çözüm seçenekleri geliştiren Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) amacı, kız ve erkek bütün çocukların hakları olan kaliteli eğitime erişimini güvence altına alacak ve Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik gelişmesini üst düzeylere taşıyacak eğitim politikaları oluşturmak ve eğitim alanında katılımcı, saydam ve yenilikçi politika üretme süreçlerinin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktır.

Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi bünyesinde 2003 yılında hayata geçen ERG, araştırma, savunu ve izleme çalışmaları ile pilot uygulamalarını "herkes için kaliteli eğitim" hedefi doğrultusunda sürdürüyor.

ERG 2007'den bu yana sürdürdüğü Eğitimde Haklar çalışmaları kapsamında, çocukların eğitim süreç ve ortamlarındaki insan haklarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlıyor. Bu bağlamda, karar alıcıların farkındalıklarının artırılması, hak sahiplerinin güçlenmesi ve eğitim ile insan hakları alanlarında çalışan sivil toplum kuruluşları arasında paylaşım ve ortak savunuculuk çalışmalarının geliştirilmesi hedefleniyor.

ERG, Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Aydın Doğan Vakfı, Bahçeşehir Üniversitesi, Enka Vakfı, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Kadir Has Vakfı, MV Holding, Sabancı Üniversitesi, Vehbi Koç Vakfı ve Yapı Merkezi tarafından desteklenmektedir.

Kasım 2010

İPM | IPC İSTANBUL POLİTİKALAR MERKEZİ SABANCI ÜNİVERSİTESİ KAMPUSU ISTANBUL POLICY CENTER AT SABANCI UNIVERSITY

AÇEV ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI

Doğan AYDIN DOĞAN VAKFI

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ

ENKA VAKFI

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ

KADİR HAS VAKFI

MV HOLDING

Sabancı Üniversitesi

Vehbi Koç Vakfı

yapı merkezi

Bu yayının tüm hakları Sabancı Üniversitesi'ne aittir.

TÜRKİYE'DE ÇİFTDİLLİLİK VE EĞİTİM

"Çiftdillilik ve eğitim" alanındaki çalışmalarıyla Eğitim Reformu Girişimi (ERG), eğitime erişimi, aldığı eğitimin kalitesi ya da eğitim süreciyle ilişkili deneyimleri, birinci dilinin Türkçeden farklı olmasından olumsuz etkilenen çocukların, eğitim ile ilgili haklarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak politikaların yaşama geçmesine katkıda bulunmayı amaçlıyor. Bu amaca dönük çalışmaların ilk adımları 2007'de atıldı ve çalışmalar, Dr. Müge Ayan Ceyhan ve Dilara Koçbaş tarafından hazırlanan Çiftdillilik ve Eğitim raporuyla 2009 yılında hız kazandı. Ekim 2009-Kasım 2010 döneminde ERG tarafından düzenlenen ve ağırlıklı olarak akademisyenler ve sivil toplum kuruluşu temsilcilerini bir araya getiren bir dizi toplantıda rapor ve konunun farklı boyutları tartışıldı. Bu belge, Çiftdillilik ve Eğitim raporu ile Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış çalışmaların yanı sıra bu toplantılardaki tartışmaları dayanak alıyor.

Türkiye'de birinci dili Türkçeden farklı T.C. yurttaşı çocukların birinci dillerinin eğitim süreçlerindeki yeri ile ilgili tartışmalar çoğunlukla anadili eğitimi ve anadilinde eğitim talepleri etrafında gelişiyor. Konunun paydaşları ve söylemlerine bakıldığında, kamuoyu gündemine yansıyan tartışmaların ağırlıklı olarak siyasal partiler ve hareketler ile eğitim sendikaları düzeyinde gerçekleştiği ve benimsenen söylemlerin çoğu zaman siyasal kutuplaşmaya dayalı, kaygı-odaklı ve ilgili hakların yasal düzeyde tanınmasıyla sınırlı olduğu görülüyor.

Konu hiç şüphesiz siyasal bir boyut taşıyor ancak bu tartışmalarda gözden kaçan, konunun birincil muhatabı olan eğitim çağındaki çocukların yüksek yararı oluyor. Devletin, *BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*'yi onaylayarak taahhüt ettiği üzere, çocuğu ilgilendiren her kararda öncelikle çocuğun yararını gözetmesi, çocuğun haklarını en üst düzeyde yaşama geçirmek üzere hareket etmesi gerekiyor. Tartışmaların bu yönde gelişebilmesi ve politika seçenekleri oluşturabilmesinin yolu ise başta çocuğun eğitim hakkı olmak üzere evrensel insan hakları değerlerini çıkış noktası alan ve eğitimbilim, dilbilim ve farklı akademik disiplinlerin sunduğu kaynaklardan beslenen bir diyalog ve araştırma sürecinden geçiyor. Konuyla ilgili yurt dışında gelişen tartışmalar ve yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, konuyu siyasal ideolojiler ve kaygıların ötesine geçerek tartışmanın mümkün olduğu görülüyor. Çiftdillilik konusunda, boylamsal çalışmalar da içeren zengin bir dilbilim yazınının[1] yanı sıra dil hakları kadar çocuk haklarını vurgulayan yaklaşımlar ile de karşılaşılıyor.[2]

1 Müge Ayan Ceyhan ve Dilara Koçbaş tarafından ERG için 2009'da hazırlanan *Çiftdillilik ve Eğitim* raporu ile ve Vahap Coşkun, Mehmet Şerif Derince ve Nesrin Uçarlar tarafından Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA) için 2010'da hazırlanan rapor, ilgili akademik yazının kapsamlı birer incelemesini sunuyor.

2 Konuya ilişkin uluslararası düzeydeki etkin kuruluşlardan biri olan UNESCO'nun çiftdilliliğe yaklaşımı eğitimin kalitesi, kız çocukların eğitime erişimi, toplumsal ve cinsiyetlerarası eşitlik ve kültürlerarası anlayışa odaklanırken, dünyanın önde gelen çocuk hakları organizasyonu Save the Children çalışmalarında eğitim dilinin okulu terk, ders başarısı, dil edinimi, okuryazarlık, ortaöğretime geçiş, çocukların gerçek kapasitesinin ve okul kalitesinin saptanması vb. alanlardaki etkilerini irdeliyor. Örneğin, Carol Benson tarafından 2005 yılında hazırlanan UNESCO raporunun, Asya-Pasifik bölgesindeki deneyimlerden hareketle eğitimde anadili kullanımının kız çocukların eğitimi önündeki engellerin aşılmasında oynayabileceği rollere ilişkin değindiği noktalar arasında şunlar da bulunuyor:

Çiftdillilik basitçe şöyle tanımlanabilir: Bir insan gündelik hayatında sürekli olarak iki dil kullanıyorsa bu insan çiftdillidir... [B]ir insanı çiftdilli kabul etmek için bulunduğu her sosyal ortamda iki dilini birden kullanmasını ya da kullanabilmesini mi bekliyoruz? Hayır, beklemiyoruz... Örneğin, [çiftdilli insan] aile içinde bir dili kullanıp aile dışındaki ilişkilerde öteki dili kullanabilir; sözlü aktivitelerde bir dili, yazılı aktivitelerde ikinci dili araç edinebilir; belli başlı konuları bir dilde daha rahat konuşurken diğer konuları öteki dilde konuşmaktan memnuniyet duyabilir; duygusal konuları bir dilde daha rahat ifade ederken daha soyut konuları ise öteki dilde ifade etmek isteyebilir...

