



© UKAM YAYINLARI ŞUBAT 2013

UKAM RAPOR

Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi • International Cultural Research Center • Navende Lêkofîna Çandeyîya Navneteweyî



Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: **Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri**

YAZARLAR: İlhan Kaya, Hasan Aydın

www.ukam.org



Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu:
**Zorluklar, Deneyimler
ve İki Dilli Eğitim
Modeli Önerileri**

YAZARLAR: İlhan Kaya, Hasan Aydın

Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: **Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri**

YAZARLAR: İlhan KAYA, Hasan AYDIN

YAYINA HAZIRLAYANLAR: Abdurrahman Kaplan, Gülşah Savaş

ISBN: 978-605-86341-0-7

UKAM YAYINLARI

KAPAK TASARIMI ve MİZANPAJ: HaylazKedi www.haylazkedi.com.tr

BASIM YERİ: Ayhan Matbaa



19 Mayıs Mah. Büyükdere Cad. Balçıktaşları Sok. Tanlı Han No: 1, D: 6 Şişli, İstanbul TÜRKİYE
Telefon: +90 212 247 06 82 Faks: +90 212 247 06 81
E-Posta: info@ukam.org

Copyright © Şubat 2013 UKAM

Bu raporda yer alan görüşler bir kurum olarak UKAM’ın görüşleri ile birebir örtüşmeyebilir.

www.ukam.org

I SUNUŞ	6
I YÖNETİCİ ÖZETİ	9
Dil Hakları.....	9
İki Dilli Eğitim Tanımlamaları.....	9
İki Dilli Eğitim Modelleri ve Uygulamaları.....	10
Ülke Örnekleri.....	11
Türkiye’de İki Dillilik Tartışmaları.....	12
Araştırmanın Amacı ve Yöntemi.....	15
I BİRİNCİ BÖLÜM: İKİ DİLLİ EĞİTİM	17
Anadilde Eğitim Hakkı.....	17
İki Dilli Eğitim.....	20
İki Dilli Eğitim Modelleri.....	21
Geçiş Modeli.....	21
İdame Modeli.....	23
Zenginleştirici Model.....	23
Miras Modeli.....	23
İki Dilli Eğitimin Uygulama Biçimleri.....	24
I İKİNCİ BÖLÜM: ÜLKE ÖRNEKLERİ	27
Amerika Birleşik Devletleri.....	27
Birleşik Krallık.....	31
Galce.....	31
Keltçe.....	32
İrlandaca.....	34
İsveç.....	37
İspanya.....	38
Katalanca.....	40
Baskça.....	41
İsviçre.....	42
Almanya.....	44
Romanya.....	46
Fransa.....	48
Kanada.....	50
Meksika.....	56
I ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: OSMANLI DEVLETİ VE TÜRKİYE CUMHURİYETİ’NDE İKİ DİLLİ EĞİTİM	59
Osmanlı Devleti.....	59
Türkiye Cumhuriyeti.....	62
Türkiye İki Dilli Eğitime Ne Kadar Hazır?.....	69
I DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SÜRECİN PLANLAMASI VE TÜRKİYE İÇİN MODEL ÖNERİLERİ	75
Sürecin Planlaması.....	75
Türkiye İçin Model Önerileri.....	76
Kısa Vadeli Model Önerisi: Seçmeli Kürtçe Eğitimi.....	76
Orta Vadeli Model Önerisi: Geçiş Modeli.....	77
Uzun Vadeli Model Önerisi: Zenginleştirici Eğitim Modeli.....	77
I BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ	79
I YÖNETİCİ ÖZETİ (İNGİLİZCE)	83
I YÖNETİCİ ÖZETİ (KÜRTÇE)	91

Klasik ulus-devletler, özünde dışlayıcı ve ötekileştiricidir. Ulus tasavvurları, genelde tek tipçidir. Farklılıkları yadsır, çeşitlilikten ürker, farklı kültürel ve siyasi talepleri bölücülük olarak algılar ve şiddetle bastırırlar. Fransız Devrimi ile kurulan ulus-devletlerin birçoğu, imparatorlukların bakiyesi olarak miras aldıkları çok kültürlü yapıları dışlayarak ulus bilincini oluşturma çabasına girdiler. Ulus-devlet kurucuları, kendi tasavvurlarına uygun bir ulus kimliği inşa ederek bunu ulus-devletlerle ete-kemiğe bürümeye çalıştılar. Tasarladıkları kimliğin dışındaki kimlikleri ve kültürleri dışlayarak ve ötekiler inşa ederek, biz bilincini oluşturmaya çalıştılar. Ancak ulus-devletlerin farklılıkları yok sayarak etnik ve dini çeşitlilikleri görmemeleri farklılıkları ortadan kaldırmadığı gibi, etnik ve dini aidiyetlerin anlamını yitirmesini sağlamadı. Tam aksine, bastırılan kimlikler radikalleşti ve farklı biçimlerde kendini ifade etme yolları buldu.¹

Kimlik ve dil, sadece kültürel olgular değildir; çünkü kültürel olan, aynı zamanda siyasidir. Dolayısıyla kimlik ve kültür, siyasetin ve devletin önemli ilgi alanlarıdır.² Bu bakımdan, ulus-devletler, eğitimi “makbul vatandaşlar” üretmenin ve bu vatandaşların sadakatini sağlamanın aracı olarak görmüş ve ona göre politikalar geliştirmişlerdir. Eğitim, bir kısım inanç ve ideolojilerin endokrinasyon aracı olarak görülmüş ve politikanın şekillendirip, biçim verdiği bir alan olmuştur. Kültürün taşıyıcısı olarak dil, eğitim sisteminin her zaman ilgi alanı olmuş ve hedeflenen kimlik tasavvurunun gerçekleşmesinin aracı olarak görülmüştür. Edward Said, kimlik inşasının, zıtlıkların belirlenmesine ve “ötekinin” inşasına bağlı olduğunu savunur.³ Zıtlıkların inşası ise zıtlar arasındaki güç ilişkileri konusunda ipuçları sunar. Zıtlıkların inşası, aynı zamanda ötekinin inşasını ima eder. Bu bakımdan karşıdakini tanımlama, bir güç gösterme faaliyettir. Haliyle, kimlik inşası ve temsili, güç mücadelesinden bağımsız düşünülemez.⁴

Türkiye’de ulus-devlet ve ulus inşa süreçleri, yukarıda anlatılandan farklı olmamıştır. Bir ulus-devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, kurucularının ve ideologlarının tasavvurlarına uygun bir Türk kimliği üzerine inşa edilme-ye çalışılmıştır. Yüzünü Batı’ya dönen, Doğu’dan kopmak isteyen ve Osmanlı

1 Hennayake, S. K. (1992). Interactive ethnonationalism: An alternative explanation of minority ethnonationalism. *Political Geography*, 11, 526–49.

2 González, R. D. & Melis, I. (2001). *Language ideologies: Critical perspectives on the Official English movement. Volume 2, History, Theory, and Policy* Urbana, IL: National Council of Teachers of English Press.

