

# Demokratik Eğitim Kurultayı

## Eğitim Sen

# EĞİTİM VE DİL KOMİSYONU RAPORU

### Komisyon

- Başkan Nurettin Aldemir Türk Dili ve Ed. Öğretmeni  
Şenol Demir, Uzman, Ankara 4 No'lu Şube  
Gülçiçek Günel, İzmir 4 No'lu Şube  
Yard. Doç. Dr. Özler Çakır, Mersin Ün. İngiliz Dili ve Ed. Bl.  
Ferman Salmış, Malatya  
Ar. Gör Oktay Saydam, Mersin Ün. Alman Dili ve Ed. Bl.  
Haydar Cihaner, Ankara 1 No'lu Şube  
Kemal Ünal, Ankara 1 Nolu Şube  
A.İhsan Görmez, Antalya  
Nihat Keni, Batman  
Ebubekir Çelebi, Diyarbakır  
Ahmet Karakuş, İçel  
Bekir Sarıaltun, İçel  
Mustafa Avcı, İstanbul 1 No'lu Şube  
Alaattin Dinçer, İstanbul 2 No'lu Şube  
Cengiz Uzuner, İstanbul 4 No'lu Şube  
Cengiz Yalçın, Rize  
İbrahim Erdoğan, Sivas  
Şeymus Çakırtaş, Urfa  
Müslüm Kılıç, Urfa  
Tülay Aydın, A.Ü. DTCF Psikoloji Bölümü Öğrencisi  
M.Efter Ökdemir, Malatya



## GİRİŞ

İnsana ilişkin çok sayıda tanımda, doğal olarak göz ardı edilemeyen iki öge var: düşünce ve dil. Özellikle insan için dilin önemini en yalın biçimde dile getiren belki de Humboldt olmuştur: “İnsan ancak diliyle insandır.” (Humboldt, 1988:11). Herder de (1989:51), doğadaki diğer canlılarla insanı karşılaştırırken insanın aklını, gereksinimlerini, etkinlik gücünü, organlarını ve dilini öne çıkarmaktadır. İnsanı özgür düşünen, etkin, gücünü eyleme dönüştüren, bu nedenle de dilin yaratıcısı olan bir varlık olarak tanımlamaktadır (Herder, 1989:59).

Aksan (1980), “Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiç bir bilgimiz olmasa yalnızca dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz.” diyerek, dilin toplumsal yaşamın önemli bir yansıması olduğunu vurgulamaktadır.

Humboldt’a göre, dillerdeki farklılığın nedeni ses ve göstergelerde değil, dili kullanan insanların dünyayı algılayış biçiminde yatmaktadır. Bütün diller, insan-doğa, insan-insan arasındaki ilişkiyi anlatabilir. Dil, bir toplumun ve geçmişin bir ürünü olarak insana yabancı bir şeydir. Bilinebilir olanlar karşısında öznel, insanlar karşısında neseldir. Dil, tek tek insanlar karşısında bir gerçekliktir. Her dil, insan doğasının bir yansımasıdır (Humboldt, 1988: 19-20).

Humboldt’un bu yaklaşımı, ana dilinin insanı neden özgürleştireceğinin de ipuçlarını vermektedir. Her dil, o dili kullanan insanların doğayı algılayış biçiminin, giderek bir dizge içinde kurguladığı düşüncelerinin yine bir dizge içinde dışı vurumudur. Dillerin birbirine “yabancı” oluşu, insanların dünyayı farklı biçimlerde algılamasında ve bu farklı algılayışa göre de farklı dil dizgeleri oluşturmasındadır. Dil dizgesi, o dizgede uzlaşan insanları bir arada tutar. Dayanışma, paylaşım, egemen olma duygusu, umut, umutsuzluk, gelenek, görenek, sevinç, üzüntü... kısaca bir toplumun ürettiklerinin tümü bu dilde gerçekleşir. İşte insanı ana dilinde, başkalarına (yabancıya) karşı özgür olarak duyumsatan da, dilin bu özelliğidir. Ana dili, bu nedenle insanı özgürleştirir.

Ana dili eğitimi bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak gelişmesinde, dünyayı ve içinde yaşadığı çevreyi algılama ve yorumlamasında, özgür ve eleştirel düşünebilmesinde, ilköğretimden başlayarak tüm eğitim basamaklarında ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerden bir tanesidir. Bu nedenle bilimsel temellere dayalı ana dili eğitimi insanlık hakkıdır.

Ülkemizde, ana dili eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin pek çok araştırma yapılmasına, araştırma sonuçlarına dayalı olarak da pek çok somut çözüm önerisi ortaya konmasına karşın, gerek politik gerekse de ekonomik nedenler, genelde eğitimin, özelde

ise ana dili eğitiminin bilimsel ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmesini engellemektedir.

## **I. Türkçe'nin Ana dili Olarak Öğretimine İlişkin Çalışmalar ve Bunların Ortaya Koyduğu Gerçeklikler**

Ana dili eğitimi bilimsel olarak dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması sürecidir. Bu becerilerin her biri ana dilinin yetkin kullanımı açısından birbirleriyle ilintilidir. Beceriler, öğretim sürecinde hem kendi başlarına ele alınmalı hem de iletişimin gerçek yaşamdaki bütünsel ilişkilerinden yola çıkarak birbirleriyle ilişkileri içerisinde sunulmalıdırlar. Ancak yukarıda da değinildiği gibi, ülkemizde okul programlarında ne dört temel dil becerisi ne de dilbilgisinin öğretimi yetkin biçimde gerçekleştirilmektedir.

Özdemir (1983) ve Göğüş (1993) Türkiye'de ana dili öğretiminin programlarda belirtilen amaç, ilke ve yöntemlerinin yaşama geçirilemediğini, Türkçe kitaplarında kullanılan metinlerde çocuğa görelilik ile çocuksuluğun birbirine karıştırıldığını vurgulamaktadır. Göğüş (1991), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının değerlendirmesini yaptığı yazısında, bu kitapların nitelik açısından yetersizliğini ortaya koymaktadır. Kitaplara genellikle yazın alanında adı hiç duyulmamış kimselerin yazılarının alındığını ve bu nedenle de metinlerde anlatım yanlışlıkları ve eksiklikleri olduğunu örneklerle göstermektedir. Özdemir (1983), metinlerin içeriksel örüntüsünün mutlaka öğrencilere bir ders verecek özellikte olduğunu ve bunun çocuğun düş evrenini sınırladığını, öğretmenlerin ise ana dili eğitimi konusunda yetkin olmadığını, tüm bunların ise yetersiz bir ana dili eğitiminin kaynağını oluşturduğunu belirtmektedir.

Adalı (1983) da dilin bir iletişim aracı olduğu ilkesinden hareketle, Türkçe öğretiminin anlama, anlatma eylemini gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olması gerektiği görüşünü ileri sürmektedir. Bunun için güncel dile dayalı, güncel sorunları içeren metinlere ağırlık tanınmanın yararlı olacağını belirtmekte, ana dilinin yetkin kullanımının ise eğitimin yalnızca bir tek aşamasında gerçekleştirilebilecek bir beceri olmadığını savunmaktadır.

Ruhi ve Kocaman (1996) tarafından yapılan araştırma ise, Özdemir ve Adalı'nın yukarıda anılan vurgulamalarını desteklemektedir. Araştırmacılar, ana dili eğitiminin yalnızca dil dersleriyle sınırlandırılmayacağı görüşünden hareketle, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ile ortaokul birinci ve ikinci sınıf tarih ve coğrafya ders kitaplarının bir kısmını sözcük, tümce ve metin düzeyinde incelemiş; kitaplardan yapılan iki okuma seçkisi ile de metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin saptanması için 140 öğrenciye sormaca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kitaplarda yer alan metinlerde, eski ve yeni bilgiler arasında yeterli dengenin kurulamadığı, yeni kavramlara ilişkin vurgulamanın yerli yerinde yapılmadığı, çok parçalı paragraflar ve bağlantısız tümceler nedeniyle metin içi bağlantıların yeterince kurulamadığı, bunun nedeninin ise bilgilendirme, açıklama, karşılaştırma, tanımlama, betimleme, özetleme gibi sözbilim

(retorik) ilkelerine yazarların yeterince uymamasının olduğu vurgulanmıştır. Daha da önemlisi, metinlerin sonuç bölümlerinin sürekli olarak açık bir biçimde uyarı, ders verme işlevini öne çıkardığı, metinlerde buyurgan bir yaklaşım sergilendiği ve bunun da öğrenci odaklı bir öğretim anlayışına ters düştüğü ileri sürülmüştür.