Prof. Dr. Christoph Schroeder (Potsdam Üniversitesi, Almanya)
19 Kasım 2009, Radikal

"Çiftdillilik ve eğitim", tartışmaları anadili eğitimi/öğretimi ve anadilinde eğitimin ötesine taşıyor.

Konunun, "anadilinde eğitim" ya da "anadili eğitimi/öğretimi" yerine "çiftdillilik ve eğitim" ekseninde incelenmesi tartışmalara birkaç alanda katkı sağlayabilir. "Bireylerin iki ya da daha fazla dilde iletişim kurmalarından doğan psikolojik ve sosyal durumlar"[3] olarak tanımlanan "çiftdillilik" kavramı ve bu bağlamda kullanılan "birinci dil" ve "ikinci dil" kavramları dilbilim, eğitimbilim ve psikoloji yazınıyla uyum içinde olmanın yanı sıra oldukça spesifik biçimde tanımlanmış iki eğitim modelinden daha fazlasının tartışılmasına olanak tanıyor.[4] Bu çalışma bağlamında birinci dil ile Arapça, Boşnakça, Çerkezce (Adigece), Ermenice, Kıptice, Kürtçe (Kurmanci), Lazca, Rumca, Süryanice, Zazaca vb. Türkiye'de konuşulan diller[5] ve ikinci dil ile resmi dil olan Türkçe kastediliyor.

Anadili: Doğduğu andan itibaren çocukla iletişim kurmak için ailesi, arkadaşları ve yakın çevresindeki diğer kişilerin kullandığı başlıca dil.

Anadili eğitimi/öğretimi: Dersler toplumda egemen olan dilde işlenirken, anadilinin bir dil dersi olarak verilmesi.

Anadilinde eğitim: Öğrencinin tüm derslerini anadilinde işlediği eğitim sistemi.

Resmi dil: Bir ülke tarafından kamu idaresi ve kurumlarında kullanılması benimsenen dil. Belirli bir grubun anadilinde eğitimde alması, bu dilin o ülkenin resmi dili haline gelmesi anlamını taşımıyor.

2 (devam) Aşina oldukları bir dilde eğitim alabilecekleri zaman daha çok kız çocuk okula kaydoluyor; evde konuşulan dilin okulda kullanılması veli katılımı ve etkisini artırıyor; çiftdilli sınıflardaki kız çocuklar okula daha uzun süre devam ediyor; kız çocuklar anadillerinde daha iyi öğreniyor ve öğrendiğini daha iyi gösterebiliyor; çiftdilli öğretmenler öğrenme süreçlerinde kız çocuklara daha adil davranıyor ve daha çok kadının öğretmen olma, dolayısıyla kız çocuklar için rol modeli olma şansı oluyor. Diğer bir örnek, Helen Pinnock tarafından kaleme alınan CfBT Education Trust ve Save the Children'ın 2009 tarihli ortak çalışması *Language and education: the missing link*. 26 ülkede yapılan bir araştırmada, öğretim dilinin, öğretim dilini konuşmayan çocukların okulu terkinin % 50'den fazlasıyla bağlantılı bulunduğunun altını çizen raporda Türkiye, eğitim dili nedeniyle risk altındaki ülkeler arasında gruplanıyor ve iki risk alanına dikkat çekiliyor: Çoğu öğrenci için düşük eğitim başarısı ve uluslararası diller açısından hedeflenen becerilere erişememe.

3 Butler (2004) ve Edwards (2004) kaynaklarından aktaran Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009.

4 Bu tercih yapılırken, kavramların doğruluğu ya da yanlışlığı değil, ERG'nin bu alandaki çalışmasının amacına uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur.

5 Bianet'in 22.02.2008 tarihli haberine göre Türkiye'de Türkçe ile birlikte 36 dil konuşuluyor.

Araştırmalar birinci dili Türkçeden farklı çocukların eğitime erişim, devam ve eğitimde başarı açısından yaşadığı sorunlara işaret ediyor.

Türkiye'de birinci dilin Türkçeden farklı olması durumuna ve eğitimde doğurabileceği dezavantajlara doğrudan bakan çalışmalar son derece sınırlı olsa da sorunun farklı boyutlarına işaret eden çalışmalara rastlamak olasıdır. *Türkiye'de Okul Öncesi Hizmete Duyulan İhtiyaçların Belirlenmesi ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi* çalışması kapsamında İstanbul, Diyarbakır ve Van'da yapılan görüşmeler, önemli sayıda çocuğun örgün eğitime Türkçeden farklı diller bilerek başladığına ve bazılarının Türkçeyi hiç bilmediğine işaret ediyor.[6] Okulu terkin izlenmesine ve önlenmesine dönük bir araştırmaysa, diğer değişkenler sabit tutularak okula devam eden ve okulu terk eden çocuklar karşılaştırıldığında evde Türkçe konuşulma oranının ikinci grup için daha düşük olduğunu ortaya çıkarıyor.[7]

Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi'nin (BETAM) Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2003 verilerine dayanarak yaptığı çalışma, anadili Türkçe olan nüfus ile Kürtçe olan nüfus arasında bulunan ve kadınlar için daha da derin olan eğitim uçurumuna dikkat çekiyor.[8] TIMMS[9] 2007 verilerinden yola çıkan ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler açısından bölgesel eşitsizlikleri irdeleyen bir araştırma ise evde konuşulan dilin Türkçeden farklı olması durumunda fen testi puanlarının anlamlı bir biçimde düştüğünü ortaya koyuyor. Galatasaray Üniversitesi tarafından Hanehalkı Bütçe Anketi 2003 verilerine dayanarak hazırlanan *Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri* ve BETAM tarafından PISA[10] 2006 verilerinden yola çıkarak hazırlanan *Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri* araştırmaları Güneydoğu Anadolu'da yaşamanın, diğer tüm sosyoekonomik değişkenler sabit tutulduğunda dahi ilköğretimde eğitime katılım ve eğitimde başarı açısından olumsuz etkiye sahip olduğunu gösteriyor ve Güneydoğu Anadolu'da yaşamanın farklı bileşenlerine ilişkin ek araştırma gereksinimini ortaya koyuyor.[11]

Konuya ilişkin giderek zenginleşen ve münferit olaylar olarak değerlendirilemeyecek deneyimleri ortaya çıkaran alan araştırmaları da sorunun farklı boyutlarına işaret ediyor. Örneğin, Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün (DİSA) 2010 yılında gerçekleştirdiği alan araştırması, birinci dili Kürtçe olan öğrenciler ve öğretmenleri arasındaki iletişimsizliğe, çocukların "1-0 yenik başlama" algısına, çocukların okula Türkçeyi çok az ya da hiç bilmeyerek başlamasının öğretim programlarındaki kazanımların edinilememesi, sınıf tekrarı ve okulu terk ile ilişkisine, çocuğun damgalanma ya da şiddete uğrama deneyimlerine ve velilerin eğitim süreçlerine katılımı ile öğrencinin ebeveynleriyle ilişkisinde yaşanan olumsuzluklara ışık tutuyor. Tarih Vakfı'nın eğitimin toplumdaki farklı kimlikler arasında yaygınlaşan "çatışma ve şiddet dili" üzerindeki etkisini araştırmaya dönük yaptığı derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmelerinde dile getirilen deneyimler de DİSA'nın bulgularıyla önemli ölçüde örtüşüyor.[12]

6 Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002.