3 Said, E. (1978). *Orientalism*. New York, NY: Pantheon Book Press.

4 Bourdieu, P., Thompson, J., Raymond, G., & Adamson, M. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Devleti’nin bakiyesi üzerine kurulmuş bu yeni cumhuriyet, Osmanlı’dan devraldığı çoğulculuk mirasını reddetmiş ve farklılıkları ulus-devlet potası içerisinde eriterek, homojen bir “Türk” kimliği inşa etmeye çalışmıştır. Bu zihniyet, ötekiler oluşturarak kendini konumlandırmıştır.⁵ Bireysel haklar bakımından yasalar önünde eşit, aynı eğitim sistemi içerisinde yetiştirilen bireylerin, yeni cumhuriyete aidiyet geliştireceği ve varlığını onun varlığına armağan edeceği varsayılmıştır. Osmanlı Devleti’nden miras alınan kültürel çeşitlilik ve etnik farklılıklar, bölünme ve parçalanmanın potansiyel nedenleri olarak görülmüştür. Bu bakımdan, farklı siyasi, kültürel ve sosyal talepler bölücülük ve gericilik olarak yaftalanmış ve bastırılmıştır. Bütün siyasi, kültürel ve sosyal kurumlar, bu bölünmeyi ve farklılaşmayı kontrol üzere tasarlanmıştır. Bu nedenle, Türkiye Cumhuriyeti’nin tarihi, bir anlamda herkesi Türkleştirme tarihidir.⁶ Ancak yıllar sonra anlaşıldı ki, farklılıklar yok edilememiş, çeşitlilik azaltılamamış ve homojen bir toplum oluşturulamamıştır. Yeni cumhuriyetin ulus tasavvurunda kendinden bir şeyler bulamayanlar, ona başkaldırmış ve onu değişime zorlamıştır.

Okuduğunuz bu rapor, Türkiye’nin en temel sorunlarından biri olan anadilde eğitim sorununa ışık tutmakta ve anadilde eğitim sürecinin, nasıl yönetilebileceği konusunda öneriler sunmaktadır.

Değişen toplumsal yapı, küresel dengeler ve siyasi bağlam, Türkiye’yi değişime zorlamaktadır. Bu değişimin, din, dil, kültür, kimlik, aidiyet, eşitlik ve onurlu yaşam yönündeki talepleri, gerilimlere ve sancılara neden olmaktadır. Anadilde eğitim hakkı da tam bu minvalde düşünülebilecek, bastırılmış bir hak arayışıdır. Ancak bu hakkın talep edilmiş biçimi, toplumun bu konudaki rezervleri, siyasetin bu konudaki tutumu ve kurumların bu konudaki esneklikleri, sorunu salt bir eğitim sorunu olmaktan çıkarmakta, sosyal, kültürel ve siyasi boyutları olan karmaşık bir meseleye dönüştürmektedir.

Okuduğunuz bu rapor, Türkiye’nin en temel sorunlarından biri olan anadilde eğitim sorununa ışık tutmakta ve Türkiye’nin anadilde eğitim sürecinin, nasıl yönetilebileceği konusunda öneriler sunmaktadır. Bu raporla, farklı ülkelerin iki dilli eğitim sistemlerine geçiş süreçleri, azınlık dillerinin eğitim sistemlerine dâhil edilmesi, bu süreçlerde yaşanan sancılar, geliştirilen çözümler, iki dilli eğitim uygulamaları ve bu uygulamalarda yaşanan aksaklıklar ele alınarak, Türkiye’nin iki dilli eğitim sürecine ışık tutulmaya çalışılmaktadır.

Bu rapor incelendiğinde; Türkiye’nin, anadilde eğitim ile anadilin günlük hayattaki kullanımı konusunda yaşadığı sorunları ve içerisinde geçtiği sürecin, sadece Türkiye’ye özgü olgular olmadığı görülecektir. Bu konudaki benzer tartışmalar İspanya, İngiltere, Fransa, Almanya, ABD, Meksika, Kanada ve Romanya gibi birçok ülkede de yaşanmıştır. Bu ülkelerde yaşanan dil ve kimlik tartışmaları henüz sona ermemiştir. Bu ülkelerin bir kısmı, yaşanan bu sorunlarla erken yüzleşip büyük ölçüde çözmüştür. Bazı ülkelerde ise hararetli tartışmalar devam etmekte ve çözüm yolları aranmaktadır. Türkiye’nin yaşadığı süreç, birçok bakımdan diğer ülkelerin deneyimleriyle benzeşmektedir. Örneğin, Galce’nin eğitim dili olarak benimsenmesi konusunda İngiltere’de yaşanan tartışmalar, Türkiye’de Kürtçe konusunda yaşanan tartışmalara oldukça benzemektedir. Bu tartışmalarda, Galce’nin eğitim dili olarak kullanılabilir bir yeterlilikte olmadığı vurgulanmış ve Galce eğitimin yapılamayacağı savunulmuştur. Benzer tartışmaları İspanya, Meksika, Kanada, Avusturalya ve Latin Amerika ülkelerindeki yerli diller hakkında da görmek mümkündür.

Dünyanın farklı bölgelerindeki iki dilli eğitim ve anadilde eğitim tartışmalarına bakıldığında; inkârın, aşağılamanın ve görmezlikten gelmenin sonuç vermediği görülmektedir.

5 Zeydanlıoğlu, W. (2012). Turkey’s Kurdish Language Policy. The International Journal of the Sociology of Language, 217, 99- 125.
6 Aktar, A. (2000). *Varlık Vergisi ve Türkleştirme Politikaları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Bu tartışmaların yaşandığı ülkelerin hepsi, azınlık dillerini bir biçimde eğitim sistemine dâhil etmiş ve anadilde eğitimin önünü açmıştır. Her ülke, kendi sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yapısını dikkate alarak çözümler üretmiştir. Farklı etnik ve dini grupları barındıran demokratik rejimler, ülkelerindeki farklılıkları kabul ederek yasal düzenlemelerle bu farklılıkları güvence altına almıştır. Dolayısıyla Türkiye’nin, bu ülkelerin yaşadıkları deneyimlerden faydalanarak kendi çözüm modelini üretmesi bir zorunluluktur.

Bu raporun hazırlanmasında birçok kişinin emeği bulunmaktadır. Bu anlamda, rapor taslağını okuyan ve değerli görüşlerini paylaşan, burada isimlerini tek tek sayamadığım dostlarıma şükranlarımı sunarım. Ayrıca raporun yayına hazırlanmasında büyük özveri ile çalışan UKAM araştırma asistanlarına teşekkür ederim. Raporun, anadilde eğitim hakkı sorununun çözümü sürecine katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

UKAM Başkanı
Doç. Dr. İlhan Kaya

Kürt sorununun en temel nedenlerinden biri, hiç şüphesiz anadilde eğitim hakkının önündeki engellerdir. Bir ulus-devlet olarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, etnik grupların kültürel hakları konusunda çok katı politikalar izlemiş ve yasaklarla sorunu bastırmaya çalışmıştır. Ancak sorunun bastırılması, bu sorunu ortadan kaldırmamış, aksine daha da karmaşık bir hale getirmiştir. Bu uygulamalar neticesinde Kürt sorunu, sosyal, ekonomik, siyasi ve güvenlik boyutlarıyla ülke tarihinin en büyük sorunlarından biri haline gelmiştir. Sorun, genelde bir asayiş problemi olarak görülmüş ve güvenlik tedbirleri ile çözülmeye çalışılmıştır. Ancak, bugün gelinen noktada anlaşılıyor ki, sorunun güvenlik ve asayiş boyutu çözülsede dahi, Kürt sorunu çözülemeyecektir. Türkiye, Kürtlerin kültürel haklarını ve anadilde eğitim taleplerini karşılamadıkça sorunun çözümü mümkün gözükmemektedir. Yani Kürt sorunu, büyük ölçüde bir demokrasi sorunudur.⁷ Bu bakımdan, farklı etnik, dini ve kültürel grupların haklarını karşılayan ve onları güvence altına alan demokratik bir rejim, Kürt sorununa kalıcı çözümler üretebilecektir.

Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi (UKAM) olarak, bu raporla, anadilde eğitim hakkı ve iki dilli eğitim konusunu araştırarak, Türkiye’deki tartışmalara ışık tutmak istedik. Rapor, dört ana bölümden oluşmaktadır. Raporun birinci bölümünde, anadilde eğitim hakkı, iki dilli eğitim ve yaygın iki dilli eğitim modelleri ele alınmaktadır. İkinci bölümde, dünyadaki iki dilli eğitim tartışmalarının tarihi, yaşanan süreçler, geliştirilen çözümler ve uygulanan modeller incelenmektedir. Üçüncü bölümde, Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı Devleti’nin iki dilli eğitim deneyimleri, yaşanan sorunlar ve bu sorunların tarihsel arkaplanları irdelenmektedir. Son bölümde ise Türkiye’de iki dilli eğitim sürecinin planlanmasının nasıl yapılması gerektiği ve ne tür iki dilli eğitim modellerinin uygulanabileceği konuları ele alınmaktadır.

I DİL HAKLARI

Anadilde eğitim hakkı, birçok uluslararası sözleşme ile güvence altına alınmış bir haktır.⁸ Bu anlamda, bir bireyin kendi dilini eğitimde, yönetimde, medyada ve hukuki işlemlerde kullanma hakkı, bir insan hakkı olarak görülmüştür. Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi ve Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi antlaşma ve sözleşmeler, dil hakları konusundaki temel metinlerdir. Bu antlaşma ve sözleşmeler, anadilde eğitim hakkı başta olmak üzere, birçok eğitim ve kültürel hakkı teminat altına almıştır.⁹

I İKİ DİLLİ EĞİTİM TANIMLAMALARI

İki dilli eğitim, eğitim faaliyetlerinin iki (veya daha fazla) farklı dilde yürütülmesini ifade

7 Bruinessen.M. (2011). *Kurdish Ethno-Nationalism versus Nation-Building States: Collected Articles*. İstanbul: Gorgias Press &The Isis Press.

8 May, S. (2005). Language rights: Moving the debate forward. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 319–347.

9 Smith, R. (2003). Mother tongue education and the law: A legal review of bilingualism with reference to Scottish Gaelic. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 129–145.

etmektedir.¹⁰ Bir programın, iki dilli sayılabilmesi için hem anadilin (D1) hem de egemen dilin (D2) müfredat içeriğinin aktarılması için kullanılması gerekmektedir. Bu bakımdan, Kürtçenin seçmeli ders olarak okutulması, iki dilli eğitim değildir. İki dilli eğitimin olabilmesi için müfredattaki derslerin bir kısmının (örneğin Coğrafya ve Matematik dersleri gibi) Kürtçe okutulması gerekir. Haliyle iki dilli eğitimden kasıt, sadece ilgili azınlık dilinin öğretilmesi değildir. Aynı zamanda, azınlık dilinin başka konuların veya alanların öğretiminde de kullanılmasını ifade etmektedir.

I İKİ DİLLİ EĞİTİM MODELLERİ VE UYGULAMALARI

Dünyadaki iki dilli eğitim uygulamalarına bakıldığında, dört modelin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar; Geçiş Modelleri, İdame Modelleri, Zenginleştirici Modeller ve Miras Modelleridir.¹¹ Geçiş Modelleri daha çok ABD ve bazı Batı Avrupa ülkelerinde uygulanmaktadır. Bu modelde öğrenci, genellikle eğitimin ilk iki yılında hem anadilde hem de egemen dilde eğitim almakta, daha sonra tamamen egemen dilde eğitime geçmektedir.

İdame Modelinde de müfredat, iki dilde (anadil ve egemen dil) sunulmaktadır. Fakat buradaki temel fark, anadilde alınan eğitimin yoğunluğunun artması ve süresinin uzamasıdır. Zenginleştirici Modelde, İdame Modelinin bütün özellikleri korunmakta, buna ek olarak azınlık dilini konuşmayanların da o dili öğrenmesi teşvik edilmektedir. Bu modelin, ayrımcılığı azalttığı, empatiyi geliştirdiği ve kaynaşmayı kolaylaştırdığı savunulmaktadır. Son olarak, Miras Modeli az kişi tarafından konuşulan ve kaybolmakta olan dillerin, eğitim dili olarak kullanılarak, bu dilin korunmasını amaçlamaktadır.

İki dilli eğitimin önemli özelliklerinden biri de eğitim felsefesi ve ilgili eğitim programının amaçları ile ilgilidir. Buna göre iki dilli program, orta ve uzun vadede öğrencinin iki dilli kalmasını mı yoksa iki dilliliğini mi amaçlıyor? Yani öğrencinin dil repertuarının birden fazla dilden oluşması mı yoksa egemen dile geçmesi mi amaçlanıyor? Bu anlamda iki dilli eğitim birçok ülkede sosyo-politik tartışma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalara göre çok dilli veya iki dilli eğitim, egemen dil dışında başka bir dilden gelen öğrencilerin akademik başarılarına pozitif katkı yaptığını ortaya koymaktadır.¹²

İki dilli eğitimin program düzeyi ayrı bir tartışma konusudur ve dünya genelinde farklı uygulama biçimleri vardır. Öğrencilerin sayıları, özellikleri, okullardaki eğitim hareketlilikleri gibi özellikler ile okul müfredatı, dillerin müfredattaki yeri ve ders içinde kullanılan dil gibi yapısal özellikler, iki dilli programların uygulamalarını ve geliştirilen modellerin özelliklerini etkilemektedir.

İki dilli eğitimin uygulanma biçimleri, önemli farklılıklar göstermektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi İdame ve Zenginleştirici modellerde azınlık anadilinin korunması, geliştirilmesi ve yaygınlaştırması amaçlanmaktadır. Fakat bunun ne şekilde ve ne yoğunlukta uygulanacağı konusunda, bir standart yoktur. Ancak güçlü iki dilli modellerde, eğitim sürecinin ilk dönemlerinde okutulan programın, yüzde 50 ile yüzde 90 arasında değişen

Yapılan araştırmalara göre çok dilli veya iki dilli eğitim, egemen dil dışında başka bir dilden gelen öğrencilerin akade-mik başarılarına pozitif katkı yaptığını ortaya koymaktadır.

10 Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2nd Eds)*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education Press.

11 Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In O. Garcia (ed.) *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman on the Occasion of his 65th Birthday* (pp. 215-34). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishers.

12 Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In Malave, L. M. and Duquette, G. (Eds.) *Language, Culture, and Cognition*, (pp. 161-175). Clevedon: Multilingual Matters Press.

oranlardaki kısmi azınlık anadilinde olabilmektedir. İlköğretimin dördüncü yılında, eğitim dilinin yüzde 50’si anadilde yüzde 50’si ise egemen dilde olacak şekilde planlanmaktadır. Uygulamada dikkat çeken bir diğer önemli özellik de, iki yönlü/iki dilli bir eğitim uygulamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uygulamada ilgili azınlık anadilini (örneğin İspanyolca D1) konuşan öğrenciler ile egemen dili (örneğin İngilizce D2) konuşan öğrenciler aynı sınıfta eşit sayıda, aynı sınıf ortamında eğitim süreçlerine dâhil edilirler. Burada İspanyolca D1 konuşan öğrenciler ile İngilizce D1 konuşan öğrenciler aynı sınıfta eğitim alarak, hem İngilizceyi hem de İspanyolca’yı öğrenirler. Dolayısıyla, bu modelde anadili İngilizce olan öğrencilerde İspanyolca öğrenirler.¹³

I ÜLKE ÖRNEKLERİ

Yerel eğitim politikaları ile yönetilen ABD, uygulamakta olduğu iki dilli eğitim programları ile Türkiye’ye örnek olabilecek özelliklere sahiptir. ABD’de, eğitimin yerel olmasına bağlı olarak; eyaletlerin her birinde kendine özgü iki dilli eğitim programları uygulanmaktadır.