Ruhi (1993), dil öğretimi felsefesi üzerine yaptığı araştırmasında, Türkçe kitaplarındaki metinlerin çocukların yaratıcı dil kullanımını engeller nitelikte olduklarını, bu nedenle öğrencilerin kompozisyonlarında daha çok kalıplı anlatım örneklerine rastlandığını belirtmektedir. Diğer yandan Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan eğitim programının öğretmenlere, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirecek, yaratıcı düşüncelerini sağlayacak öğretim teknikleri konusunda yeterli açıklama ve örnek getirilmediği yetersiz kaldığını öne sürmektedir.

Adalı (1991), ana dili eğitiminin temelde çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yönelik olduğunu, ana dili kullanımındaki yetersizliğin ise iki boyutta irdelenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bunlar, genel eğitimin ana dilini kullanma becerisini geliştirmeyi engelleyen yönü ve ana dili eğitimi veren derslerin yetersizliğidir. Adalı, ülkemizde ana dili eğitimi konusundaki temel sorunlardan birinin metin seçimine yönelik olduğunu, değişik yaş gruplarının, eğitimin değişik aşamalarında öğrenim gören öğrencilerin dilsel evrenlerini, ilgilerini, gereksinimlerini saptamaya yönelik araştırmaların olmadığını, ana dili eğitiminin bilimsel araştırma ve çalışmalarla desteklenmedikçe eksik kalacağını vurgulamaktadır. Adalı (1991), Göğüş (1991, 1993) ve Özdemir (1983) gibi, kitaplarda kullanılan metinlerin seçiminde çocuğa görelilik ile çocuksuluğun karıştırıldığını da belirtmekte; çocuğa göreliliğin çocuğun bilgi birikimini, ilgi alanlarını, gereksinimlerini göz önünde tutmak olduğunu, çocuksuluğun ise anlatımdaki acemilik ve ilkelik olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen boyutunda ise, öğretmenlerin ana dili öğretim yöntemlerinin araştırıldığı, geliştirildiği, tartışıldığı bir eğitiminin olmayışından kaynaklanan sorunlara, öğretmenlere özgü yol gösterici kitapların eksikliğine işaret etmektedir.

Adalı (1993), bilgilendirici metinlerin nasıl okunması gerektiğinin öğretimi sürecinde, öğretmenlerin kullanabilecekleri yöntemleri açıklamakta ve bu tür metinlerin seçiminde metnin öğrenci düzeyine uygunluğuna, düşünsel ve dilsel yapısının okurun bilgi birikimi, yaşantı ve dil deneyimiyle örtüşmesine çok özen gösterilmesi gerektiğini, çünkü yazılanları anlayabilmenin bu etmenlere bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bilgen (1992), ilkökul 1.,2., ve 3. sınıf ders kitaplarının sözel özelliklerine ilişkin araştırmasında, ilkökul 3.sınıf ders kitaplarında 35 sözcükten oluşan tümceler kullanıldığını saptamıştır. Bu bağlamda Bilgen, yalnızca Türkçe kitaplarının değil, tüm ders kitaplarında kullanılan metinlerin öğrencilerin düzeylerine, dil evrenlerine uygunluğunun araştırılması gerektiğini söylemektedir.

Kızıltan (1995), çocuk yazını üzerine 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, çocuk kitaplarının anlaşılabilirliğinin farklı yaş gruplarına ve farklı gelir düzeylerini gösteren okullara göre anlamlı değişiklikler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada, çocukların varolan dil düzeylerine uygun kitapların yazılması gerekliliği vurgulanmakta, ancak bunun çocuksu bir dil olmaması ve yazınsal niteliğe özen gösterilmesi gerektiği savunulmaktadır.

İlgın (1993), ana dili eğitimi programlarının ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurarak ayrıntılı bir değerlendirme yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin en çok (%100) kitaptaki alıştırmaları yaptırmak eğiliminde olduklarını; öğrencilerin, Türkçe öğretimini kuramsal, ezbere dayalı, kalıplaşmış, çağdışı ve yaşamdan kopuk (%66.6), öğretmenleri de kitaba aşırı bağımlı bulduklarını (%46.6) ve kitapları sevimsiz, sıkıcı, yetersiz bulduklarını (%73.3) saptamıştır. İlgın da öğrencilerde kalıplaşmış dil kullanımının çok yaygın olduğunu belirtmekte, öğretmenlerin en az yararlı bulunduğu konuların ise yazma becerisine ilişkin olduğunu dile getirmektedir. Öğretmenlere göre yazma dersi içeriği yetersiz, bağlantısız ve zevksizdir. Ayrıca kitaplarda yazma ile ilgili belirgin bölümlerin olmadığı da vurgulanmaktadır. İlgın, öğrenci ve öğretmenlerin kitap değerlendirme sonuçlarının örtüştüğünü belirtmekte ve kitapların yararlılık, bağlantılılık, zevklilik ve ilginçlik ölçütleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi, kitaplarda öğüt veren kalıplaşmış metinlerden kaçınılması, öğrencilere yeni bilgiler kazandıracak metinler kullanılması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Oğuzkan (1994:20), Türkçe derslerinde öğretim amaçlarına erişilememesinin nedenleri olarak aşağıdaki sıralamayı yapmaktadır:

\* Dört ve beşinci sınıflarda bu derse ayrılan 6'şar saatlik süre konuların tam olarak işlenmesine yetmemektedir.

\* Çocukların ortalama söz dağarcıkları bilinmediği için, değişik ders kitapları ve kaynak kitaplar arasında çok farklılık bulunmaktadır.

\* Dersin çekici duruma gelmesine, öğrencilerin kişisel olarak gelişmelerine yardımcı olacak görsel ve işitsel araçlardan pek az yararlanılmaktadır.

\* Ders konularının işleniş sırasında sözlük, ansiklopedi, antoloji, başvuru kitabı vb. eserlerden yararlanan öğrencilerin sayısı oldukça sınırlıdır.

\* Son üç sınıfta başka ders öğretmenlerinin Türkçe öğretimine katkıları istenilen ölçüde değildir.

\* Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlara tam olarak erişilebilmesi için ilgili öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmetiçi eğitimden geçirilmelerine gereksinim vardır.

Keçik (1991, 1993), ilköğretim öğrencilerinin metin işleme becerilerine ilişkin yaptığı araştırmasında, 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin asıl metinde sunulan bilginin ne kadarını özetlerinde kullandıklarını ve anımsadıklarını, özet ve anımsama protokollerinde bağdaşıklığın nasıl sağlandığını saptamaya çalışmıştır. Söz konusu denekler, özetlere metindeki hangi bilgilerin konup hangilerinin konmayacağına ilişkin tutarlı seçimler yapamamışlardır. Keçik, öğrencilerin kavrama düzeylerini bağdaşık olmayan metin yapısının etkilediği, büyük ölçekli stratejilerin kullanımının yaşa bağlı bir gelişme gösterdiği, özet yazma sürecinde genellikle kopyalama ve silme stratejilerinin

kullanıldığı ve çocuklar için bağdaşık bir metin oluşturmanın dilbilgisel kullanımdan daha zor olduğu sonucuna varmıştır. Keçik (1992) 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin diliçi bağlantı ögesi olarak gönderim öğelerini başarılı bir şekilde kullanamadıklarını, bu nedenle de ürettikleri özet metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıklarını belirtmektedir.