7 Fatoş Gökşen, Zeynep Cemalcılar ve Can Fuat Gürlesel (2008) tarafından İstanbul, Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Erzurum ve Konya'da yapılan alan araştırmasına dayanan ve ERG için hazırlanan *Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar* raporunda okulu terk edenlerin evinde Türkçe konuşulma oranının % 48,1, aynı oranın okula devam edenlerin evinde % 65,1 olduğu da belirtiliyor.

8 Gürsel, Uysal Kolaşin ve Altındağ, 2009.

9 Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması.

10 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı.

11 ERG, 2009.

12 Bahar Şahin Fırat tarafından kaleme alınan raporda ilgili bulgular şöyle özetleniyor: "Görüştüğümüz Kürtlerin farklı uygulamalara maruz kalmakla ilgili paylaştıkları deneyimler, okula başladıklarında Türkçe bilmemekten kaynaklanan 'öğrenme güçlüğü' yüzünden sistematik olarak en arkadaki 'tembeller sırasına' oturtulmak; 'özürlü' oldukları gerekçesiyle rehber öğretmenlere havale edilmek; şive farklılığı nedeniyle sınıf içi ve dışı etkinliklerinde yer alamamak; isimleri, anne-babalarının kıyafetleri ve dilleri nedeniyle hakarete uğramak; (...) notlarının kırılması, parmak kaldırsa da söz verilmemesi gibi örnekler üzerinden anlatılmıştır." (s. 26)

Çocuğun eğitim hakkı açısından çiftdillilik ve eğitim: Çocuğa birey olarak saygı duymayı ve erişim ile başarıdan fazlasını amaçlamayı gerektiriyor.

Çocuğun eğitim hakkının yaşama geçmesi bir ilköğretim okuluna kayıt olmanın ötesine geçer ve çocuğun insan haklarının eğitim süreçlerinin her anında ve eğitim ortamlarının her köşesinde yaşama geçmesini gerektirir. Çocuğun birinci dilinin eğitimde nasıl yer bulacağına ilişkin tartışmalar, eğitime erişime ek olarak çocuğun kişiliğinin ve yeteneklerinin en üst düzeyde gelişimi, hiçbir ayrım gözetmeden her çocuğa saygılı eğitim içerik ve yöntemleri, çocuğun eğitim sürecinde kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini ifade etme ve bunların dikkate alınmasını isteme hakkı vb. birçok hakkı gözetmelidir.

Eğitim hakkının kapsamı bu bütüncüllükte ele alındığında, hakları yaşama geçmeyenlerin sadece evinde Türkçeden farklı bir dil konuşulan çocuklar olmadığı netlik kazanıyor. Aldığı eğitimde ailesinin kültürü yer bulmayan ya da diğer kültürler ile eşit saygı görmeyen çocuklar[13] ve hatta birinci dilleri ne olursa olsun Türkiye'de yaşayan her çocuk bu alanda atılacak adımların birer muhatabıdır. Türkiye'deki tartışmalar büyük ölçüde Kürtçe eğitim konusu etrafında şekillense de talepler anadilinde eğitim, talep sahibi yurttaşlar da Kürtler ile sınırlı değil. Lazlar, Çerkezler, Süryaniler gibi diğer etnik gruplar da anadillerinin korunmasına yönelik talepler dile getiriyorlar.[14]

Çocuğun eğitim hakkı açısından bakıldığında, eğitimde çiftdillilik ile ilgili politika ve model geliştirme süreçlerinde gözetilmesi gereken amaçlar Türkçede yetkinlik kazandırma yoluyla eğitime erişimi ve ders başarısını artırmanın ötesine geçmelidir. Çocuğun tüm gelişim alanlarında potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesi, bu bağlamda **hem resmi dilde hem birinci dilinde** toplumsal okuryazarlık ve yetkinlik kazanması ve ileri kademelerde de kaliteli eğitime erişimi ile eğitim yaşamı sonrasında sosyoekonomik hareketliliği göz ardı edilemeyecek amaçlardır. Öte yandan bunların arasında, çocuğun özgüveninin güçlendirilmesi, çocuğun ailesiyle iletişiminin korunması, velilerin eğitim süreçlerine etkin katılımı, eğitimde kullanılan diller aracılığıyla kültürlerarası saygı ve öğrenmenin desteklenmesi ve Türkiye'de konuşulan tüm dillerinin yaşatılması da yer almalıdır.

Bir dili diğerine tercih etmek gerekmiyor: Doğru pedagojik koşullar altında birinci dil ve ikinci dil birbirini destekliyor.

Kapsamlı bir yazın taramasına dayanan raporlarında "çiftdillilik ve eğitim" ilişkisinin irdelendiği kuramsal bir yaklaşım sunan Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009) çiftdilliliğin değil, bu potansiyeli değerlendirecek eğitim politikalarının eksik olmasının çocuğun eğitim hakkı açısından engelleyici olduğu sonucuna varıyor. Öncelikle çiftdil gelişiminin bilişsel ve dilsel beceriler üzerinde engelleyici bir etkisi olmadığını vurgulayan raporda, bir dilde geliştirilen okuma-yazma becerilerinin daha derin bilişsel ve dilsel becerilere katkı sunduğu ifade ediliyor. Çocuğun edindiği becerilerden yeni bir dil ile karşılaştığında da yararlandığı ve doğru pedagojik koşullar altında birinci dil ve ikinci dil arasındaki aktarımın iki yöne de olabileceğinin altı çiziliyor.

13 Bu yaklaşım, Şahin Fırat'ın (2010) ayrımcılığın üç biçimde deneyimlendiği bulgusuyla da örtüşüyor. Bu ayrımcılık biçimleri, mensubu olunan kimliğin eğitim içeriklerinde ve sınıfta yok sayılması, mensubu olunan kimliğin olumsuz biçimde ele alınması ve mensubu olunan kimlik nedeniyle çoğunluktan farklı uygulamalara maruz kalmaktır.

14 Kaya, 2009 ve Demirler, 2007.

Çocuğun birinci dilinin kişisel ve eğitsel gelişim açısından önemi konusundaki araştırmaların sonuçlarını Cummins (2003) şöyle özetliyor:

- Çiftdilliliğin çocuğun dilsel ve eğitsel gelişimine olumlu etkileri vardır.
- Çocuğun anadilinin gelişim düzeyi ikinci dil gelişiminin güçlü bir belirleyicisidir.
- Okullarda anadilinin kullanılması sadece anadili gelişimine değil, aynı zamanda çocuğun egemen okul dilindeki becerilerine de yardımcı olur.
- Okulda azınlık diliyle yapılacak eğitime zaman ayırmak çocuğun egemen okul dilindeki akademik gelişimine zarar vermez.
- Çocukların anadilleri hassastır ve okulun ilk yıllarında kaybolabilir.
- Okulda bir çocuğun dilini reddetmek çocuğu reddetmek anlamına gelir.