Özellikle de Texas, Illinois, New Jersey ve New York gibi göçmen nüfusun yoğun olduğu eyaletlerde, iki dilli eğitim programları zorunlu olarak uygulanmaktadır. Ülke tarihi boyunca çift dile karşı yasalar çıkarılmış olsa da iki dilli eğitimi koruyan 1964 Yurttaşlık Hakları Kanunu ve İki Dilli Eğitim Yasası, etnik grupların kendi anadillerinde eğitim alabilmelerini anayasal güvence altına almıştır.

Birleşik Krallık’ın iki dilli eğitime geçiş süreci, oldukça sancılı olmuştur. Nitekim bu süreç yaklaşık olarak bir asır sürmüş ve anayasal düzenlemeler çok yakın bir geçmişte ancak yapılabildiği.

Birleşik Krallık’ın iki dilli eğitime geçiş süreci, oldukça sancılı olmuştur. Nitekim bu süreç, yaklaşık olarak bir asır sürmüş ve anayasal düzenlemeler çok yakın bir geçmişte ancak yapılabildiği. 1988’den sonra Eğitim Yasası Reformu’nun kurulması ile yeni bir ulusal müfredat programı hazırlanmış, daha sonra Eğitim Reformu, İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’daki en önemli eğitim mevzuatı olarak kabul edilmiştir. Örneğin, Galler bölgesinde, Galce İngilizceden sonra bölgenin ikinci resmî dili olmuş ve anayasal güvence altına alınmıştır. Birleşik Krallık’a bakıldığında Galler, İskoçya, Kuzey İrlanda, İngiltere olmak üzere dört bölgede iki dilli eğitimin yapıldığı görülmektedir. Bununla beraber, toplumların ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda iki dilli programlarının değiştiği ve iki dilli eğitimin bölgeden bölgeye farklılıklar gösterdiği

görülmektedir. Buna göre İngiltere’deki göçmen ailelerin çocuklarına yönelik programlar, genel olarak uyum sürecinin hızlanması, vatandaşlık ilkelerinin benimsenmesi adına düzenlenmektedir. İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda’da ise anadilin korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması hedeflenmektedir.

İsveç’in azınlıklara karşı uyguladığı politikalara tarihsel olarak bakıldığında, azınlıkların büyük baskı gördükleri ve asimilasyona uğradıkları görülecektir. İsveç’te yaşayan Sami ve Fin halkları uzun yıllar asimilasyon politikalarına maruz kalmış ve İsveç merkezî yönetiminden baskı görmüşlerdir. Ülkedeki azınlıklara karşı ilgisiz ve milliyetçi bir yaklaşım tarzı benimsenmiş; ancak 1950’lerin sonuna doğru işçi göçüyle birlikte bu durum değişiklik göstermeye başlamıştır. 1999 yılına gelindiğinde ise İsveç’te konuşulan Fince, Samice, Romence, Yidişçe ile Meankieli dilleri resmî olarak kabul edilmiş ve eğitim sisteminde yerlerini almışlardır. Bununla birlikte, ülkedeki azınlık dilleri, hükümeti temsil eden kamu kuruluşlarında, mahkemelerde, anasınflarında ve belediyelerde konuşulabilmekte ve azınlık dillerinde gazete, televizyon ve radyo yayınları yapılabilmektedir. İsveç’te, anadilde eğitim hakkı yasaların garantisi altındadır ve anadilde eğitim İsveç eğitim sisteminin bir parçası haline gel-

13 Cummins, J. (2003). Bilingual Education. In J. Bourne and E. Reid (Eds.), *Language Education: World Yearbook of Education*, (pp. 3–19). London, UK: British Library Cataloguing in Publishing Data.

miştir. Lise öğrencilerinin anadili ders notları, mezuniyet sertifikalarına dâhil edilmektedir. Dolayısıyla da anadilde eğitim, öğrencilere iyi bir dil yeterliliğinin gerekli olduğu çevirmenlik, öğretmenlik, gazetecilik vb. alanlarda iş bulma olanakları sağlamaktadır.

İspanya’da 1978 Anayasası’na kadar bölgelerin kendi dillerinde eğitim veremedikleri görülür. 1978 yılında çıkarılan anayasa ile İspanya, 17 bölge ve 2 özerk şehre ayrılmıştır. Bu özerk bölgelerde Baskça, Katalanca, Galiçyaca, Oksitanca konuşulmakta ve bu diller buldukları bölgelerde resmî dil olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Dil Politikaları Kanunu ile eğitim alanında Katalanca her düzeyde her çeşit okulun eğitim dili olmuş ve öğrenciler ilk eğitimlerini kendi anadillerinde, yani Katalanca alma hakkına sahip olmuşlardır. Aynı zamanda okullarda, kamusal alanlarda, medyada ve sosyo-ekonomik alanlarda Katalancanın yaygınlaştırılması hedeflenmiştir.

İsviçre’deki iki dilli eğitim programlarına ve ilgili anayasal düzenlemelere bakıldığında; İsviçre’deki 26 kantonun 22’sinin resmî olarak iki dilli olduğu ve derslerin iki dilli olarak anlatıldığı görülecektir. Bölgede resmî olan dilin yanında ülkede konuşulan diğer bir dil müfredata dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra üç dilli eğitim veren okullar da mevcuttur. İki dilli eğitim veren bu okullarda, öğrenciler konuları iki dilli olarak bütün derslerde alabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı etnik gruplara karşı önyargılarının kırılmasını da sağlamaktadır. Ayrıca, İsviçre birçok mülteciye ev sahipliği yapmış ve bu ülkeye birçok işçi göçü gerçekleşmiştir. Dolayısıyla da ülkedeki göçmen nüfus artmış, İsviçre, göçmenler için de ayrı bir dil politikası geliştirmiş ve ülkedeki bütün azınlıkların ihtiyaçlarını karşılamıştır.

İki dilli eğitim programlarının yaygın olarak uygulanmakta olduğu bir diğer ülke ise Türklerin en büyük azınlık göçmen grubu olduğu Almanya’dır. Almanya’da uygulanan çoğu programın amacı, göçmen nüfusun topluma entegrasyonunun sağlanmasıdır. Bunun için ilk adımın iki dilli eğitimden geçtiği kabul edilmektedir. Çünkü anadilde eğitim, ikinci bir dili iyi öğrenmek için şarttır. Almanya’da, “öğrencinin anadilini kullanma kapasitesi gelişirse, Almancayı da kullanma kapasitesi o derece gelişir” şeklinde yaygın bir düşünce vardır. Bu yüzden ülke genelinde okula yeni başlayanlar için anadilde eğitime büyük önem verilmiş, böylece hem öğretmenler ile öğrenciler arasında bağ kurulmuş hem de öğrencinin kendini ifade etmesi sağlanmış ve topluma entegrasyon süreci kolaylaştırılmıştır. Göçmen öğrencilerin Almancada belli bir seviyeye gelmesinden sonra iki dilin öğrenmesine aynı şekilde (Almanca ve öğrencinin anadili) ağırlık verilmektedir.¹⁴

Kanada’da, çok kültürlü ve çok dilli eğitim uygulamalarının ülkenin resmî politikası kapsamında uygulandığı görülmektedir. Çok kültürlülüğü resmî devlet politikası olarak kabul eden Kanada, ülkedeki azınlıkları asimile etmek yerine, tüm farklı grupları ülkenin zenginliği olarak kabul etmiştir. Aynı şekilde Kanada vatandaşlığı, her birey için bir üst kimlik haline gelmiştir. Birçok etnik grubu içinde barındıran Kanada, sadece Fransızca ve İngilizce konuşanlar için anayasal düzenlemeler yapmıştır. Devlet, spesifik olarak diğer azınlıklara değinmemiştir. Ancak bu iki dili konuşanların dışındaki tüm etnik gruplara, kendi anadillerinde eğitim hakkı tanınmış ve diğer hakların kullanımı konusunda da herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Bu bağlamda, ülkede bulunan tüm azınlıklar hem anadillerinde hem de buldukları eyaletin resmî dilinde eğitim almaktadırlar.

