

ÇiftDillilik ve Eğitim



ÇiftDillilik ve Eğitim

Dr. Müge Ayan Ceyhan – Dilara Koçbaş



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

ÇiftDillilik ve Eğitim

Yayına Hazırlayanlar

Işık Tüzün, İrem Aktaşlı

Yapım

MYRA

Koordinasyon

Rauf Kösemen, Engin Doğan

Sayfa Düzeni

Gülderen Rençber Erbaş

Baskı

Artpres

ISBN 978-605-4348-11-4

İstanbul, Kasım 2009

Bu yayının tüm hakları Sabancı Üniversitesi'ne aittir.



ERG
EĞİTİM
REFORMU
GİRİŞİMİ

Sabancı Üniversitesi
Karaköy İletişim Merkezi
Bankalar Caddesi 2, Kat 5
Karaköy 34420 İstanbul

T +90 (212) 292 50 44

F +90 (212) 292 02 95

www.erg.sabanciuniv.edu

www.egitimdehaklar.org

Yazarların Kısa Özgeçmişleri

Dr. Müge Ayan Ceyhan

Müge Ayan Ceyhan İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi'nde projeler koordinatörü olarak çalışmaktadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi ile Osnabrück Üniversitesi'nin ortaklaşa yürüttüğü "Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuma Yazma Öğrenimi" konulu, Almanya-Türkiye karşılaştırmalı projede uzman araştırmacı olarak görev yapmıştır. Doktora derecesini Sosyal Antropoloji dalında Oxford Üniversitesi'nden alan Ayan Ceyhan'ın aynı zamanda Sosyal Antropoloji ve Çeviribilim alanlarında yüksek lisans dereceleri bulunmaktadır. 2000'den bu yana Türkiye'deki çeşitli okullarda uzun süreli saha araştırmaları yürütmektedir. Çalışma alanları arasında eğitim antropolojisi, değişen kişilik anlayışları, okul etnografyası ve okuryazarlık edinimi vardır.

İletişim için: muge.ayan@gmail.com

Bünser Dilara Koçbaş

Bünser Dilara Koçbaş "Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuma Yazma Öğrenimi" projesinde yarı zamanlı araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi'nde Sosyoloji dalında tamamlayan Koçbaş, yine aynı üniversiteden Dilbilim alanında yüksek lisans derecesi almıştır. Doktora eğitimini Kanada'da bulunan University of British Columbia'da dil ve okuryazarlık eğitimi alanında sürdürmektedir. Dil edinimi, yazılı metin üretme becerileri ve ailedeki okur-yazarlık pratikleri konularında çalışmaları bulunmaktadır.

İletişim için: dkocbas@interchange.ubc.ca



İçindekiler

KISALTMALAR, 6

I. GİRİŞ, 7

- A. Türkiye'deki Güncel Tartışmalar, 9
- B. Amaç ve İçerik, 12
- C. Kavramlar, 12

II. ÇİFTDİLLİLİK VE EĞİTİME DİSİPLİNLERARASI BİR YAKLAŞIM, 14

- A. Toplumsal Bağlamda Dil ve Güç İlişkisi, 15
 - 1. Dil İdeolojisi, 15
 - 2. Dillere Verilen Değerin Değişebilirliği, 16
 - 3. Dile İlişkin Tutumlar, 16
- B. Eğitimde Çiftdililiğin Dayanakları Nelerdir ve Eğitimde Çiftdililik Nasıl Olanaklı Kılınabilir?, 18
 - 1. Arttırıcı Çiftdililik İlkesi, 18
 - 2. Çiftdilide Okuryazarlık Kontinyumu, 18
- C. Eğitimde Çiftdililiğe Pedagojik Bir Yaklaşım, 22
- D. Eğitim Modelleri, 24
 - 1. Çiftdil Yaklaşımı Olan Eğitim Modelleri, 25
 - 2. Tekdil Yaklaşımı Olan Eğitim Modelleri, 28
 - 3. Eğitim Modellerinin Genel Değerlendirmesi, 29

III. SONUÇ VE ÖNERİLER, 31

KAYNAKÇA, 34

Kısaltmalar

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
Bkz.	Bakınız
BM	Birleşmiş Milletler
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
D1	Birinci dil
D2	İkinci dil
DTP	Demokratik Toplum Partisi
Eğitim-Sen	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MHP	Milliyetçi Hareket Partisi
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı)
vb.	Ve benzeri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

1. Giriş

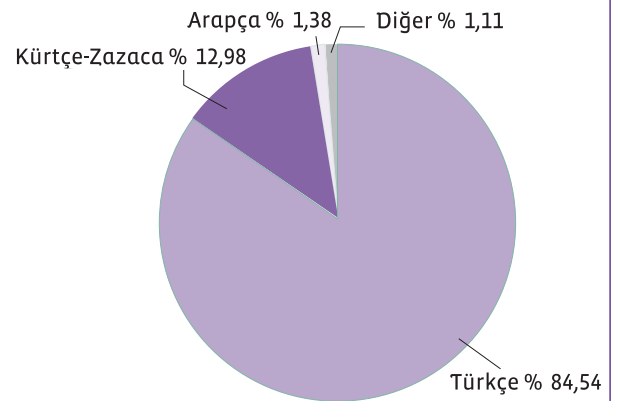
Türkiye’de her çocuğun erişebileceği kaliteli bir örgün eğitim amaçlandığında, ülkenin çokkültürlü toplumsal yapısı göz önünde bulundurulmalı, çocukların sosyokültürel ve ailevi koşullarının eğitim süreçlerine etkileri dikkate alınmalıdır. Evinde konuşulan dil eğitim dilinden farklı olan çocukların eğitim süreçleri söz konusu olduğunda, öncelikle şu saptama kabul edilmelidir: Anadilinden farklı bir dilde eğitim almaya başlayan çocuğun aynı anda hem yazılı dilin özelliklerini öğrenmesi hem de aileden edindiği kültürden farklı bir kültürü temsil eden yeni bir dil öğrenmesi gerekir. Bu görüşten hareketle, raporda, çocukların özellikle evde konuştukları dil ile eğitimleri arasındaki ilişkinin değerlendirileceği ve bu alanda olası modellere dayanak oluşturacak kuramsal bir çerçeve sunulacaktır. Bu amaçla izlenecek yol, konuyla ilgili kuramsal çerçeveyi oluşturan ana kavramları tanımlamak, çalışmalarını sunmak, tartışmak ve değerlendirmektir. Bu tartışma ve değerlendirmenin etkili bir biçimde yapılabilmesi için öncelikle Türkiye’nin toplumsal yapısı bu bağlamda tanımlanacak ve güncel tartışmalar gözden geçirilecektir. Ancak, Türkiye’de toplumsal yapı üzerine çalışmaların eksikliği ve bunun sosyal gereksinimlere dönük politikalar üzerindeki olumsuz etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim alanında Türkiye’deki öğrencilerin performanslarının değerlendirildiği çeşitli düzlemlerde elde edilen sonuçlar tatmin edici değildir. 15 yaş grubu öğrencilerin eğitim kazanımlarını belirlemek üzere üç yılda bir OECD tarafından yapılan PISA sınavı sonuçlarına göre Türkiye 57 ülke arasında ancak son beş ülke düzeyindedir.¹ Türkiye genelindeki değerlendirmelerde ise, her yıl yapılan yükseköğretime giriş sınavlarında batı ve doğu illeri arasında öğrenci başarısı açısından büyük farklar olduğu görülür.² Konuyu değerlendiren araştırmacılara göre bunun pek çok nedeni arasında öğrencilerin evde Türkçeden başka diller konuşuyor olması ve eğitim yaklaşımlarında bu durumun dikkate alınmaması da sayılabilir.³

Bölgeler arasındaki fark, okuma-yazma bilen bireylerin illere göre dağılımına baktığımızda da belirgin olmaktadır. Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yayımlanan 2000 yılı genel nüfus sayımı verilerine göre güneydoğu ve doğu illerindeki okuma-yazma bilen kişilerin oranı % 73,3 ve % 76,1 ile ülke genelindeki oranlardan düşüktür.⁴

Türkiye’deki demografik yapının incelenmesine yönelik yakın dönemli çalışmalar, çocukların okula başlamadan önce içinde bulunduğu ortam ile duyduğu ve bildiği diller açısından yol göstericidir. KONDA Araştırma ve Danışmanlık’ın Milliyet Gazetesi için 2006’da yaptıkları “Biz Kimiz?” adlı toplumsal yapı araştırmasına göre Türkiye’deki belli başlı etnik kimlikler şunlardır: Türk % 78,1; yerel kimlikler⁵ % 1,5; Asya Türkü % 0,1; Kafkas kökenli % 0,3; Balkan kökenli % 0,2; göçmen % 0,4; Kürt % 13,4; Arap % 0,7; Roman % 0,1; diğer ülkelerden % 0,07. Ayrıca bu kişilerin konuştukları anadillerinin oranları şöyledir: 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; Kiptice % 0,01.

Anadili dağılım grafiği⁶



Türkiye’de okul öncesi eğitime duyulan gereksinimin belirlenmesi için Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman’ın 2002 yılında yaptığı alan araştırması da Türkiye’de okula başlayan çocukların geldikleri ortam ve evlerinde anneleriyle

1 Eşme, İ. (9 Ocak 2008). PISA 2006 sonuçları ve Türkiye’de fen eğitimi. *Radikal*. 25 Haziran 2009, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=243988>.

2 ÖSYM (12 Temmuz 2009). *2009-ÖSS İllere göre sınav başarısı*. 1 Ekim 2009, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-11468-2009-osys-oss-basin-bultenleri.html>

3 Nasıl başarılı olurlar ki? (23 Temmuz 2005). *Evrensel*. 1 Ekim 2009, <http://www.evrensel.net/05/07/23/#4>.

4 Devlet İstatistik Enstitüsü, <http://www.tuik.gov.tr>.

5 Kendi kimliğini Manav, Laz, Türkmen, Yörük, Anadolu Türk boyları olarak tanımlayanlar ile başka yurtiçi bölge adları ile tanımlayanlar.

6 KONDA, 2006, s. 19.

konuştıkları dillerle ilgili veri sağlamıştır. Bu çalışmaya göre İstanbul, Diyarbakır ve Van illerinde görüşülen 228 anne içinde Türkçeden başka dil bilen ve evde bu dili konuşan annelerin oranı İstanbul'da en düşük, Diyarbakır'da en yüksektir.

Türkçeden başka dil bilen annelerin konuştıkları dillerin illere göre dağılımı⁷			
	İstanbul (%)	Diyarbakır (%)	Van (%)
Kürtçe	40,0	99,0	88,7
Bulgarca	25,0	-	-
Okulda öğrenilen yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca vb.)	20,0	-	2,3
Diğer (Arapça, Lazca, Çerkezce vb.)	15,0	-	9,0

Türkiye'nin bu tür bir çokdilli yapıya sahip olması, çocukların önemli bir kısmının Türkçeden başka diller bilerek örgün eğitime başladığını gösterir. Aksu-Koç ve diğerlerinin çalışmasında görüşülen 37 birinci sınıf öğretmeninin % 81,1'i sınıflarındaki öğrencilerin Türkçesinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Türkçesi yetersiz olarak değerlendirilen çocukların yetersiz oldukları alanlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Sosyal, kültürel ve aile içi koşulların çocukların eğitim sürecine olan etkilerini inceleyen bir başka araştırma Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel'in alan

araştırmasını 2006 yılında tamamladığı "Türkiye'de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar" başlıklı çalışmadır.

Bu çalışmada, altı ilde (İstanbul, Diyarbakır, Mardin, Şanlıurfa, Erzurum ve Konya) alan araştırması yapılarak ilköğretimi tamamlamadan okulu terk eden çocuklara ilişkin nitel ve nicel bulgular ortaya koyulmuştur. Çalışmanın önemli bulgularından biri, evde Türkçeden başka dil konuşan çocukların okulu terk eden çocuklar içindeki oranıdır. Buna göre altı il genelinde okulu terk eden çocukların % 51,9'unun evinde Türkçeden başka bir dil konuşulduğu saptanmıştır; bu oran Diyarbakır'da % 85'e çıkmaktadır.

BETAM'ın Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2003 verilerini kullanarak hazırladığı çalışma, anadili Kürtçe olan nüfusun % 46'sının ilköğretim mezunu olmadığını ortaya koymaktadır. Anadili Türkçe olan nüfusta ilköğretim mezunu olmayanların oranı % 9'a düşmektedir.⁹

Yukarıda değindiğimiz çalışmalardan çıkacak genel sonuç şöyle özetlenebilir: Türkiye'de örgün eğitime başlayan çocukların önemli bir bölümü okula başlarken Türkçe dışında bir dil bilmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe ile sorun yaşamakta ve bu durum gelecekteki eğitim başarılarını etkilemektedir.

Türkçesi yetersiz olarak değerlendirilen çocukların yetersiz oldukları alanlarla ilgili dağılım ve sıklık bilgileri⁸								
	İstanbul		Diyarbakır		Van		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Düzgün cümle kuramama	4	57,1	6	46,2	5	50,0	15	50,0
Sözcük dağarcığının kıt olması	1	14,3	6	46,2	4	40,0	11	36,6
Şiveli konuşma	2	24,6	1	7,7	1	10,0	4	13,3
Türkçeyi az bilme, anlamama	1	14,3	7	53,8	5	50,0	13	43,3
Türkçeyi hiç bilmeme	-	-	5	38,5	3	30,0	8	26,6

7 Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002, s. 28.

8 Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002, s. 46.

9 Gürsel, Uysal-Kolaşın ve Altındağ, 2009.

Bu durumun bütün etkenleri dikkate alınarak değerlendirilmesi, eğitim politikalarının her çocuğun gereksinimlerine yanıt verecek ve gerçekçi bir şekilde üretilmesi açısından çok önemlidir.

İlerleyen sayfalarda, öncelikle Türkiye'deki güncel tartışmalar özetlenecek, ardından üzerine uygulanabilir eğitim politikalarının inşa edilebileceği sağlam bir zemin yaratabilmek için bir kuramsal yaklaşım önerilecektir.

A. Türkiye'deki Güncel Tartışmalar

Türkiye'de anadili Türkçe olmayan çocukların eğitimiyle ilgili öne çıkan talepler, örgün eğitimde anadili eğitimi ve anadilinde eğitim, üniversitelerde Türkiye'de konuşulan diğer dillerle ilgili kürsüler kurularak dil uzmanlarının yetiştirilmesi ve azınlık dillerindeki yayınların önündeki engellerin kaldırılması olarak sıralanabilir.¹⁰ Bu konuda özellikle Kürtlerin talepleri öne çıksa da Lazlar gibi diğer etnik gruplar da kendi anadillerinin korunması amacıyla anadilinde eğitim taleplerini dile getirmektedir.¹¹ Bu talepler Eğitim-Sen tarafından da desteklenerek sendikanın tüzük maddelerine eklenmişse de, Anayasa'nın Türkçe dışında hiçbir dilin eğitim ve öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına anadilleri olarak öğretilmeyeceğini düzenleyen 42. maddesine aykırı olduğu gerekçesiyle tartışma yaratmıştır. Sonuç olarak kurum kapatılma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığından bu maddeyi tüzüğünden çıkarmıştır.¹² Ayrıca son zamanlarda anadilinde eğitim taleplerine ilişkin gösteriler düzenlenmekte,¹³ söz konusu talepler Cumhurbaşkanına da dahil olmak üzere yönetimin çeşitli kadrolarına iletilmektedir.¹⁴ Ek olarak, siyasal partiler de bu

konuyla ilgili açıklamalar yapmaktadır. Örneğin DTP anadilinde eğitimin bir hak sorunu olduğunu ve bu hakkın tüm etnik gruplara verilmesinin Türkiye'nin demokratikleşme sürecine katkıda bulunacağını savunmaktadır.¹⁵

60. AKP Hükümeti tarafından önce "Kürt açılımı" olarak sunulan ancak daha sonra ülkedeki diğer etnik grupları içermesi için "demokratik açılım" adıyla genişletilen demokratik ve sosyal haklar ile ilgili yeni düzenlemeler getirme önerisi eğitimde anadili politikaları tartışmalarına yeni bir boyut getirmiştir. Önerilen düzenlemeler henüz netlik kazanmamış olsa da bu "açılım paketi" tartışmaları sırasında Türkiye'de farklı siyasal grupların anadili eğitimi hakkındaki görüşleri bir kez daha ortaya konmaktadır. "Demokratik açılım" sürecine "ayrıştırıcı" diyerek karşı çıkan CHP, demokratik ve sosyal haklarla ilgili kendi önerilerini raporlaştırarak kamuoyuyla paylaşmıştır. CHP'ye göre tekdilde eğitim, milli kimliğin ve ulus-devlet yapısının temel taşlarından olduğu için değiştirilemez, ancak herkesin anadilini kullanma hakkı da sağlanmalıdır. Bunun için anadili eğitimi özel dersaneler yoluyla yapılmalı, bu dillerde basın ve yayın önündeki engeller kaldırılmalıdır.¹⁶ Özetle, konunun yandaşları çoğunlukla anadilinde eğitimin bir hak olduğu söyleminde birleşmekte; konuyu hak ve özgürlükler ekseninde tartışmaktadır. Öte yandan, anadilinde eğitim taleplerine olumsuz yaklaşanlar, güncel mevzuattaki düzenlemeleri ve üniter devlet yapısını gerekçe göstererek bu tür taleplere karşı durmaktadır. Örneğin MHP lideri Devlet Bahçeli Anayasa'nın 3. maddesine dayandığı konuşmasında anadilinde eğitim taleplerinin Türkiye'nin bütünlüğünü tehdit ettiğini ifade etmiştir.¹⁷ Anadilinde eğitim taleplerine karşı olumsuz yaklaşımların dayanağı olan dil ve eğitim hakkına ilişkin ulusal mevzuat 10. sayfada özetlenmektedir.¹⁸

Anadilinde eğitim konusunun tartışıldığı bir diğer platform Eğitim-Sen'dir. Eğitim-Sen, 30-31 Mayıs 2009 tarihlerinde Ankara'da bir "Ana Dili Sempozyumu" düzenlemiş, bu sempozyumda üç ana başlık tartışılmıştır. Bunlardan ilki çokdilli ülkelerde anadili eğitimi ve anadilinde eğitim deneyimleridir. ABD, Rusya, İspanya, Almanya ve Hollanda gibi dünyanın

10 Gönültaş, H. (19 Haziran 2009). Gül tüm kesimleri uyardı. *Vatan*. 1 Ekim 2009, <http://w9.gazetevatan.com/haberdetay.asp?detay=@tarih=19.06.2009@Newsid=244401@Categoryid=1>.