Çiftdilde okuryazarlık, çiftdilliliğin zihinsel gelişime etkisi, çiftdillilik gelişimi, iki dil arasındaki aktarımın nasıl gerçekleştiği ve toplumsal bağlamda dil ve güç ilişkisi konularında ERG'nin *Çiftdillilik ve Eğitim* ve DİSA'nın *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri* raporlarında oldukça kapsamlı bir çerçeve sunulduğundan burada ayrıntıya girilmiyor; ancak "arttırıcı çiftdillilik" ve "eksiltici çiftdillilik" kavramlarına değinmekte yarar vardır. Bu noktada, Coşkun, Derince ve Uçarlar'ın (2010) bulgularının eksiltici çiftdilliliğe ve bunun yaşam boyu süren olumsuz etkilerine işaret ettiğini de belirtmek gerekir.

> Arttırıcı çiftdillilik geliştirebilen çocuklar D2'de [ikinci dilde] eğitim aldığında, D1'den [birinci dilden] getirdikleri becerilerini D2'de okuryazarlık geliştirirken kullanabilmektedir. Bu süreçte D2'de eğitim alıyor olmalarının D1 becerileri üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi bulunmamaktadır; çünkü çocuğun D1'i zaten ya toplumun egemen dili ya da toplum tarafından değer verilen bir dildir (...) Sonuç olarak, eğitim yoluyla edinecekleri arttırıcı çiftdillilik çocuklara her iki dilde de yüksek düzeyde akıcı bir dil kullanımı ve okuryazarlık becerisi sağlar. Bu durum D1'i yaşadığı toplumda yaygın olarak temsil edilen çocukların yanı sıra D1'i toplumda azınlık olarak kalan çocuklar için de geçerli olabilir. Ancak D1'i azınlıkta olan çocukların bu dildeki okuryazarlık becerileri uygun eğitim programları tarafından desteklenmelidir. Bu desteğin bulunmadığı durumlarda, D1'deki okuryazarlık becerilerinin yerini yabancı dildeki beceriler alır ve çocukta "eksiltici çiftdillilik" oluşur (...) Dolayısıyla, bu çocuğun her iki dildeki becerisi de az gelişmiş olarak kalır. (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 18)

Ek olarak, çiftdillik kazanımlarını etkileyen unsurlar arasında, söz konusu dillerdeki eğitim programının yoğunluğu ve süresinin yanı sıra öğrencinin eğitim içeriğini kendi yaşamıyla ve geçmişiyle ne ölçüde ilişkilendirebildiği ve farklı dillere yönelik tutum ve motivasyonu da öne çıkıyor.[15] Raporda bu bağlamda, birinci dili toplumda egemen konumda olmayan çocuklara yönelik eğitim programlarının çocuk açısından her iki kültüre de uyumu gözetmesi gerektiği ve bu tutumların saptanması için araştırma gereksinimi ifade ediliyor.

> [K]endi çevresinde Türkçeden başka dilde iletişim kurmayı öğrenmiş çocuk okulda girdiği sosyal ortamda birinci dilinden farklı bir dil olan Türkçede iletişim kurma becerileri edinmek durumundadır. Bu bakış açısının anlaşılabilmesi için öncelikle Türkçeden başka bir dil bilerek okula başlayan çocukların bir yetersizlikleri veya bir "dil açığı/eksikliği" olduğu konusunda toplumda yaygın ancak yanıltıcı olan algının ortadan kalkması gerekmektedir. Ancak bu biçimde, çocukların kendi çevrelerinden getirdikleri dilsel birikimi birden fazla dilde okuryazar olma yönünde bir kaynak olarak kullanabileceği bir eğitim ortamı yaratılabilir. (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 12)

15 Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009.

> *Çiftdilli eğitimden, dil düzeyleri ne olursa olsun gündelik hayatında iki dil kullanan ya da kullanmak zorunda olan çocuğa her iki dilde birden eğitim verilmesini anlıyoruz... Dünyada çiftdilli eğitimin değişik modelleri mevcut. Bazı modellerde, iki dil eşit derecede geliştirilerek, derslerin bir kısmı bir dilde, diğer kısmı öteki dilde verilerek dengeli bir çiftdilli okuryazarlık amaçlanır... Bazı diğer modellerde ise daha çok bir geçiş programı benimsenebilir. Yani, çocuk ilkokulda birinci sınıfta en hâkim olduğu dilde okuma yazma eğitimini, diğer dilinde ise yani daha zayıf olduğu dilinde öncelikle dil geliştirme dersini görür. Daha sonra bu diğer dilde de okuma yazma eğitimini alır. Bu süreci takiben, ya eşit derecede çiftdilli eğitim verilir ya da bir dile ağırlık verilerek öteki dilde sadece dil ve edebiyat dersleri verilir... Bütün çiftdilli eğitim modellerinin temelinde, çocuğun iki dilinin birden kabul edilmesi ve ikisinin de birbiriyle bağlantılı ve karşılaştırmalı olarak öğretilmesi ve geliştirilmesi ilkesi yatar... .*
>
> *Prof. Dr. Christoph Schroeder (Potsdam Üniversitesi, Almanya)*
> *19 Kasım 2009, Radikal*

Özetle, toplumdaki yaygın kanaatin aksine, bir dilin ediniminin ikinci bir dilin edinimi açısından destek mi engel mi teşkil ettiği, önemli bir bölümü eğitim politikaları tarafından biçimlendirilebilecek birçok farklı etmene bağlıdır ve çiftdilliliğin psikolojik, eğitsel ve toplumsal avantajları göz önünde bulundurulduğunda, birinci ya da ikinci dili eğitimde kullanmayan tekdilli eğitim modellerine dikkatle yaklaşılmalıdır.

Kapsamlı araştırma ve planlama süreçleri izlenmeden atılacak adımlardan kaçınılmalıdır.

Konuyla ilgili hukuksal çerçeveye ilişkin talepler ve öneriler arasında, *BM Medeni ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi* Madde 27[16], *BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* Madde 30[17] ve *BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi* Madde 13(4)'e[18] koyulan çekincelerin kaldırılması;[19] *Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Sözleşme* ile *Avrupa Bölgesel ve Azınlık Diller Şartı*'nın imzalanması[20] ve başta 42. maddesinde olmak üzere *T.C. Anayasası* ile *Milli Eğitim Temel Kanunu*'ndaki sınırlamaların kaldırılması[21] öne çıkıyor. Öte yandan, yukarıda belirtilenler ve diğer yasal güvencelere kapsamlı bir araştırma ve altyapısal hazırlık süreci eşlik etmediği takdirde, uygulanacak her türlü modelin başarısız olma ve hatta bu başarısızlıkların, belirli bir dile ya da o dilin eğitimde kullanımına ilişkin toplumsal talep eksikliğine mal edilmesi riski ortaya çıkacaktır.