I TÜRKİYE’DE İKİ DİLLİLİK TARTIŞMALARI

İki dilli eğitim konusu birçok ülkede öteden beri önemli bir siyasi tartışma konusudur. Bir ülkede tek dilli eğitim sisteminin ve tek kültürlü yapının, ülke bütünlüğünün en önemli şartı olduğunu ileri süren kesimler, iki dilli eğitimin ülkenin bütünlüğünü riske soktuğunu ve ülkeyi böleceğini sıkça vurgulamaktadırlar. Türkiye’de, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun

öngördüğü, eğitimde birliğin sağlanması düşüncesi, ülkenin bütünlüğünün sağlanmasında en önemli araçlarından biri olarak görülmüştür. Dolayısıyla, “bize özgü” siyasi, kültürel ve sosyal koşulların öne sürülerek, çok dilli eğitime geçilmemesi, sosyo-kültürel gelişime engel olmakta, başta Kürt sorunu olmak üzere, birçok sorunu çözümsüz kılmakta ve eğitimin niteliğini ve amacını olumsuz yönde etkilemektedir.

İki dilli eğitim karşıtları, iki dilli eğitimi savunanları politik amaçlı hareket etmekle suçlamakta ve sorunu mecrasından taşırmaya çalışmaktadırlar. İki dilli eğitim karşıtları, çift dilin eğitimin hem kamu kaynaklarının israfına neden olduğunu hem de azınlıkların entegrasyonunu engellediğini savunmaktadırlar.¹⁵ Oysa bugün birçok ülkede, bu tartışma süreçleri aşılmış ve eğitimin farklı dillerde verilmesini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu ülkeler, değişik uygulama modelleri geliştirerek farklı dillerin eğitim dili olarak kullanılmasını sağlamışlardır. Özellikle 1960 ve 1970’li yıllar, iki dilli eğitimin giderek yaygınlaştığı ve nitelik değiştirdiği bir dönem olmuştur.¹⁶ Örneğin, 17 Latin Amerika ülkesinde, iki dilli eğitim programları geliştirilerek yürürlüğe konulmuştur. ABD ve Kanada, öteden beri iki dilli eğitim programları uygulamaktadır. Birçok AB ülkesi, gerekli kanuni

düzenlemeleri yaparak, iki dilli eğitim programları geliştirmiş ve bunları uygulamıştır. Bugün uluslararası kamuoyunda, iki dilli eğitim programlarının gerekliliği konusunda fikir birliği hâkimken, bu programlarının niteliği, yoğunluğu ve uygulanış biçimi konusunda farklı görüşler ileri sürülmektedir.

Aslında Türkiye’de iki dilli eğitim konusunun tartışılma biçimi, daha çok siyasi bir nitelikte olup, eğitimsel boyutu göz ardı edilmektedir. Bu da, yanlış algılar oluşturmaktadır. Eğitimin tek veya birden fazla dilde yapılmasının, pedagojik, kültürel ve sosyal boyutları tartışılmamakta, iki dilli eğitimin avantaj ve dezavantajları değerlendirilmemektedir. Yapılan birçok araştırmada, iki dilli eğitimin, azınlık dillerini konuşan öğrencilerin akademik performanslarına pozitif katkı sağladığı¹⁷, sosyal ve kültürel eşitsizlikleri azalttığı tespit edilmiştir.¹⁸ Bu bakımdan Türkiye’de anadilde eğitim veya iki dilli eğitim konuları tartışılırken pedagojik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türk kolektif hafızasındaki bölünme korkusu, Türkçe dışındaki dillerde eğitimin kaçınılmaz olarak bölünmeyle sonuçlanacağı algısını beslemektedir.¹⁹ Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki, hiçbir iki dilli eğitim modelinde, egemen dilin (Türkçe D2) öğretilmemesi veya eğitimin sadece azınlık dilinde (Kürtçe D1) verilmesi, söz konusu değildir. Bütün modellerde, hem azınlık dili, hem de egemen dil öğretim dili olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla, iki dilli eğitim tartışmalarının doğru bir mecrada ve çok boyutlu olarak yapılmasında fayda vardır. İki dilli eğitime geçen ülkeler bölünmediği gibi, eğitim dili olarak sadece egemen dili kullanan ülkeler ise bölünme sorunlarını halledememiştir. Tam aksine, yasaklar ve sınırlandırmalar, ülke aidiyetlerini geliştirmeyi zorlaştırmış ve ayrılıkçı fikirlerin yaygınlaşmasını ve toplumda zemin bulmasını kolaylaştırmıştır.

Peki Türkiye’nin iki dilli eğitime geçmesi mümkün mü? Eğer mümkünse bu süreç nasıl olacak ve nasıl yönetilecek? Öncelikle belirtilmelidir ki, her sorunun “bize özgü” ve “özel şartlarımız” bağlamında ele alınması, başka deneyimlerden yararlanmayı güçleştirmek-

Eğitimin tek veya birden fazla dilde yapılmasının, pedagojik, kültürel ve sosyal boyutları tartışılmamakta, iki dilli eğitimin avantaj ve dezavantajları değerlendirilmemektedir.

15 Banks, J. A. (1988). *Multiethnic Education (2nd eds)*. Boston, MA: Allyn and Bacon Press.

16 Banks, J. A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Jossey Bass Press.

17 Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research*, 75(2), 247-284.

18 Cummins, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In Malave, L. M. and Duquette, G. (eds.) *Language, Culture, and Cognition* (pp. 161-175). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

19 Mahçupyan, E. (1999). *Yönetemeyen Cumhuriyet (1. Baskı)*. İstanbul: Patika Yayınları.

tedir. Hâlbuki bu tartışmaları ilk olarak biz yaşamadığımız gibi, son olarak da biz yaşayamayacağız. Benzer tartışmaları birçok ülke yaşamış, bir sonuca bağlamış veya ilerlemeler kaydetmiştir. Sonuca bağlayanlarda da süreç bitmiş değildir. Bu ülkeler, yeni sorunlarla karşılaşmakta ve bunlara çözüm üretmek için tartışmaya devam etmektedir. Türkiye, “kendine özgü” bu hastalığından kurtulmalı ve sorunlarına evrensel yaklaşımlar göstermelidir. Sorunlarıyla yüzleşmeyen bir Türkiye’nin, geleceğe yürümesi mümkün değildir.

Yürürlükteki kanunlar, insan kaynakları, yönetim yapısı ve eğitim planlaması, Türkiye için radikal sayılabilecek iki dilli bir eğitim modelleri önermeyi güçleştirmektedir. Bundan dolayı, daha uzun soluklu bir planlama düşünülmelidir. Bu planlama, dönemlere ayrılmalı ve aşamalı bir şekilde uygun iki dilli eğitim modeline geçilmelidir. Ne acelecilik, ne de kararsızlık çözüm üretmez. Tam aksine, ayrışma ve çatışmaların derinleşmesine neden olur. Bu bağlamda, Türkiye için aşamalı olarak üç farklı anadil eğitimi öneriyoruz. Kısa vadede hayata geçirilebilecek seçmeli Kürtçe dersi eğitimi ile başlayacak olan iki dilli eğitim süreci, “Geçiş Modeli” ile temellendirilecek ve uzun vadede “Zenginleştirici İki Dilli Eğitim Modeli” ile daha tatmin edici bir niteliğe kavuşturulacaktır. Önerilen modeller, Türkiye’nin siyasi, kültürel, ekonomik ve eğitim alt yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Burada önemli olan nokta, çoğulculuğun ve çok dilliliğin bir ilke olarak benimsenmesi ve buna bağlı olarak plan ve stratejilerin takip edilmesidir. Ancak bunun hayata geçmesi için kararlı bir siyasi ve idari iradenin ortaya konulması gerektiği de ortadadır.