11 Biryol, C. U. (6 Mart 2009). Lazlardan Anadilde Eğitim Talebi. *Bianet*. 1 Ekim 2009, <http://www.bianet.org/bianet/ifade-ozgurlugu/112963-lazlardan-anadilde-egitim-talebi>.

12 Eğitim-Sen'e 60 gün süre. (13 Temmuz 2004). *Radikal*. 1 Ekim 2009, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=122054>.

13 Anadilde eğitim talebi. (14 Nisan 2008). *Evrinsel*. 1 Ekim 2009, <http://www.tumgazeteler.com/?a=2740455>.

14 Gönültaş, H. (19 Haziran 2009). Gül tüm kesimleri uyardı. *Vatan*. 1 Ekim 2009, <http://w9.gazetevatan.com/haberdetay.asp?detay=@tarih=19.06.2009@Newsid=244401@Categoryid=1>.

15 DTP'lilerden ilginç çıkış: Demokratik özerklik tartışılmalı. (30 Mayıs 2009). 1 Ekim 2009, <http://www.tumgazeteler.com/?a=5142186>.

16 CHP, çözüm önerilerini netleştirdi: Her aileye para yardımı dil ve kültüre özgürlük. (29 Ağustos 2009). *Zaman*. 1 Ekim 2009, <http://www.zaman.com.tr/haber.do?haberno=885970>.

17 Bahçeli'den önemli açıklamalar. (19 Mayıs 2009). 1 Ekim 2009, <http://www.ihha.com.tr/haber/detay.aspx?nid=71554@cid=8>.

18 Ayrıntılı bilgi için bkz. Gül, 2009, s. 51-54.

Dil ve Eğitim Hakkına İlişkin Ulusal Mevzuat

Mevzuatta dil ve eğitime yönelik belirlenmiş hükümleri iki başlık altında toplamak mümkündür: anadilinde eğitim ve anadili eğitimi.

i. Anadilinde eğitim

Ulusal düzenlemelerdeki hükümlere değinmeden önce kısaca uluslararası mevzuata değinmekte yarar vardır. Türkiye, dil ve eğitim hakkını ele alan uluslararası insan hakları sözleşmelerine taraf olmakla birlikte birtakım çekincelere de sahiptir. Örneğin, BM Medeni ve Siyasi Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde azınlıkların korunmasıyla ilgili maddeye koyduğu çekince yoluyla "azınlıklar"ı Lozan Barış Antlaşması'na göre azınlık olarak kabul edilen gruplarla sınırlı tutmuştur. Lozan'da bu gruplar gayrimüslimler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'ne taraf olmakla birlikte, Türkiye söz konusu sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen maddesine çekince koyarak "bireylerin ve kurumların eğitim kurumları kurma ve yönetme özgürlükleri"ni belli açılardan kısıtlamıştır. Türkiye, anadilinde eğitimi ele alan Avrupa Konseyi sözleşmelerine ise taraf değildir.

Anayasa'ya göre, Türkiye devletinin dili Türkçedir ve Türkçeden başka hiçbir dil eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Anayasa'da söylenen özetle, Türkiye'nin Lozan

Barış Antlaşması'nı yorumlayarak azınlık olarak kabul ettiği gruplar dışında Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşların anadilinin Türkçe olduğu, bu gruplar dışındaki kimsenin anadilinde eğitim alamayacağı ve yine Lozan Antlaşması ile tanınan azınlıkların anadilleri dışındaki dillerde eğitim vermek üzere eğitim kurumları kurulamayacağıdır. Bu aşamada değinilmesi gerekli olan bir başka kanun da okul açma esaslarını düzenleyen Özel Eğitim Kurumları Kanunu'dur. Burada azınlık okullarının Rum, Ermeni ve Musevi azınlıklar tarafından kurulabileceği belirtilmektedir.

ii. Anadili eğitimi

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ve Özel Eğitim Kurumları Kanunu, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçe derslerinin verildiği kurumların açılmasına olanak tanır. Kurum açma yetkisi, öğretim programları hazırlanması ve kurumları denetleme yetkisi MEB'e aittir. Belirli dersler Türkçe dışında bir dilde okutulmamaktadır: Bunlar Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleridir. Türkiye'de hangi yabancı dil derslerinin açılacağına karar verme yetkisi Bakanlar Kurulu'na aittir. İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın öğretim kurumlarında yabancı dille öğretim yapacak okullara ve derslere karar verme yetkisi MEB'deyken, yabancı dille öğretim yapacak yükseköğretim kurumlarına karar verme yetkisi YÖK'tedir.

çeşitli ülkelerinden gelen eğitimciler ve uzmanlar kendi ülkelerindeki anadili eğitimi ve anadilinde eğitim uygulamalarından örnekler sunmuşlardır.

Özellikle Türklerin yoğunlukla yaşadıkları Almanya ve Hollanda'nın anadili eğitimi ve anadilinde eğitim deneyimleri dikkate değerdir.

Almanya'da bazı eyaletlerde ilkokuldan başlayarak haftada 3-5 saat zorunlu anadili dersleri verilmektedir. 1980'lerde yaygın olan, çocukların Almancayı iyi öğrenebilmeleri için anadillerinden yoksun bırakılmaları görüşü artık terk edilmiştir.

Almanya'da, "Ulusal Uyum Planı" adı altında çiftdilli eğitimin gerekliliğini benimseyen bir yaklaşım söz konusudur. Bu amaçla ortaokulun ilk yılından başlayarak uygulanacak olan "karşılaştırmalı dil eğitimi" modelleri geliştirilmiş ve denenmeye başlanmıştır. Bu modele göre haftada iki saat Türk ve Alman öğretmenlerin bir arada girebilecekleri dersler düzenlenecek ve her iki dilin de karşılaştırmalı öğretimi uygulanacaktır.¹⁹

Ancak ABD ve Hollanda'da 2000'lerden itibaren "anadili eğitimi entegrasyona engel olmaktadır" görüşü savunulmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda, 2004'te anadilinde eğitime verilen destek azaltılmış, eğitimde tekdilli yaklaşımlar benimsenmiştir.²⁰

¹⁹ Bu modelle ilgili tartışmalar için bkz. "Eğitim Modelleri" başlıklı bölüm.

²⁰ Bu görüşle ilgili bkz. "Eğitim Modelleri" başlıklı bölüm.

Ancak bu durum özellikle Hollanda’da yaşayan Türk aileler arasında beklenen olumsuz tepkiyi yaratmamıştır. Sempozyumda konuşan dilbilimci Katharina Brizič bunu göçmen ailelerin egemen dile yönelişi ile açıklamaktadır.

Brizič’e göre, aile her ne kadar çocuğunun anadili eğitimindeki eksikliğin farkında olsa da, toplumsal açıdan sınıf atlamaya iletişimin engellenmesinden daha fazla önem vermektedir.

Sempozyumda tartışılan diğer bir başlık uluslararası hukukun dil hakları açısından sunduğu çerçevedir. Konuşmacılar, anadilinde eğitim konusunu düzenleyen Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği düzenlemelerini değerlendirmişlerdir. Türkiye’nin tarafı olduğu uluslararası belgelere bakıldığında yerli halktan çocuklar için “anadilini kullanma” hakkından söz edilmekte ancak “anadilinde eğitim bir hak” gibi net bir ifadeye rastlanmamaktadır.

Uluslararası Mevzuatta Eğitimde Anadil

Uluslararası hukukta eğitim hakkına erişimle ilgili mevzuat üzerine yaptığı ayrıntılı çalışmada Gül (2009) durumu şöyle özetlemektedir:

Anadille ilgili olarak bu bilgiler değerlendirildiğinde, anadilde eğitim sunulmamasının veya anadilin öğrenilmesi imkanının tanınmamasının ayrımcılık olarak tanımlanmadığı, anadili resmi dilden başka olanlara resmi dilde eğitim sunulduğu sürece eğitim hakkına erişimin sağlanmış olacağı söylenebilir. Ancak, anadilin öğrenilmesi olanağı ile anadilde eğitimin kuvvetle tavsiye edildiği göze çarpar. Bunun azınlıkların kültürlerinin korunması ve geliştirilmesi bakımından temel değerde olduğunun öne sürüldüğü ve anadilde eğitimin (çift dilde yapılan eğitim veya anadilin öğrenilmesi), özellikle fırsat eşitliğinin sağlanması ve yabancıların ve azınlıkların toplum ile bütünleşmesini kolaylaştırılması amaçlarıyla tavsiye edildiği sonucuna varılabilir. Diğer yandan, eğer ilköğretim seviyesinde anadilde eğitim veriliyor, ancak daha sonra bu dilde eğitime devam mümkün olmuyorsa, bunun eğitime erişim hakkını ihlal ettiği söylenebilir.²¹

Görüldüğü üzere, Türkiye’nin tarafı olduğu uluslararası mevzuat bağlamında bu konu daha çok ülkelerin iç politikalarına bırakılmıştır.²² Türkiye bu konuda bir kazanım elde etmek istiyorsa, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği yol göstericiliğinde, ancak kendi iç tartışmalarına dayanarak yol almak durumundadır.

Öte yandan, anadilinin kullanımı ile diğer insan hakları arasında açık bağlar bulunur. Özellikle çocukların eğitim sürecinde söz konusu olan haklarına baktığımızda, anadilini kullanamayan bir çocuğun eğitim süreçlerine katılımı, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmesi vb. birçok alanda sorun yaşamayı yüksek bir olasılıktır.

Sempozyumda son olarak, Türkiye’de yaşayan Kürt, Çerkez, Laz ve Ermeni topluluklarından konuşmacılar kendi cemaatlerindeki “anadilinde eğitim” tartışmalarını aktarmışlardır. Ortak görüş çokdillilik ile çokkültürlülüğün birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğidir. Çokkültürlülüğü savunmanın çokdilliliği de savunmakla gerçekleşeceği, bu nedenle çokdilliliği engelleyici bir yaklaşımın kabul edilemeyeceği ileri sürülmüştür.

Lozan Antlaşması uyarınca anadilinde eğitim hakkı olan Rum, Ermeni, Musevi cemaatlerinin bu konudaki deneyimleri anadilinde eğitimin uygulama sorunları açısından özellikle yol göstericidir.

Örneğin öğretmen yetersizliği nedeniyle, anadilinde eğitim hakkı olan azınlık okullarında sadece anadili eğitimi yapılmakta, anadilinde eğitim tam olarak sağlanamamaktadır. Başka konuşmacılar tarafından da sorunun teknik kısmının henüz tartışılmaya başlanmadığı ve eğitim bilimleri alanında bu tarz çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar üzerine yakın dönemde hazırlanan bir raporda Türkiye’deki farklı etnik grupların temsilcilerinin görüşlerine de yer verilmektedir. Raporda dile getirilen görüşe göre anadilinde eğitim sorunu farklı dil cemaatlerinin kendi olanaklarıyla çözebileceği bir sorun değildir. Cemaatlerin kısıtlı kaynakları, konuya teknik açıdan (örneğin müfredat, personel yetiştirilmesi) çözümler üretecek yeterlilikte değildir.²³

21 Gül, 2009, s. 28.

22 Paulston (1997) uluslararası belgelerde bu konunun neden iç politikaya bırakıldığıyla ilgili ilginç bir değerlendirme sunmuştur.

23 Kaya, 2007.

B. Amaç ve İçerik

Yukarıda özetlenen güncel tartışmalardan ve bilimsel araştırmalardan hareketle, bu raporda Türkiye’de anadili Türkçe olmayan çocukların eğitimi konusunu tartışabilmek üzere “çiftdilcilik ve eğitim” ilişkisinin irdelendiği kuramsal bir yaklaşım sunulacaktır. Bu yaklaşıma göre, ilk edindiği dil olan anadili²⁴ egemen dilden farklı olan öğrenciler arasındaki başarısızlık, toplumun genelinde süregelen ve eğitim politikalarını belirleyen güç ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.²⁵ Rapor, bu güç ilişkilerinin belirleyici olduğu bir sosyopolitik çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Böylelikle, çiftdilcilik ve eğitim ilişkisinin Türkiye gerçeklerine uygun olarak nasıl kurulabileceğine ilişkin tartışmaları sağlam bir zemine oturtmak amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, başlıca kuramsal yaklaşımlar, dünyadaki çeşitli uygulama örnekleri ve farklı eğitim modelleri özetlenecektir. Bu çalışma, sosyolojik ve dilbilimsel yaklaşımları harmanlayarak konunun şu ana kadar Türkiye’de yaygın olarak tartışılmamış boyutlarını tartışmaya açmayı hedeflemesi açısından önem taşımaktadır.

Rapor, evde konuştuğu dil Türkçe olmayan çocukların örgün eğitimle birlikte çiftdilcilik ve çiftdilce okuryazarlığa da adım attıkları vurgusundan hareketle yazılmıştır. Bir başka deyişle, kendi 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 anlaşılabilirliği için öncelikle Türkçeden başka bir dil bilerek okula başlayan çocukların bir yetersizlikleri veya bir “dil açığı/eksikliği”²⁶ olduğu konusunda toplumda yaygın ancak yanıltıcı olan algının ortadan kalkması gerekmektedir. Ancak bu biçimde, çocukların kendi sosyokültürel çevrelerinden getirdikleri dilsel birikimi birden fazla dilde okuryazar olma yönünde bir kaynak olarak kullanabileceği bir eğitim ortamı yaratılabilir.

Dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta çiftdilciliğin ve çiftdilce okuryazar olmanın okul başarısını engelleyici bir özelliğinin olmadığıdır. Asıl engelleyici olan bu potansiyeli değerlendirecek ve her çocuk için kaliteli bir eğitim ortamı yaratacak politikaların bulunmamasıdır.

Yukarıdaki vurgudan hareketle, ilerleyen bölümde dilbilim, sosyoloji ve eğitim bilimlerinin etkileşim içinde olduğu bir yaklaşımın temel dayanakları açıklanacak ve konuyla ilgili dilbilimsel kuramlar, başlıca yaklaşımlar, uygulamalar ile bunların değerlendirmeleri incelenecektir. Raporun sonuç bölümünde, bütün bu yaklaşımların Türkiye özelinde nasıl değerlendirilebileceği tartışılarak bu konuda yapılması önerilen çalışmalar sıralanacaktır. İkinci bölüme geçmeden önce, alandaki başlıca kavramların tanıtılmasında yarar vardır.

C. Kavramlar

Raporda, “anadili ve eğitim” kavramları yerine “çiftdilcilik ve eğitim” kavramları kullanılmaktadır. Bunun dayanakları şu şekilde sıralanabilir: Anadili ve eğitim kavramlarının sosyal bilimler alanında birlikte kullanılması daha ziyade antropoloji literatüründe karşımıza çıkar. Antropolojide bu kavramlar yerli dillerin yaşatılmasına gönderme yapacak biçimde kullanılır. Ancak, yukarıda da değindiğimiz gibi bu raporun vurgusu farklıdır. İkinci olarak, anadili ve eğitim konusunu ilgilendiren dilbilim, eğitim bilimleri ve psikoloji gibi disiplinlere baktığımızda bu alanlarda da konunun çiftdilcilik²⁷ ve çiftdilce okuryazarlık²⁸ olarak geçtiği görülür. Bu alanların hepsinde anadili²⁹ kavramı yerine birinci dil (dil 1’in kısaltması olarak D1³⁰) ve ikinci dil (dil 2’nin kısaltması olarak D2³¹) kavramlarından söz edilir. Hem dünya literatürüyle aynı dili konuşmak hem de odağı çiftdilce eğitimin destekleyici ve geliştirici bir niteliğe sahip olduğu konusunu kapsayacak biçimde genişletmek amacıyla, tartışılan kavramın anadili

24 Konuyla ilgili bu kavramlar “Kavramlar” bölümünde ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

25 Daha genel tartışma için bkz. Cummins, 2000a.

26 *Language deficit* kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır.

27 *Bilingualism* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

28 *Biliteracy* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

29 *Mother tongue* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

30 ve 31 D1, çocuğun evinde konuşulan dil anlamında kullanılmaktadır. Eğer çocuğun D1’i toplumdaki egemen dilden farklıysa bu çocuk için D2 toplumda egemen olan dildir.

ve eğitim değil, çiftdillilik ve eğitim olması gerektiği savunulmaktadır.³²

Anadilinde eğitim ve anadili eğitimi

Yukarıda da söz edildiği gibi, bu raporda vurgulanan anadilinde eğitim ya da anadili eğitimi yerine “eğitimde çiftdillilik”dir. Ancak, günümüzde yaygın olarak kullanılan kavramlar olduklarından “anadili ve eğitim” kavramlarının da açıklığa kavuşturulmasında yarar vardır. Anadilinde eğitim, öğrencinin tüm dersleri anadilinde işlediği bir eğitim sistemini tarif etmektedir. Anadili eğitimi ise dersler egemen dilde işlenirken bir yandan da anadilinin de bir dil dersi olarak verildiği bir sistemi anlatır.

Anadil, anadili ve ana dil

Necmiye Alpay “anadil” yerine “anadili” kavramını kullanmamız gerektiğini ileri sürer. Alpay, annenin dili anlamındaki anadil kavramının pek çok yerde “başlıca dil” anlamında yanlış olarak kullanıldığını saptamıştır.³³ Bu yanlış anlaşılmanın giderilmesi için “anadil” yerine “anadili” kavramının kullanılmasını önerir.

Eğitim-Sen sempozyumunun başlığı “Ana Dili Sempozyumu” olduğu halde, katılımcılar tarafından bu kavram “ana dil” olarak kullanılmıştır. Ancak ana sözcüğünü ayrı bir sıfat haline getirmenin sorunu nasıl çözeceği net değildir. Bu nedenle kavramı Alpay’ın önerisine sadık kalacak biçimde “anadili” olarak kullanmak uygun olacaktır.

Ayrıca, bazı durumlarda anadilinin ne olduğunun anlaşılması pek de kolay olmayabilir: Briziç’in çalışmasında bunun ilginç bir örneği görülür.³⁴ İtalya’nın Sardunya Adası’nda yaşayan ve birinci dili Sarduca olan bir ailede anne, baba ve amca aralarında Sarduca konuşmaktadır.

Ancak Sarduca İtalyanca gibi itibarı olan ve kabul gören bir dil olmadığından, aile çocuklarının gelecekteki yaşamını kolaylaştıracağı düşüncesiyle çocuklarıyla Sarduca yerine İtalyanca konuşmaktadır. Ne var ki aile İtalyancayı okulda öğrenmiştir ve eğitimine uzun süre devam edemediğinden ailenin İtalyancadaki yeterliliği kısıtlıdır. Bu durumun, aile ve çocuk iletişimde engelleyici etkisi olduğu açıktır. Hatta baba çocukla sözsüz iletişim kurma yollarını denemektedir. Kendisiyle konuşulmayan bir çocuğun dilsel becerilerinin ne denli kısıtlandığının yanı sıra Briziç’in değindiği başka bir önemli nokta da çocuğun, masal dinlemeden, ailesinin sözlü kültüründen yoksun kalarak büyümek durumunda kalmasıdır.