Öncelikle, tüm Türkiye'de uygulanabilecek bir eğitim modelinin benimsenmesi olası değildir. Farklı dil grupları ve aynı dil gruplarının içinde değişik kesimler farklı koşullara, gereksinimlere ve taleplere[22] sahiptir. Araştırma ve planlama süreçleri bu farklılıkları göz önünde bulundurduğu ölçüde başarıya ulaşacaktır. Dikkat çekilmesi gereken önemli bir diğer nokta, araştırma ve planlama süreçlerinin tek bir dile yönelik değil, belirli bir coğrafi alanda konuşulan tüm dillere yönelik yapılması gerekliliğidir.[23]

16 Bu maddeye göre, "Etnik, dinsel ya da dil azınlıklarının bulunduğu devletlerde, bu azınlıklara mensup olan kişiler, kendi gruplarının diğer üyeleri ile birlikte, kendi kültürlerinden yararlanma, kendi dinlerine inanma ve bu dine göre ibadet etme, ya da kendi dillerini kullanma hakkından yoksun bırakılmayacaklardır."

17 Bu maddeye göre, "Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan çocuk, ait olduğu azınlık toplumunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma haklarından yoksun bırakılamaz."

18 Bu maddeye göre, "Bu maddenin hiçbir hükmü, bireylerin ve kuruluşların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlüklerini kısıtlayacak şekilde yorumlanamaz."

19 Gül, 2009.

20 Kurban ve Ensaroğlu, 2010.

21 Gül, 2009 ve Kurban ve Ensaroğlu, 2010.

22 Kaya, 2009. Yapılan görüşmelerde Kürtlerin talepleri anadilinde eğitimde yoğunlaşırken, Lazlar, Kafkasyalılar ve Romanlar dillerinin devlet okullarında seçmeli ders olarak yer almasını talep ediyor.

23 Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009.

Önceki bölümlerde değinilen araştırmalar, her ne kadar bazı sorunların varlığına işaret etse de birinci dilin Türkçeden farklı olması durumunu ve eğitim süreçlerinde doğurabileceği dezavantajları doğrudan merkeze almadıkları için konuya ilişkin sınırlı bir analiz ve çözüm geliştirme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, birinci dili Türkçeden farklı olanların ve çevrelerinin deneyimlerinin doğrudan yer bulduğu çalışmalara da gereksinim vardır. Farklı dil grupları açısından bu tür çalışmalar yapılması dezavantajları doğrudan görmeye yardımcı olacaktır. Ek olarak, yurt dışındaki örnekler incelendiğinde bu konuya en çok ışık tutan, ancak Türkiye'de çok sınırlı bulunan çalışmalar arasında belirli bir grubu uzun bir zaman diliminde izleyen boylamsal araştırmalar olduğu görülür.

Her ne kadar araştırmalar sınırlıysa da, kısa dönemde incelenebilecek birçok deneyim söz konusudur. Türkiye'de iki ya da daha çok dilin bir arada öğretilmekte olduğu eğitim modellerinin -örneğin Ermeni okulları deneyimi- ya da birinci dili Türkçeden farklı olanlar ile doğrudan temas halinde olan farklı dilsel ve pedagojik yeterliliklere sahip eğitimciler ile yerelde eğitim alanında birinci dili Türkçeden farklı gruplarla çalışan STK'ların deneyimlerinin değerlendirilmesi ve buralardan çıkarılacak derslerin eğitim politikalarına yansıtılması yakın dönemde atılabilecek bir adımlardır. Yurt dışından modellerin farklı açılardan incelenmesi de izlenecek araştırma ve tartışma sürecinde yararlı olacaktır.

Geliştirilecek politikalar ve modellerin farklı grupların gereksinimlerine yanıt verebilmesini olanaklı kılacak bilimsel araştırmalar acilen başlatılmalıdır.

Birinci dilin eğitimde kullanıldığı farklı modelleri değerlendiren ve politika yapıcılar ile uygulayıcılara yol gösterecek zengin bir yazın söz konusudur; ancak hangi politikalar ve modellerin benimseneceği ve altyapı çalışmaları aşağıdaki alanlarda yapılacak araştırmaların sonuçlarından beslenmelidir.

Çiftdillilik ve Eğitim raporunda olduğu gibi ERG'nin Ekim 2009'da düzenlediği *Dil ve Eğitim Çalıştayı*'nda da araştırma gereksinimine büyük önem atfedildi. Birinci dili Türkçe olmayanların dil edinimleri ve akademik kazanımlarının araştırılmasına ek olarak öne çıkan ve birbirinden bağımsız olmayan bazı başlıklar[24] aşağıda kabaca özetleniyor:

Belirli bir dili kaç kişinin konuştuğuna işaret eden araştırmalar olmakla birlikte,[25] en temel gereksinimlerden biri olarak, geliştirilecek politikaların sağlam bir zemine oturması için farklı dil gruplarına ilişkin, özel yaşamın gizliliğine saygı ve kişisel verilerin korunmasıyla ilgili uluslararası standartlara uygun bir biçimde demografik veri toplanması ve resmi istatistiklerin paylaşılması öne çıkıyor. Bu istatistiklerin sadece dil gruplarına göre değil, aynı zamanda eğitimde eşitsizlik doğurabildiği bilinen cinsiyet,[26] engellilik durumu vb. özellikler açısından ayrıştırılması ve eğitime erişimin yanı sıra devam ve mezuniyet durumlarına bakması da önem taşıyor.

Birinci dilleri Türkçeden farklı çocuklar ve ailelerin birinci dil, ikinci dil ve hatta üçüncü dil[27] edinimine ilişkin tutum ve taleplerinin ortaya çıkarılması[28], olumlu ya da olumsuz bu tutumların altında yatan gerekçelerin değerlendirilmesi, gereksinimleri doğru saptamak açısından büyük önem taşıyor. Yüksek sesle dile getirilen talep olmamasını gereksinim olmadığı yönünde yorumlamak yanıltıcı olabiliyor. Araştırma alanları arasında Avusturya'daki Türk göçmenlerin dil yetkinlikleri ve dil değiştirme pratikleri de bulunan Brizič'e (2009) göre talepler, birinci dilin ikinci dilin edinimini zorlaştırması gibi

24 Diğer başlıklar için bkz. Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009.

25 KONDA Araştırma ve Danışmanlık'ın 2006'da Milliyet Gazetesi için yaptığı çalışmaya göre başlıca anadilleri ve konuşulma oranları şöyle: Türkçe % 84,54; Kürtçe/Kurmanci % 11,97; Zazaca % 1,01; Arapça % 1,38; Ermenice % 0,07; Rumca % 0,06; İbranice % 0,01; Lazca % 0,12; Çerkezce % 0,11; Kıptice % 0,01, Batı Avrupa % 0,03; Diğer % 0,12.

26 Benson (2005), Corson'a (1993) atıf yaparak adil olmayan dil politikaları ve planlamasından olumsuz etkilenen gruplar arasında üç tanesinin öne çıktığını ifade ediyor ve bu üç grubun kesiştiği noktada adaletsizliğin daha da derin yaşandığını savunuyor: kız çocuklar ve kadınlar, yoksullar ve formel yapılarda temsil edilmeyen dilleri konuşan gruplar.

27 Bir Ermeni ilköğretim okulu yöneticisi, anne-babaların İngilizceye daha önem verir hale gelmiş olması ve hem Ermenice hem Türkçeye daha az değer verildiği gözlemini paylaşmıştır. Dolayısıyla araştırma ve planlama sürecinde birinci ve ikinci dille rekabet içinde görülen uluslararası geçerliliğe sahip diller de göz ardı edilmemelidir.