Erden (1993), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, deneklerin açıklayıcı bir metindeki önemli bilgiyi ayırt etmede güçlük çektiklerini belirlemiştir. Bu doğrultuda Erden (1993) ve Keçik (1991), öğrencilere ilkokuldan başlayarak metinlerdeki önemli bilginin seçilmesine yönelik stratejilerin ve farklı türdeki metinlerin kavranması ve hatırlanmasını kolaylaştıracak tekniklerin öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadırlar.

Çakır (1995), yaptığı deneysel çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecini kolaylaştıracak metinsel ipuçlarını (konu tümcesi, başlık, yinelenen sözcükler) kullanmayı bilmediklerini saptamıştır. Metin işleme stratejilerinin özet yazma bağlamında doğrudan öğretiminin yapıldığı deney sonrasında, deney grubu öğrencileri metindeki özü yakalayabilme stratejilerini, başka bir deyişle metnin büyük ölçekli yapısını oluştururken kullanılacak stratejileri belirleyebilmede ilerleme göstermişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle, ana dili eğitimi sürecinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere üstbilişsel ve bilişsel stratejileri kazandırabilecek öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenebileceği, stratejilerin doğrudan öğretimi yoluyla öğrencilerin anlamlı gelişmeler gösterebileceği saptanmış, dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler ışığında öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretime sistemli olarak yardımcı olacak ders araç ve gereçleri hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Ruhi (1993), 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik araştırmasında, öğrencilerin özgün ve yaratıcı anlatım yerine daha çok kalıplı anlatımı kullandıklarını saptamakta, bunun nedenini öğrencilerin konuyu kendi bakış açısından değerlendirememelerine bağlamaktadır. Öğrencilerin özgün anlatıma ulaşmalarını sağlamanın ise birtakım üstdilbilimsel alıştırmalar yapmalarına bağlı olduğunu, öğrencilerden, kendiliklerinden “yeni” düşünce ve yorum yapma becerilerini geliştirmelerini bekleyemeyeceğimizi vurgulamaktadır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesinde, öğrencilere sözcük-kavram ağları oluşturma, metin tamamlama, metin düzenleme, metin içeriğini öngörme gibi alıştırmaların yaptırılmasının gereği üzerinde durulmakta, kompozisyonlardaki kalıplı anlatımın yazma öncesi çalışmaların eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir.

Çakır ve Aksan (1997) ise ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik yaptıkları araştırmada, çok sınırlı bir yazma etkinliği içinde, hiç eğitim verilmeksizin yalnızca yazma konusunun senaryo ile iletişimsel kılınmasının bile deneklerin oluşturdukları metinlerdeki metinsellik ölçütlerine etki yaptığını saptamışlardır. Yazma konusunun verilmesinde senaryodan anlaşılan, deneklerin metnin büyük ölçekli yapısını bağdaşık olarak oluşturmasına yardımcı olacak biçimde yazma konusunu anlamlı hale getirme, amaç ve okuyucu kitlesi belirleme öğelerini içermesidir.

Ülkemizdeki ana dili eğitimi programlarına ve kitaplarına baktığımızda, yazma becerisinin geliştirilmesinde bağıntılılık, bağdaşıklık, bilgilendiricilik, durumsallık gibi metinselliği sağlayan temel ölçütlerin göz ardı edildiği gerçekliği karşımıza çıkmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ise, metinlerdeki bağdaşıklık, konunun senaryolu ve senaryosuz olarak verilmesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özsoy (1996), yaptığı çalışmada ana diline ve dilbilgisi öğretimine ilişkin aşağıdaki vurgulamaları yapmaktadır:

Bir çocuğun ana dilini edinme sürecini 5 yaşına kadar tamamladığı, içselleştirilmiş bir düzeneğin temel yapı ve biçimlerini doğru ve yerinde kullanmayı öğrendiği ve bu yaştan itibaren üretici edincindeki bu yapıların kullanım özellikleri hakkında bilgi edinmekte ve ana diline özgü sözcük dağarcığını genişlettiği göz önünde bulundurulduğunda, ana dilinin yapısal kurallarına bilinçaltında tamamıyla hakim olan çocuğa anadil eğitiminin amacı üretici edincini en üst düzeye çıkarmak olması gerektiği kesindir.

Özsoy (1996), ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıflarda kullanılan temel Türkçe ders kitabı ile yardımcı kitap olmak üzere iki kitap incelediği araştırmasında, kitaplarda ana dile yaklaşımın tümevarımsal değil, tümüyle tümdengelimsel yaklaşıldığını, dile çok üst düzey bir inceleme ile yaklaşıp, tanımlar ve genellemelerin öğrenciye kurallar biçiminde öğretildiğini, dilbilgisi ulamlarının tanımlarının geleneksel bir yaklaşım içinde anlambilimsel özellikleriyle verildiğini ve bu ulamların yapısal özellikleri üzerinde hiç durulmadığını, kuralları örneklemek için yabancı eserlerden alıntı yapıldığını, örneklerin bağlam içinde verilmediğini, öğretilmesi amaçlanan konuda anlamsal bütünlük sağlanmadığını öne sürmektedir.

Başkan (1975), ana dilini öğrenen çocuğun tümevarımlı bir yol izlediğini bu nedenle de tanım ve kural ağırlıklı bir dilbilgisi öğretiminin sakıncalarına değinirken, Sezer (1994) de dilbilgisi öğretiminden yalnızca birtakım kuralların öğrencilere ezberletilmesinin anlaşılmasının yanlış bir yaklaşım olduğunu, dilbilgisi öğretiminin amacının öğrencilerin doğrudan dili tanımına ve daha sağlıklı bir iletişim sürdürmesine hizmet etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dilbilgisi öğretimi bir amaç değil, bireyin ana dilinde kendini duygularını, düşüncelerini yaratıcı ve yetkin biçimde anlatmasında ve çevresindeki dünyayı anlamasında bir araç olmak durumundadır.

Burada anılan ve anılmayan pek çok araştırmanın sonuçları, Türkiye'de ana dili eğitiminin gerek öğretmen yetiştirme ve program geliştirme gerekse de ders kitapları hazırlanması boyutunda çok büyük eksiklikler taşıdığını gözler önüne sermektedir. Bu nedenle gerçek anlamda verimli bir ana dili eğitiminin gerçekleştirilmesi için, tartışma konusu olan sorunlara yönelik yapılan bilimsel araştırma sonuçlarının MEB tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Programların ve ders kitaplarının hazırlanmasında demokratik ve bilimsel eğitimin ilkeleri temel alınmalıdır.

## II-1. HALKLAR VE KÜLTÜRLER MOZAYİĞİ OLARAK TÜRKİYE

“Dünya, birbirini besleyen bin çiçekli bir kültür bahçesi olmuştur. Her kültür, geçmiş kültürlerin gübrelediği birikim topraklarının bir kültür çiçeği olmuştur. Bilinçli ya da bilinçsiz bu büyük kültür bahçesinden bir çiçeği yok etmek, insanlıktan bir rengi bir kokuyu, bir güzelliği, bir yaratıcılığı almakla bir tutulmuştur.”

Yaşar KEMAL’in bu sözleri aslında Türkiye’nin kültür yapısını çok güzel ifade etmektedir. Bugünkü Türkiye coğrafyası gerçekten de hem bir çok kültüre beşiklik yapmıştır. Hem de bu kültürlerin başka coğrafyalara gidip yerleşmesinde bir köprü görevi görmüştür. Yapılan kazı çalışmalarında yerleşik düzene geçişin ilk işaretlerinin Mezopotamya ve Anadolu’nun çeşitli yerlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bugün de geçmişteki o kültürlerin izine rastlamak mümkündür. Anadolu Medeniyetleri Müzesinde sergilenen bazı kalıntılar bu uygarlıklara ait en belirgin işaretlerdir. Yüzyıllardır bu topraklar üzerinde yaşayan toplumlarda kültür mozayicini görmek mümkündür.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu kültürler mozaigi üzerine kurulmuştur. Ancak, siyasal iktidarların tek dil, tek kültür, tek din hatta tek mezhep anlayışını benimsemesi ve bunu uygulamaya koyması bugünkü sorunların çıkmasına neden olmuştur. Ayrıca bazı kültürlerin ve bazı dillerin yok olması için de zemin hazırlamıştır.