Türkiye’de de bu açıdan bir durum değerlendirmesi yapmak çok önemlidir. Örneğin, Aksu-Koç ve diğerleri raporlarında, İstanbul’daki çiftdilli annelerin akrabalarıyla D1’de konuştuğunu, çocuklarıyla D2’de konuştuğunu ortaya koymaktadır.³⁵ Van ve Diyarbakır’da ise aile-çocuk iletişimde D1 kullanımı İstanbul’a oranla daha fazladır. Kısacası, çiftdilli anne-babaların aralarında ve çocuklarıyla kurduğu iletişim aynı dilde ve aynı yeterlilikte olmayabilir. Bu durumların aile içi iletişimi ne şekilde etkilediği ve çocuğun dilsel becerilerine nasıl yansıdığı araştırılması gereken bir konudur. Bir başka önemli nokta da bu durumun farklı topluluklarda farklı biçimlerde yaşandığıdır. Dolayısıyla, yapılacak durum değerlendirmesinin yerel gerçekleri yansıtabilmesi gerekir.

³² Benzer tartışmalar için bkz. Coulmas, 1981; Rampton, 1990, 1995.

³³ Alpay, 2004.

³⁴ Bu örnek Briziç tarafından 30-31 Mayıs tarihli Eğitim-Sen “Ana Dili Sempozyumu”nda verilmiştir.

³⁵ Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002.

II. ÇiftDillilik ve Eğitime Disiplinlerarası Bir Yaklaşım

ÇiftDillilik ve eğitimin disiplinlerarası bir yaklaşımla değerlendirileceği bu bölümde, eğitimde çiftDilliliğin dilbilimsel ve sosyolojik dayanaklarının neler olduğu tartışılacak, dünyadaki farklı çiftDilli eğitim modelleri sunulacak ve değerlendirilecektir. Ancak, önce çiftDilliliği tanımlamakta yarar vardır.

ÇiftDillilik

ÇiftDilliliğin nasıl tanımlandığı, eğitim politikalarını ve çocukların birinci dillerinin eğitim modellerine nasıl dahil edileceğini belirlediği için çok önemlidir. Alandaki araştırmacılar tarafından çiftDillilik, ikinci dil edinim ya da öğrenim sürecini de dahil etmek amacıyla en geniş tanımıyla kullanılır. ÇiftDilliliğin daha eski tanımlarında iki dilde de eşit derecede yetkin olunmasına vurgu yapılırsa da bu raporda benimsenen tanıma göre iki dilde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip kişiler çiftDilli sayılırlar. ÇiftDilliliğin en geniş tanımı, kişinin kendisini ikinci dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesidir. Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur.

En geniş tanımıyla çiftDillilik, bireylerin iki ya da daha fazla dilde, söz konusu dillerin kurallarını kullanarak, iletişim kurmalarından doğan psikolojik ve sosyal durumlara karşılık gelmektedir.³⁶

ÇiftDilde Okuryazarlık

ÇiftDilde okuryazarlık iki dilde de okuyup yazabilme becerisine sahip olma anlamına gelir. Ancak okuryazarlık, teknik ve bağlam dışı birtakım uygulamalardan öte, toplumların tarih boyunca biçimlenen ve makro düzeydeki güç ilişkilerini de yansıtan sosyokültürel pratikleri olarak görülmektedir.³⁷ Bu raporda okuryazarlık geniş anlamıyla, toplumsal ve kültürel bir pratik olarak kullanılacaktır. Ayrıca kullanılan “işlevsel

okuryazarlık”³⁸ kavramı da okuma-yazma yoluyla bilgi edinme becerisini ifade etmektedir. Bu açıdan okuryazarlık toplumsal yaşama etkin katılımı sağlayan bir beceri olarak ele alınmaktadır.

ÇiftDilliliğin zihinsel gelişime etkisi

ÇiftDilli olmanın zihinsel ve dilsel gelişime olumlu etkileri olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır. ÇiftDilli çocuklar dildeki anlamlara daha duyarlı olmakta ve tekdilli çocuklarla karşılaştırıldıklarında dilsel işlemlere daha fazla yatkınlık göstermektedir.³⁹ Örneğin son dönemde yapılan çalışmalar, çiftDilli çocukların dilsel yapıyı anlama becerilerinin tekdilli çocuklardan daha çok gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce ve Fransızca gibi yazı sistemleri birbirine benzeyen dillerde okumayı öğrenirken, çiftDilli çocukların daha hızlı gelişme kaydettikleri saptanmıştır. Değişik yaşlardaki çiftDillilerin problem çözme becerileri üzerine yapılan çalışmalar da çiftDillilerin doğru ipuçları üzerinde yoğunlaşmada ve şekillerin alternatif yansımalarını yakalamada daha başarılı olduklarını gösterir.⁴⁰ İki dil edinmek durumunda kalan çiftDilli çocukların ek dilsel yükü karşılayabilmek için etraftan gelen her türlü geribildirim değerlendirmesi konusunda beceri geliştirdikleri ve buna bağlı olarak dilsel, algısal ve sosyal geribildirimleri çabuk kavrayabilme konusunda daha gelişmiş oldukları bildirilmiştir.⁴¹

ÇiftDillilik gelişimi

Erken çocukluk döneminde eşzamanlı ve art arda⁴² olmak üzere iki tür çiftDil gelişimi söz konusudur.⁴³ Eşzamanlı çiftDil gelişimi, ailenin çocukla kurduğu iletişimde doğduğu andan itibaren iki dil kullandığı durumları anlatmak için kullanılır. Art arda iki dil gelişimi ise evde tek dilin konuşulduğu, çocuğun okula başlayınca kadar tek dil edindiği durumları anlatır. Bu durumda, çocuk ikinci dille okulda karşılaşır. Her iki gelişim sürecinin hızı ve yapısı birbirinden farklıdır ancak bu iki süreç arasında kesin

36 ÇiftDillilik tanımıyla ilgili tartışmalar için Bhatia'nın editörlüğünü yaptığı *Handbook of Bilingualism* adlı kaynağa bakılabilir. Özellikle Butler ve Hakuta (2004) ve Edwards'ın (2004) bölümleri yararlıdır.

37 Brandt ve Clinton, 2002; Street, 1983.

38 *Functional literacy* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

39 Cummins ve Swain, 1986; Diaz, 1986; Hakuta ve Diaz, 1985; Ricciardelli, 1989.

40 Ayrıntılı bir değerlendirme için bkz. Bialystok, 2008.

41 Ben-Zeev, 1977.

42 Eşzamanlı iki dil edinimi Türkçe dilbilim literatüründe çiftDil edinimi olarak geçmektedir. *Bilingual first language acquisition*, art arda iki dil edinimi ya da ikinci dil edinimi olarak geçmektedir.

43 Genesee, 2008.

sınırlar belirlemek zordur. Örneğin, iki yaşına kadar evde azınlık dili⁴⁴ edinen çocuk, büyüdükçe televizyon ve oyun arkadaşları yoluyla okula başlamadan önce toplumdaki egemen dili kullanarak iletişim kurabilir. Bu sürecin parametreleri gerçekçi bir şekilde değerlendirilmelidir. Aksi takdirde, çiftdil ediniminin çocuğun bilişsel ve dilsel becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceği varsayımından yola çıkarak iki dil gelişimini destekleyen eğitim programlarından vazgeçilmesi gibi yanıltıcı bir sonuca varılabilir. Ayrıca, aileler çocuklarının toplumdaki egemen dili edinmesini destekleyip diğer dilden vazgeçebilmektedir. Oysa bilimsel araştırmalar çiftdil gelişiminin herhangi bir engelleyici özelliği bulunmadığını göstermektedir.⁴⁵

Bilimsel araştırmalar, çiftdil gelişiminin bilişsel ve dilsel beceriler üzerinde herhangi bir engelleyici özelliği bulunmadığını göstermektedir.

Birçok çalışmada kanıtlandığı üzere akademik başarı ve okuryazarlık gelişiminin temelleri okul öncesi yaşlarda atılmaktadır.⁴⁶ Genesee'nin de belirttiği gibi özellikle okul öncesi dönemi kapsayan çalışmaların birçoğu yetersizdir ve yöntem açısından sorunludur; iki dil ediniminin eşzamanlı ve art arda olma durumu dikkate alınmamıştır.⁴⁷ Sonuç olarak, çiftdillilik gelişiminin erken çocukluk döneminde temellerinin nasıl atıldığını ortaya koymak, çiftdillilik ve eğitim üzerine geliştirilecek politikalar açısından önem taşımaktadır.

A. Toplumsal Bağlamda Dil ve Güç İlişkisi⁴⁸

Okuryazarlık, kültürel ve tarihsel bağlamda ele alınması gereken toplumsal bir pratiktir.⁴⁹ Dolayısıyla, eğitim ve çiftdillilik arasındaki ilişki irdelenirken, çiftdilce okuryazarlık toplumsal bir pratik olarak ele alınmalıdır. Bu anlayıştan hareketle bu bölümde, eğitimde çiftdillilik ve çiftdilce

okuryazarlığa sosyolojik yaklaşımlar ve bunlara yön veren araştırmalar konu edilecektir. Bunun yanı sıra, sosyolojik bakış açısının da yardımıyla dünyadaki çiftdilli eğitim uygulamaları özetlenecek ve değerlendirilecektir.

1. Dil İdeolojisi

Sosyal bağlamlara özgü dil yapısı ve dil kullanımı üzerine düşüncelere dikkat çekmek amacıyla Amerikalı antropolog Joseph Errington⁵⁰ tarafından ortaya atılmış olan "dil ideolojisi" yaklaşımına bakmakta yarar vardır. Bu bağlamda, Amerikalı dilbilimci Nancy Dorian'ın⁵¹ "küçümseme ideolojisi"⁵² olarak adlandırdığı kavram kayda değerdir.⁵³ Dorian, belirli bir dilin toplumda geri plana itilmesini haklı çıkarmak amacıyla söz konusu dilin kendisinde bazı eksikliklerin bulunduğu ileri sürdüğünden söz eder. Bu nedenle toplumdaki egemen dilin dayatması sonucu yerli dillerinin özellikleriyle ilgili aslı olmayan inanışların yaygın olup olmadığına bakmak gerekir. Ek olarak, farklı dillerin toplumda nasıl algılandığı, çeşitli ortamlarda kullanımlarına ilişkin nasıl önyargıların bulunduğu, bu önyargıların kimler tarafından nasıl oluşturulduğu ve yeniden üretildiği veya onlara nasıl karşı koyulduğunu ortaya koymak da son derece önemlidir. Bu aşamada sorulması gereken soru, ülkemizde hangi dillerin konuşulduğu, bu dillerin toplumun farklı kesimleri tarafından ne şekilde algılandığıdır. Ne yazık ki, bu konuda ülkemizde büyük bir araştırma eksikliği bulunmaktadır.

Dil ideolojisi yaklaşımları dönüştükçe ve belli dillere yüklenen olumsuz çağrışımlar ortadan kalktıkça yeni söylemler gelişmekte ve buna bağlı olarak eğitim uygulamaları başarılı olabilmektedir.

Örneğin, Güney Afrika'nın Durban şehrinde çokdilli eğitim uygulamasına geçen bir okulda çocukların İngilizce becerilerini geliştirmek amacıyla idarenin ve öğretmenlerin yalnızca İngilizce konuştuğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin İngilizcede yetkin olması durumunda, sosyoekonomik olarak ilerleme olanaklarının artacağı düşüncesidir

⁴⁴ İkinci dil edinimi alanındaki *minority language* ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

⁴⁵ Genesee, 2008.

⁴⁶ Genesee, Lindhom-Leary, Saunders ve Christian, 2007.

⁴⁷ Genesee, 2008.

⁴⁸ Güç ve dil arasındaki etkileşim üzerine yapılan çalışmalar için bkz. Corson, 1999 ve Street, 1984.

⁴⁹ Street, 1993; Heath, 1983.

⁵⁰ Errington, 1999, s. 115.

⁵¹ Dorian, 1998.

⁵² *Ideology of contempt* ifadesinin karşılığıdır.

⁵³ Peter, 2007.

ve bu görüşün sonucu olarak her ne kadar D1 eğitim programına dahil edilse de İngilizce karşısında geri plana itilmektedir. Bir dile karşı olumsuz tutumların söz konusu olduğu ortamlarda o dildeki eğitimin başarılı olması beklenemez. Dile karşı tutum dönüştükçe, belirli bir dile verilen değer toplumda olumlu yönde evrildikçe öğretmenler de yeni söylemler geliştirebilmektedir. Bunun bir örneği, Güney Afrika Cumhuriyeti'nde okul politikasına aykırı olduğu halde öğretmenlerin sınıfta Zulu konuşulmasını desteklediği uygulamalardır.⁵⁴

2. Dillere Verilen Değerin Değişebilirliği

Öncelikle, günlük yaşamdaki güç ilişkilerinin nasıl yaşandığına bakmak, ardından da var olan güç yapılarını dil yoluyla nasıl devam ettirdiğimiz ya da onlara karşı nasıl direndiğimizden ziyade bu gücü nasıl dönüştürebileceğimize eğilmek gerekir.⁵⁵ Bu ilişkinin neresinde durduğumuzu görebilmek de önemlidir. Bir başka önemli nokta, dilin toplumsal ve kültürel olarak sürekli yapılandırılmakta olan bir süreç olmasıdır. Dolayısıyla, belirli dillere verilen değer kesin ve değişmez olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu açıdan yaklaşıldığında, Türkiye'nin dil uygulamalarındaki çeşitliliğin değeri konusunda toplumda bir bilinç uyandırmak amacıyla eğitim ve çiftdillilik arasında kurulan ilişkinin önemini ortaya koymak gerekir. Bu bilinç uyandıkça tabu olarak görülen olumsuz durum ve yargıların ortadan kalkmaya başlaması yönünde bir adım atılmış olacak; çokdilli ve çokkültürlü toplumun gereksinimlerini karşılayacak çokdilli ve çokkültürlü eğitimin dayandırılabilmesi için sağlam bir zemin yaratılabilecektir.

Çokdillilik konusundaki olumsuz yargıların silinmesinin ve çokdilliliğin bir kısıtlama yerine olumlu bir değer olarak algılanabileceği bir ortamın yaratılmasının yollarını açmak gerekir.

3. Dile İlişkin Tutumlar

Yeni dil öğrenenlere “konuşma hakkı” tanımak gerekir.⁵⁶ Bu, öğrencilerin söylediklerini dinleyecek kişiler olduğunu bilmeleri, kendileriyle ilgilenildiğini, kendilerine saygı duyulduğunu hissetmeleri gerektiği anlamına da gelir. Yalnızca dili öğrenenler değil, onları dinleyenler de dile karşı nasıl bir tutum benimsemiş olduklarını özeleştirel bir gözle sorgulayabildiği takdirde iletişim yolları açılmaktadır.

Konuşma hakkından söz edebileceğimiz alanlar okulla sınırlandırılmaz. Martin-Jones ve Bhatt'ın dile ilişkin tutumlarla ilgili yaptığı çalışma oldukça aydınlatıcıdır.⁵⁷ Araştırmacılar, İngiltere'nin Leicester şehrinde Gujarati dili konuşanların farklı okuryazarlıkları üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuryazarlığa yaklaşımlarına ve okuryazarlık deneyimlerine yoğunlaşırken, bu deneyimin sınıf ve okul sınırlarının ötesine geçebilmesinin önemini vurgularlar. Okuryazarlık pratiklerinin kültür ve tarihle doğrudan ilintili olduğu bir gerçektir. Ancak, çocuklar farklı gelenekleri kendilerine göre çeşitli biçimlerde yorumlamakta ve farklı kimlikler yaratmaktadır. Ayrıca çocuklar ergenlik çağına geldiklerinde kendilerini özdeşleştirdikleri kimlik değişmekte ve bu değişim egemen kültür yönünde değil de tam tersi yönde de olabilmektedir.

Konuyu eğitim yaklaşımıyla ele alan çalışmaların yanı sıra antropolojik ve psikolojik yaklaşımla ele alan çalışmalar da aile tutumunun önemine dikkat çekmektedir.⁵⁸ Aileler, çocukların okuryazarlık gelişimiyle çeşitli biçimlerde ilgilenmekte, çocuklar ise bunu kendilerine özgü bir biçimde yorumlamakta ve okuryazarlık deneyimlerine farklı biçimlerde taşımaktadır.⁵⁹

⁵⁴ Chick, 2000.

⁵⁵ Street'e (1984) göre bu gücü dönüştürmenin yolu “eleştirel düşünümSELLİK”tir (*critical reflexivity*).

⁵⁶ Peirce, 1995.

⁵⁷ Martin-Jones ve Bhatt, 1998.

⁵⁸ Durgunoğlu ve Verhoeven (1998) tarafından derlenen çalışma buna çok iyi bir örnektir.

⁵⁹ Baker, 1998.

Avusturya’da Türkiye’den ve Eski Yugoslavya’dan Göç Eden İlköğretim Öğrencilerinin Dil Edinim Süreçleri

Çocuk birtakım etkenlerin etkileşiminin söz konusu olduğu belirli bir bağlamda dil öğrenir. Bu nedenle çokdillilik ve eğitim üzerine yapılacak çalışmalarda ilk atılması gereken ve en önemli adım bu etkileşimi etraflı bir şekilde tanımlamaya çalışmaktır. Avusturyalı sosyolinguist Peltzer-Karpf tarafından 1999-2003 yılları arasında yürütülen araştırmada, Avusturya’daki altı okulda Türkiye’den ve eski Yugoslavya’dan göç eden ilköğretim öğrencilerinin dil edinim süreçleri incelenmiştir.⁶⁰ Bu çalışma, Türkiye kökenli göçmen çocukların eski Yugoslavya kökenli göçmen çocuklardan daha başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Daha da ilginç, bu başarısızlığın yalnızca Almanca dil yeterliliğinde değil, çocukların D1’lerinde de söz konusu olmasıdır. O halde, öğrencilerin dildeki başarısızlıklarını anlamada göç olgusunun tek başına yeterli olmadığı açıktır.

Çift dillilik ve eğitim üzerine yapılacak tartışmalar, okulun ötesinde evdeki okuryazarlık deneyimleriyle ilgili yapılacak çalışmalardan da beslendiği takdirde sağlıklı bir zemine oturabilir.