28 Eğitim-Sen (2010) ve Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) sınırlı bir kapsamda da olsa bu alanda önemli bilgiler sunuyor.

yanlış inanışlar ve ailelerin sosyoekonomik hareketliliğe verdiği önem[29] ve çocuklarını olası ayrımcılıklardan koruma arzusu doğrultusunda şekillenebiliyor. Ek olarak, Fransa örneğinde işaret edildiği üzere eğitim sisteminin diğer unsurlarına ilişkin sorunlar eğitim diline yönelik talep eksikliği olarak yorumlanma riski taşıyor.[30]

Ayan Ceyhan ve Koçbaş'ın (2009) altını çizdiği önemli bir araştırma sorusu Türkiye'de hangi dillerin konuşulduğu ve bu dillerin toplumun farklı kesimlerince nasıl algılandığıdır. Bu kapsamda, "Dorian, belirli bir dilin toplumda geri plana itilmesini haklı çıkarmak amacıyla söz konusu dilin kendisinde bazı eksikliklerin bulunduğunun ileri sürüldüğünden söz eder. Bu nedenle toplumdaki egemen dilin dayatması sonucu yerli dillerin özellikleriyle ilgili aslı olmayan inanışların yaygın olup olmadığına bakmak gerekir" (s. 15).[31] Çocuğun deneyimleri ve motivasyonu açısından belirleyici ve çiftdilli eğitim modelleri açısından önemli bir başarı faktörü olduğu[32] göz önünde bulundurulduğunda, ikinci dile toplumda verilen değer üzerine araştırmaların önemi daha da belirgin hale geliyor.

Farklı eğitim modelleri tartışılmadan önce yapılması gereken araştırmalar arasında, belirli bir dilin işlevselliğinin -kimin hangi dili, nerede, ne amaçla? kullandığı-, dilin günlük yaşamda kullanılması için olanakların varlığının, coğrafi bölgeler ve kır-kent ekseninde farklılaşan koşullar ve gereksinimlerin saptanması da bulunuyor.[33] Sağlıklı bir planlama yapılabilmesi için, eğitim sürecinde rol oynayan farklı grupların -çocuklar, aileler ve topluluklar, öğretmenler, idareciler ve müfredatı geliştirenler- birinci ve ikinci dil becerileri ile bunların sunduğu olanaklar ve zorlukların değerlendirilmesine de gereksinim duyuluyor.[34] Ek olarak, okul okuryazarlığının okul dışında deneyimlenen okuryazarlıklarla etkileşimine odaklanan çalışmalar, çiftdillilik ve eğitim üzerine yapılacak tartışmaların daha sağlam bir zemine oturmasını sağlayacaktır.[35]

Son olarak, bu araştırmalar ve Türkiye'de benimsenebilecek modellere ilişkin tartışmalara elbette altyapı gereksinimi ve maliyet tartışmaları da eşlik etmelidir. Ancak yüksek maliyet öngörüsüyle bu tartışmaların önü daha başlamadan kesilmemelidir. CfBT Education Trust ve Save the Children için Pinnock'un (2009) hazırladığı tabloda savunulduğu üzere eğitimde birinci dilin kullanıldığı modellerin maliyeti tartışılırken kestirme bir yol benimsemek mümkün değildir.

29 Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009) tarafından Güney Afrika'nın Durban şehrindeki uygulama bağlamında aktarıldığı üzere idareciler ve öğretmenlerin de bu doğrultuda pratikleri olabiliyor.

30 Fransa'da uygulanan anadili ve kültür dersleri *(Enseignement des Langues et Cultures d'Origine)* kapsamında Türkçe öğrenen öğrenci sayısındaki düşüşün nedenleri arasında herhangi bir ilkokulda dersin açılabilmesi için dersin en az 12 öğrenci tarafından talep edilmiş olması gerekirken Türk kökenli nüfusun dağınık bir coğrafyaya yayılmış olmasına ve öğretmen sayısındaki yetersizliğe işaret ediliyor; öğrencilerin yüksek devamsızlık oranları ise, öğretmenlerin ve velilerin ikinci bir dil öğrenmenin öğrencilerin Fransızcada yetkinlik kazanmasını olumsuz etkileyeceğine ilişkin inançlarına, derslerin hafta içi okul sonrasında ya da hafta sonu gerçekleştirilmesine ve Fransa'daki müfredat ile örtüşmeyen eğitim materyallerinin kullanılmasına bağlanıyor. Mehmet Ali Akıncı'nın 2009 tarihli *Fransa'da Türkçenin Anadili ve Yabancı Dil Olarak Eğitimi* makalesinden aktaran Aktaş, 2010.

31 "Küçümseme ideolojisi" olarak tanımlanan bu yaklaşımın somut örneklerine DİSA'nın 2010 tarihli araştırma bulgularında rastlamak mümkündür.

32 Hornberger'den aktaran Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009) birinci dile resmi dil ile eşit değer verilmediği takdirde, sosyoekonomik hareketliliğin ön planda tutulması nedeniyle çiftdilli eğitimin okulda ya da sınıfta uygulanan programın niteliklerinden bağımsız olarak başarısız olacağını ifade ediyorlar.

33 Christoph Schroeder'in Ekim 2009'da *Dil ve Eğitim Çalıştayı*'nda yaptığı sunumda öne çıkardığı bir gereksinimdir.

34 Carol Benson'ın Ekim 2009'da *Dil ve Eğitim Çalıştayı*'nda yaptığı sunumda öne çıkardığı bir gereksinimdir.

35 Bu amaçla İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi tarafından Volkswagen Vakfı desteğiyle sürdürülen araştırmanın raporu yazım aşamasındadır.

ÇOCUKLARIN GÜNLÜK YAŞAMLARINDA KULLANMADIKLARI BİR DİLDE EĞİTİM ALMALARININ OLASI ETKİLERİ VE MALİYETİ PINNOCK, 2009, S. 28	
Çocuğun aşina olmadığı bir dilde eğitim almasının olumsuz etkileri	Çocuğun aşina olmadığı bir dilde eğitim alması nedeniyle risk altında olan yatırımlar ve sonuçları
Okul öncesi eğitimin bilişsel ve dilsel yararları önemli derecede azalıyor.	Erken çocukluk dönemi bakımı ve gelişimine/ okul öncesi eğitime yapılan yatırım
Çok sayıda çocuk okulu erken terk ediyor.	İlköğretim çağındaki çocuklara okullarda yer sağlanması için yapılan harcamalar
Çok sayıda çocuk değerlendirmelerde düşük performans gösteriyor.	Süren değerlendirmeler ve ulusal yeterlilik hedeflerinin yakalanmamasının maliyeti; öğrencileri ileri eğitim kademelerine taşımada başarısızlık
Çok sayıda çocuk sınıf tekrarı yapıyor.	Devlet ve aileler için çocuk başına temel eğitim harcamalarının ikiye ya da üçe katlanması
Ortaöğretim sonunda resmi ve yabancı dil yetkinliklerine ilişkin hedefler gerçekleşmemiş oluyor...	İkinci dil materyallerine ve resmi/yabancı dilde yükseköğretim kurslarına yapılan yatırım
Eğitim dilinde yetkin olmayan öğretmenler, öğretmen eğitimlerinden de yeterince yararlanamıyor.	Müfredat sunumuna yapılan yatırım...
Eğitime ilişkin ulusal hedefler yakalanamıyor.	Genel olarak eğitim yatırımlarının etkililiği
Okuma-yazma bilmeyen ve sayısal okur-yazar olmayan kişilerin oranı daha yüksek oluyor.	Sanayinin gelişmesi için gerekli beceri temelinin daha zayıf olması; geciken ekonomik ve toplumsal gelişme
Eğitimde başarı günlük yaşamda okul diline erişime bağlı olduğu için gruplar arasındaki toplumsal ve ekonomik ayrışma sürüyor/ derinleşiyor.	Siyasal, toplumsal ve ekonomik istikrarsızlık; kent/kır ayrışmasının derinleşmesi

Eğitim dilinin tek başarı etmeni olmadığı göz önünde bulundurulmalı, eğitim sisteminin farklı bileşenleri güçlendirilmelidir.