Dünyayı yeniden keşfetmeye gerek yok. Bu süreçten ilk kez Türkiye geçmiyor. Otoriter rejimler hariç, çok dilli veya iki dilli eğitime geçmeyen ülke neredeyse kalmadı. Farklı dillerde eğitimin yasal zeminini ve eğitim alt yapısını hazırlamak zorundayız. Bu nedenle, devletin, Kürtçe seçmeli dersler uygulamasında olduğu gibi, atacağı küçük ve plansız adımlar önemli olmakla birlikte, çözüm için yeterli değildir. Bu konuda hükümetin veya devletin nasıl bir stratejisinin olduğunu herkesin bilmesi gerekir. Şuna karar vermeliyiz: Türkiye çok kültürlü bir ülke mi yoksa değil mi? Eğer çok kültürlü bir ülke ise bunun gereklerini yerine getirmek zorundadır.

Kürtçenin seçmeli ders olarak okutulması, ürkek ama önemli bir karardır. Ancak bu adımın, Kürtçenin eğitim dili olarak benimsenmesi gerektiğini savunan kesimleri tatmin ettiğini söylemek mümkün değildir. Milli Eğitim Bakanlığı, Kürtçe seçmeli ders sürecini başlattı ancak Türkiye’nin seçmeli dersleri okutabilecek bir alt yapısı maalesef bulunmamaktadır. Bu nedenle, Türkiye’yi bir karmaşanın beklediğini söylemek mümkündür. Devlet, üniversitelerde Kürtçe öğretmenliği bölümleri bile açmamışken ve bir tek uzman bile yetiştirmemişken Kürtçe seçmeli dersleri vermeye başladı. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Emin Zararsız, Kürtçe dersinin sadece 21 öğrenci tarafından seçildiğini beyan etmiştir.²⁰ Kürtçenin, sadece 21 bin öğrenci tarafından tercih edilmesinde, okul yönetimlerinin bu konudaki yönlendirmelerinin ve bu konudaki belirsizliklerin etkili olduğu da unutulmamalıdır.

Bu araştırmanın ortaya çıkardığı sonuç şu; Türkiye, Kürtçe seçmeli ders sürecine kötü ve plansız bir şekilde başladı. Türkiye, bir an evvel kafa karışıklıklarını gidererek, bu konuda kalıcı plan ve stratejiler üretmeli ve uygulamalıdır. Öncelikle ele alınması gereken konu, bu alanda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması ve bir stratejik eylem planının hazırlanmasıdır. İkinci olarak, acilen bu konuda yetkin öğretim üyesi ve uzmanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra ise çok kültürlü eğitim programları geliştirilmeli, eğitim fakülteleri bünyesinde çok kültürlü eğitim programları açılmalı ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliği iki dilli eğitim için uygun hale getirilmelidir. Ayrıca Kürtçe öğretmenliği bölümleri kurularak, bir an evvel bu alandaki uzman eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir.

Son olarak şunları ifade etmek gerekir ki, eğitimde çoğulculuk ve çeşitlilik, yerel yöne-

timlerde otonomiye zorunlu kılmaktadır. Ancak bu sayede her yerel yönetim, yerel ihtiyaçlara uygun bir eğitim programı geliştirebilir ve dil eğitimini şekillendirebilir. Ancak, şü da unutulmamalıdır ki, eğitimin yerel yönetimlere bırakılması, insan ve kaynak sorunlarını beraberinde getirecektir. Haliyle, gerekli insan ve kaynak planlamasının yapılması da gerekmektedir.

I ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Bu araştırmanın amacı, dünyadaki iki dilli eğitim modellerini, iki dilli eğitime geçiş süreçlerini, bu konudaki farklı yaklaşımları ve yaşanan deneyimleri, politika yapıcılarının, kanaat önderlerinin ve kamuoyunun dikkatine sunarak, Türkiye’nin iki dilli eğitim sürecine katkıda bulunmaktır. Araştırmada, 55 ülkede çok dilli eğitime geçiş süreçleri, yaşanan tartışmalar, yasal düzenlemeler, öğretmen yetiştirme programları, eğitim ve öğretimin uygulama şekli gibi birçok konu araştırılmış ve “10 ülke örneği” bu raporda sunulmuştur. Bunun için çok geniş bir literatür taraması yapılarak, Türkiye’ye örnek teşkil edebilecek modeller ve Türkiye’deki tartışma sürecine katkı sağlayacak deneyimler aktarılmaya çalışılmıştır. Bunun için hem bu konuda yazılmış akademik çalışmalar taranmış, hem de farklı ülkelerin eğitim bakanlıkları web siteleri incelenerek, genel işleyişler ve yönetim mekanizmaları anlaşılmasına çalışılmıştır. Anadilde eğitim hakkının çerçevesini belirlemek amacıyla, dil hakları ile ilgili uluslararası sözleşmeler ve düzenlemeler incelenerek, işin uluslararası yasal çerçevesi ortaya konulmuştur. Ayrıca Osmanlı Devleti ile Türkiye Cumhuriyeti devletinin iki dilli eğitim deneyimleri araştırılarak, Türkiye’nin çok kültürlü ve çok dilli hafızası ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türkiye’nin seçmeli ders sürecini anlamak için, Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde bir alan araştırması yapılmıştır. Türkiye’deki seçmeli Kürtçe eğitimi sürecinin nasıl işlediğini irdelemek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı illerdeki, 40 idareciyle görüşmeler yapılmıştır. İl ve ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü ve okul müdürü seviyesindeki bakanlık yöneticileri ile yapılan görüşmeler raporlaştırılarak çalışmaya eklenmiştir. Ayrıca Dicle Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi’ndeki yetkililerle de görüşmeler yapılarak, Kürtçe eğitimi konusunda gelinen nokta ve bunun öğretmen yetiştirme programlarına katkısının ne olabileceği irdelenmiştir.

Son olarak, literatür taraması, medyadaki tartışmalar ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki idareciler ile yapılan görüşmeler ışığında, Türkiye’nin kısa, orta ve uzun vadede uygulayabileceği modeller geliştirilmiş ve bu sayede, iki dilli eğitim sürecinde büyük önem taşıyan program geliştirme ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.



İki Dilli Eğitim

Anadilde eğitim ise bireyin eğitim hayatını daha başarılı olarak sürdürmesi ve kültürünü, yeteneklerini, kendine has özelliklerini canlı tutabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

I ANADİLDE EĞİTİM HAKKI

Dil hakları, önemli bir insan hakkı olarak görülmüş ve uluslararası anlaşmalarla güvence altına alınmıştır. Bu bakımdan, bir bireyin ya da bir grubun özel ya da kamusal alanda hangi dili veya dilleri kullanacağı kendi arzusuna bırakılmış bir haktır.²¹ Bu anlamda, bir bireyin kendi dillini eğitimde, yönetimde, medyada ve yasal işlemlerde kullanması, bir insan hakkı olarak görülmüştür.²² Dil Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi ve Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi gibi sözleşmeler, bu alandaki temel metinlerdir. Bu sözleşmeler, anadilde eğitim hakkı başta olmak üzere birçok eğitim ve kültürel hakkı teminat altına almaktadır.

Dil, bireyin kendini ifade edebilmesini, temel gereksinimlerini karşılmasını sağlayan doğal bir araçtır. Diller arasında da herhangi bir hiyerarşi yoktur. Bu anlamda, en önemli metinlerden biri, bireysel dil haklarını güvence altına alan Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesi’dir.²³ Bu bildirgenin 2. maddesinde, hiçbir bireyin, dilinden dolayı ayrımcılığa uğrayamayacağı ve haklardan yoksun bırakılamayacağı ifade edilmektedir. Aynı bildirgenin 10. maddesinde ise eğer bir birey, mahkemede konuşulan dili anlamıyorsa, tercüman sağlanması hakkına sahiptir. Bildirgenin 19. maddesi, bireylerin ifade özgürlüğünü garanti altına alır ve kişinin istediği dilde kendisini ifade edebileceği belirtilir. Bildirgenin 26. Maddesinde, herkesin eğitim hakkı olduğuna ve bu konuda dil seçimi yapabileceğine vurgu yapılmaktadır.