Çift dilli öğrenciler farklı kimlikler oluştururken farklı okuryazarlıklardan çeşitli biçimlerde etkilenebilmektedir.⁶¹ Farklı okuryazarlıklardan biri kültürel miras olarak okuryazarlıktır: Örneğin, çocuğun Kur’an okuyabilmek için Arapça öğrenmesi ya da Türkçe bilmeyen aile büyükleriyle iletişim kurabilmek için Kürtçe bilmesi bu bağlamda incelenebilir. Okul okuryazarlığı da farklı türde bir okuryazarlıktır. Okul okuryazarlığının içinde bireysel ve toplu halde yapılan okuryazarlık etkinlikleri bulunmaktadır. Türkiye bağlamında, okul okuryazarlığının okul dışındaki okuryazarlıklarla hangi biçimlerde ilişkilendirildiğine odaklanan, Volkswagen Vakfı destekli bir çalışmanın 2010 yılında

tamamlanması hedeflenmektedir.⁶² Bu kapsamlı çalışma, ülkemizde okuryazarlık ve çift dillilik edinimiyle ilgili süreçleri inceleyen ilk çalışma olması açısından önemlidir.

İkinci dil olarak İngilizce okuryazarlık dersinin işlendiği bir sınıfta bulunan Kamboçyalı yetişkinler üzerine yapılan bir çalışmada, öğrenciler D1’de notlar almakta, başka öğrencilerle D1’de fısıldaşarak konuşmaktadır. Bu gözlemlere göre, D1’de kısıtlanmışlık yerine hareket alanı bulabilmeleri öğrencilerin öğrenme yollarını kapamaktan ziyade açmaktadır.⁶³ Öğrenme ediminin yalnızca bir alanla kısıtlı tutulamayacağı, bağlam içinde ele alınması gerektiği eğitim bilimlerinin sıkça dikkat çektiği bir konudur.

Öğrencilerin derste D1’lerini kullanabilecekleri bir hareket alanı bulmalarının okulda düzenlenen öğrenme etkinliklerini benimsemelerine yol açacağı ileri sürülebilir. Böylece D1’de buldukları hareket alanını başka derslerine olduğu gibi genel olarak okul algılarına bir kazanım olarak taşıyabileceklerdir.

Buraya kadar değinilen noktaları ve çalışmanın ilerleyen kısmının dayanağı olacak kuramsal çerçeveyi şu şekilde özetleyebiliriz: Dil ile toplum birbiriyle doğrudan ilintili olmanın yanı sıra sürekli devingenlik içindedir. Dolayısıyla, çift dilli eğitim üzerine yapılacak tartışmalar dil ideolojilerinin toplumdaki güç ilişkilerini kurmada ve dönüştürmede üstlendiği rol açısından değerlendirilmelidir. Okulda ve ailede (ve toplumdaki her türlü kurumda) çocuğun birinci diline nasıl yaklaşıldığı çocuğun o dile karşı tutumunu doğrudan etkilemektedir. Çift dillilik ile eğitimin nasıl ilişkilendirilmesi gerektiği bu tutumdan bağımsız olarak tartışılmaz.

⁶² Dilbilimci Christoph Schroeder ve sosyolog Michael Bommes tarafından yönetilen “Göç ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuma Yazma Öğrenimi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma” konulu üç yıllık projenin Türkiye ayağı İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından yürütülmüştür. Koçbaşı ve Ayan Ceyhan da projenin veri toplama ve inceleme sürecinde aktif olarak rol almışlardır. Proje çıktılarının 2011 yılında paylaşılması hedeflenmektedir.

⁶³ Hornberger ve Hardman, 1994.

⁶⁰ Peltzer-Karpf, 2003; Briziç, 2006.

⁶¹ Martin-Jones ve Bhatt, 1998.

B.Eğitimde Çiftilliliğin Dayanakları Nelerdir ve Eğitimde Çiftillilik Nasıl Olanaklı Kılınabilir?

Eğitimbilimci James Cummins'in ortaya koyduğu "dillerarası bağlılık" ve "dillerarası aktarım"⁶⁴ ilkeleri çerçevesinde Nancy Hornberger tarafından geliştirilen "Çiftilde Okuryazarlık Kontinyumu" kuramı bu çalışma açısından önemli bir yere sahiptir. Bu iki kuramcının yaklaşımlarının dünyada çiftilli eğitim üzerine yapılan çalışmalara yön verdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, eğitimde çiftilliliğin dayanaklarını anlayabilmek ve çiftilli eğitim sürecinin nasıl olanaklı kılınabileceğini kavrayabilmek açısından Hornberger ve Cummins'in çalışmaları yol göstericidir. Bu kuramların gücü, çokdilli ortamlarda düzenlenecek dil araştırmalarına, dil öğrenimine ve dil planlamasına yön vermelerindedir.

1. Arttırıcı Çiftillilik İlkesi

Kaliteli bir eğitimde D1 unsuru üzerine yapılan çalışmaların belki de en çok alıntı yapılanı, Toronto Üniversitesi'ndeki eğitimbilimci Cummins'in 1979 yılında yayımladığı makalesidir. Cummins bu makalesine çok temel bir sorgulamayla başlar: Evde toplumun egemen dilinde konuşan orta sınıf çocuklar D1'den farklı bir dilde eğitim aldığında akademik başarı ve işlevsel çiftillilik geliştirebilmektedir. Öyleyse, evde konuşulan dilin egemen dilden farklı olduğu durumlarda çocuklar neden D1'de ve D2'de yeterli becerileri geliştirememektedir?

Türkiye'de de aynı durumun geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, Türkiye'de D1'i Türkçe olan çocuklar yabancı dilde eğitim veren okullara gittiklerinde bu durum onların başarı durumlarını olumsuz olarak etkilememektedir. Ancak D1'i Türkçe olmayan ve toplumda D1'ini kullanma olanağı bulamayan çocuklar Türkçe eğitim aldıklarında düşük başarı göstermektedir.

Cummins'e göre bu saptama eğitimin kayıtsız şartsız D1'de yapılması gerektiğini savunanları haksız çıkarır; çünkü eğitim dilinden daha önemli olan arttırıcı çiftilliliğin geliştirilebileceği ortamların yaratılmasıdır.

Arttırıcı çiftillilik geliştirebilen çocuklar D2'de eğitim aldığında, D1'den 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. Çocuklar, kitap, gazete, televizyon ve radyo yayını gibi kendi dilini geliştirebileceği araçlara kolaylıkla erişebilir. Bu nedenle D1 gelişimi, eğitim aldıkları D2 tarafından baskılanmaz. Sonuç olarak, eğitim yoluyla edinecekleri arttırıcı çiftillilik çocuklara her iki dilde de yüksek düzeyde akıcı bir dil kullanımı ve okuryazarlık becerisi sağlar.⁶⁵ 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.⁶⁶ Bu desteğin bulunmadığı durumlarda, D1'deki okuryazarlık becerilerinin yerini yabancı dildeki beceriler alır ve çocukta "eksiltici çiftillilik" oluşur: Eğitim aldığı dil çocuğun D1'ini baskılamakta ve geriletmektedir. Dolayısıyla, bu çocuğun her iki dildeki becerisi de az gelişmiş olarak kalır.⁶⁷

2. Çiftilde Okuryazarlık Kontinyumu

Ulus-devlet anlayışına koşturuk olarak ortaya çıkan "tek dil tek millet" ideolojisine karşılık, günümüzün çokdilli, çokkültürlü anlayışı çokdilli eğitim modelleri arayışına ön ayak olmuştur. Bu modeller, dil olgusunu bir sorun yerine bir kaynak olarak ele almaktadır.

⁶⁵ Cummins, 1979, 2000; Lambert, 1975.

⁶⁶ Güney Afrika'da alternatif eğitim çalışmaları bağlamında arttırıcı çiftillilik yaklaşımıyla uygulanabilir öğretim stratejilerinin geliştirilmeye çalışıldığı bir programda yer alan öğretmenler ve öğretmen yardımcıları bir yandan kendilerini kontinyumun "mikro, sözel, çokdilli" ucunda gördüklerini, öte yandan kontinyumun yazılı, tekdilli (İngilizce) ve makroya yakın ucundaki güç ilişkilerine karşı direniş göstermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Hornberger, 2001, 2003). Bu durum kontinyumun güçsüz olan yanına daha çok eğilmek gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

⁶⁷ Cummins, 2000; Lambert, 1975.

⁶⁴ Bu ilkeler "dillerarası bağlılık ve aktarım" bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Eğitimbilimci Nancy Hornberger’in kuramı da 1980’lere kadar sorun olarak algılanan dilin, 1980’lerden sonra değer olarak algılanmasının⁶⁸ yön verdiği bir kuramdır.

Etnik ve dilsel çeşitliliği savunan çokdilli eğitim politikaları, homojenleştirici, asimilasyoncu politik söylemleri, farklılıkları savunan özgürleştirici söylemlere dönüştürmüş, böylelikle bastırılmış yerli göçmen dillerini konuşanlar için yeni ufuklar açılmıştır. Bu politikalar yaşama geçirilirken dünyanın çeşitli yerlerinde belli başlı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunları irdelemek, karşılaşılabileceğimiz sorunları öngörmek ve olası çözüm yolları üretebilmek konusunda hazırlıklı ve donanımlı olabilmemiz için gereklidir. 1990’ların başında bu dönüşümü yaşayan iki uygulama örneği *apartheid* sonrası Güney Afrika ve Bolivya’dır. Ancak standartlaşmış olan bir eğitim sistemini çokkültürlü ve çokdilli bir ulusal kimlik yaratmak üzere dönüştürme sürecinde pek çok sorunla karşılaşıldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Yeni Söylemler: Güney Afrika ve Bolivya

Güney Afrika’da 1993 anayasası dile temel bir insan hakkı olarak bakmakta, çokdilliliği ulusal bir kaynak olarak ele almaktadır.

Bu anayasayla birlikte, İngilizce ve *Afrikaans*’ın yanı sıra dokuz farklı Afrika dili resmi dil olarak kabul edilmiştir. Ayrılmış eğitim sisteminin ortadan kalkmasıyla birlikte, çokdilli, çokkültürlü öğrenciler üniversitelerde ve okullarda bir arada öğrenim görmeye başlamıştır. Bolivya’da 1994’te yürürlüğe giren eğitim reformu da eğitim sistemini kapsamlı bir şekilde dönüştürmeyi amaçlamıştır. Buna göre İspanyolca’nın yanı sıra Bolivya’nın 30 yerli dili, bütün okullarda hem dil dersi olarak hem de öğretim dili olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Hornberger’in Çifttilde Okuryazarlık Kontinyumu modeli, çiftdilli eğitim politikalarının karşı karşıya olduğu başlıca sorunları gidermek için bir yöntem olarak önerilmektedir. Bu model, dil eğitimi üzerine çalışan dilbilimcilerin, araştırmacıların, dil öğretmenlerinin, öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan eğitimcilerin, dil planlamacılarının,

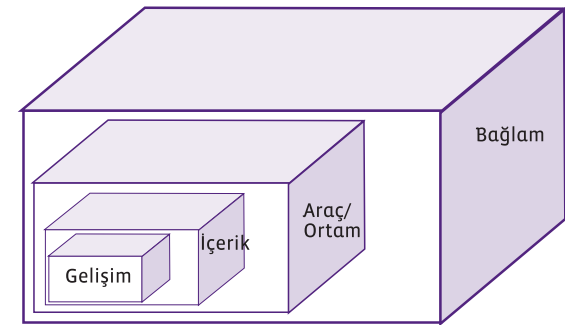
öğrencilerin ve ailelerin de içinde olduğu, dili kullanan herkesin, ideoloji ile uygulama arasındaki boşlukları olabildiğince doldurabilmesine yol gösterebilecek bir model olarak ele alınabilir.

Hornberger bu kuramında, Haugen’in 1970’te ortaya attığı⁶⁹ “dil ekolojisi” metaforundan yararlanır. Haugen bu metaforu ortaya atarken Voegelin’den esinlenmiştir. Voegelin belli bir dilin değil belli bir coğrafi alanın önemini vurgulamakta, seçici bir biçimde birtakım dillere yönelmek yerine kapsamlı bir biçimde o coğrafyadaki tüm dillere yönelmenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Aynı biçimde, dil planlamasının tek bir dille kısıtlanamayacağını, ortam ve çevrede konuşulan tüm dilleri göz önünde bulundurmak gerektiğini söyler.⁷⁰ Bu, ülkemizde Kiptice, Çerkezce, Lazca, İbranice, Rumca, Ermenice, Arapça, Zazaca, Kürtçe/Kırmanci, Türkçe dillerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir.

Diller de tıpkı bütün öbür canlılar gibi doğar, büyür, değişir, evrilir, yok olur. Bu süreç, “dil evrimi” olarak adlandırılır.⁷¹ Bu süreç içinde dil, başka diller ve çevre ile etkileşim içindedir. Bu etkileşim ortamına “dil ortamı” adı verilmektedir: Dil ortamı, dilsel ekosistem içindeki diller üzerinde etkisi olan bütün aktörlere dikkat çekmektedir. Başlıca aktörler arasında, hükümet, sivil toplum kuruluşları, eğitim kurumları ve yöre halkı sayılabilir.

Hornberger’in sözünü ettiği etkileşimin devingen doğasını çözümleyebilmek bizi belli başlı ilişkilere yönlendirmektedir. Farklı düzeylerde ve her biri kendinden önce geleni içerecek biçimde ele alınacak bu ilişkileri şöyle sıralayabiliriz:
Bağlam > araç/ortam > içerik > gelişim.

Çifttilde okuryazarlık kontinyumunda iç içe geçmiş ilişkiler



⁶⁹ Haugen, 1972.

⁷⁰ Kaplan ve Baldauf, 1997.

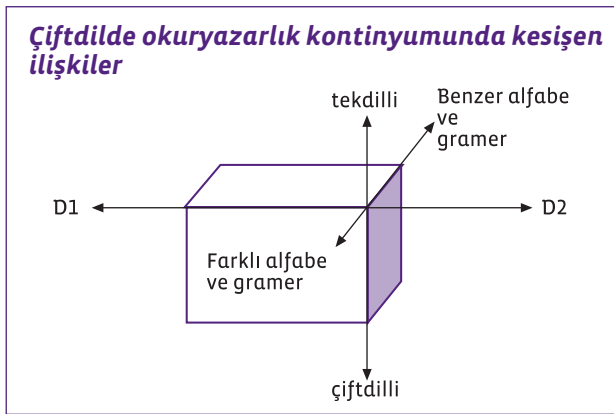
⁷¹ Hornberger, 2003; Hornberger ve Skilton-Sylvester, 2000.

⁶⁸ Bu yaklaşım Mühlhausler (1996) tarafından ortaya atılmıştır.

Genelden özele doğru sıralanan bu ilişkilere bakıldığında birtakım temel güçlük ve gerilimlerden söz edilebilir. Bu gerilimler genel olarak toplumsal düzeyden özel olarak okul ve hatta sınıf içi düzeye doğru uzanan ve devamlılık arz eden bir hat üzerinde değerlendirilmelidir. Güney Afrika örneğine bakacak olursak, toplum düzeyinde birbirine karşı duran iki farklı bakış açısının söz konusu olduğunu görebiliriz: Bu bakış açılarının bir ucunda egemen dili yeğleyen anlayış, diğer ucunda ise en verimli öğrenmenin D1’de gerçekleşeceğini ileri süren anlayış durmaktadır. Sınıf içi düzeyde ise farklı sorunlar söz konusudur: Bunlar arasında gerekli materyalin sağlanmasındaki güçlükler, bireylerin birbirini anlayamadığı karmaşık sınıf ortamları gibi sorunlar sayılabilir.⁷²

Kontinyum kuramında, Brezilya, Peru, Ekvator, Bolivya gibi dilsel çeşitliliğin bulunduğu ülkelerde, çifttilde okuryazarlık tanımlanmaya çalışılırken güç ilişkilerini ortaya çıkaran eleştirel bir yaklaşım geliştirilmektedir. Ayrıca, Philadelphia’daki okullarda okuyan Kamboçya ve Portorikolu öğrenciler ile Amerikalı eğitimcilerin karşılaştıkları güçlükleri inceleyen Hornberger’in bu çalışması dilsel farklılığın bulunduğu bölgelerde araştırma, eğitim ve dil planlamasına yönelik bir çerçeve sunduğundan bu raporun vurgusu açısından özel önem taşımaktadır.

Kontinyum kuramına göre, öğrenme ortamlarının düzenlenişi açısından eğitim, kontinyum üzerinde ne kadar fazla noktaya temas edecek biçimde tasarlanırsa çifttilde okuryazarlığın bütünüyle gerçekleşmesi o kadar yüksek bir olasılıktır.⁷³



72 Hornberger, 2003.

73 Hornberger ve Skilton-Sylvester, 2000.

Bağlam ve gelişim

Egemen dile karşı talebin yaygın olması dünyanın pek çok yerinde gözlemlenmekte olan, dayanakları kolaylıkla anlaşılabilir bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında, devlet dili olarak benimsenmiş Türkçenin ve bilim dili olarak benimsenmiş İngilizcenin eğitim alacak çocukların velileri tarafından önemsenmesinin haklı dayanakları vardır. Ancak bu noktada bir yanılgıya düşmemek gerekir: Çifttilde eğitimde adının da açıkça ifade ettiği gibi birden fazla dil söz konusudur. Yerel dilin öğrenimi, egemen dilin öğrenimini dışlamaz.

Güney Afrika ve Bolivya’daki çokdilli eğitim politikalarının toplumdan olumsuz tepkiler aldığı gözlemlenmiştir. Bu tepkilerin kaynağında, çifttilde eğitimin yerel dile daha fazla vurgu yaparak egemen dili dışlayacağı kaygısı olduğu görülür.⁷⁴

Yapılan çeşitli çalışmalara bu açıdan yaklaştığımızda toplumsal güç ilişkilerinin çoğunlukla tekdillilikten yana olduğunu görebiliriz. Çiftdillilik gelişimi D2’yi, yani toplumun egemen dilini yeğleyecek şekilde düzenlenmektedir. Örneğin, *apartheid* sonrası Afrika’da çokdilliliğin yeğlenmemesinin nedeni hem İngilizcenin dünyada egemen dil olarak kabul görmesi hem de *apartheid* eğitimi sonrasında D1’e karşı oluşan şüpheli yaklaşımlardır. Araştırmalar, siyah öğrencilerin akademik becerilerinin ve düşünsel gelişiminin geri kaldığını ve bunun eğitim dilinin İngilizce olmasından kaynaklandığını açıkça gösterse de, siyah aileler İngilizce eğitimden yana olmaya devam etmişlerdir.⁷⁵ İlk bakışta şaşırtıcı görünen bu durum, bağlamsal açıdan değerlendirildiğinde kolaylıkla anlaşılabilir.⁷⁶

O halde, dilin istenen değere nasıl kavuşabileceğini düşünmek, eğitim sisteminin bunda nasıl bir rol oynayabileceği sorusuna eğilmek önemlidir. Benzer süreçten geçmiş ya da geçmekte olan ülkelerde, ailelerin kendi çocuklarının hangi dilde eğitim alacağına kendilerinin karar vermelerini sağlamak amacıyla çeşitli uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu amaçla Güney Afrika’daki okullarda idari heyetler kurulmuştur. Aynı amaçla Bolivya’da eğitim reformu hükümlerine toplu katılım komitesi oluşturulmuştur. Ne var ki bütün bu girişimler çokdilli politikaların geliştirilmesinde yeterince yarar sağlamamıştır.