Eğitim dilinden daha önemli olanın arttırıcı çiftdilliliğin geliştirilebileceği ortamlar olduğu daha önce de belirtilmişti. Eğitim sisteminin bu açıdan kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamakla birlikte, aşağıda ERG tarafından konuya ilişkin düzenlenen toplantılarda öne çıkan bazı bileşenlere yer veriliyor.

Türkiye'deki azınlık okullarının ve farklı dil gruplarının özel kurslar ile ilgili olumsuz deneyimleri akla ilk olarak teknik açıdan yeterli eğitim materyali ve uzmanlaşmış personel gereksinimini getiriyor.[36] Benzer biçimde, Hollanda'daki Türkçe öğretiminin başarı faktörleri arasında ders kitapları ve öğretmen donanımının ilk sırada olduğunu ifade edilmiştir.[37] Eğitimin içeriği söz konusu olduğunda ise ısrarla vurgulanması gereken bir nokta, çocuğa birey olarak yaklaşmayan, insan haklarına saygıyı benimsememiş, çocuğun ve ailesinin kültür ve deneyimlerini yok sayan bir müfredat ve ders kitaplarının,[38] eğitim diliyle ilgili benimsenecek adımların olası kazanımlarını zayıflatacağıdır. Sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınacak olan öğretmenlerin yetkinlikleri ve yaklaşımları da bu çerçevede kilit bir rol oynuyor.

36 Kaya, 2009.

37 Kutlay Yağmur'un *Batı Avrupa'da Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kurumsal Sorunlar* makalesinden aktaran Aktaş, 2010.

38 Tarih Vakfı'nın *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi ve Bulgular ve Tavsiyeler Raporu* (Ocak 2009), Anadolu'da yaşayan halkların ders kitaplarında "yokmuş" ya da "zararlıymış" gibi aktarıldığına dikkat çekiyor.

Son olarak, çiftdilli eğitim modellerinin uygulanmasına belirli alan ve düzeylerde yerel idarelere yetki devrinin eşlik ettiği, farklı modelleri inceleyen çalışmalarda[39] vurgulanmıştır. Bu aşamada Türkiye için somut bir öneri sunmak olanaklı olmasa da eğitimde merkeziyetçilik-yerelleşme konusunun tartışma, araştırma ve planlama çalışmalarında önemli bir yer tutacağı öngörülüyor.

Kapsamlı bir araştırma ve planlama süreci izlenirken, birinci dili Türkçeden farklı çocukların yararına atılabilecek adımlar vardır ve bunlar hızlı bir biçimde yaşama geçirilmelidir. Bu adımlara, toplumda farklı dillerin eşit saygı görmesini sağlayacak çalışmaların eşlik etmesi eşsiz önemdedir.

Önceki bölümlerde mevcut deneyimlerin incelenmesine ilişkin yapılan önerileri de içerecek biçimde, kapsamlı araştırma ve planlama çalışmalarını ve geniş çaplı yasal reformları beklemeden atılabilecek adımlar vardır. Bunlar, birinci dili Türkçeden farklı çocukların çiftdil edinimini kolaylaştırmak ve gündelik okul yaşamlarında karşılaştıkları olumsuzlukları azaltmak adına vakit kaybetmeden yaşama geçirilmelidir.

Son dönemde yapılan saha araştırmaları, birinci dili Kürtçe olan öğrencilerin okuldaki deneyimleri açısından bölgeyi ve çocukların birinci dillerini bilen ve bilmeyen öğretmenler arasındaki önemli farklılıklara işaret ediyor ve ilk gruptan kaynaklanan olumlu etkiler olduğunu belirtiyor.[40] Bu bağlamda, DİSA'nın raporu için yapılan saha araştırması farklı donanımlara sahip öğretmenlerin birinci dili Kürtçe çocuklarla çalışırken yaşadıkları zorluklar, bu zorlukların nasıl aşılabileceği ve sınıfta hangi stratejilere başvurduklarıyla ilgili kayda değer ipuçları sunuyor.

DİSA'nın bulguları ve ERG'nin ev sahipliği yaptığı tartışmalarda dile getirilen görüşler ışığında öğretmenlerin çocuk yararına desteklenmesi için ilk aşamada aşağıdakiler öneriliyor:

- Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında Türkiye'deki farklı dil grupları ve farklı bölgelerdeki kültürel ve sosyoekonomik yapıya ilişkin bilgilendirilmesi
- Öğretmenin, çocuğa hak sahibi bir birey olarak yaklaşmasını sağlamak için hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarının güçlendirilmesi
- Belirli bölgelerde ve belirli gruplarla deneyimi olan öğretmenler ile genç öğretmenler arasında paylaşım platformları oluşturulması
- Eğitim fakültelerinde başta Kürtçe olmak üzere Türkiye'de konuşulan farklı dilleri öğrenme olanağı sağlanması
- Öğretmenlere Türkçeyi ikinci dil olarak öğretme becerilerinin kazandırılması
- Belirli bölgelerde birinci dili kolaylaştırıcı rol oynayabilecek öğretmenlerin daha çok görevlendirilmesi

Her ne kadar yasal bir dayanağı olmasa da okullarda Türkçe dışındaki dillerde konuşma yasaklarının uygulamada sürdüğü gözlemleniyor.[41] Çocuğun dil edinimi açısından bilimsel bir temele oturmayan ve farklı etnik kökenlere sahip çocuklara okula adım atmalarıyla birlikte kültürlerinin ve dillerinin "sorun" olduğu mesajını veren bu

39 Örneğin Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010.

40 Şahin Fırat, 2010 ve Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010.

41 Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) çalışması bu konuda öğretmenlerin gözlemlerine yer veriyor. Ayrıca son dönemde basına yansıyan (http://www.evrensel.net/haber.php?haber_id=67936) ve TBMM'ye taşınan (http://www2.tbmm.gov.tr/d23/7/7-16751s.pdf) iddialar da söz konusudur.

tür uygulamaların önlenmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın atacağı adımlar, çocukların gündelik deneyimlerinin iyileştirilmesi açısından eşsiz önem taşıyor.

Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009) tarafından vurgulandığı üzere çocuğun evinde konuşulan dile toplumda verilen değer doğru müdahalelerle olumlu yönde değişebilir ve çiftdil edinimini kolaylaştırabilir. Bu bağlamda, farklı dillere verilen değerin dönüştürülmesi ve çiftdilliliğe ilişkin yanlış algıların kırılması için farklı kesimlere dönük farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarına gereksinim duyuluyor.

