



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

TEPAV Anadilinde Eğitim Modelleri

4 Aralık 2013 - TEPAV Anadilinde Eğitim Modelleri

Şerif Derince

Anadilinde eğitim veya çokdilli eğitim için ne tür model veya modellerin uygulanabileceği tartışması doğrudan ve herşeyden önce neden böyle bir meselemiz olduğuna, neye cevap olarak anadilinde eğitim meselesinin ortaya çıktığına ve sonuç olarak neye ulaşmak istendiğine bağlıdır. Bunun için şu soru ile başlamak çok önemli:

1. Anadili meselesi neden bir meseledir? Arkasındaki tarihsel ve siyasi hakikat nedir?

Bu soruyu sormadan ve hakikati merkeze almadan yapılan tartışmalar hem meseleyi anlayamayacak, hem de hak sahiplerinin çıkarına hizmet edebilecek bir çözüm bulunmasını güçleştirecektir.

Meselenin tarihsel arkaplanına baktığımızda bunun tekdilli homojen kimlikli ulus-devlet kurma ile yakından ilişkili olduğunu, hatta bunun doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıktığını görürüz. Bu konudaki uluslararası literatürün açıkça gösterdiği gerçek şu dur: ulus-devletler bu hedeflerine ulaşmak için, diğer bir deyişle belirlediği grubun dilinin ve kimliğinin egemenliği karşısında tehdit olarak gördükleri dil ve gruplara karşı iki yöntem kullandılar. Birincisi fiziksel olarak ortadan kaldırmak, yani katletmek, soykırım uygulamak. İkincisi de fiziksel olarak yaşamasına izin vermek ancak kültürel olarak ortadan kaldırmak, yani asimile etmek.

Birinci yöntem esas olarak ırk ile ilgilidir ve azınlık veya öteki olarak görülen ırkın fiziksel olarak ortadan kaldırılmasını hedefler. Etnosit ise bir ırkın fiziksel olarak yok edilmesi değil, kültürlerinin, insanların yaşama ve düşünce biçimlerinin sistematik bir biçimde yok edilmesidir. Öte yandan, genosit ve etnosit yöntemleri birbirlerinden kalın çizgilerle ayrılmazlar, yani ikisi arasında dinamik bir ilişki olduğunu da söyleyebiliriz. Buna göre genosit, daha sonra kalanlara etnosit uygulanabilmesini kolaylaştırırken etnosit de bazı durumlarda genosite yol açabilir. Ulus-devletler bu yöntemler ile kimileri için hayali bir cemaat kurmuş, ancak bu hayali cemaat başkaları için siyasi bir hapisane olmuştur.

Tüm bu anlattıklarım farklı dilleri konuşan ve farklı kimlikleri olan halklar arasında çok ciddi yapısal hiyerarşiler kurmuş, yapısal eşitsizlikler doğurmuş, halkların özgürlükleri ellerinden alınmış ve adaletin paramparça olmasına yol açmıştır. Bununla da

yetinmeyerek tüm bunlara maruz kalanların görünmez kılınması, seslerinin duyulmaması için her türlü açık ve gizli toplumsal mekanizmayı devreye sokmuştur.

Bugün tartıştığımız anadili meselesini bir mesele haline getirmiş olan tarihsel süreçler ve siyasal oluşum bunun sonucunda yapısal olarak eşit ve özgür olmayan toplumlar, adalet ilkesinin işlemediği bir geniş toplumsallık ve geçmişin üstünün örtüldüğü, onunla yüzleşmenin yollarının tıkanıdığı bir sosyal-siyasal ve elbette ekonomik bir dünya kurmuştur.

Dolayısıyla anadiline eğitim talebi salt bir çocuk hakları ve eğitim hakkı olarak ele alınmamalı, daha kapsamlı bir sosyal siyasal çerçeve içinde değerlendirilmelidir. Ancak elbette bu çerçeve içinde çocuk hakları ve eğitim hakkı önemli başlıklar olarak yerini almalıdır.