Çok kültürlülükten korkmamak gerekir, çok kültürlülüğü zenginlik olarak kabul etmek insanların yaşam zenginliğini kabul etmek anlamına gelir. Bu nedenle, biz eğitimciler, eğitim alanında da bu çok kültürlülüğe özen göstermeli, kültürlerin iç içe ve yan yana yaşam bulması için gerekli olan eğitim ve öğretim koşullarını hazırlamalıyız.

## II-2 TÜRKİYE'DE KONUŞULAN DİĞER DİLLER VE SORUNLAR

Kişiliğin oluşumunda, ana dilinin büyük yeri vardır. Dilin düşünceyi, düşüncenin de dili beslediği gerçeği, kişilik biçimlenmesinde ana dilinin ve kültürün yadsınamaz bir önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Kişilik somut olarak, doğuştan getirilen potansiyelin toplumda yani yaşantısal ortamda beslenmesi ve belli bir biçime girmesidir. Bu biçim hem düşünsel, hem yaşantısal hem de duygusal bir özellik taşımaktadır.

Kişiliğin gelişimi sürecinde birey içinde bulunduğu topluma benzeşecek, bu benzeyiş beraberinde özel bir yapı da kuracaktır. Yani toplumun kişide yansımaları onun aynı zamanda özel bir dünyasının olmasını da sağlayacaktır. Böylece bir yerde herkes gibi olan birey, öte yandan herkesten farklı olacaktır. Bu diyalektik açıdan, bireyin hem kendisi oluşu hem de toplumsal kimliği taşıması gibi bir çeşitlilik içinde birlik yaratımıdır.

Bireyin kendisini gerçekleştirme sürecinde ana dilinin büyük etkisi vardır. Kişi ana dili ile daha yetkin iletişim kurmakta ve algıları daha güçlü, net ve çok yönlü

olmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirmesinde önemli bir etkisi olan eğitim sürecinde ana dilinin yetkin biçimde kullanılabilmesi başarıyı artıracaktır.

İnsanoğlu, kendisini gerçekleştirirken, kendi yansımasını bulduğu değerlere de yönelecektir. Bu bağlamda hangi kültürel ortamda olursa olsun, kişiliğin sağlıklı ve dengeli bir yapıya oturması, o kültürel ortamın kişi için hem eğitimde hem de kültürlemede kullanılabilirliği ile ilişkilidir. Çünkü sonuçta birey içinde yaşadığı ortamın bir tiplmesidir.

Bireyin veya toplumun kendi kişiliğine, kültürüne, özüne yabancılaştırılması, bir sömürünün ilk basamağını oluşturmaktadır. Topluları, halkları kendi özlerinden uzaklaştırma, onların daha rahat sömürülmesi ve sonuçta bir kimliğin yitirilişi demektir. Bu da gösteriyor ki nerede bir kimliğe yabancılaştırma varsa, orada yaşanan kültüre ve bunun aracı olan ana diline de bir yasaklama, bir engelleme vardır. Sağlam kişilikler her zaman direnen kişilikler olacağından, bu durum asimilasyoncu zihniyet açısından da dikkate değerdir ve elden geldiğince kişilikte bir erozyon ve dejenerasyon amaçlanmaktadır.

Zorla kültürlenme (Trans-Culturation) “Bir kültüre mensup birey veya gurupların, başka bir kültür tarafından zorla değiştirilmesi” (GÜVENÇ) anlayışı da yine bir art niyet taşımakta ve bireye benzer dayatmalar amaçlamaktadır. Onun içindir ki bu asimilasyon, kişilikte aşındırma yaparken, kendi değerlerine yabancılaştırma, kendi değerlerini küçümseme anlayışı gibi olumsuzlukları da içermektedir.

Bu bağlamda Hindistan’ın işgaline ve kültürel asimilasyonuna karşı efsanevi lider GANDHİ’nin “Sömürgecilerin diline hayır” kampanyasının altında yatan, halkın kendi öz değerlerine sahip çıkma istemidir.

Tarihsel gelişim sürecine baktığımızda, Anadolu’da farklı kültürlerin ve farklı dillerin hep iç içe yaşadığını görmekteyiz. Bu Türkiye açısından bir olumsuzluk değil, tersine çok önemli bir zenginliktir. Bu zenginliğin eğitim alanında da iç içe ve yan yana yaşam bulması için gerekli adımların atılması anlamlı olacaktır. Bugün Türkiye’de, Türkçe’nin dışında başta Kürtçe olmak üzere Lazca, Çerkezce, Arapça vb. diller de konuşulmaktadır.

Yukarıda adı geçen diller arasında can yakıcı sorun Kürtçe’ye ilişkin olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de yaşayan Kürt insanının kendi ana dilinde eğitim görme istemi görmezlikten gelinmektedir.

Kürtler coğrafi konumlanışı ve nüfus yoğunlukları nedeniyle Türkiye’deki diğer etnik gruplardan farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle Kürt diline ilişkin sorunlar daha yoğunlukla hissedilmektedir.

### **Kürtlerin Dile İlişkin Sorunları**

Bireyler, ana dillerinde yetkinleşememekte; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirememektedir. Çok gelişmiş bir sözlü edebiyat olmasına karşın yazılı ürünler verilememekte; folklor derlemeleri yapılamamakta, böylece, kültürel gelişimin önu kesilmektedir.

Kürt çocukları ne Kürtçe’de ne de Türkçe de yetkinleşme sağlamaktadır. Birey yaşamda hem kendini algılamada hem de toplumda iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadır.

Bütün bunlar gerek bireyde gerek toplumda birikerek daha büyük sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle soruna çözüm getirilmesi birey ve toplum açısından önem taşımaktadır. Bu noktada ana dilinde eğitimin insanlık hakkı olduğunu bir kez daha vurgulamak gereklidir. Sorunun çözümü ise politiktir.

## II. 3. ULUSLARARASI SÖZLEŞMELERDE ANA DİLİ EĞİTİMİ VE ANA DİLİNDE EĞİTİM HAKKI

Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı:

Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilen “Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı“ 1992’de imzaya açılmıştır. Söz konusu sözleşme beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, resmi olmayan dil tanımlanması yapılmaktadır. Resmi dillerin diyalektleri, devletin özel bir alanı olarak tanımlanamayan “Yerel Olmayan Diller” ile ilgili özel anlaşmalar ayrı tutulmaktadır. İmza atan devletler, bölgesel ve azınlık dillerini tanımlamak belirtmek zorunda kalmaktadırlar.

İkinci bölümde temel alınan hedef ve prensipler listelenmiştir:

Bölgesel ve azınlık dillerinin tanınması,

Kapsamında oldukları coğrafi bölgeye saygı gösterilmesi,

Bu dillerin yararına saygı ve olumlu davranış gösterilmesi,

Bu dillerin öğretilmesi ve bu dillerde öğrenim görülmesi garantisi,

Bu dilleri konuşmayanlar için öğrenim kolaylıkları tanınması,

Ayrımcılığın kaldırılması,

Dil gurupları arasında karşılıklı saygı ve anlayışın arttırılması,

Bu dillerin çıkarlarını temsil edecek organların kurulması,

Yerel olmayan diller hakkında şart ilkelerinin uygulanması.

Üçüncü bölüm ise bölgesel veya azınlık dillerinin toplumsal yaşamda kullanımını arttırmak için önlemler alınmasını şart koşmaktadır:

Eğitimde,

Adli ve idari işlerde,

Kamu hizmetlerinde,

Basın ve yayında,

Kültürel etkinliklerde,

Ekonomik ve sosyal yaşamda,

Sınır ötesi ilişkilerde.