74 Ayrıntılı bilgi için bkz. Hornberger, 2000.

75 Banda, 2000.

76 Bu eğitim sistemi “Eğitim Modelleri” bölümünde anlatılacaktır.

Sosyoekonomik Hareketlilik için Resmi Dilin Tercih Edilmesi: Quechua Örneği

Hornberger, 1980'lerde Peru'daki Puno topluluğunun Quechua dili konuşan yerli halkı üzerine yaptığı doktora çalışmasında yerli halkın D1'de yapılan eğitime karşı olduğunu gözlemlemiştir. Bunun nedeni önceki sayfalarda özetlenmiş olan Güney Afrika ve Bolivya örnekleriyle benzerlik taşımaktadır. Resmi dil İspanyolca olarak benimsendiğinden sosyoekonomik hareketlilik basamaklarını tırmanmanın ancak İspanyolcaya hakim olarak mümkün kılınabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, geniş toplumsal bağlamda Quechua, İspanyolca ile eşit değere kavuşmadıkça çiftdilli eğitim politikasının başarısız olması kaçınılmazdır. Bu durum, okulda ya da sınıfta programın ne denli başarılı bir şekilde uygulamaya koyulduğundan tamamen bağımsız olarak geçerliliğini koruyan bir sonuçtur. Çünkü mikro düzeydeki, bir başka deyişle sınıf içindeki uygulamaların gücünün makro düzeydeki kemikleşmiş ideolojileri değiştirmeye yetmeyeceği açıktır.

Özetlemek gerekirse, sınıfta, yörede ve toplumda benimsenmiş dil ideolojilerini olumlu yönde değiştirebilecek ne kadar çok alan yaratabilirsek çiftdilide okuryazarlık olanaklarını da o denli güçlendirmiş oluruz.⁷⁷ Sonraki bölümde, bunun dil aracılığıyla ve içerik yardımıyla nasıl yapılabileceğine ilişkin öneriler sunulacaktır.

İçerik ve araç/ortam

Farklı diller konuşan, farklı kültürlerden gelen öğretmen ve öğrencilerin çoğul kimlikleri söz konusu olduğunda bu durumla nasıl baş edilebilir? Bunun, üstesinden kolaylıkla gelinebilecek bir durum olmadığı açıktır. Öğrencilerin sınıflara hangi biçimde yerleştirileceği, müfredat programında ve sınıf içinde hangi dile ne kadar zaman ayrılacağı çözülmesi gereken başlıca sorunlardan yalnızca birkaçıdır. Öte yandan bu dilleri, kültürleri ve kimlikleri yok sayarak bir yere varılamayacağı da açıktır. Buradan hareketle, çokdilli eğitim politikalarının okul bilgisinin ve kişisel bilginin kesişme noktasında, azınlığın kendisini özdeşleştirebileceği biçimde öne çıkması gerekmektedir. Böylece öğrenciler okul

bilgisiyle karşılaşmaları sonucunda kendi yaşamlarını yorumlayabilecek alanı bulabilir, yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirebilirler.

Dil, söylem ya da okuryazarlık üzerine eleştirel düşünebilmek için içeriği çok iyi bilmek gerekir.⁷⁸ Güney Afrika'daki bir öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının kendi eğitim deneyimlerini paylaşmaya ve kendi dillerinde konuşmaya teşvik edildikleri gözlemlenmiştir. Böylece öğretmen adayları sonradan karşılıklarına çıkacak olan çokdilli ve çokkültürlü öğrencilerle iletişim kurma pratiği yapmış olmaktadır.

Yazılı dil ile sözlü dil yapısal olarak farklıdır. Yazılı dilde içerik üretildiği bağlamdan ayrılarak aktarılır. Okur metindeki dilsel yapı ve sözel ipuçlarının yardımıyla içeriği anlamlandırır. Sözlü iletişim ise belli bir bağlamda gerçekleşir ve iletişim sırasında o bağlamın öğelerine göndermeler bulunur. Eğitim ortamları, hem gündelik konuşma dilini hem yazı dilini içerecek şekilde düzenlenebildiği takdirde içeriği bağlamsal ve bağlam dışı⁷⁹ bir biçimde anlama olanağı sağlanabilir. Bunu yaparak öğrenme yöntemlerine çeşitlilik getirilebilir. Böylelikle, olabildiğince çok öğrenme yolunu açarak öğrencilerin engellere rağmen öğrenmeleri sağlanabilir. Yazılı ve sözlü dilin yanı sıra jest ve mimiklerin de kullanılmasıyla, öğrencilere içeriği anlamlandırmanın çeşitli olanakları sunulabilir.

Öğrencilerin çiftdilide okuryazar olabilmeye yetileri, içeriği kendi yaşamları ve geçmişleriyle ilişkilendirebildikleri oranda artmaktadır. Özetle, bağlam, içerik, araç/ortam ve gelişim ilişkisini ne kadar güçlü bir şekilde kurabilirsek çiftdilide okuryazar olma yollarını açma olasılığımız o kadar artmaktadır. Sınıf içi iletişimde öğrencilerin kendi deneyimlerini dile getirebilecekleri bir ortam yaratma çabası buna bir örnek olabilir.

77 Hornberger ve Skilton-Sylvester, 2000.

78 Lankshear, 1997.

79 Konuya ilişkin daha ayrıntılı bir açıklama sayfa 23'te mevcuttur.

C. Eğitimde Çiftilliliğe Pedagojik Bir Yaklaşım

Gelinen noktayı özetlemek gerekirse, çiftilliliğin kısıtlayıcı olma durumu çocuğun birinci dilinin toplumda değer görmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durum söz konusu olmadığı sürece, çiftilliliği eğitim kısıtlayıcı olmanın aksine destekleyici bir işleve sahiptir. Çiftillilik kazanımlarını etkileyen unsurlar, eğitim programı, söz konusu dillerdeki eğitim programının yoğunluğu ve süresi, elde edilen eğitim deneyimleri ve öğrenci motivasyonu olarak özetlenebilir.⁸⁰ Ancak en başta yapılması gereken böyle bir eğitimde neyin hedeflendiğinin belirlenmesi ve bunun tüm yönleriyle ortaya koyulmasıdır.

Çiftilliliğin hedefi çocuğun dilbilgisini geliştirmekle sınırlı değildir. Çocuk, dili işlevsel olarak kullanırken otomatiklik⁸¹ kazanmalı, o dilde iletişim kurma yeterliliği geliştirmelidir. Oysaki uygulanan eğitim programlarında genel olarak dilbilgisi kazanımları öne çıkarılmaktadır, çünkü öğrencinin ayrı iki dildeki dilbilgisi becerilerini ölçmek dil kullanım becerilerini değerlendirmekten daha kolaydır.⁸² Asıl gereksinim duyulan, öğrencinin iletişim kurarken D1'den getirdiği ve D2'de kazandığı becerilerin ortak işlediği alanları ölçme-değerlendirme üzerine yapılacak ayrıntılı çalışmalardır.

Çiftilliliği okuryazarlık üzerine çalışan bilim insanlarınınca⁸³ genel bir kabul gören yaklaşım özetle şudur: Bir öğrenci D1 bilgisinde ve D1 okuma-yazma becerilerinde ne kadar yetkinse başka dilleri öğrenmede de o kadar başarılı olur. Bu biçimde çocuğun bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyecek türde arttırıcı çiftillilik sağlanır. Bu nedenle, D1'e harcanan zaman ve emek sayesinde öğrencilerin yeni diller öğrenmeleri söz konusu olduğunda uzun dönemli kazanç elde edilmektedir. Bir başka ilginç bulgu da öğrencinin D2'deki üstdil farkındalığı⁸⁴ ne kadar gelişmişse kendi dilindeki becerilerinin de o kadar gelişmiş olacağıdır. Bu iki bulgu ilk bakışta çelişkiliymiş gibi gözükse de Cummins doğru pedagojik koşullar altında aşağıda ayrıntılı olarak tanımlanacak olan dillerarası aktarım sürecinin iki yönde de (D1→D2 ve D2→D1) gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir.⁸⁵

Ancak, uygulanacak eğitim modeli ile bu modelin uygulanacağı topluluğun kültürel, tarihsel ve toplumsal durumunun birbirine uygun olması gerekmektedir. Bu da üzerinde ayrıca çalışılması gereken bir konudur.

Dillerarası bağlılık ve aktarım

Bir dilde geliştirilen okuma-yazma becerileri sadece o dile özgü bilginin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaz, daha derin bilişsel ve dilsel becerilere de katkıda bulunur.⁸⁶ Çocuk, edindiği becerilerden yeni bir dil ile karşılaştığında da yararlanır.

Bu biçimde çocuğun D2'ye aktardığı beceriler, D2'deki okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Her ne kadar dillerin sözdizimsel, biçimsel vb. özellikleri farklı olsa da diller arasında ortak olan bilişsel ve akademik becerilerin herhangi bir dilde okuma-yazma ediniminde etkili olduğu düşünülmektedir. Birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan bu becerileri aşağıdaki üç başlık altında toplayabiliriz:

- Sözcük ve kavram bilgisi:** Sözcük dağarcığı ile okuduğunu anlama becerisi arasında doğrudan ilişki bulunur. Bu nedenle okuma-yazma öğrenme sürecinde karşılaşılan metinlerdeki sözcüklerin ve o sözcüklerin ifade ettiği kavramların çocukların dağarcığında olması gerekir. Aksi takdirde, çocuk "okuma-yazma" ile "okuduğunu anlama"yı birbirinden bağımsız iki alan gibi algılayacaktır. Bir başka deyişle, yazılı olan semboller (örneğin, harfleri) birleştirip okuyabilse bile okuduğu sözcüğün çocuğun hafızasında kavramsal bir karşılığı olmayacaktır ya da olsa bile eksik olacaktır.
- Yazılı metinlerin işlevlerine ilişkin bilgi:** Yazılı metinlerin bir anlam içerdiği ve yazar tarafından bilgi aktarmak için üretildikleri, yazılı metinlerle karşılaştıkça edinilen bir farkındalıktır. Okul öncesi dönemde çocuk bu tür karşılaşmaları D1'de yaşadıkça, bunları okuldaki eğitim sürecinde de kullanabileceği bir beceriye dönüştürebilir. Ancak bu süreç hatalı ve/veya eksik yaşanırsa çocuğun yazılı metinlerin işlevi hakkında geliştirdiği anlayış eksik kalacaktır.

80 Duff, 2007.

81 Automaticity teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

82 Duff, 2007.

83 Cummins, Duff, Verhoeven bu konuda çalışan başlıca bilim insanlarındandır.

84 Metalinguistic awareness teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

85 Cummins, 1981, 1991.

86 Cummins, 2000.

iii. **Sözlü iletişim ile karşılaştırıldığında soyut ve bağlamından ayrılmış olan yazılı metinlerden bilgi edinme becerisi:** Bu farkındalık, yazılı dilin sözlü dilden yapısal olarak farklı olmasıyla ilgilidir. Bu yapısal farklılığın nereden kaynaklandığını basitleştirerek şu şekilde anlatabiliriz: Yazılı dilin temel özelliği içeriğinin, üretildiği bağlamdan ayrılarak aktarılmasıdır. Bu nedenle, okuyan tarafından anlamlandırılabilmesi için kullanılacak tek araç metindeki dilsel yapı ve sözel ipuçlarıdır. Oysa sözlü iletişim belli bir bağlamda gerçekleşmekte ve iletişim sırasında o bağlamın öğelerine gönderme yapılabilmektedir.⁸⁷ Bilgiyi üretildiği ortamdan ayrılmış halde metinden çıkarma becerisini okul öncesinde edinmeye başlayan çocuklar, okulda okuma-yazma becerisini geliştirmekte zorluk yaşamamaktadır. Ancak, bu beceriyi D1’de edinmemiş çocuklar farklı bir dilde eğitim görmeye başladıklarında bu gelişimlerinin eğitim programı tarafından desteklenmesi gerekir. Bu destek olmadığında, ortaya ileri sınıflara kadar gelebilmiş ancak okuduğunu anlamayan öğrenciler çıkacaktır.

Türkiye’de bu tür deneyimlerini aktaran insanlar mevcuttur. Örneğin Göç Edenler Sosyal Yardımlaşma ve Kültür Derneği’nin hazırladığı “Göç Hikayeleri” kitabında aktarılan kişisel anlatı bu açıdan dikkat çekicidir:

[Türkçeyi] köyde öğrendim. Ama ben ortaokula başladığım zaman Türkçeyi bilmiyordum. Yani ilkokulda dahi Türkçeyi bilmiyordum. [...]Ortaokula başladığım zaman gerçekten okuma yazma biliyordum, okuma yazmam vardı ama ne söylendiğini anlamıyordum. Gel git kendimi ifade edecek kadar [öğrendim] ama, işte kitap okuyacak, anlayacak kadar bilmiyordum.⁸⁸

Sonuç olarak, D1’i eğitim dilinden farklı olsun ya da olmasın pek çok çocuk okula başladığında henüz bu üç alandaki gelişimini tamamlayamamıştır. Ancak, D1’i eğitim diliyle aynı olan çocuklar, yazılı metinlerde karşılaştıkları sözcüklerin kavramsal karşılıklarını etkin hale getirebilmekte ve okuma sürecine dahil edebilmektedir. Böylelikle, çocuk okuyup yazdığını anlamlandırabilmektedir. Öte yandan, D1’i eğitim dilinden farklı olan çocuklar bu destekten yoksun kalmaktadır.

Sonuçta bu grup çocuklar okumayı sökseler bile okudukları metnin içeriğini anlayamayabilir. Bu çocukların D1’i toplumda da yok sayılıyorsa, okul dışında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecekleri yazılı kaynaklardan da yoksundurlar.

Üç ana başlıkta tanımladığımız bu tür bilişsel, akademik ve/veya okuryazarlıkla ilgili becerileri edinen çocuk bu becerileri D1’den D2’ye, hatta D2’den D1’e aktarabilir. Yapılan örnek bir çalışmada eğitimin tamamını ya da bir kısmını çoğunluk dilinden başka bir dilde alan çocukların çoğunluk dilinde okuryazarlık becerilerinde bir bozulma görülmediği ortaya çıkmıştır.⁸⁹ Bu becerileri edinme sürecinde çocuklar, çoğunluk dilindeki okuma-yazma pratikleriyle karşılaştıkça, edindikleri becerileri kolaylıkla azınlık dilinden çoğunluk diline aktarabilmektedir.

Dillerarası bağlılık ilkesinden çıkarılacak sonucu kısaca özetleyecek olursak, D1’den farklı bir dilde öğretim gören bir çocuğun okuma-yazma becerisine ilişkin zayıflıklarını gidermek için, D1’den öğretim diline ve öğretim dilinden D1’e olmak üzere, becerilerin iki yönlü aktarımının desteklenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Örneğin, ikinci dilde okuma güçlüğü yaşayan bir çocuğun güçlü olduğu dildeki okuma becerisine yoğunlaşmak ve bu güçlüğü aşındırmaya kadar iki dil arasında beceri aktarımı üzerine uğraşmak etkili bir eğitim yöntemi olarak benimsenebilir. Ancak, bu aktarım için çocuğun her iki dile yeterli derecede açık olduğu bir ortam yaratılması ve her iki dili öğrenmek için yeterli motivasyonunun olması gerekmektedir.⁹⁰

⁸⁷ Örneğin, sözlü iletişim ortamında “şu dolap” dediğimizde söz konusu dolabı işaret ederek gösterebiliyor ve böylelikle dolabın tüm özelliklerini dinleyiciye iletmiş olabiliyoruz. Oysa, yazılı dilde, dolabın okuyucu tarafından bilinmesini istediğimiz özelliklerini açıklayıcı bir biçimde ifade etmemiz gerekiyor.

⁸⁸ GÖÇ-DER, 1997, s. 48.

⁸⁹ Cummins ve Swain, 1986.

⁹⁰ Cummins, 1979, 1981, 2000; Verhoeven, 1987.

Örneğin, İsveç'e 10 yaşlarında göç etmiş Finli çocuklar üzerine yapılan bir çalışma, çocukların D1 gelişimleri belirli bir noktaya geldiği için İsveç'te okuma-yazma becerilerini de çabuk edinebildiklerini ortaya koymuştur.⁹¹ İsveç'e 6-8 yaşlarında göç etmiş Finli çocuklar ise henüz D1 gelişimleri belirli bir düzeyde olmadığından, İsveç'te okuma-yazma becerileri geliştirmekte zorluk yaşamışlardır. Bu durum özellikle soyut düşünme yetisi gerektiren matematik, kimya ve fizik gibi derslerde daha çok hissedilmektedir. Sonuçta, D1 gelişimi çocukta soyut düşünme becerisi gelişmeden sekteye uğradıysa bu eğitim başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir. O halde, çocuğun D1'de aldığı eğitimin işlevsel öneminin altını çizmekte yarar vardır.

Ancak bu tür veriler çocukların D2'ye karşı tutum ve motivasyonları göz önüne alındığında farklı yorumlanabilir. Bir başka deyişle, bireylerin öğrendikleri dile ve o dilin temsil ettiği kültürel kimliğe karşı olan tutumları D2 öğrenimlerini etkileyen önemli bir etkidir ve bulguları değerlendirirken ya da eğitim planını belirlerken bu unsurların dikkate alınması gerekir.

Yapılan çalışmalar hem D1 hem de D2'nin temsil ettiği kültürle özdeşleşen çocukların D2'yi daha çabuk ve etkin bir şekilde öğrenebildiğini göstermektedir.