Meselenin tarihsel ve siyasal hakikatı yukarıda belirttiğimiz gibi olmasına rağmen ilgili konudaki tartışmalarda bu hususun yeterince dikkate alınmadığını görmekteyiz. Bu konuda hem uluslararası literatürde hem de Türkiye’de öne çıkan söylemlere baktığımızda birbirinden farklı 3 söylemin ön plana çıktığını görürüz. Bunlar meseleye bireysel haklar açısından yaklaşanlar ve kolektif azınlık hakları açısından yaklaşanlar ve son olarak siyasal tanınma olarak yaklaşanlar.

Bireysel haklar açısından bakıldığında genelde çocuk hakları, dil gelişimi, daha kaliteli eğitim ve yeni dillerin öğrenilmesi gibi konular etrafında tartışma yürütülür; azınlık ve çoğunluk dili gibi kavramlar pek sorunsallaştırılmaz; meselenin tarihsel ve siyasal boyutlarına değinilmemesi tercih edilir.

Kollektif azınlık hakları açısından bakanların bir kısmı genelde Batılı liberal eşitlikçi, çok kültürcü söylemleri kullanmaktadır. Bu söylemde Batıda olduğu gibi azınlıklara dil ve kültürel haklar tanınması gerektiği, azınlık dillerinde eğitim yapılması gerektiği vurgulanır. Ancak bu yaklaşımda da azınlık ve çoğunluk kavramlarının diyalektik biçimde tartışıldığını pek göremeyiz. Hatta dil meselesinin siyasi bir mesele olmadığını, olsa bile bu durumdan çıkarılması gerektiği söylenir ve anadilinde eğitimin azınlıklara “verilmesi gereken bir hak” olduğu söylenir. Bu her iki yaklaşımda da daha çok Batı demokrasisinden ve çeşitli Avrupa ülkelerinden örnekler verilerek mesele tartışılır. Buna göre anadilinde eğitim, bir takım liberal çok kültürcü standartlara ulaşılmasının gereği olarak savunulmaktadır ve her iki yaklaşımda da tek başına eşitlik vurgusu yapılır.

Öte yandan anadiline siyasi bir meselenin parçası ve bir kimlik meselesi olarak yaklaşanlar ise daha çok söz konusu dile resmi olarak statü tanınması gerektiğini ön plana çıkarırlar. Bu yaklaşımda anadili genelde bir eşitlik ve özgürlük meselesi olarak ele alınır.

Bu üç yaklaşımın dışında, anadili meselesine sosyolojik ve pedagojik bir olgu olarak baktığımızda ve meselenin hakikatlerini ortaya çıkarmaya çalıştığımızda ise başka ülke örneklerinden öğrendiğimiz, anadili meselesinin eşitlik ve özgürlük dışında adalet ve geçmişle yüzleşme konusunda da önemli bir potansiyel taşıdığını görebilir. Yukarıda da değindiğimiz gibi dillerin yasaklanması, insanlara tek bir dilin zorla dayatılması daha büyük bir ulus-devlet projesinin bir parçası olarak gerçekleştirilmiştir ve bu proje sadece yapısal eşitsizlikler doğurmamış, aynı zamanda özgürlükleri sadece belli bir grubun hakkıymış gibi kullanmış, adaleti ortadan kaldırmış ve bütün bunların ağır sonuçlarını yaşayan insanlar ve halkların kendilerinin ve geçmişlerinin görünmez kılınmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla bütün bunları hesaba katmayan tartışmaların ve ileride gerçekleştirilebilecek anadilinde eğitim pratiklerinin meseleye bir çözüm getirmesi de beklenmez.

Bu çerçeveyi kurduktan sonra ilk başta ele aldığımız farklı yaklaşımlara göre şekillenmiş, hakikati gören veya görmezden gelen farklı eğitim modelleri uygulanmıştır. Toplamda dünya genelinde 200'ye yakın modelin uygulandığı tespit edilmiştir. Ancak bu konudaki önde gelen uzmanlardan bir tanesi olan Carol Benson, tüm bu modelleri 5 kategori altında toplayabileceğimizi söylemektedir.