Dördüncü bölüm sözleşmenin uygulanmasını içermektedir. Beşinci ve son bölümde sözleşmenin imzaya açılması ile ilgili açıklama yer almaktadır ( İHD Dergisi Sayı 47-48 Ocak-Şubat 1993).

## **B- Ana dilinin Kullanımına İlişkin Diğer Uluslararası Belgeler**

Birleşmiş Milletler Teşkilatı, UNESCO, AGİK ve Avrupa Konseyi çerçevesinde kaleme alınan uluslararası belgelerdeki ana dilinin kullanımı ve ana dilinde eğitimle ilgili kararları içeren sözleşme ve bildirgeler:

### **1. 26.6.1945 tarihli Birleşmiş Milletler Sözleşmesi**

Bu belgede ana dilinde eğitimle ilgili ayrı bir madde düzenlenmemiş olmakla birlikte, örgüt amaçları ile ilgili düzenlenen 1. madde de “... İnsan haklarına ve temel özgürlüklere ırk, cinsiyet, dil ya da din farkı olmaksızın saygı duymayı teşvik etmek ve bunu yerleştirmek” denilmekte ve bu maddelerin örgütün tüm üyelerini bağladığı vurgulanmaktadır.

### **2. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**

Bu belgede de kültürel haklar konusunda özel düzenlemeler yapılmamakta, bildirgenin 2. maddesinde ırk, renk, cinsiyet, dil, din, ulusal ya da toplumsal köken farklılıkları nedeni ile insanlar arasında ayrımcılık yapılamayacağı vurgulanmaktadır.

### **3. Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Pakti**

1966 yılında imzalanan ve Türkiye gibi taraf olmayan devletleri bağlayıcı niteliği olmayan paktın 13., 14.ve 15.maddeleri ana dilinde. eğitimle ilgili doğrudan karar içermeyen ancak eğitimin herkes için temel bir hak olduğunu vurgulayan daha detaylı kararları kapsamaktadır.

### **4. Uluslararası Medeni ve Siyasal Haklar Pakti**

1966 yılında imzalanan 1976 da yürürlüğe giren bu pakta da Türkiye taraf olmamıştır. Paktın 27.maddesi “ Etnik, dinsel ya da dilsel azınlıkların bulunduğu ülkelerde, bu azınlıklara mensup kişilerin kendi gruplarına mensup şahıslarla birlikte kendi kültürlerinde yaşamak, kendi dinlerinin gereğini uygulamak ve kendi dillerini kullanmak hakları yadsınamaz.” denilmektedir.

5. Ulusal ya da Etnik, Dinsel ve Dil Azınlıklarına Üye Kişilerin Hakları Konusunda Birleşmiş Milletler Teşkilatı Bildirgesi

Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulu 18 Aralık 1992 tarihinde aldığı kararla yayımladığı bu belge ile azınlıklara üye kişilerin hakları arasında, kendi kültürünü yaşama hakkı, kendi dilini kullanma hakkı, üyesi bulunduğu azınlıklarla ilgili karar alma mekanizmalarına katılma hakkı, dernek kurma ve bunları denetleme hakkı, başka ülkelerdeki yaşayan aynı gurubun diğer bireyleri ile barışçı ilişkiler kurma hakkını saymıştır.

### **6. Eğitim Ayrımcılığına Karşı UNESCO Sözleşmesi**

Kültürel haklar konusundaki en önemli belgelerden birisidir.1962’de yürürlüğe giren Türkiye’nin taraf olmadığı belgeye 84 ülke taraf konumundadır. Sözleşmenin 5/1-c

maddesinde “ Üye devletler, Ulusal azınlıklar mensuplarına kendi eğitim faaliyetlerini yürütme hakkını tanımanın önemli olduğunu kararlaştırmışlardır. Bu faaliyet kendi dillerinin kullanımını veya öğretimini sağlamayı da içerecektir” denilmektedir. Aynı belgede “dinsel ve dilsel nedenlerle ayrı eğitim sistemleri oluşturmak ya da eğitim kurumları kurmanın” öğrencilerin ana babalarının talep etmesi ve bu eğitim kurumlarına katılmanın zorunlu olmaması koşuluyla hak olduğu vurgulanmıştır.

#### **7. XIV.UNESCO Genel Konferansında Kabul Edilen Bildirge**

Bu belgede “Her kültürün saygı duyulması ve korunması gereken bir saygınlığı vardır. Her halk kendi kültürünü geliştirme hak ve görevine sahiptir.” denilmektedir. 1978 yılında yapılan UNESCO Genel Konferansı’nda onaylanan bildirdede: “Tüm şahısların ve grupların farklı olmak, kendilerini farklı görmek ve böyle kabul olunmak hakları vardır.” ifadesi yer almaktadır.

#### **8. AGİK Çerçevesinde Kültürel Haklar**

01.08.1995 tarihinde Helsinki Nihai Senedi’nin imzalanması ile sonuçlanan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı’nda, “İnsan hak ve özgürlüklerine ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı yapılmaksızın saygı gösterilmesi, siyasal, medeni, ekonomik, kültürel, sosyal hak ve özgürlüklerin tam olarak gelişmesi için gerekli bulunan diğer hak ve özgürlüklerin teşvik edilip geliştirilmesinin Helsinki Nihai Senedi’ne taraf olan devletlerin sorumluluğunda olduğu” onaylanmıştır. AGİK çerçevesinde kültürel haklarla ilgili düzenlenen diğer bir belge de 1990 tarihli Kopenhag Dokümanı’nda ulusal azınlık üyelerinin kendi etnik, kültürel, dile ilişkin ve dini kimliklerini özgürce koruma, geliştirme hakkına ve kendi istekleri dışında asimile edilmeme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir.

Aynı belgede ulusal azınlık mensuplarına, ana dillerini özel hayatlarında ve kamu yaşamında özgürce kullanmaları ile ilgili ayrı bir madde daha düzenlenmiştir.

Başka bir madde de “Azınlıklara kendi ana dillerinin öğretilmesi ya da ana dillerinin resmi merciler nezdinde mümkün olduğu ölçüde ve gerekli olduğu takdirde kullanılmasını sağlayacak önlemlerin alınması, eğitim kurumlarında tarih ve kültür öğretimi çerçevesinde ulusal azınlığın tarih ve kültürünün de göz önünde tutulması” belgeye taraf olan devletlerin sorumluluğu olarak belirtilmiştir.

“Hiç kimse istediği dili ve özellikle ana dilini öğrenmekten alıkonamaz.” Bu da Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi çerçevesinde oluşturulan Ad Hoc Komitesinin benimsediği karardır. Avrupa Konseyi’nde bölge ve azınlık dilleri ile ilgili geçici olarak oluşturulan komitenin hazırladığı sözleşme metni 25 haziran 1992’de imzaya açılmış ancak yürürlüğe girebilmesi için henüz 5 ülkenin onayı tamamlanmamıştır.

Azınlık dillerin korunması ve geliştirilmesi ile ilgili en detaylı düzenlemeleri içermesine karşın dillerin kullanımına ilişkin kişisel hak getirmekten çok, “Devletler sözleşme hükümlerini uygulayacağı dilleri saptamakta serbesttir.” anlayışı sorunu bütünü ile devletlerin inisiyatifine terk etmektedir. Türkiye bu sözleşmeyi de imzalamamış ülkelerden biridir. Ancak göçmen işçilerin bu sözleşme kapsamının dışında tutulduğunu belirtmek gerekir.

9. Ulusal Azınlıkların Korunması Hakkında Çerçeve Sözleşme (Avrupa Konseyi) 1 Şubat 1995'te imzaya açılan, Türkiye'nin imzalamadığı bu belge de soruna ilişkin çeşitli hükümler içermektedir.

“Çoğulcu ve gerçekten demokratik bir toplum, bir ulusal azınlığa üye kişilerin, etnik, kültürel ve dinsel kimliklerine saygı duyulmasını, bu kimliği açıklamak, korumak ve geliştirmek için gerekli olan koşulların oluşturulmasını sağlamak zorundadır.”