Öte yandan çocuklar, D2'nin temsil ettiği kültürü evdeki kültürüne tehdit olarak görüyorsa D2'yi öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirecek ve direnç gösterecektir.⁹² Dolayısıyla, D1'i egemen dilden farklı olan çocuklara yönelik olarak hazırlanacak eğitim programlarında çocuğun her iki kültüre de uyum sağlaması hedeflenmelidir. Bunu başarabilmek için eğitim programında D1 ve D2'nin nasıl ve ne oranda kullanılacağına saptanması gerekir.

Ek olarak, öğrencilerin D1 bilgilerinden yararlanmak ve onların birbirleriyle ve hatta belli durumlarda öğretmenleriyle iletişim kurmaları için D1'i kullanmalarına izin vermek, sağlayacağı bilişsel, dilsel ve duygusal kazanımlardan dolayı önerilmektedir. Bu bakış açısından yola çıkan, İngilizce eğitim veren okullardaki göçmen çocukların dilsel eğitim, sosyal entegrasyon ve okul başarısını ele alan çalışmalar vardır. Bu açıdan Kanada, eğitim

alanında yapılan çiftdillilik ve çokdillilik plan ve pratiklerin değerlendirilmesiyle ilgili zengin bir araştırma birikimi sunar. Bu araştırmaların ortak önerisi, öğrencilerin D1'i devam ettirerek çiftdillilik becerilerini artırmaları, "çoğul okuryazarlıklar"⁹³ geliştirmeleridir. Kimlik gelişimi sağlanarak sanatsal ve düşünsel yeteneklerin ortaya çıkarılması, öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları kültürel birikimden yola çıkarak yapılmalıdır.⁹⁴ Özellikle Cummins ve diğerlerinin 2005 yılında yaptıkları çalışma, dil derslerinde olduğu kadar D1'leri birbirinden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda dillerarası çeviri ve çiftdilce okuryazarlığın desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ancak, öğretim uygulamalarında D1 ve D2'nin kullanımında ideal dengenin nasıl kurulacağı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Burada pedagojik yaklaşımlar, eğitim programının amacı, öğrencilerin çevre ve geçmiş deneyimleri ve benzer unsurlar göz önünde tutulmalıdır.⁹⁵

Toplumsal ve yerel koşullara uyum gösteren bir pedagojik yaklaşımın benimsenmesinin önemine değindikten sonra, çalışmamızın ilerleyen bölümünde eğitim modelleri çiftdilliliğe yaklaşımları açısından sınıflandırılacak, tanımlanacak ve değerlendirilecektir.

D. Eğitim Modelleri

Uygulanan eğitim modelleri, uyguladıkları programlara D1 ve D2'yi dahil etmeleri açısından iki ana gruba ayrılır. Bunlardan ilki eğitim sürecine D1 ve D2'yi dahil eden ve bu nedenle çiftdilli diyebileceğimiz eğitim modelleridir. Diğeri ise sadece bu iki dilden birini dahil eden tekdilli eğitim modelleridir. Bu modeller hedef ve kazanımları açısından kendi içlerinde farklılaşır. Genel olarak karşılaştırmak gerekirse, eğer bir modelde eğitim görmeye başlayan çocukların eğitim dilinde kaydettikleri her ilerleme övgüyle karşılanıyorsa, öğretmenler her iki dilin temsil ettiği kültüre de aşınaysa ve sınıf içinde her iki kültüre de değer veren bir ortam yaratılıyorsa bu modelin çiftdilliliği desteklediğini söyleyebiliriz. Tekdilliliği destekleyen eğitim programlarındaysa, çocukların D1'i ya da toplumda egemen olan D2 hiçbir şekilde programa dahil edilmez.

91 Engle, 1975; Skutnabb-Kangas ve Toukoma, 1976.

92 Lambert, 1967.

93 *Multiple literacies* kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır.

94 Duff, 2001, 2002, 2005; Gunderson, 2007; Mohan, Leung ve Davison, 2001.

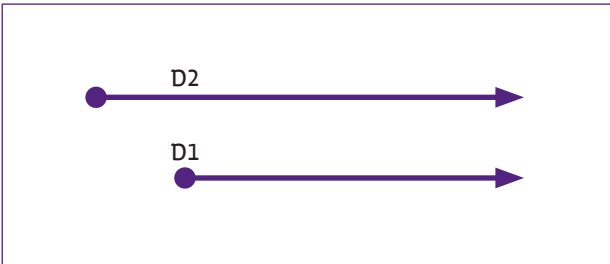
95 Duff 2007.

Bu bölümde, sözü edilen iki eğitim modeli alt türleriyle birlikte değerlendirilecektir. Modeller alt türlerine ayrılırken iki ana ölçüt kullanılmıştır. Bunlar, eğitime hangi dilde başlandığı ve D1 veya D2'nin bir arada ders programında yer bulup bulmadığıdır. Bir ülkede bu modellerin birkaç türü uygulanıyor olabilir. Ayrıca çeşitli ülkeler tarafından her model farklı kurgulanmaktadır. Uygulamadaki farklılıklar nedeniyle bu raporda modellerin sınıflandırılması için yukarıda değinilen iki temel ölçüt kullanılmıştır.⁹⁶

1. Çift Dil Yaklaşımı Olan Eğitim Modelleri

a. Model A: Yabancı dilde eğitim modeli⁹⁷

Bu modelde esas olan eğitimin tamamının önce D2'de verilmesi ancak bir süre sonra D1'de dil derslerinin programa dahil edilmesidir. Bu nedenle, bu modeli D2'de eğitim vermekle birlikte D1'i de geliştiren bir model olarak tanımlayabiliriz. Bu model ülkemizde de yabancı dillerin öğretilmesine ağırlık vermeyi amaçlayan çeşitli özel okullarda da uygulanmaktadır. Bu özel okullarda okul öncesi eğitim almaya başlayan üç yaşındaki çocuklar İngilizce sınıflarda D1'i Türkçe olmayan öğretmenlerden eğitim almaktadırlar. İlköğretim çağının başlangıcı olan altı ya da yedi yaşlarına geldiklerinde eğitim Türkçe olarak yapılmaya başlanır, İngilizce bir dil dersi olarak görülür.



Model A: Yabancı dilde eğitim modeli

Kanada, Fransızca eğitim veren okullarıyla bu konuda en fazla deneyim sahibi olan ülkelerden biridir. Kanada'da birinci dili Fransızcadan farklı herhangi bir dil olan öğrencilere Fransız okullarında eğitim verilebilmektedir. Kanada'da Fransızca eğitim veren okullarda üç model uygulanmaktadır. Bunlardan ilki okul öncesinde ya da ilköğretimde başlayan erken eğitimidir. Ayrıca 4 veya 5. sınıfta

başlayan ve 7. sınıfta başlayan olmak üzere iki ayrı model daha vardır. Bütün okullarda ortak olan, öğretimin en az yarısının hedef dilde yani Fransızca verilmesidir. Ancak, okul öncesi ya da 1. sınıfta bu oran % 100'e kadar çıkmaktadır. Bu durumda İngilizce dil dersi 2, 3 ya da 4. sınıfa kadar ertelenebilmektedir. 5 ve 6. sınıflara gelindiğinde her iki dilin de oranı neredeyse eşittir. Hatta 7, 8 ve 9. sınıf gibi ilerleyen sınıflarda Fransızca okutulan derslerin sayısı İngilizce okutulan derslerin sayısı karşısında oldukça azalmaktadır. Bunun nedeni olarak İngilizce okutulan derslerin daha çeşitli olabilmesi düşünülebilir.⁹⁸

Erken eğitimde uygun koşullar sağlanabildiği sürece çocuğun kazandığı Fransızca okuryazarlık becerilerinin İngilizce becerilerine herhangi olumsuz bir etkisi olmadığı ileri sürülmüştür.⁹⁹ Bu okullardaki D1'i İngilizce olan çocuklar her ne kadar 3 ya da 5. sınıfa kadar İngilizce dersi almıyorlarsa da İngilizce okuma becerileri bütün eğitimini İngilizce almış çocuklardan daha geri kalmamaktadır. Hatta genellikle çocuklar İngilizce yazım kurallarında zorlanırken, İngilizce derslerine daha geç başlamış ve yabancı dilde eğitim alan çocuklar için böyle bir zorluk saptanmamıştır. Ayrıca bu öğrenciler İngilizce metin üretme becerilerinde de geri kalmamaktadır.

Bu programdaki çocukların D2 kazanımlarına baktığımızda ise Türkiye'deki yabancı dilde eğitim alan çocukların performanslarına benzer sonuçlar görürüz. Bu çocukların D2'deki algısal dil becerileri¹⁰⁰ anlatımsal dil becerilerinden¹⁰¹ daha gelişmiştir. 6. sınıfın sonunda bu okullardaki D1'i İngilizce olan çocukların Fransızca okuma ve dinlediğini anlama becerileri D1'i Fransızca olan ve Fransızca eğitim alan çocuklarıinkiyle eş düzeydedir. Ancak, Fransızca konuşma ve yazma becerilerinde D1'i Fransızca olan çocuklarla aralarında büyük fark görülmüştür.

⁹⁶ Bu modellerin farklı türlerine ilişkin öğretim programının hangi dili ne oranda içerdiğini de göz önünde bulunduran kapsamlı bir çalışma gerekmektedir. Ancak böyle bir tanımlama ve değerlendirme bu raporun kapsamı dışındadır.

⁹⁷ *Immersion Education Model.*

⁹⁸ Cummins, 2000.

⁹⁹ Cummins, 2000.

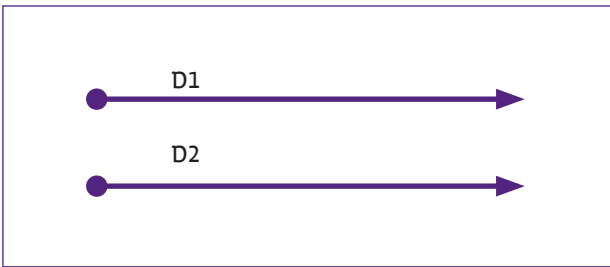
¹⁰⁰ *Receptive language skills* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

¹⁰¹ *Expressive language skills* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Yabancı dilde eğitim modelinin “batırıcı” (immersion) ve “bastırıcı” (submersion) çeşitleri bulunmaktadır. Batırıcı (immersion) modelde, öğretim dili öğrencilerin D1’inden farklı olan herhangi bir yabancı dildir; takip edilen müfredat ülkenin başlıca dilinde eğitim veren okullarinkiyle aynıdır. Özellikle batırıcı modelde öğrencilerin D1 becerilerini geliştirmeye yönelik çaba harcanmaktadır. Öğretmenler çift dillidir ve sınıf içinde öğrencinin yetiştiği toplumun kültürel pratikleri egemendir. Bunlar, başarılı bir yabancı dilde öğretimin gerektirdiği koşullar olarak görülmektedir. Bu modelin bastırıcı (submersion) çeşidinde bu koşulların gerçekleşmediği, bir başka deyişle çocuğun D1’inin eğitim programında D2 gelişimini destekler şekilde yer bulamadığı durumlarda aynı kazanımlar sağlanamayacaktır.¹⁰² Bu özelliğinden dolayı, bazı eğitimciler bastırıcı modeli tekdilli bir model olarak değerlendirmektedir.¹⁰³

b. Model B: Çift yönlü eğitim modeli¹⁰⁴

Çift yönlü eğitim modelinde eğitim, çocuğun D1’deki beceri düzeyinin D2’yi öğrenmesine olumlu katkıda bulunduğu ve çift dilde okuryazar olmanın önemli olduğu fikrinden hareketle iki dilde verilir. D1’i bu dillerden herhangi biri olan çocuklar bu modeli uygulayan okullarda okuyabilirler. Örneğin, ABD’de D1’i İspanyolca olan çocuklara yönelik bu tür okullar bulunur. Bu okullarda İngilizce ve İspanyolca olmak üzere her sınıfın devam ettiği iki eğitim grubu bulunur. Her grupta söz konusu dilde (İngilizce veya İspanyolca) eğitim veren bir öğretmen ve bir öğretmen yardımcısı vardır. Öğrenciler eğitimlerini bir hafta İngilizce, bir hafta İspanyolca olarak alırlar.¹⁰⁵



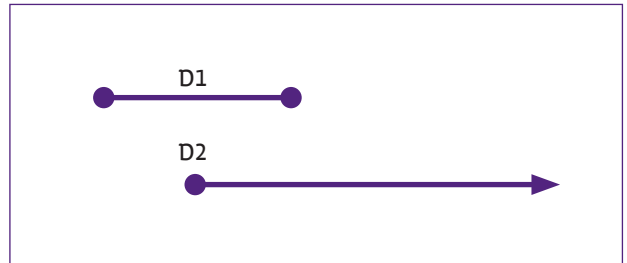
Model B: Çift yönlü eğitim modeli

Barnett ve diğerleri¹⁰⁶ ABD’de İngilizce-İspanyolca eğitim veren programların sonuçlarını sadece İngilizce eğitim veren programların sonuçlarıyla karşılaştırmak amacıyla rastgele belirleme¹⁰⁷ yöntemini kullanarak bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, çift yönlü eğitim veren okullarda D1’i İspanyolca olan çocukların D1’deki okuryazarlık becerilerinde gelişme gösterdiği ve bunun İngilizce okuryazarlık becerilerini olumsuz etkilemediği saptanmıştır. Oysa D1’i İspanyolca olan ve sadece İngilizce eğitim veren okula devam eden çocukların İspanyolcası gerilemiştir.

Sonuçta Barnett ve diğerlerine göre çift yönlü eğitim modelleri iki önemli soruna çözüm bulma gücüne sahiptir. Bunlardan biri D1’i azınlıkta olan grubun D1 becerilerini desteklemek, diğeri de D1’i egemen dil olan grup da dahil olmak üzere D2’de okuryazar olma sorununa çözüm getirmektir.

c. Model C: Geçişli eğitim programları¹⁰⁸

Geçişli eğitim programlarında eğitime ilk önce D1 ile başlanır, daha sonra D2 eğitimi başlar. Bu programlarda D2 ile eğitim verilmeye başlandıktan sonra D1 tamamen bırakılabilir veya D1 ile D2 aynı zamanda devam edebilir. Ancak D1 tamamen bırakılmadan önce D1’i farklı olan çocukların dersleri D2’de takip edecek düzeye gelmesi beklenir. Belirli bir düzeyden sonra D1’e son verilerek sadece D2 ile devam edilir. Bu model ülkemizde özellikle İngilizce veya Fransızca gibi yabancı dillerin öğretilmesi amacıyla açılan özel okullarda ve Anadolu Liseleri’nde yaygın olarak kullanılmaktadır.



Model C1: Geçişli eğitim programı 1

¹⁰² Cummins, 2000; Johnson ve Swain, 1997.

¹⁰³ Benson, 2009.

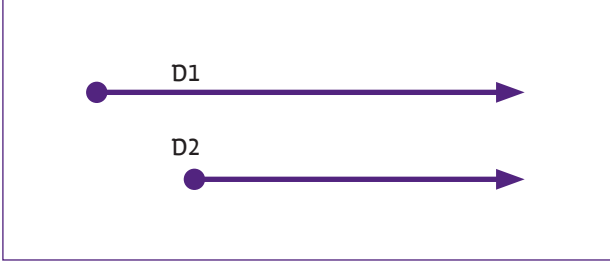
¹⁰⁴ İngilizce’de *dual language* ya da *two-way immersion model* olarak geçmektedir.

¹⁰⁵ Barnett, Yarosz, Thomas, Jung ve Blanco, 2007.

¹⁰⁶ Barnett, Yarosz, Thomas, Jung ve Blanco, 2007.

¹⁰⁷ *Random assignment* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

¹⁰⁸ *Transitional model* teriminin karşılığı olarak kullanılmaktadır.



Model C2: Geçişli eğitim programı 2

Verhoeven tarafından Hollanda'daki D1'i Türkçe olan çocukların okuryazarlık edinimi üzerine yapılan çalışmada geçişli eğitim programı ile yabancı dilde eğitim programları karşılaştırılmıştır. Bu programlara devam eden Türk çocuklarının sözlü ve yazılı dil becerileri, hangi kültüre daha yakın oldukları ve D1 ve D2'ye karşı olan tutumları değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada izlenen geçişli eğitim programı modelinde D1'i Türkçe olan çocuklar 2. sınıfa kadar haftanın yarısı D1'de okuryazarlık eğitimi almaktadırlar. Aynı zamanda, Hollandalı çocuklar ile birlikte Hollandaca sözlü becerilerini geliştirmeye yönelik karma bir sınıfa devam ederler. İki ay sonra D2'de okuma-yazma eğitiminin de devreye girmesiyle birlikte, çocuklar hem D1'de hem de D2'de eğitim görmeye başlarlar. Ancak bazı programlarda çocuklar ikinci sınıfa kadar sadece D1'de okuma-yazma eğitimi almakta, D2'de okuma-yazma eğitimine ikinci sınıfta geçmektedir. Hollandaca ders kitapları Türkiye'de Türkçeye uyarlanarak D1 eğitim programında kullanılır.

Çalışmanın bulgularına göre, geçişli eğitim programı D1'i azınlıkta olan çocuklar için daha uygundur çünkü bu çocuklar eğitimin ilk yıllarında D2 ve onun temsil ettiği kültür ile henüz yeterli yakınlığı kuramamışlardır. Ayrıca, D2'de dilsel becerileri de geri kalmıştır. Bu nedenle, bu çocukların altyapıları ile eğitim programı arasında sağlıklı bir bağlantı kurabilmek için eğitime D2'de başlamak uygun değildir.

Öte yandan, D2'ye geç başlamış olmalarına rağmen, eğitime D1'de başlayan ve sonra D2'ye geçen çocukların D2'de okur-yazarlık becerilerinde bir sorun saptanmamıştır.

Hatta geçişli eğitim programındaki çocukların, her iki dildeki okuma-yazma becerileri açısından, sadece D2'de eğitim alan çocuklardan daha başarılı oldukları

gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, geçişli eğitim programlarında çocukların D1 ve D2'de okuryazarlık edinmeye daha olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri görülmüştür.

Geçişli programdaki çocukların D2'ye ve onun temsil ettiği kültüre daha kolay uyum sağlamaları, bu tür okuryazarlığa D1'den destek olarak geçme yaklaşımının sosyokültürel açıdan da uygun olduğunu göstermektedir.¹⁰⁹

Çocukların okuryazarlık edinme sürecinde önemli olabilecek diğer bir bulgu da geçişli eğitim modelinin Cummins'in "dillerarası bağlılık ve aktarım" ilkesine de uygun olmasıdır. Sonuç olarak, geçişli modeller okuryazarlığa ait becerilerin¹¹⁰ bir dilden diğerine geçişine olanak sağlamakta, bu nedenle de bu modeller D1'i azınlıkta olan çocukların eğitiminde başarılı olmaktadır.