	Model Türü	Öğrenciler	Eğitim Dili	Eğitimsel ve Toplumsal Hedef	Muhtemel Sonuç
Zayıf Modeller	Tekdillileştirme/Batırma Modeli (Submersion)	Azınlık dil ve kültürden	Egemen dil	Egemen dilin öğrenilmesi (Azınlık dilin ve kültürün asimilasyonu ve kaybolması)	Sınırlı çiftdillilik, anadilinde okur-yazarlık yok, egemen dilde sınırlı okur-yazarlık (marjinalleşme)
	Geçiş Modeli (Erken-geçiş veya Geç-geçiş)	Azınlık dil ve kültürden	Azınlık dilinden Egemen dile kısa sürede geçiş	Egemen dilin öğrenilmesi (Azınlık dilin ve kültürün asimilasyonu ve kaybolması)	Sınırlı çiftdillilik, özellikle birinci dilde sınırlı okur-yazarlık (asimilasyon sonucu entegrasyon)
Güçlü Modeller	Koruma – Sürdürme Modeli	Azınlık dil ve kültürden	Anadili temelli çiftdilli	Çiftdilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Çokdillilik)	Çiftdilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Baskıcı toplumsal ilişkiler dönüştürülebilirse çokkültürlülük)
	Çiftillileştirme / Daldırma Modeli (Immersion)	Egemen dil ve kültürden	İkinci dil temelli çiftdilli	Anadili ve İkinci dilde yüksek dil gelişimi (Çokdillilik)	Çiftdilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Baskıcı toplumsal ilişkiler dönüştürülebilirse çokkültürlülük)
	Çift-Yönlü	Azınlık ve Egemen dil ve kültürlerden karışık	Çiftdil temelli çiftdilli	Anadili ve İkinci dilde yüksek dil gelişimi (Çokdillilik)	Çiftdilli ve her iki dilde de okur-yazarlık (Her iki grup için de çokkültürlülük)

Yaygın Dil Eğitim Modelleri (Baker, 2006; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 1984; Benson, 2009)

Bu modellerle ilgili problemler

Birçok araştırmanın ikna edici bir şekilde gösterdiği gibi tekdillileştirme/batırma modelleri ve geçiş modelleri kısa ve uzun vadede birçok eğitimsel, dilsel ve toplumsal soruna yol açmaktadır. Bu nedenle eğitimde eşitlik sağlanması ve dezavantajların kaldırılabilmesi için bu tür modellerin hiçbir şekilde kullanılmaması gerekmektedir. Türkiye kurulduğundan beri uyguladığı tekdillileştirme modelinden vazgeçmeli, vazgeçerken de yerine herhangi bir geçiş modeli getirmeyi düşünmemelidir.

Bazı modellerin kâğıt üzerinde birtakım artıları olduğu düşünülse de esas mesele bu yönlü politikalar benimsendiğinde bile uygulamaya dnştrlmelerinde yaşanan sıkıntılardır.

Ayrıca, bu modellerin her biri kendi içinde bir takım varyasyonlar gösterir ve farklı pratikler farklı sonuçlar elde edilmesine yol açmıştır.

Ayrıca bir bölge için belirlenmiş hedefler için kullanılan bir model aynı hedefleri olan başka bir bölgede aynı sonuçları vermeyebilmektedir.

Diğer bir problem de bu modellerin söz konusu çocukları genellikle ezilen veya egemen dilde tekdilli olarak kabul etmeleri. Benzer şekilde öğrencilerin aynı anda birçok dilde sözlü ve yazılı materyale maruz kaldığını unutmaktadır. Oysa biliyoruz ki özellikle son zamanlarda ulaşım ve iletişim araçlarının hızlanması ve çeşitlenmesi, sanıldığından daha fazla hibrid bir dilsel ve kimliksel durumu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu modellerin böyle bir farklılığı yeterince hesaba kattığı söylenemez. Örneğin Türkiye’de bazı öğrenciler okulda Türkçe ğrenmeye başlamadan önce zaten birkaç dille birden iletişim içindedirler. Örneğin Zaza ocuklar veya özellikle Kürt bölgelerinde yaşayan Arap ocuklar.

Son olarak da bu modeller genel olarak girdi ve ıktıları hesaba katar, oysa bu modellerin uygulanması süreçleri genelde göz ardı edilir.

Bu problemlerden dolayı modellerin birçoğu farklı ülkelerde yanlış uygulamalarla hayata geçirilmiş, başarılı olma ihtimalleri başka problemlerden dolayı kesintiye uğramış ve siyasi amaçlar doğrultusunda farklı isimlendirilerek manipüle edilmişlerdir.