“Sözleşmeye taraf olan ülkeler ulusal azınlığa üye kişiye özel yaşamında olduğu gibi kamu ile ilgili ilişkilerinde de, sözlü ya da yazılı olarak azınlık dilini özgürce ve engellemeden kullanma hakkını tanımayı üstlenirler.” kararlarını içeren sözleşme, ülkelerindeki azınlıkların varlığını reddeden (başta Türkiye olmak üzere) devletlerce imzalanmamıştır. (Eğitim ve Yaşam dergisi, Sayı 4. Güz, 1996).

## II.4. BAZI DÜNYA ÜLKELERİNDE DİL EĞİTİMİ UYGULAMALARI

### A. Birden Fazla Resmi Dili Olan Ülkeler:

Günümüz dünyasında bir çok ülkede birden fazla dil resmi dil olarak kabul edilmiş ve uygulanmaktadır. Bu ülkelerden bazıları dünyanın nüfus yönünden belli başlı ülkeleridir.

Bu ülkeler:

İsviçre: Romans dili, Almanca, Fransızca ve İtalyanca.

Afrika Cumhuriyeti: İngilizce ve Afrikaanca

Madagaskar: Madagaskar dili ve Fransızca

Çin Halk Cumhuriyeti: Çince, Tibetçe ve diğer bütün azınlık dilleri

Batı Samua Bağımsız Devleti: Samuaca ve İngilizce

Rusya: Rusça, Çeçence, Beyaz Rusça

Brundi Cumhuriyeti: Brundi dili ve Fransızca

Jibuti: Arapça ve Fransızca

Fiji Cumhuriyeti: Fiji dili ve İngilizce

Filipinler Cumhuriyeti: İngilizce ve Filipince

Hindistan Cumhuriyeti: Hintçe, İngilizce, Bengali, Tolugu, Marati, Tamil, Urdu,

Bhari ... dilleri.

İtalya Cumhuriyeti: İtalyanca, Almanca, Fransızca ve Slavca

Kameron Cumhuriyeti: Fransızca ve İngilizce

Kanada: İngilizce ve Fransızca

Kiribati Cumhuriyeti: Kribati dili ve İngilizce

Komor Federal İslam Cumhuriyeti: Laosca ve Fransızca

Lüksembourg: Lüksembourg dili, Fransızca ve Almanca

Malavi Cumhuriyeti: Çiçeva dili ve İngilizce

Maldiv Adaları Cumhuriyeti: Maldivce ve İngilizce

Malta Cumhuriyeti: Maltaca ve İngilizce  
 Muritanya İslam Cumhuriyeti: Arapça ve Fransızca  
 Namibya: Afrikanca, Almanca ve İngilizce  
 Nauru Cumhuriyeti: Nauruce ve İngilizce  
 Pakistan İslam Cumhuriyeti: Urduca, Sindice ve İngilizce  
 Palav Cumhuriyeti: Mikronesca ve İngilizce  
 Peru Cumhuriyeti: İspanyolca ve Keçuva dili  
 Ruanda Cumhuriyeti: Kinyaca, Kısuhalice ve Fransızca  
 Seysel Cumhuriyeti: Krolce, İngilizce ve Fransızca  
 Singapur Cumhuriyeti: Tamilce, Çince, Malezyaca ve İngilizce  
 Srilanka Demokratik Sosyalist Cumhuriyeti: Seylanca ve Tamilce  
 Sıvazilan Krallığı: Sıvazi dili ve İngilizce  
 Tacikistan Cumhuriyeti: Tacikçe ve Özbekçe  
 Tanzanya Birleşik Cumhuriyeti: Sıvahili dili ve İngilizce  
 Tonga Krallığı: Tonga dili ve İngilizce  
 Vanuatu Cumhuriyeti: Bsilama dili, İngilizce ve Fransızca

Söz konusu ülkelerde resmi diller o ülkelerde kullanılan ana dillerini kapsamaktadır. Bu çok seslilik, bir zenginlik kaynağı olarak yorumlanmaktadır. Herhangi bir anlayış, ana dillerine baskın olmamakta, onları devletin kullandığı resmi dil kapsamına alarak, iletişimin genel bir mekanizması haline getirmektedir. (Demokrasi Gazetesi, Araştırma İnceleme 1996, Ana dili Kurultayı Notları)

## **B. Resmi Dillerin Dışındaki Diğer Yerli Dillerin Kullanımına Özel Hukuk Tanyan Bazı Ülkeler**

İngiltere : Galler dili	İsveç : Sami dili
Fransa : Kostarika dili	ABD : İspanyolca
İspanya : Bask dili	İsrail : Arapça
Belçika : Flemence, Almanca	Irak : Kürtçe
Hollanda : Frezence	İran : Kürtçe, Azerice
Norveç : Sami dili	

Yukarıda isimleri sayılan ülkelerde bu dillerin kullanımına ilişkin çeşitli düzeylerde uygulamalar vardır. Genellikle bu diller bölgesel düzeyde konuşulduğu için kullanımları da bölgesel düzeydedir.

İki ana başlık altında toplanan birden fazla dilin kullanımını daha iyi anlayabilmek için her iki gruptan da birkaç ülkedeki dillerin kullanım uygulamalarını belirtmekte yarar görmekteyiz.

*İsviçre:* İsviçre'de dil eğitimi, dil gruplarının kanton idare sistemine göre yapılmaktadır. Her kantonda halkın konuştuğu dil, eğitim dili olarak uygulanmakta, diğer diller de öğretilmektedir. Böylece bir devletin içinde birden fazla dil hem eğitim dili, hem de resmi dil olarak kullanılmaktadır.

**Belçika:** Belçika toplumu Flamanca (Hollandaca) konuşan Flaman ve Fransızca konuşan Valon olmak üzere iki büyük topluluğa dayanıyor. Ayrıca az sayıda (% 1) Alman bu ülkede bulunmaktadır.

Belçika anayasası farklı ulus ve azınlıkların varlığını, onlar arasındaki farklılığı reddetmiyor. Tersine onları adlandırıyor. Nitekim bu farklılıklardan ötürü anayasa ve diğer yasalarda ulus ve azınlık terimi yerine sıkça “topluluk”, “bölge”, “dil grubu”, “dil bölgesi” terimleri kullanılmaktadır. Fransızca uzun süre resmi ve toplumsal yaşamda öncelikli dil konumunda idi. Geçmişte, hatta yakın zamana kadar Valon ve Flaman ilişkilerini ve bütün olarak Belçika’nın pratik yaşamını sık sık “dillerin kavgası” olarak da adlandırılan Flaman, Valon çekişmesi beliriyor (Elbette bu çekişmenin ekonomik, politik, kültürel ve bölgesel boyutları da vardır).

1870’de çıkarılan bir yasa ile Fransızca’nın yanında Flamanca da ceza mahkemeleri duruşmalarında kullanılmaya başlandı.

1898’de “Eşitlik Yasası” ile yasa ve kararnameler iki dilde çıkarılmaya başlandı.

1932’de çıkarılan “Dil Yasası” ile bölgesel temelde “tek dillilik” ilkesi getirildi. Buna göre her bölgede konuşulan dil o bölge için geçerli tek dil oldu. 1963’te bu durum daha da geliştirildi.

**Hollanda:** Bu ülkede iki yerli halk yaşamaktadır. Hollandalılar ve ülkenin kuzeyinde yaşayan Frezenler. Eğitim Hollanda ve Frezen dilinde yapılmaktadır. Ayrıca Frezenler Hollanda dilini de yabancı dil olarak öğrenmektedir.