D2 başladıktan bir süre sonra D1'in bırakıldığı programlarda asıl hedeflenen D2'de okuryazarlık becerilerinin edinilmesidir. D1 bu amaç için sadece geçici bir araç olarak kullanılır. Bunun aksine D1 ve D2 eğitiminin birlikte yürütüldüğü modellerde çift dilde işlevsel okuryazarlık hedeflenmektedir.

Ancak, D1'den D2'ye geçiş aşamasında her iki programın da birbiriyle ilişkilendirilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde bu uygulama öğrencilerin okulu terk etmeleri ya da başarısız olmalarına neden olabilir.

Örneğin, günümüzde Güney Afrika'da eğitimin ilk beş yılı D1'de yapılmakta, ardından İngilizce, Fransızca ya da Portekizce ile devam edilmektedir. Ancak D1'de eğitimden yabancı dilde eğitime ani geçiş, okulu terk oranlarının artmasında etkili olmuştur.¹¹¹

Ayrıca dil politikaları açısından değerlendirecek olursak geçişli eğitim sisteminin bazı sakıncaları olduğunu görürüz. D2'de okuryazar olmak

¹⁰⁹ Verhoeven, 1991.

¹¹⁰ Bkz. "Dillerarası bağlılık ve aktarım" bölümü.

¹¹¹ Kamwanganamalu, 2000.

adına geçici olarak kullanılan D1 bir süre sonra bırakıldığında, temsil ettiği kültürün de önemsizleştirilmesi ve arka plana itilmesi söz konusu olmaktadır. Bu durumda D1'in temsil ettiği kültür, toplumdaki egemen grup tarafından da önemsenmeyecek ve çokkültürlü bir yapıdansa egemen kültürün geçerli olduğu bir yapı ortaya çıkacaktır. Çift dilde işlevsel okuryazarlığın gelişebilmesi için söz konusu iki dilin de toplumda kullanılması gerekir. Dolayısıyla belirli dillerin ifade edilmediği toplumlarda çift dilde okuryazar olmak da güçleşir. Bu nedenle D1'in mümkün olduğunca eğitim programında tutulması, çift dilde okuryazar öğrenciler yetiştirmek için önemlidir.¹¹²

2. Tekdil Yaklaşımı Olan Eğitim Modelleri

Birinci dili egemen dilden farklı olan çocukların eğitiminde hangi dilin kullanılması gerektiği çok tartışılan bir konu olmuştur. Yirminci yüzyılın ortalarına kadar benimsenen yaklaşım, birinci dili görmezden gelen tek dilde eğitim modelidir. Ancak çift dilli yaklaşımlar ağırlık kazandıkça, çocukların birinci dillerini de eğitim sürecine dahil etmek tartışılmaya ve denenmeye başlanmıştır. İngilizce eğitim veren modellerin D1'i İngilizce olmayan çocukların akademik başarısını nasıl etkilediğini değerlendirmek amacıyla 1985 yılından bu yana yapılmış on yedi çalışmanın üst-çözümlemesine göre sadece İngilizce eğitim sunan modellerin akademik başarı açısından bir avantajı saptanmamıştır.¹¹³

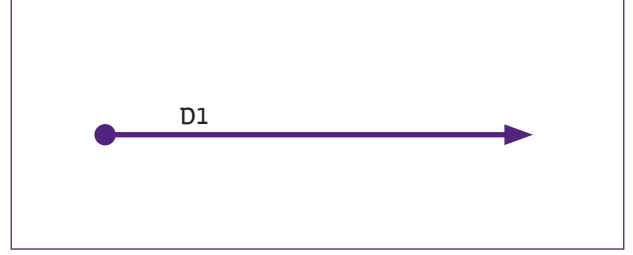
a. Model D: Sadece D1 eğitiminin uygulandığı eğitim programları

Bu modelde sadece toplumda egemen olmayan dilde eğitim verilir ve egemen dil hiçbir şekilde programa alınmaz.

İlk bakışta D1'de eğitim taleplerini karşılıyor gibi görünse de, dünyadaki örneklere bakarsak, bu modelin toplumdaki dezavantajlı grup aleyhine toplumsal hareketliliği engelleyici bir işlevi olduğu söylenebilir.

¹¹² Bu tür programlara D1'in himaye edildiği geçişli eğitim programları da (*maintenance model*) denir (Fishman, 1977).

¹¹³ Rolstad, Mahoney ve Glass, 2005.



Model D: Sadece D1 eğitiminin uygulandığı program

Sadece D1'de eğitim *apartheid* uygulaması sırasında Güney Afrika Cumhuriyeti'nde özellikle ırkçı hükümet ve kilise tarafından desteklenmiştir. O zamanlar her etnik grup 8. sınıfa kadar D1'de eğitim almakta, sadece İngiliz veya Hollanda halkına mensup beyazlar İngilizce ve *Afrikaans* dillerinde eğitim veren okullara gidebilmekteydi. Örneğin D1'i Zulu olan çocuklar Zulu dilinde eğitim veren okullara, D1'i Xhosa olanlar Xhosa dilinde eğitim veren okullara gitmişlerdir. Bu sistem ırkçı-ayrılıkçı eğitim politikalarının bir ürünüdür. O dönemde Güney Afrika resmi olarak İngilizce ve *Afrikaans* dillerinin kullanıldığı çift dilli bir ülkedir. Bütün resmi işlemler bu iki dilde yapıldığı için ekonomik kaynakların dağılımını ve toplumdaki güç dengelerini bu iki dili kullanabilen beyazlar belirlemiştir. İngilizce ve *Afrikaans* dillerinde eğitim alma hakkı olmayan, sadece D1'de eğitim alan siyahlar bu dinamiğin dışında tutularak belli türde işlerde çalışmak durumunda kalmışlardır. Sonuç olarak Model D, çoğunlukta olan siyah halkın yüksek öğrenim hakkını kısıtlayan ve azınlıktaki beyazları ekonomik açıdan koruyan bir uygulama olmuştur.¹¹⁴

Bu uygulama *apartheid* yönetiminin kaldırıldığı günümüzde dahi siyah halkın D1'de eğitime sıcak bakmaması ve onun yerine İngilizce eğitimi tercih etmesine yol açmıştır. Bu modele diğer ülkelerde pek rastlanmamaktadır.

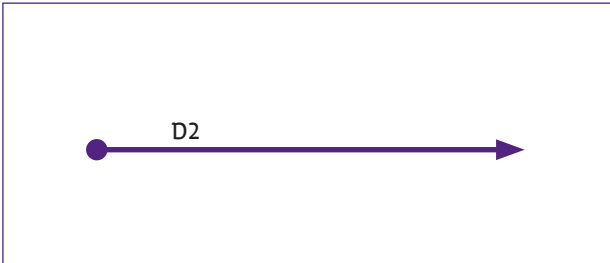
b. Model E: Sadece D2 eğitiminin uygulandığı eğitim programları

Bu modelde eğitim toplumun egemen dilinde verilir ve D1'i egemen dilden farklı olan çocuklar ayrı bir eğitim programına devam etmezler. D1'i sınıftaki eğitim diliyle aynı ve farklı olan çocuklar bir arada aynı eğitim programına tabi tutulurlar. Bu çocukların D2'de yeterli iletişim kuracak bilgisi yoksa, çocuklar öğretmen ve sınıf arkadaşları ile iletişim kurma güçlükleri yaşamakta ve öğrenmede geri kalmaktadır.

¹¹⁴ Kamwangamalu, 2000.

Bu durum küçük yaşlarda daha kolay aşılabilirken, iletişimin büyük ölçüde aynı dili konuşmaya dayandığı ileri yaşlarda daha engelleyici olmaktadır. Öğretmenler, çocuğun geldiği kültüre yabancıdır ya da sınıf içinde yaratılmak istenen ortam çocuğun kültürüyle uyuşmayan bir ortamdır.

Dolayısıyla, çocuk yaratılan sınıf içi ortam ve kuralları yadırgayabilmekte, uyum gücünü kekebilmektedir. Öğretimin çocuğun yetersiz olduğu bir dilde yapılıyor olması, çocuğun sınıf içi etkinliklere katılımını engelleyerek öğrenmesini geciktirebilmektedir. Bu durumdan dolayı, tekdilli yaklaşımı benimsemiş eğitim programlarına devam eden çocukların D1'i eğitim dilinden farklıysa bilişsel ve akademik gelişimleri eksik kalmaktadır.¹¹⁵



Model E: Sadece D2 eğitiminin uygulandığı program

D1'i Türkçeden farklı olan çocuklar D1'i Türkçe olan çocuklarla aynı eğitim programına devam ettikleri için ülkemizde bu modelin uygulandığını söyleyebiliriz. Türkiye'deki eğitim sisteminde Türkçeyi bilmeyen ya da Türkçe bilgisi yetersiz olan çocuklara yönelik dil eksiklerini kapatacak programlar ve özel yaklaşımlar bulunmamaktadır. Sonuç olarak D1'i Türkçeden farklı olan çocuklar okula başladıklarında hem Türkçeyi öğrenmek hem de okuma-yazma öğrenmek gibi iki işle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu nedenle D1'i Türkçe olan yaşlıları karşısında dezavantajlı durumdadırlar.

Aksu-Koç ve diğerleri¹¹⁶ İstanbul, Diyarbakır ve Van'da okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin dil becerilerini belirleyen kapsamlı bir alan çalışması yapmışlardır. Bu çalışmaya göre her üç ildeki ana sınıfı ve ilköğretim öğretmenlerinin yarısından fazlası sınıflarında Türkçesi yetersiz çocuklar bulunduğunu belirtmiştir. Çocukların en yetersiz oldukları alan düzgün cümle kurma ve özellikle Diyarbakır ve Van'da Türkçeyi anlamadır. Görüşülen öğretmenlere göre, bu yetersizlik öğrencilerin okuma-yazmayı geç öğrenme nedenlerinden biridir. Ayrıca ana sınıfı öğretmenlerinin neredeyse tümü öğrencilerin konuştukları diğer dillerden herhangi birini bilmezken Diyarbakır ve Van'daki ilköğretim öğretmenlerinin bir kısmı Kürtçe bilmektedir. Bu çalışmanın bulgularına göre, eğitim sisteminde D1'i Türkçeden farklı olan çocuklar için özel yaklaşımların olmaması nedeniyle öğrenciler okuma-yazmayı geç öğrenmekte ve bu gecikmenin bir yansıması olarak ilerleyen sınıflarda kendilerini sözlü ve yazılı ifade etmede zorlanmaktadırlar.

3. Eğitim Modellerinin Genel Değerlendirmesi

Bu bölümde, çiftdilli olan çocukların eğitimleri konusunda sunulan çiftdilli ve tekdilli eğitim yaklaşımlarının uygulanabilirliği konusunda genel bir değerlendirilme yapılacaktır. Sürdürülecek tartışma pedagojik, sosyokültürel ve politik savlara göre düzenlenecektir.¹¹⁷

a. Pedagojik savlar

Özellikle çiftdilli yaklaşımlara dayanan bir eğitim modeli uygulayabilmek için bu yaklaşıma uygun bir şekilde geliştirilmiş araç-gereç ve ders materyallerinin olması gerekmektedir. Bunun için de uygun materyal ve ders planı hazırlamak konusunda uzmanlaşmış personele ve yeterli ekonomik kaynağa gereksinim vardır. Eğer temel hedef farklı dillerde işlevsel okuryazarlığı geliştirmek ise birbirinden farklı D1'leri olan çok sayıda öğrencinin bir araya geldiği sınıflarda okutulacak uygun materyalin geliştirilmesi karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Ayrıca, farklı kültürel geçmiş ve deneyimlere sahip çocukların kendilerini özdeşleştirebilecekleri ve iletişim kurabilecekleri çiftdilli ve çiftkültürlü öğretmenlerin yetiştirilmesi pek çok ülkede karşılaşılan bir sorundur. Örneğin, Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Sözleşmesi İzleme

¹¹⁶ Aksu-Koç, Erguvanlı-Taylan ve Bekman, 2002.

¹¹⁷ Daha geniş bir değerlendirme için bkz. Cummins, 2000 ve Verhoeven, 1987, 1999.

¹¹⁵ Cummins, 1979.

Komitesi raporuna göre Macaristan'da çift dilde eğitim veren okul öncesi ve örgün eğitim kurumları bulunmasına rağmen bu programlara verilen maddi desteğin kırılganlığı, olanaklardan yararlanan azınlık grupları arasında oransal eşitsizlik ile eğitim materyali ve öğretmen eksikliği nedeniyle uygulama sorunları yaşanmaktadır.¹¹⁸

b. Sosyokültürel savlar

Okula başlayan çocuk için ailesinin okuryazarlığa ve eğitimden elde edilecek kazançlara olan yaklaşımı, çocuğun eğitim yaşamı boyunca belirleyici olmaktadır.¹¹⁹ Bunun nedeni ailelerin, çocuklarını gönderecekleri eğitim programını seçerken toplumdaki konumlarına, kendi kültürel kimliklerini ne kadar korumak istediklerine ve çocuklarının toplumdaki geleceğine göre karar vermeleridir. Örneğin, D1'i azınlıkta olan aileler toplumda egemen olan dilin yanı sıra D1 eğitimi yerine uluslararası önemi olan İngilizce eğitimine ağırlık verebilirler. Bu da D1 ve D2'de eğitim veren çift dilli okullar olmasına rağmen bu okulların İngilizce eğitim veren diğer alternatifler karşısında yeterli talep görmemelerine yol açabilir. Bu nedenle, D1 eğitimi amacıyla geliştirilen projeler kamuoyundan yeterli destek bulamayabilir.

c. Politik savlar

Bütün bu savlara bakarsak, çift dilli yaklaşımı olan eğitim modellerinin, çocukların nitelikli bir eğitim alması için uygun görünmesine rağmen uygulama ve talep sorunları içerdiğini söyleyebiliriz. Ancak, dilsel azınlık gruplarının eğitimine ilişkin kararlar psikolojik, dilbilimsel ya da pedagojik savlara göre değil daha çok politik dinamiklere göre verilen kararlardır. Eğer egemen olan politik eğilim tek taraflı asimilasyon yönündeyse farklı etnik grupların birinci dillerinde eğitim alması beklenemez.

Toplumdaki dilsel çeşitliliği yansıtacak türde çokdilli eğitim modellerinin uygulanması ancak toplumda çokkültürlü yapıyı destekleyen ve geliştiren bir görüş egemense mümkündür.¹²⁰

Hatta politik yaklaşımlar bazen desteklenen akademik çalışmaların sonuçlarını bile belirlemektedir. Çokdilli eğitim modellerinin kazanımlarını ortaya koyan çalışmalar daha çok çokkültürlülüğü destekleyen ülkelerde ses getirmektedir. Öte yandan, asimilasyon politikalarının yürütüldüğü ülkelerde farklı etnik grupların eğitimlerine ilişkin tekdilli yaklaşımları öne çıkaran akademik çalışmalar söz konusu olmaktadır.¹²¹

¹¹⁸ Bkz. Demirler, 2007.

¹¹⁹ Gunderson, 2007; Purcell-Gates, 2004.

¹²⁰ Grosjean, 1982.

¹²¹ Skutnabb-Kangas, 1980.

III. Sonuç ve Öneriler

Bu rapor, çiftdilli eğitim konusundaki yaygın toplumsal algının dönüşümüne katkıda bulunabilmeyi amaçlamaktadır. Çift dilli eğitimi yaygın olarak algılandığı üzere bir güvenlik sorunu olarak görmekten çıkararak farklı boyutlara gönderme yapmayı hedeflemektedir. Çift dilli eğitim psikolojik, dilbilimsel, bilişsel, sosyolojik ve pedagojik pek çok boyutun etkileşim içinde bulunduğu bir sürece işaret eder. Bu raporda bu sürecin çeşitli bileşenlerinin arasındaki etkileşim çözümlenmeye ve dünyadaki farklı uygulama örnekleri sunulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'deki güncel tartışmalardan ve Eğitim-Sen Ana Dili Sempozyumu'nda dile getirilen görüşlerden gözlemlendiği kadarıyla, uzmanlar anadilinde eğitimi bir insan hakkı olarak değerlendirmekte ama bu değerlendirmenin içi yeterince doldurulmamaktadır. Rapor, anadili eğitimi/ anadilinde eğitim kavramlarının yerine çift dilli eğitim kavramını kullanarak bu çerçevenin ötesine geçmeyi hedeflemiştir. Anadili eğitimi/anadilinde eğitim konusu, çift dilli eğitim şemsiyesi altına alınarak, konu disiplinlerarası boyutlarıyla değerlendirmeye çalışılmıştır. Özellikle Türkiye'de henüz çok üstünde durulmadığını düşündüğümüz, ancak farkındalık yaratmanın önemine dikkat çekmeye çalıştığımız bu vurgunun çeşitli nedenlerini özetleyelim.

Uluslararası mevzuattaki belirsizlik

Öncelikle, Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası mevzuata baktığımızda anadilinde eğitim bir hak olarak açıkça ifade edilmemekte, onun yerine konuyla ilgili uyarı ve tavsiyeler bulunmaktadır. Burada, hiçbir şekilde anadilinde eğitimin bir hak olmadığını iddia etmek amacında olmadığımızı belirtmek gerekir. Asıl dikkat çekmek istediğimiz nokta, konunun yerel düzeyde çözülmesi gereken bir konu olarak ele alınması, toplumun gereksinimlerine yanıt verecek ve toplumun genelinden destek bulacak şekilde düzenlenmesi gerektiğidir.

Merkeziyetçilik - yerellik

Merkeziyetçi bir eğitim sisteminin toplumun gereksinimlerine ne oranda yanıt verebileceği de tartışılmalıdır. Ülkemizin farklı yerlerinde farklı diller konuşulmakta, çeşitli toplulukların D1'leri değişkenlik göstermektedir. Eğitim uygulamaları bu toplulukların birinci dilleri göz önünde bulundurularak

düzenlendiği takdirde hedef kitle tarafından benimsenecektir. Öyleyse Türkiye'de çift dillilik ve eğitim konusu değerlendirilirken merkeziyetçilik ve yerelliğin de önemli bir tartışma alanı oluşturduğu bilinmelidir. D1 öğretimi ve D1'de eğitim meselesinin çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Dolayısıyla, tek merkezden belirlenen ve yerel unsurları ve gereksinimleri göz önünde bulundurmeyen bir yönetim biçiminin konuya çözüm getirmesi olası görünmemektedir.