Benson'a göre bu tür problemlerin ortaya çıkmasındaki esas sebep modeller üzerinde gerektiğinden çok fazla tartışma dönmesi ve dil öğrenme ve dilin eğitimdeki rolü ile ilgili yeterince tartışmanın ve çalışmanın yapılmamasıdır. Bu yüzden yapılması gereken modellerin eksiklerinin tespit edilmesi kadar dil öğrenme süreçlerine dikkat çekilmesi ve mevcut şartların ve ihtiyaçların detaylıca ve katılımcı bir şekilde belirlenip ele alınmasıdır.

Dil Öğrenme ve Eğitimi ile ilgili ilkelere bakmak neden önemlidir

Bu önerilerin hesaba katılması ile dil ve eğitim planlaması yapacak ilgili kişiler kendi bölgeleri için hem hangi programların ideal olacağını hem de mevcut şartlarda yapılabilecek en iyi programları hazırlayabilirler. Aynı şekilde eğitimciler de bu ilkelerden haberdar olurlarsa, kendi ortamlarına en uygun materyalleri ve öğretim metotlarını geliştirebilir, gerekli yerlerde değişiklikler yapabilirler.

Bu ilkelerin işe yarayabilmesi önemli bir şekilde öğretmen, materyal ve finansal kaynaklara bağlıdır. Dolayısıyla hepsi birden uygulanmaya konulamayabilir ancak bunlardan haberdar olmak istenilen şartlara ulaşmak için önemli bir adım olacaktır.

1- Anadili gelişiminin önemi ve eğitimdeki yeri

Çocukların ergen dönemlerine kadar dil gelişimleri devam eder. Kelime dağarcıkları artar, daha karmaşık gramer yapılarını öğrenir ve iletişim becerilerinin diğer ayrıntılarını öğrenmeye devam ederler. Bu devam etme, teorik olarak ömür boyu sürebilse de genel olarak ilk 12-15 yaş dil gelişiminin en kritik dönemleridir. Bu yüzden, gerçek ve kalıcı bir dil öğrenimin gerçekleşmesi için öğrencilerin ancak okul ortamında öğrenecekleri akademik dil becerilerini kazanana kadar anadili temelli eğitim verilmeye devam etmelidir. Zira bu becerilerin gelişmesinde okuma, yazma ve bilişsel gelişimin önemli bir rolü vardır.

2- 2. dil öğreniminin önemi ve 2. dil aracılığı ile eğitim yapmak

Öğrenciler müfredat konularını 2. bir dilde öğrenmeye başlamadan önce ez az 5-6 yıl bu dilin eğitimini almalıdırlar. Bunun temel sebebi akademik bilginin oldukça soyut ve bağlamdan ayrı olmasıdır. 2. bir dilde gündelik konuşmaları yapabiliyor olmak yüksek düzeyde düşünme ve akademik bilgiyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabiliyor olmak anlamına gelmez. Birçok ülkede

anadilinde okur-yazarlık eğitimi verildikten sonra 3. sınıf itibariyle 2. dilde eğitime geçildiğinde ciddi oranda okul terkleri ve sınıfta kalma gözlemlenmiştir.

3- Birinci dilin ikinci dil edinimindeki yeri

İkinci veya üçüncü bir dilin daha iyi öğrenildiği programlar, öğrencilerin birinci dillerinin üzerine kurulan programlardır. Esas önemli olan ne kadar süre ile bir dilin eğitiminin verildiği değil, eğitimin kalitesi ve hedef dilin öğretilmesinde kullanılan yaklaşımlardır. Birinci dilde kazanılmış olan önceki öğrenme, dil öğrenme tecrübesi ve becerileri ikinci bir dilin öğrenilmesine de önemli katkıda bulunur. Bu yüzden öğrencilerin birinci dilleri, tüm eğitim hayatları boyunca okul müfredatının bir parçası olarak kalmaya devam etmeli, ülke çapında sınavlar yapıldığında öğrencilerin her iki dili de hesaba katılmalıdır.