Farklı kültürlere ve dillere eşit saygıyı yaşama geçirmenin kısa dönemde yaşama geçirilebilecek bir adımı, farklı etnik kökenlere sahip ve Türkiye edebiyatına katkı sunmuş isimlere ve eserlerine müfredatta ve ders kitaplarında yer verilmesi olacaktır.

Gelişim psikoloğu Değirmencioğlu (2009) tarafından dile getirilen, birinci dilin televizyonda çocuklara yönelik -çeşitliliği ve farklılıklarla bir arada olmayı vurgulayan- eğitim programları/çizgi filmler aracılığıyla desteklenmesi önerisi de dikkate değerdir.[42]

Son olarak, Türkiye'de konuşulan dillerin üniversiteler bünyesinde araştırılması ve geliştirilmesinin teşvik edilmesi, gerek belirli dillere toplumda verilen değeri dönüştürme gerek uzmanlaşmış personel yetiştirme açısından kilit önem taşıyor.

Burada savunulduğu üzere bütüncül bir yaklaşım benimsendiğinde, tartışmaların tekdilli modeller ile sınırlı kalmaması gerektiği görülüyor. Sorun tanımlanır ve çözüm önerileri geliştirilirken birincil gereksinim, çocuğun yüksek yararını merkeze almak ve eğitim hakkının farklı bileşenlerini kapsayan disiplinlerarası bir değerlendirme yapmak olacaktır. Farklı dil grupları ve koşullar açısından kapsamlı tartışma, araştırma ve planlama süreçleri olmaksızın atılacak adımların uzun dönemde olumsuz etkileri göz önünde bulundurulmalı; bu süreçlere, bu konudaki yaygın yanlış inanışların giderilmesine ve farklı dillere ve kültürlere saygının güçlendirilmesine dönük çalışmaların yanı sıra birinci dili Türkçeden farklı çocukların gündelik okul yaşamlarını hızlı bir biçimde ve doğrudan iyileştirecek adımlar eşlik etmelidir.

42 Benzer öneriler Ayan Ceyhan ve Koçbaş (2009) ile Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) tarafından da destekleniyor.

KAYNAKÇA

Aksu-Koç, A., Erguvanlı-Taylan, E. ve Bekman, S. (2002). *Türkiye'de okul öncesi hizmete duyulan ihtiyaçların belirlenmesi ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi*. Boğaziçi Bilimsel Araştırma Projeleri ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı'na sunulmuş rapor (Proje No: 00R101).

Aktaş, I. (2010). *Almanya, Fransa, Hollanda ve Yunanistan'da göçmen ve azınlık statüsündeki Türk ve Türk kökenli yurttaşlara yönelik eğitim politikaları*. ERG'ye sunulan yayımlanmamış taslak bilgi notu.

Ayan Ceyhan M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim*. 15 Eylül 2010, http://su-erg.advancity.net/uploads/pdf/CiftdillilikVeEgitim.Rev.ERG.pdf.

Benson, C. (2005). *Mother tongue-based teaching and education for girls*. Bangkok: UNESCO.

Brizič, K. (2009). Dillerin ölümünün eğitime etkisi: Göçte dil ve okul başarısı. Eğitim-Sen, (der.), *Anadili Sempozyumu 2* içinde (129-139). Ankara: Eğitim-Sen.

Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin gelişimsel ve toplumsal işlevleri. Eğitim-Sen, (der.), *Anadili Sempozyumu 2* içinde (105-128). Ankara: Eğitim-Sen.

Demirler, D. (2007). *Eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin artırılmasında anadil etmeni*. ERG'ye sunulan yayımlanmamış taslak rapor.

Coşkun, V., Derince, M. Ş. ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. İstanbul: Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü (DİSA).

Cummins, J. (2003). *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?* 18 Kasım 2010, http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm.

Erberber, E. (2009). *Analyzing Turkey's data from TIMMS 2007 to investigate regional disparities in eight grade science achievement*. Yayımlanmamış doktora tezi, Boston College.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2009). *Eğitimde eşitlik: Politika analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.

Eğitim-Sen (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası) (2010). *Eğitim-Sen anadili araştırması Türkiye taraması*. 15 Eylül 2010, http://www.egitimsen.org.tr/down/ANADIL_ON_RAPOR.doc.

Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye'de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. İstanbul: AÇEV, ERG, KA.DER.

Gül, İ. I. (2009). Eğitime erişim: Eğitimde ayrımcılık yasağı ve fırsat eşitliği. I. Tüzün, (der.), *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar: Uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi* içinde (17-99). İstanbul: ERG.

Gürsel, S., Uysal-Kolaşin, G. ve Altındağ, O. (2009). *Anadili Türkçe nüfus ile Kürtçe nüfus arasında eğitim uçurumu var*. 18 Eylül 2010, http://betam.bahcesehir.edu.tr/tr/2009/10/anadili-turkce-olan-nufus-ile-kurtce-olan-nufus-arasinda-egitim-ucurumu-var/arastirmanotu049/.

Kaya, N. (2009). *Unutmak mı, asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar*. 19 Eylül 2010, http://www.minorityrights.org/download.php?id=633.

KONDA (2006). *Toplumsal yapı araştırması 2006. Biz kimiz?* 19 Eylül 2010, http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.

Kurban, D. ve Ensaroğlu, Y. (2010). *Kürt Sorunu'nun çözümüne doğru: Anayasal ve yasal öneriler*. İstanbul: TESEV.

Morgül, K. (22 Şubat 2008). Türkiye'nin dilleri. *Bianet*, 15 Eylül 2010, http://bianet.org/bianet/toplum/105115-turkiyenin-dilleri.

Pinnock, H. (2009). *Language and education: The missing link*. Londra: CfBT Education Trust, Save the Children.

Schroeder, C. (19 Kasım 2009). Çiftdillilik, toplum ve eğitim. *Radikal*, 29 Kasım 2010, http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalHaberDetay&ArticleID=965067&Date=29.11.2010&CategoryID=99.

Şahin Fırat, B. (2010). *Eğitim sürecinde kimlik, çatışma ve barışa dair algı ve deneyimler*. İstanbul: Tarih Vakfı.



YAYINA HAZIRLAYAN **IŞIK TÜZÜN, İREM AKTAŞLI**

YAPIM **MYRA**
KOORDİNASYON **RAUF KÖSEMEN, ENGİN DOĞAN**, YAYIN KİMLİĞİ TASARIMI **RAUF KÖSEMEN,**
SAYFA TASARIMI **GÜLDEREN RENÇBER ERBAŞ**, BASKI ÖNCESİ HAZIRLIK KOORDİNASYONU **NERGİS KORKMAZ**

BASKI **YELKEN BASIM**

ISBN **978-605-4348-10-7**

BASKI **YELKEN BASIM**

İSTANBUL, **KASIM 2010**

ERG

EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

SABANCI ÜNİVERSİTESİ
Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi No 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 50 44
F +90 (212) 292 02 95

www.erg.sabanciuniv.edu

EĞİTİMDE HAKLARIMIZ VAR!