Altyapı sorunları

Her topluluğun kendi dilinin de eğitimde kullanıldığı bir uygulamadan şu aşamada söz etmek gerçekçi değildir. Öncelikle Türkiye'deki mevcut olanaklar böylesi bir uygulamanın teknik altyapı gereksinimini karşılamaktan çok uzaktır. Bir dilin eğitimde kullanılması, o dilde eğitim verebilecek araç-gereçlere ve eğitmen kadrosuna sahip olabilmeyi gerektirir. Gerekli altyapı desteğinden yoksun bir çift dilli eğitim uygulamasının başarısız olması kaçınılmazdır. Böylesi bir sonucun başlıca nedeninin altyapı yetersizliği olacağı unutulmamalı, başarısızlığın faturası eğitimin çift dilli olmasına çıkarılmamalıdır. Dolayısıyla, çift dilli eğitim bir hak olarak verildiğinde karşılaşılabilecek sorunun büyüklüğüne şimdiden dikkat çekilmeli ve bu uygulamayı etkili kılacak altyapı hazırlıklarına öncelik verilmelidir.

Erken çocukluk eğitiminin önemi

Okuryazarlık pratiklerinin yalnızca okul sınırlarıyla kısıtlanabilecek pratikler olmadığı açıktır. Çocuk, zorunlu eğitimin başladığı yaşa gelmeden önce etrafındaki okuma-yazma pratiklerini gözlemleyerek okuryazarlıkla tanışır. Çocuğun yaşadığı evdeki okuryazarlık algısının nasıl oluşturulduğu, okuryazarlık pratiklerinin nasıl düzenlendiği burada birincil önemdedir. Türkiye'de, evde kitap ya da gazete okumanın yaygın olmadığı evlerde bile çocuk, beyaz eşyaların markaları, giysilerin üzerindeki yazılar gibi çeşitli yazılı materyallerle karşılaşmakta, ancak bu karşılaşmayı sağlıklı bir şekilde kuramayabilmektedir. Bu sürecin erken çocukluk eğitiminde doğru biçimlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Çiftilliliğin sağladığı olanaklar

Raporda dikkat çekilmek istenen önemli bir nokta çiftilliliğin bir kısıtlama olmadığıdır. Ne yazık ki pek çok başka toplumda olabildiği gibi Türkiye’de de çiftillilik olumsuz bir durum olarak algılanabilmektedir. Oysa bu algının bir bilimsel dayanağı bulunmamaktadır. Aksine, çiftilde okuryazarlık gelişimi çocuğu kısıtlamadığı gibi, çocuğun hem zihinsel kapasitesini geliştirmekte hem de dillerarası aktarım yapabilmesine olanak sağlayarak yeni dillerin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenciler kendi dillerinin ve kültürlerinin temsil edildiği eğitim ortamlarını daha fazla benimsemektedirler. Dolayısıyla, çiftillilik sanıldığı gibi kısıtlayıcı değil, aksine olanak sağlayıcı bir özelliğe sahiptir. Kısıtlayıcılık, bu olanağı destekleyecek uygun eğitim politikalarının, pedagojik koşulların ve toplumsal pratiklerin bulunmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Kısacası, çiftilliliğin geliştirici özelliğini ortaya çıkarabilecek ortamlar yaratmak gerekmektedir. Bu da ancak aşağıda sözü edilen, dile ilişkin olumsuz yaklaşımların dönüştürülmesiyle ve eğitim ortam ve pratiklerinin bu doğrultuda yeniden düzenlenmesiyle sağlanabilir.

Dile ilişkin olumsuz önyargı ve kalıpyargıların dönüştürülmesi

Dünyadaki çiftilli eğitim uygulamalarının işaret ettiği gibi, aileler toplumsal hareketlilik basamaklarını tırmanmakta çocuğa hangi dilin yardımcı olacağına inanıyorlarsa çocuğunun o dilde eğitim almasını yeğlemektedirler. Bunun yanı sıra, aileler çiftilli eğitimi toplumun egemen dilini dışlayan bir eğitim olarak algılayabilmektedirler. Oysa etkili bir çiftilli eğitim programı hem çocuğun birinci dilini hem de toplumun egemen dilini eğitim sürecine katmalıdır. Böylesi bir programın hedeflerinin ve çiftilliliğin olanak sağlayıcı özelliklerinin ailelere ve öğretmenlere aktarılması, söz konusu aktörlerin bu eğitimi benimsemelerinde kilit rol oynamaktadır.

Çocuğun evinde konuşulan dil genel olarak toplumda saygı gören bir dil değilse bu dilde eğitim hakkı tanınması etkili olmamaktadır. Raporumuzda bu durumun dünyadaki çeşitli örneklerini göstermeye çalıştık. O halde altyapı hazırlıklarına, toplumsal yaklaşımı dönüştürmeye yönelik çabaların eşlik etmesi gerekmektedir. Bu raporda özetlenen araştırmaların da işaret ettiği gibi, çocuk D1’ine toplumda saygıyla yaklaşıldığını hissettiği durumlarda, hangi dilde eğitim aldığından bağımsız

olarak, her iki dilde de (hem toplumdaki egemen dil olan D2’de hem de çocuğun evinde konuşulan D1’de) okuryazarlık geliştirebilmektedir. Buna karşılık, toplumda saygı görmeyen bir dilde verilen eğitim dünyanın pek çok kabul görmemiştir.

Dillere ilişkin tutumlarda yaratılabilecek toplumsal dönüşüm kuşkusuz uzun soluklu bir süreci gerektirir. Ancak, toplumsal algıyı dönüştürebilmenin tek aracının ya da tek ortamının örgün eğitim sistemindeki okullar olmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Televizyon, radyo ve yazılı basın burada önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklara hitap eden çizgi filmler ya da çocuklara yönelik tasarlanan programlarda etnik isimlerin kullanılması,¹²² etnik kültüre gönderme yapan öğeleri barındıran kitapların ya da televizyon programlarının yaygınlaştırılması, toplumun çokkültürlü yapısını yansıtmada ve farklı dillere ilişkin tutumu dönüştürmede etkili olacaktır. Kısacası, yaygın olan olumsuz önyargı ve kalıpyargıların, toplumdaki bireylerin farklı olanı algılama biçimlerinin televizyon ve yazılı basın yoluyla dönüştürülmesi önerilebilir.

Dünyada uygulanan çiftilli eğitim modellerinden çıkarılabilecek dersler

Çiftilliliğin olanak sağlayıcı özelliğini ortaya çıkararak uygun eğitim politikalarının geliştirilmesinde dünyadaki çiftilli eğitim uygulamalarından yararlanılabileceği açıktır. Ancak, bu uygulamaların işleyen ve işlemeyen yönlerini kendi sosyopolitik bağlamları içinde değerlendirebildiğimiz sürece bu uygulamalardan gerekli dersleri çıkarabileceğimizin altını çizmek gerekir. Bu da kapsamlı bir literatür taramasını gerektirmektedir.

Dünyada uygulanan çiftilli eğitim modelleri arasında belki de en yol gösterici nitelikte olanı Türkiyeli çocukların gittikleri okullarda uygulanan modellerdir. Halihazırda uygulanmakta olan yol gösterici bir program Almanya’da proje aşamasında bulunan karşılaştırmalı eğitim programlarıdır. Bunlar, ilköğretimde kullanılan, alfabeyi eşgüdümlü öğrenme ve ortaöğretimde kullanılan, karşılaştırmalı dil öğrenme programlarıdır. Bu programlarda Türk ve Alman öğretmenler derse birlikte girmektedirler. Bu programların içeriğinin incelenmesi ve uygulamaların gözlemlenmesinin de son derece yararlı olacağı açıktır.

¹²² Bu öneri, Eğitim-Sen Ana Dil Sempozyumu’nda gelişim psikoloğu Serdar Değirmencioğlu tarafından dile getirilmiştir.

Yerel uygulamalardan çıkarılabilecek dersler

Dünyada uygulanan eğitim modellerinden çıkarılabilecek derslerden daha önemli olan yerel uygulamalardan çıkarılabilecek derslerdir. Türkiye’de Lozan Antlaşması ile azınlık olarak kabul edilen ve anadillerinde eğitim hakkı tanınmış bir kesim bulunmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de azınlık statüsünde olan bir dil ile Türkçe eğitim bir arada bu cemaatlerin okullarında verilmektedir. Sonuç olarak, Türkiye’de D1’i toplumda egemen olmayan çocuklara çiftdilli eğitimin bir süredir verilmekte olduğunu söyleyebiliriz. Bu okullarda uzun süredir eğitim gören çocuklar, eğitim veren öğretmenler, bu kurumları yöneten idareciler ve eğitim sürecine farklı biçimlerde katılan veliler bulunmaktadır. Bu sürecin aktörlerinin deneyimlerinden öğrenilecek pek çok konu olduğu açıktır. Bu okullardaki uygulamaların işleyen ve işlemeyen yönlerinin nedenleriyle birlikte ortaya koyulması, hem o okullarda verilen eğitimin iyileştirilmesi hem de genel anlamda çiftdilli eğitim politikalarına yön vermek amacıyla kullanılmalıdır.

Benzer biçimde, azınlık okulları dışındaki okullarda da çiftdilli eğitim konusuyla bir “sorun” boyutunda baş etmek zorunda olan pek çok öğretmen, öğrenci, veli ve idareci bulunmaktadır. Bu aktörlerin görüş ve deneyimlerinin paylaşılması hem çiftdilli eğitimin gerçeklerini anlamamıza değerli bir katkıda bulunacak hem de eğitim sürecinin asıl katılımcılarının söz hakkı sahibi olduğu bir eğitim ortamı yaratılmasının ilk adımını oluşturacaktır.

Yanıtlanması gereken sorular, araştırılması gereken konular

1985’ten sonra Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yapılan nüfus sayımlarında evde konuşulan dillere değinilmemektedir. Oysa, giriş bölümünde de açıklandığı üzere KONDA araştırması Türkiye’de konuşulmakta olan farklı dillere işaret etmektedir. Bu dillere karşı geliştirilen farklı tutumlar konusunda bilimsel dayanağı olan hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Oysaki çiftdilli eğitim sistemi bu çalışmalardan beslenmelidir. Egemen dilin dışındaki dillerin konuşulduğu evlerde aile bireylerinin dile karşı geliştirdikleri tutumlar nelerdir? Toplumumuzda çiftdilliliğin temelleri erken çocukluk döneminde nasıl atılmaktadır ve okul çağındaki çocuğun dilsel gelişimi nasıl gerçekleşmektedir? Egemen dili konuşamayan öğrenciyle karşı karşıya kalan öğretmenler çocuğun dilini bilmiyorsa, bu durumla nasıl baş etmektedirler? Öğretmen bu dili bilse, hatta bu dil öğretmenin D1’i bile olsa sınıfta öğretmenler bu birikimlerinden nasıl yararlanmaktadır? Öğrenciler bu stratejileri nasıl farklı biçimlerde algılayabilmekte ve bunları dil edinim süreçlerine, okuryazarlık becerilerine ve kişilik gelişimlerine nasıl yansıtılmaktadır? D1’i egemen dil ile aynı olan öğrenciye kıyasla D1’i toplumda saygı görmeyen bir dil olan öğrencinin uğradığı ayrımcılığın üstesinden nasıl gelinebileceği konusuna gerçekçi çözümler üretebilmek amacıyla, yukarıda sorulan sorulara yanıt arayacak, disiplinlerarası bilimsel çalışmalara gereksinim vardır.

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).
- Alpay, N. (2004). *Dilimiz dillerimiz*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Baker, V. (1998). Literacy in developing societies: Native language versus national language literacy, A. Y. Durgunoğlu, L. Verhoeven, (der.), *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives* içinde (21-37). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Banda, F. (2000). The dilemma of the mother tongue: Prospects for bilingual education in South Africa. *Language, Culture and Curriculum*, 13 (1), 51-66.
- Barnett, S., Yarosz, J. D., Thomas, J., Jung, K. ve Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: Going beyond bilingual models. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty ve M. Panda, (der.), *Social justice through multilingual education* içinde (63-84). Clarendon: Multilingual Matters.
- Bhatia, T. K. ve Ritchie, W. C. (der.). (2004). *The handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Bialystok E. (2008). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters, (der.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* içinde (1-4). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 25 Haziran 2009, http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf.
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. P. Hornby, (der.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* içinde. New York: Academic Press.
- Brandt, D. ve Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), 337-356.
- Briziç, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (3), 339-362.
- Butler, Y. ve Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie, (der.), *The handbook of bilingualism* içinde (114-144). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Chick, J. K. (2000). *Constructing a multicultural national identity: South African classrooms as sites of struggle between competing discourses*. Ness Wolfson Kolokiyumu’nda yapılan sunum. Philadelphia: Pennsylvania University.
- Coulmas, F. (1981). *A festschrift for the native speaker*. Berlin: Mouton.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework* içinde (3-51). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency. E. Bialystok, (der.), *Language processing in bilingual children* içinde (70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000a). Putting language proficiency in its place: Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. J. Cenoz ve U. Jessner, (der.), *English in Europe: The acquisition of a third language* içinde (54-84). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion. 25 Haziran 2009, <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
- Cummins, J. ve Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Demirler, D. (2007). *Eğitime erişimin ve eğitim kalitesinin artırılmasında anadil etmeni*. Yayınlanmamış taslak rapor. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.



- Diaz, R. M. (1986). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child Development*, 56, 1376-1388.
- Dorian, N. C. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. Lenore A. Grenoble ve Lindsay J. Whaley, (der.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects* içinde (3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duff, P. (2001). Language, literacy, content and (pop) culture: Challenges for ESL students in mainstream courses. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 103-132.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23, 289-322.
- Duff, P. (2005) ESL in secondary school: programs, problematics, and possibilities. E. Hinkel, (der.), *Handbook of research in second language teaching and learning* içinde (45-65). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. (2007). Multilingualism in Canadian schools: Myths, realities, and possibilities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 149-163.
- Durgunoğlu, A. Y. ve Verhoeven L. (der.). (1998). *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives*. Hillsdale: Erlbaum.
- Edwards, J. D. (2004). Foundation of bilingualism. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie, (der.), *The handbook of bilingualism* içinde (7-31). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Engle, P. L. (1975). Language medium in early school years for minority language groups. *Review of Educational Research*, 45, 283-325.
- Errington, J. (1999) Ideology. Theme issue, language matters in anthropology: A lexicon for the millennium, *Journal of Linguistic Anthropology*, 9, 115-117.
- Eşme, İ. (9 Ocak 2008). PISA 2006 sonuçları ve Türkiye’de fen eğitimi. *Radikal*. 25 Haziran 2009, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=243988>.
- Fishman, J. A. (1977). The social science perspective. *Bilingual education: Current perspectives*, Vol. 1 içinde (1-53). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Genesee, F. (2008). *Dual language development in preschool children*. 25 Haziran 2009, <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/fredad.html>.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. ve Christian, D. (2007). *Educating English language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. F. (2008). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar*. İstanbul: ERG, AÇEV, KA.DER.
- GÖÇ-DER (Göç Edenler Sosyal Yardımlaşma ve Kültür Derneği). (1997). *Göç hikayeleri*. İstanbul: GÖÇ-DER.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gunderson, L. (2007). *English-only instruction and immigrant students in secondary schools: A critical examination*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- 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: Eğitim Reformu Girişimi.
- Gürsel, S., Uysal-Kolaşın, G. ve Altındağ, O. (2009). *Anadili Türkçe nüfus ile Kürtçe nüfus arasında eğitim uçurumu var*. 4 Kasım 2009, <http://www.betam.bahcesehir.edu.tr/UserFiles/File/ArastirmaNotu49.pdf>.
- Hakuta, K. ve Diaz, R. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. K. E. Nelson, (der.), *Children’s Language, Volume 5* içinde (319-344). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (2), 1-30.
- Hornberger, N. H. (2003). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Bilingual Education and Bilingualism 41: An Ecological Framework for Educational Policy* içinde (315-339). Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Hornberger, N. H. ve Hardman, J. (1994). Literacy as cultural practice and cognitive skill: Biliteracy in

- a Cambodian adult ESL class and a Puerto Rican GED program. D. Spener, (der.), *Adult biliteracy in the United States* içinde (147-169). Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Hornberger, N. H. ve Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy. International and critical perspectives. *Language and Education* 14, (2), 96-122.
- Johnson, R. K. ve Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kamwangamalu, N. M. (2000). Language policy and mother-tongue education in South Africa: The case for market oriented approach. *Georgetown University Rountable on Language and Linguistics*. 25 Haziran 2009, http://digital.georgetown.edu/gurt_2000_09.pdf.
- Kaplan, R. B. ve Baldauf, R. B. Jr. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaya, N. (2009). *Unutmak mı, asimilasyon mu? Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar*. Uluslararası Azınlık Hakları Grubu. 28 Nisan 2009, <http://www.minorityrights.org/download.php?id=633>.
- KONDA (2006). *Toplumsal Yapı Araştırması 2006. Biz Kimiz?* 1 Ekim 2009, http://www.konda.com.tr/html/dosyalar/ttya_tr.pdf.
- Lambert, W. (1967) A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, 91-109.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. A. Wolfgang, (der.), *Education of immigrant students* içinde (91-123). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Philadelphia: Open University Press.
- Martin-Jones, M. ve Bhatt, A. (1998). Literacies in the lives of young Gujarati speakers in Leicester. A. Durgunoğlu ve L. Verhoeven, (der.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-cultural Perspectives* içinde (37-50). Mahwah: Lawrence.
- Mohan, B., Leung, C. ve Davison, C. (2001). *English as a second language in the mainstream: Teaching, learning and identity*. Harlow: Longman.
- Mühlhäusler, P. (1996). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. New York: Routledge.
- Paulston, C. B. (1997). Language policies and language rights. *Annual Review of Anthropology*, 26, 73-85.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Peltzer-Karpf, A., Wurnig, V., Schwab, B., Griessler, M., Akkuş, R., Lederwasch, K., Piwonka, D., Blazevic, T. ve Brizič, K. (2003). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999-2003)* içinde. Vienna: BMBWK.
- Peter, L. (2007). Our beloved Cherokee. A naturalistic study of Cherokee preschool language immersion. *Anthropology and Education Quarterly*, 38 (4), 323-342.
- Purcell-Gates, V., Jacobson, E. ve Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rampton, B. (1990). Displacing the "native speaker": Expertise, affiliation and inheritance, *ELT Journal*, 44, 97-101.
- Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman
- Ricciardelli, L. (1989). *Childhood bilingualism: Metalinguistic awareness and creativity*. Yayınlanmamış tez (University of Adelaide).
- Rolstad, K., Mahoney, K. ve Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19 (4), 572-594.
- Skutnabb-Kangas, T. (1980). *Languages in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities*. Rosslyn: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Skutnabb-Kangas, T. ve Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Crosscultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. *AILA Review*, 8, 61-74.



EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ

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



ISBN 978-605-4348-11-4