4- Diller arası aktarım

Birinci dilin ikinci dil öğrenilmesinde önemli bir yer tutmasının sebebi diller arasında bir aktarımın var olmasından kaynaklanır. Öğrenciler bir kavramı, özelliği veya anlamı dillerinin herhangi birinde öğrenirlerse uygun şartlar oluşturulduğunda bunları diğer dillerine de kolaylıkla aktarabilmektedir. Örneğin öğrenciler matematik işlemlerini dillerinden birinde öğrenirlerse, bunları başka dillerinde de kullanabilirler. Söz konusu diller arasında alfabe farklılıkları olduğunda bile bu aktarım olmaktadır. Aktarım birinci dilden ikinci dile olabileceği gibi ikinci dilden birinci dile doğru da olabilir. Örneğin Van'da yaptığım çalışmada hiç Kürtçe okur-yazarlık eğitimi almamış olmalarına rağmen öğrencilerin verilen resimleri Kürtçe yazılı olarak hikâye edebilmişlerdir, okuduğunu anlama parçalarına doğru cevaplar vermişlerdir.

Mevcut Durumun incelenmesi ve ihtiyaçlara uygun eğitim modellerinin geliştirilmesi

Tekrarlamak gerekirse, tüm enerjinin modelleri tartışmaya ayrılmasındansa dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili ilkelerin ilgili kişiler olan öğretmenler, ebeveynler, eğitim programı uzmanları, öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına çalışılmalıdır. Bu sayede mevcut şartlar daha iyi anlaşılabilir, ulaşılmak istenen hedefler ve bu hedeflere ulaşılması için yapılması gerekenler belirlenebilir.

Kısacası, toplumlarımızın kültürel, dilsel ve entelektüel sermayesi, kültürel ve dilsel olarak farklılık arz eden çocukları “çözülmesi gereken bir problem” olarak görmekten vazgeçtiğimiz ve onun yerine bu çocukların evlerinden okullarımıza ve toplumumuza kazandırdıkları dilsel, kültürel ve entelektüel kaynakları gördüğümüz zaman önemli ölçüde artacaktır.

Demek ki anadili temelli hem kolektif hem de bireysel hakların kullanılabilmesi açısından çok önemli. Fakat elbette anadilinin eğitimde kullanılması kendi başına bunların tamamını gerçekleştirmez. Anadilin kullanıldığı genel çerçeve, eğitim anlayışı da çok önemlidir. Ancak Eleştirel-Dönüştürücü bir Eğitim Anlayışı olursa anadilin gerçek potansiyeli ortaya çıkabilir. Yani eğitimin, hem içerik hem de biçim açısından ele alınması gerekiyor.

Biçim açısından: hangi dillerin, ne zaman, ne kadar süre ile müfredata dahil edileceği,

İçerik açısından: müfredat konularının, derslerin, materyallerin, öğretim yöntemlerinin ve öğretmen yetiştirme sürecinin hangi yaklaşımlarla yapılacağı. Eleştirel-Dönüştürücü Eğitim Anlayışı benimsenirse mesele sadece anadilinin eğitime dahil edilmesi anlamına gelmez, eğitimin bir bütün olarak bu yaklaşıma göre yeni baştan kurgulanması ve düzenlenmesi anlamına gelir.

Peki, bu eğitim anlayışı felsefesini hangi gündelik pratiklerden almalıdır?

Anadili, çokkültürcülük, çiftdillilik gibi kavramların yaygın dolaşıma girmesi Batılı liberal yaklaşım sayesinde olmuştur. Bu yaklaşım, ezilenlerin, kadınların, azınlıklaştırılmış halkların dilsel, toplumsal muhalefetlerinin bir sonucu ortaya çıkmıştır ancak Batılı devletler kendilerine tehdit arz eden bu durumu liberal yaklaşımla örtbas etmiştir. Devrimci ve dönüştürücü potansiyellerini yok etmiştir. Bu kaçınılmaz bir son olmuştur, zira zaten söz konusu problemlerin ortaya çıkmasının nedeni sömürgeciliğin ve kapitalizmin beşiği olan Batılı genosit ve etnosit politikalarıdır. Sonuç olarak da Batılı liberal çokdillilik, ne Batılı devletlerde yaşayan azınlık veya göçmenlere ne de dünyanın geri kalanına hiçbir şekilde daha özgür ve eşit bir yaşam getirmemiştir. Bu nedenle bizlerin de uyanık olması gerekir.