**İngiltere:** Bir zamanlar dünyanın en büyük imparatorluğu idi. Bunun için çok sayıda dil ve etnik grubu bir arada bulundurma tecrübesine sahiptir. İmparatorluğun dağılmasından sonra ülke toprakları İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda toprakları ile sınırlı kaldı. Bu topraklar içinde İngilizler, Galler, İskoçlar ve İrlandalılar yaşamaktadır. İngiltere hükümeti Galler bölgesinin dışında eğitim dili olarak İngilizce’yi zorunlu kılmıştır. Galler bölgesinde ise hem İngilizce hem de Galler dilinde eğitim yapılmaktadır. İngiltere’nin Galler dışında ana dilinde eğitim imkanını vermemesi özellikle Kuzey İrlanda ile büyük problemlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Zaman zaman Kuzey İrlanda bölgesi ayrılma durumu ile karşı karşıya gelmektedir.

**Norveç:** Bu ülkede iki yerli halk yaşamaktadır. Norveçliler ve ülkenin kuzeyinde yaşayan Samiler. Ülkede her iki halkın dilinde eğitim yapılmaktadır. 1980 yılına kadar bu ülkede sadece Norveç dilinde eğitim yapılırdı. Sami okullarında Sami dilinin konuşulması bile yasaktı. 1980 yılında Norveç parlamentosunun aldığı bir kararla yeni bir eğitim politikası belirlendi. Buna göre Sami bölgesindeki okullarda Sami dilini bilen öğretmenler görevlendirildi. Sami dilinin öğrenimi teşvik edildi. Yavaş yavaş bütün Sami bölgesinde Sami dilinden eğitime geçildi. Ayrıca Sami öğrencilere Norveç dili, dil dersi olarak okutulmakta, ülkenin diğer bölgelerine yerleşen Sami çocukları için (istedikleri taktirde) Sami dili öğrenme amaçlı olarak dil dersi şeklinde okutulmaktadır.

**İspanya:** 1980 yılına kadar İspanya’da eğitim dili sadece İspanyolca idi. Bu durum hem İspanyol halkını hem de kuzeyinde yaşayan Bask halkını rahatsız etmekteydi. Bunun sonucu olarak özellikle Bask bölgesi uzun süre bir iç savaş yaşadı.

1982 yılında İspanyol parlamentosu bir karar alarak ülkeyi yeni bir idari sisteme göre bölgelere ayırdı. Buna göre yeni bir anayasa ve yeni bir eğitim politikası belirlendi. Bu sistem içerisinde Bask bölgesi ayrı bir bölge oldu. Bask dili de bölgenin resmi ve eğitim dili olarak kabul edildi. Bundan sonra Bask bölgesindeki okullara Bask dilinde eğitim imkanı sağlandı.

**Kanada:** Kanada'nın resmi dili İngilizce olmakla beraber bir eyaletinde (Koopeck) resmi dil Fransızca'dır. Diğer eyaletlerde de halkın taleplerine göre İngilizce veya Fransızca eğitim imkanı sağlanmıştır. Bu iki dil parlamento ve hükümette eşit hak ve imtiyazlara sahiptirler.

**Irak:** Resmi dili Arapça'dır. Kuzeyinde Kürtçe, eğitim ve basın yayın dili olarak kullanılır. Ayrıca, kuzeyindeki Kürt illerinde resmi kurumlarda kullanılmaktadır.

**İran:** Resmi dili Farsça'dır. Farsça'nın dışında Kürtçe, Azerice, Arapça ... dilleri eğitimde kullanılmaz. Ancak bu dillerden basın ve yayın alanlarında yararlanılmaktadır.

Yukarıda sayılan ve açıklamada bulunulan bazı ülkelerdeki dil kullanım uygulamalarından başka son dönemlerde özellikle çok göç alan bazı Avrupa ülkelerinde göçmen çocukları için ayrı dil eğitimi uygulamaları da vardır. Bu uygulamalar, daha çok, gelen göçmen çocuklarının uyum süreçlerini hızlandırmak amacıyla yapılmaktadır.

Yukarıda verilen örnekler, yalnızca, dünyada birden fazla dilin konuşulduğu, birden fazla dilde eğitim yapıldığı durumları örneklendirmek amacıyla taşımaktadır. Türkiye'nin koşulları ise anılan örneklerle örtüşmeyen özellikler taşıdığı için, çok titiz araştırmalar sonucunda Türkiye'ye özgü çözüm önerileri ve uygulama süreçlerine gereksinim olduğu açıktır.

#### IV. Sonuç ve Öneriler

1. Ana dili eğitimi programları bilimsel araştırmalar ışığında düzenlenmelidir. Bu düzenlemede tematik (konu merkezli) yaklaşım benimsenerek, programdaki diğer derslerle bir bütünlük sağlanabilir.

2. Yeni dil eğitimi kitapları yazılmalı, metin seçiminde öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, dünya bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu metinlerde cinsiyet, din ve mezhep ayrımcılığını gündeme getiren, ırkçılığı vurgulayan öğeler olmamalı; öğrenciler barışa, kardeşliğe, dostluğa, sevgiye özendirilmelidir. Metinler günceli yansıtmalı, sorunları tartıştırmalı, kısacası duyarlık eğitimi gerçekleştirici nitelikte olmalıdır.

3. Metinlerin seçilmesinde, oluşturulması ve kullanılmasında dilbilim ve eğitimbilim ölçütleri kullanılmalı, bu alanlarda uzmanlaşmış kişilerin oluşturdukları komisyonlar bu çalışmaları yürütmelidirler. Kitap hazırlama işi öncelikle disiplinler arası bilimsel çalışmanın bir ürünü olmak durumundadır.

4. Özgür ve yaratıcı düşüncüyü geliştirecek bir ana dili eğitimi sürecinde öğrencilere öncelikle düşünmeyi öğretmek gerekmektedir. Bu sürecin ise bilimsel dayanakları olmak durumundadır. Düşünmeyi öğretmenin temel boyutlarından bir

tanesi, bireyin kendi bilişsel stratejilerinin bilincinde olması olarak açıklanan üstbilgi stratejilerinin öğretimi, diğerleri ise yaratıcı ve eleştirel düşünmenin öğretimidir.

Paris, Cross ve Lipson (1984); Marzano ve diğerleri (1988); Paris (1991), biliş hakkındaki bilginin üç temel bilgiden oluştuğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki bir şeyin yapılmasının yararlı olacağını bilmeyi içeren *açıklayıcı bilgi* (örneğin okumaya başlamadan önce bir okuma planı yapmanın yararlı olacağını bilme), ikincisi ne zaman ve nerede yapılacağını bilmeyi içeren *durum bilgisi*, üçüncüsü ise nasıl yapılacağını bilmeyi içeren *süreç bilgisidir*. Yapılan bilimsel araştırmalar, üstbilgi stratejilerinin etkin biçimde kullanılabilmesinin öğrencilere öğretilebileceğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama becerisinin en temelde geliştirileceği dil derslerinde okutulan metinler ya çoğunlukla çeviri metinler, ya da hangi dilsel-metinsel ölçütlere dayanılarak yazıldıkları, seçildikleri, kısaltıldıkları belli olmayan (Ruhi 1993); bağdaşıklığı, bağıntılılığı olmadığı için metin olma özelliklerini yitirmiş metinlerdir. Bu nedenle öğrencilerin algılamalarını zorlaştırmakta, aynı zamanda da algılamalarını kolaylaştıracak stratejileri geliştirmelerini engellemektedir. Tüm bunların ötesinde okuduğunu anlama süreci, metinlerle ilgili olarak verilen okuduğunu anlama sorularının yanıtlanması olarak görülmekte; bu soruların nasıl yanıtlanabileceklerinin, bir metnin konusunun, ana fikrinin kısacası özünün nasıl kavranabileceğinin yolları öğretilmemektedir (Külebi, 1994).

Bu nedenle hazırlanacak programlarda, strateji öğretimi özellikle ön plana çıkartılmalı, kitaplarda stratejileri öğrenmeyi ve kullanmayı sağlayacak alıştırmalara yer verilmelidir.