Uluslararası sözleşmeler, bireysel dil haklarını vazgeçilmez bir insan hakkı olarak ta-

21 Chen, Albert H. Y. (1998). The Philosophy of Language Rights. *Language Sciences*, 20(1), 45-54.

22 Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. NY: Walter de Gruyter Press.

23 Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1976). *International Covenant on Civil and Political Rights*. Retrieved on March 23, 1976, from <http://www2.ohchr.org/english/law/ccpr.htm>

nımlamış ve teminat altına almıştır. Bunun yanında, kolektif dil hakları da birçok metinde güvence altına alınmıştır. Kolektif dil hakları, bir grubun veya topluluğun kendi dilini yaşatabilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasını ifade eder.²⁴ Fakat dil gruplarını, net olarak tanımlayabilmek ve kamusal alandaki kullanımını yasal düzenlemelerle garanti altına almak kolay değildir. Bu konu, sık sık siyasi tartışma ve sosyal ayrışma konusu olabilmektedir.²⁵ Bazı ülkeler, yerel yönetimleri güçlendirerek, dil ve kültür hizmetlerini yerel otoritelere devretmişlerdir. Dolayısıyla, devletin hizmet sunma biçimi ve farklı dillere tanıdığı statüler önemli tartışma alanları olmuştur. Bu bakımdan, uluslararası sözleşmeler ve o ülkede yaşayan vatandaşlar, azınlık gruplarının dil haklarının statülerinin belirlenmesinde anahtar rol oynamaktadır.²⁶ Her ne kadar kolektif dil hakları uluslararası sözleşmeler ile garanti altına alınmış olsa dahi, dil hakları yasal statülerinin tanımlanmasında standartlar bulunmamakta ve ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Ancak dil haklarının sağlanması, bir ülkede istikrarın sağlanmasının en önemli araçlarından biri olarak görülmektedir.²⁷

Anadili bireyin genel olarak ebeveynlerinden devraldığı ve genel itibarıyla bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebildiği dildir.²⁸ Anadilde eğitim ise bireyin eğitim hayatını daha başarılı olarak sürdürmesi ve kültürünü, yeteneklerini, kendine has özelliklerini canlı tutabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.²⁹ Birey, anadilde ya da kendine en yakın hissettiği dilde eğitim alamaması durumunda, kimlik çatışması yaşayabilmekte ve öğrenim gördüğü dile tam entegre olamamaktadır. Bu noktada, dil edinimi ve dil öğrenimi arasında büyük bir fark olduğunun altı çizilmelidir. Öncelikle dil edinimi, bilinçaltında gelişen, doğal bir süreçtir ve edinim genellikle ilk dilde olmaktadır. Ayrıca bu süreç, çocuğun bilişsel gelişim dönemindeki çok önemli bir evreye tekabül etmektedir. Dil öğrenimi ise aktif katılım ve çaba gerektiren bilinçli ve yapılandırılmış bir süreçtir.³⁰ Bu nedenle biyolojik olarak da elzem bir evrede edinilen anadilin (edinilmiş bir sistem), daha sonradan öğrenilen bir dile (öğrenilmiş bir sistem) göre daha sağlam ve kalıcı temeller üzerine inşa edildiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Anadilde eğitimin, çocuğun hem kişisel hem eğitimsel gelişimi üzerinde ne derece önemli olduğu açıktır. İşte bu noktada, anadilde eğitim bir birey için eğitim alma hakkının da ötesinde öncelikle o bireyin kimliğine, kültürüne, diline, dinine, kısacası o bireye karşı bir saygıdır.³¹

Yapılan araştırmalar, eğitim hayatlarına anadilleriyle başlayan öğrencilerin hem ege-men dilde başarılı olduklarını hem de genel anlamda eğitim hayatlarında başarılı olduklarını göstermektedir. Buna paralel olarak, önemli bir dilbilimci olan Jim Cummins, "... Okuldaki eğitimde çocuğun anadilini reddetmek, çocuğu reddetmek demektir. İster doğrudan ister dolaylı bir şekilde olsun, çocuklara 'dilini ve kültürünü okul kapısında bırakıp öyle gir' deniliyorsa, çocuk en temel yapılarını, kimliklerini o okul kapısında bırakıp, okula öyle girer" değerlendirmesinde bulunmaktadır.³² Aynı zamanda çok dilliliğin önemini vurgu-

Birey, anadilinde ya da kendine en yakın hissettiği dilde eğitim alamaması durumunda, kimlik çatışması yaşayabilmekte ve öğrenim gördüğü dile tam entegre olamamaktadır.

24 Bruthiaux, P. (2008). Language rights in historical and contemporary perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(1), 73-85.
25 Coulmas, F. (1998). Language Rights - Interests of State, Language Groups and the Individual. *Language Sciences*, 20(1), 63-72.
26 Paulston, C. B. (1997). Language Policies and Language Rights. *Annual Review Anthropology*, 26, 73-85.
27 Kymlicka, W. & Patten, A. (2003). Introduction: Language Rights and Political Theory: Context, Issues and Approaches. In Kymlicka, W. & Patten, A. (eds.), *Language Rights and Political Theory* (pp. 1-51), New York: Oxford University Press.
28 Chomsky, N. (1975). *Reflections of Language*. New York: Pantheon Books Press.
29 Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Press.
30 Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International Press.
31 Erincik, S. (2011). Kimlik ve Çok kültürcülük Sorunu. *Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (52)2, 219- 241.
32 Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education*. Toronto: University of Toronto Press.

layan Cummins, anadilde eğitimine başlayan bir çocuğun, o dilde edindiği becerileri çok kolay bir şekilde diğer dile aktarabileceğini, çocukların kavramları ve düşünme becerilerinin gelişimi açısından iki dilin birbirini etkilediğini öne sürmektedir.³³ Aksi durumda, yani çocuğun anadilini bıraktığında ise gelişiminin yavaşlayacağı, öğrenme için önemli olan kişisel ve kavramsal altyapının sarsılacağını savunmaktadır. Bu düşüncelerine paralel olarak Cummins, Bağlılık Teorisi adı altında bir teori ortaya atmıştır. Bu teoriye göre edinilen ilk dil ve başka bir dil öğrenimi her ne kadar birbirinden bağımsız gibi görünse de bunlar aslında psikolojik olarak birbirleriyle bağlantılıdır. Ayrıca, birinci dilde alınan eğitim ne oranda o dilin yeterliliğini arttırıyorsa, bu dilde edinilen yetkinliğin ikinci dile aktarılması da o oranda artacaktır. Bununla birlikte, her iki dilde de yüksek seviyede yetkinlik gösteren bireyler, dilsel ve kavramsal esneklik anlamında daha avantajlı olacaktır. İki dilde de yeterli olmayan bireyler ise idrak açısından eksiklikler yaşayacaklardır.³⁴ Bu nedenle, bireyin hem sosyal anlamda hem de bilişsel ve duygusal anlamda kendisini ve kültürel kimliğini sürdürebilmesinin en temel basamağında anadilde eğitim vardır. Birey anadili dışında herhangi bir dilde eğitim görmek zorunda kaldığında bireyin “bilinçaltı” baskı altında kalır. Böylece bireyin dil gelişimi istenilen düzeyde olmaz, özgüven kaybı ve kavram kargaşası yaşanır.