Bunun yerine bizlerin yapması gereken kendi gündelik pratiklerimizi daha farklı bir bilinçle, dünya anlayışı ile yorumlamak olmalı. Çokdillilik de çokkültürlülük de bizim gündelik pratiklerimizde hep olmuştur, eskiden hiyerarşiler olmadan var olmuştur. Örneğin Diyerbekir’de yaşam, Van’da, Bitlis’te, Mardin’de, Hasankeyf’te İstanbul’da, Artvin’de. Daha özel örnek vermek gerekirse

Kürdistan medreseleri ve Ermeni okulları deneyimi. Bunların hepsi daha farklı bir çokkültürlülüğe denk geliyor ve bizi liberal çokkültürcülükten koruyor. Bu geçmiş pratikleri daha iyi anlayabilmemiz için bir çeşit arkeolojik kazı yapmamız gerekir.

DİSA olarak bu sunumun başında meselenin hakikati ile ilgili ortaya konan perspektiften yola çıkarak ve anadilinde eğitim meselesini eşitlik dışında özgürlük, adalet ve geçmişle yüzleşme potansiyelini gerçekleştirmeyi hedefleyen bir proje olarak düşündüğümüzde 4 farklı eğitim modeli ortaya çıkardık. *Anadili Temelli Çokdilli ve Çokdilyalektli Dinamik Eğitim Modelleri* başlığını verdiğimiz modelleri şekillendirirken genel olarak öğrencilerin Kürtçe ve Türkçe dillerindeki sosyo-dilsel özellikleri, yani Kürtçe ve Türkçe dillerindeki yeterlilikleri ve dil kullanımları durumlarına göre hazırlanmıştır. Bu modelleş aşığıda sıralanmaktadır.

Model 1 yalnızca Kürtçe bilen veya daha çok Kürtçe konuşan öğrenciler düşünülerek tasarlanmıştır.

Model 2 doğuştan itibaren Kürtçe ve Türkçe'ye maruz kalıp her iki dili de bilen öğrenciler için en uygun olacaktır.

Model 3 ve 4 ise çeşitli nedenlerle birinci veya baskın dili Türkçe olmuş Kürt öğrenciler düşünülerek hazırlanmıştır. Ancak bu iki modelin dilsel öncelikleri farklı düşünülmüştür. Model 3'te öğrenciler daha iyi bildikleri Türkçe'de okur-yazarlık öğrenmeye başlar ve ilk yıllarda eğitimin dili Türkçe'dir. Ancak birinci sınıftan itibaren Kürtçe de öğretilir ve süresi kademeli olarak sürekli artırılır. Model 4'te ise, daha çok Kanada'da başarılı örnekleri olan çokdillileştirme programlarına benzer şekilde, okulöncesinden itibaren çocuklar ikinci dilleri olan Kürtçe'de eğitim alırlar ve ancak ilerleyen yıllarda Türkçe dersler de almaya başlarlar.

Raporda farklı modeller önerilse de, tüm modellerin ortak birçok özelliği bulunmaktadır. Bunların başında, hepsinin öncelikli olarak zorunlu ilköğretimin sonuna kadar öğrencilerin Kurmancca, Zazaca, Türkçe ve İngilizce'yi (ya da başka bir yabancı dili) iyi düzeyde kullanabilmelerini hedeflemesi gelir. Diğer bir nokta ise, tüm modellerin hem tekdilli ve ayrımcı eğitim politika ve uygulamalarından kaynaklı geriye dönük tahribatın giderilmesini, hem de eşit ve özgürlükçü bir gelecek tasavvur edilmesini önüne koymasıdır. Ayrıca, tüm modeller dilsel ve kültürel çoğulculuk ölçütü olarak almakta, her türlü ayrımcılığa karşı etkin bir rol üstlenmeyi planlamakta, müfredatın ve ders materyallerinin, ayrımcılığa uğramış halk ve grupların güçlendirilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmasını öngörmektedir.

Kürtçe Temelli Kademeli Çokdilli Model

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

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

Model 1

Kürtçe-Türkçe Kademeli Çokdilli Model

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

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

Model 2

Türkçe Temelli Kademeli Çokdilli Model

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

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

Model 3

Kürtçe Temelli Yeniden Canlandırma Model

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

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

Model 4