Türkiye’nin mevcut anayasası ve iç hukuk metinleri Kürtlerin anadilde eğitim hakkını engelleyecek niteliktedir. Nitekim mevcut anayasanın 42. Maddesinde yer alan, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi başlıklı kısımda şöyle denmektedir: “...Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez...”³⁵ Bu hüküm eğitimde dilsel ayrımcılıkları yasaklayan uluslararası hukuki metinlere aykırıdır. Bu hukuki metinlerin başında, Ulusal Azınlıkların Korunmasına İlişkin Çerçeve Sözleşmesi ve Avrupa Bölgesel Diller ve Azınlık Dillerini Koruma Antlaşması,³⁶ UNESCO³⁷ tarafından kabul edilen ancak Türkiye tarafından imzalanmayan (BM) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesi gelmektedir. Ayrıca, Türkiye, hak ve özgürlükler ile ilgili uluslararası birçok antlaşmayı imzalamasına rağmen, bu antlaşmaların anadilde eğitimle ilgili bölümlerine çekince koyması, özelde anadilde eğitim sorununun, genelde ise Kürt sorununun çözümsüzlüğüne neden olmaktadır. Örneğin, Türkiye, Birleşmiş Milletler (BM) Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’ne taraf olmuş fakat sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen maddesine çekince koymuştur.³⁸ Yıllarca bu tür sözleşmeleri imzalamayan veya çekinceler koyan Fransa, bu konuda 2008 yılında yasal düzenlemelere gitmiş ve ülkedeki azınlıkların anadilde eğitiminin önünü açmıştır.

İnsani bir hak olarak anadil eğitimi, İnsan Hakları ve Çocuk Hakları Evrensel Bildirgelerinde de yer almaktadır. Her iki bildirmede de, anadilde eğitim hakkına özel vurgu yapılmıştır. Ancak Türkiye, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nda 20 Kasım 1989’da kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni, 1990 yılında bazı maddelerine çekince koyarak imzalamıştır. Etnik çeşitlilik barındıran çoğu ülke bu sözleşmeleri onaylarken, Türkiye bu ülkelerin dışında kalmıştır. Bu nedenle, dil ve eğitimle ilgili kısıtlamaların anayasa değişikliğiyle giderilmesi ve en temel hak ve özgürlüklerden olan anadilde eğitimin anayasal güvence altına alınması gerekmektedir. Ayrıca, Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde öngörülen anadilde eğitim ve azınlık hakları ile ilgili antlaşmaları kabul etmesi, BM’nin

33 Cummins, J. a.g.e., p. 1.

34 Ana, M. (2010). *Jim Cummin's Linguistic Interdependence Theory*.

Erişim: <http://www.slideserve.com/andrew/jim-cummins-linguistic-interdependence-theory>

35 T.C. Anayasası. (1982). *T.C. Anayasası'nın 42. Madde -II. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi*.

Erişim: http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf

36 Council of Europe Report.(1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities (FCNM)*.

Strasbourg [1.II].Erişim: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm>

37 UNESCO. (2001). The Human Rights of Linguistics Minorities and Language Policies. *International Journal on Multicultural Societies*, 3(2), 55-137.

38 Gülmez, M. (2004). *Birleşmiş Milletler Sisteminde İnsan Haklarının Korunması*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.

ilkelerine uygun yasalar hazırlaması ve uluslararası sözleşmelere taraf olması gerekmektedir. Örneğin, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ndeki şu madde, Türkiye’nin etnik gruplara karşı politikalarını düzenlemesine yardımcı olabilecek niteliktedir: “İrksal, dilsel veya dinsel özellikleriyle toplumun çoğunluğundan farklı olan kişilerin kayda değer sayıda yaşadığı ülkelerde etnik, dinsel ya da dinsel azınlıklara mensup kişiler, bu amaca yönelik hakkaniyete uygun bir oranda kamu yardımı ile kendi okullarını, kültürel ve dini kurumlarını kurma ve yönetme; mahkemelerde ve diğer kamusal makamlar ve devlet organları önünde, basında, kamusal toplantılarda kendi dillerini kullanma hakkına sahip olacaklardır.” Türkiye, buna benzer pek çok uluslararası anlaşmaya imza attığı takdirde, tüm etnik gruplara her türlü hakları noktasında, hoşgörü ile yaklaştığını gösterecektir.

İ Kİ DİLLİ EĞİTİM

Türkiye’de çok dilli eğitim tartışmaları yeni olmakla birlikte dünyada çok dilli eğitim üzerine yapılan tartışmaların yaklaşık 150–200 yıllık bir geçmişi bulunmaktadır. Özellikle ulus-devletlerin kurulmasından sonra çok dilli eğitim tartışmaları yoğunlaşmıştır. Dünyadaki hiçbir ülke tek dilin konuşulduğu topraklar üzerine kurulmamıştır. Ulus-dev-

iki dilli eğitimden kasıt, sadece ilgili azınlık dilinin öğretilmesi değil, o dilin aynı zamanda başka konuların veya alanların öğretiminde de kullanılmasını ifade etmektedir.

letler çok etnikli ve çok dilli toplulukları tek çatı altında yaşamaya zorlamış ve kültürel kimlikleri baskı altına almıştır. Bu da bu topluluklar arasında şiddet ve isyanlara varan tepkilere yol açmıştır. Başta dil olmak üzere kültürel talepler, İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde siyasi tartışmalar ve yer yer çatışmalara neden olmuştur. Birçok ülkede tartışmalar, mücadeleler ve uluslararası hukukun baskısı neticesinde çok dilli toplum yapısına uygun yasalar hazırlanmıştır. Örneğin Avustralya, ABD, İspanya, Kanada gibi ülkeler çok kültürlülüğü devlet politikası haline getirmiş ve buna uygun yasal düzenlemeler yapmışlardır.³⁹ Bu tartışma, mücadele ve bazen çatışmalar sonucunda, çok dilli eğitim, modern devletlerin önem verdikleri eğitim politikalarının başında gelmektedir.

İki dilli eğitim üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. 1960’lara kadar iki dilli eğitimle alakalı hâkim olan görüş, çocuğun iki dili öğrenmesi için sarf ettiği çabayı tek bir dil öğrenimi için sarf ederek, o dili daha mükemmel bir şekilde öğrenebileceği yönündeydi. Ancak, 1960’lardan sonra, iki dilli çocukların kavramsal esneklik kazanmada kesin bir üstünlük kazandıkları görüşü öne çıkmıştır.⁴⁰ İki dilli eğitim programları en genel anlamda eklemeli ya da eksiltmeli olarak değerlendirilebilir.⁴¹ Eğer bir program, sadece egemen dilin öğrenilmesini yani tek dilli eğitimi teşvik ediyorsa ve bir dilin kaybına neden olup, bir dilin yerine başka bir dili geçiriyorsa, o program eksiltici olarak değerlendirilebilir. Eğer bir program uzun vadede, genellikle öğrencinin var olan dil repertuarına başka bir dili daha kazandırarak, iki dilde okuryazarlığı teşvik ediyorsa, o program ekleyici olarak adlandırılabilir.⁴² Günümüzde de iki dilli eğitim programları, özellikle etnik çeşitlilik barındıran ülkelerde yoğun bir şekilde uygulanmaktadır.

İki dilli eğitim, eğitim faaliyetlerinin iki veya daha fazla dilde yürütülmesini ifade et-

39 Erzurumlu, S. (2008). *Çok kültürcülük Politikası ve Kanada’da Çok kültürcülük (Policy of Multiculturalism and Multiculturalism in Canada)*, [Master Tezi]. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

40 Lambert, W.E. & Tucker, G., R. (2003). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House Publications.

41 Swain, M. & Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. In H.G. Reynolds (eds.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publications.

42 May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. In Cummins, J. & Hornberger, N.,H., *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1483–1498). New York: Springer Science+Business Media LLC.