Eleştirel düşünme ise, bireyin olgular ve olaylara yönelik olarak kendi kendine sürekli soru sorması, nedenleri araştırması, yeterince bilgi edinme isteğinde olması, seçenekleri değerlendirmesi, başkalarının bilgisine, duygularına duyarlı olması, durumu bütünlük içinde değerlendirmesi, ana konudan sapmaması, kanıtlar ve nedenler çerçevesinde bir tavır koyabilmesi, gerektiğinde yine kanıtlar ve nedenler çerçevesinde tavır değiştirebilmesidir. Görüldüğü gibi öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesi aynı zamanda demokratik eğitimin de önemli bir parçasını oluşturması bakımından çok önem taşımaktadır.

Yaratıcı düşünme ise diyalektik düşünme biçimini gerektirir. Yaratıcı bireyler, tezle antitezi bir senteze ulaşabilmek için yetkin biçimde kullanabilirler. Bu nedenle ana dili eğitimi programlarında öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek hedeflerin, içeriğin ve öğrenme öğretme süreçlerinin yer almasına gereksinim vardır.

5. Temel dil becerilerinin öğretimi birbirleriyle ilişkili olarak yapılmalı ancak becerilerin her birine ayrı ayrı önem verilmelidir.

6. Okuduğunu anlama eğitiminde, metinlerin sözbilim yapılarındaki farklılıklar vurgulanmalı, bu yapılar öğretilmelidir. Kitaplar farklı metin türlerinin özellikleriyle ve şematik yapılarıyla öğretilebileceği biçimde düzenlenmeli, bilimsel bir metnin örüntüsüyle bir öykünün örüntüsünün aynı olmayacağı çocuğa kavratılmalıdır. Marzano ve diğerleri (1988: 44) kavrama stratejilerini okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma

sonrası olmak üzere üç grupta toplamışlardır. Okuma öncesinde kullanılan stratejiler, bilginin ön gözden geçirimi, ön bilginin harekete geçirilmesi ve amaçların belirlenmesi olarak üç temel grupta ele alınmıştır. Bilginin ön gözden geçirimi sürecinde, metin özelliklerinin gözden geçirilmesi (metnin başlığına, alt başlıklarına, grafiklere bakılması), metin örüntülerinin araştırılması, içeriğe odaklanan araştırma yapılması, ön bilginin harekete geçirilmesi aşamasında söz varlığının ve içeriğe ilişkin bilgilerin anımsanması, okunan metnin sözbilim yapısına ilişkin ön bilginin anımsanması; amaçların belirlenmesinde ise soru sorma, içeriğe ve metnin örüntüsüne ilişkin çıkarsama yapılması önerilmiştir. Okuma sırasında yapılacak işlemler ise çıkarımların benimsenmesi ya da reddedilmesi, düşüncelerin açıklığa kavuşturulması, her bilgi biriminin okuyucu tarafından anlamlandırılmasıdır. Çıkarımların benimsenmesi ya da reddedilmesi sırasında yapılacaklar yeni düşüncelerin özümsemesi ve yargıların gözden geçirilmesi; düşüncelerin açıklığa kavuşturulması sırasında yapılacaklar anahtar sözcüklere odaklanma, yeni sorular üretme, düşünceleri değerlendirme, son aşamada yapılacaklar ise önemli bilgileri seçme, düşünceleri birleştirme ve düzenlemedir. Okuma sonrasında izlenecek süreçte de üç ayrı işlem grubunun varlığından söz edilmektedir. Bunlar; tüm bilgiyi kapsayacak anlam oluşturma, amaca ulaşmanın değerlendirilmesi, öğrenmenin bilişsel yapıda bütünlenmesi ve uygulanmasıdır. İlk işlem grubu bilginin sınıflandırılması ve ilişkilendirilmesini, anahtar düşüncelerin ve bunların bağlantılarının özetlenmesini; ikinci işlem grubu çıkarımların benimsenmesini, öğrenmede boşlukların saptanmasını ve yeni sorulara yanıt verebilmek için boşlukların doldurularak öğrenmenin genişletilmesini; son işlem grubu ise yeni durumlara aktarma, tekrar ve alıştırmayı içerir.

Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinde öğrencilerin soru sorma, genelleme, çıkarımlar yapma, özetleme vb. çalışmalar yapmalarına olanak tanınmalı; bağıntılık, bağdaşıklık vb. metinsellik ölçütleri üzerinde önemle durulmalıdır. Okuduğunu anlama sürecinde şema kuramının ve dünya bilgisinin öneminden hareketle, okuma öncesi soru sorma, tartışma yapma, gezi, film izleme vb. etkinliklere, okuma sonrasında ise öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri üretici etkinliklere yer verilmelidir.

7. Yazma öğretiminde yalnızca ürüne ağırlık veren değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlenmelidir. Yazma öncesinde öğrencilerin araştırma, tartışma, görüşme yapma yoluyla yazma sürecine hazırlanabilecekleri öğrenme, öğretme süreçleri düzenlenmeli; yazma sürecinde ise okuyucu belirlenmesi, iletişimsel bir amaç verilmesi, konunun anlamlı hale getirilmesi yoluyla öğrencilere gerçek bir iletişim ortamı sağlama yolu benimsenmelidir.

8. Dil eğitimi kitaplarında resimlerin ve resimlere dayalı çalışmaların önemi çok büyüktür. Okuma metinleri ve yazma süreçleri fotoğraf, grafik, resim vb. ile zenginleştirilmeli; bu yolla öğrencilerin şemaları harekete geçirilmeli, yaratıcılıkları geliştirilmelidir.

9. Dilbilgisi öğretimi yalnızca kuralların ezberletilerek öğretilmesi olmaktan çıkartılmalı, işlevsel biçimde öğretilmelidir. Ana dili eğitiminin diğer süreçlerinden

kopuk biçimde değil; okuma sürecinde, yazma sürecinde, belli bağlamlar içinde yeri geldikçe ve bireyin yaratıcı dil kullanımını geliştirmek amacıyla yapılmalıdır dilbilgisi öğretimi.

10. Ana dili eğitimi çok boyutlu bir süreçtir. Bunun için gerek program geliştirme çalışmalarında, gerek ders kitaplarının hazırlanmasında gerekse de öğretmen yetiştirme sürecinde disiplinler arası bir çalışma anlayışı sergilenmelidir. Tüm bu aşamalarda eğitimbilimin, psikolojinin ve dilbilimin verilerinden ve çalışmalarından yararlanılmalıdır. Programlarda ana dili eğitime yönelik hedef davranışların dört temel dil becerisinin öğretiminin birbirleriyle ilişkisi çerçevesinde belirlenmesi de yeterli olmayacaktır. Bunların öğretiminin bilimsel ölçütler çerçevesinde nasıl yapılacağı öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Ana dili eğitiminin verimli olarak gerçekleştirilmesinde programlar kadar, o programları uygulayabilecek, ana dili eğitimi konusunda dilbilimsel ve eğitimbilimsel boyutlarda yetkinleşmiş öğretmenlerin önemi olduğu açıktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği programlarının dilbilim ve dil öğretimi açısından da zenginleştirilmesi gerekmektedir.

11. Az veya çok konuşulmasına bakılmaksızın istem olan dilde eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasına olanak tanınmalıdır.

12. Başta Kürtçe olmak üzere Çerkezce, Arapça, Gürcüce ve daha az konuşulan diğer dillere ilişkin çalışmaların üniversiteler bünyesinde yapılabilmesinin koşulları oluşturulmalıdır.

13. Eğitimi yapılacak dilin eğitim plan ve programları hazırlanırken eğitimin bileşenleri olan öğrenci, öğretmen, veli ve konu ile ilgili bilim çevrelerinin görüşleri alınmalıdır.

14. Türkiye’de konuşulan, dillerde isteyen herkese eğitim yapabilmesinin koşulları oluşturulmalıdır.

15. Söz konusu dillerde eğitim yapılabilmesi için ekonomik finansman devletçe karşılanmalıdır.

16. Farklı dilleri konuşan insanlar arasında karşılıklı saygı ve anlayış geliştirilmeli; dil şovenizminin ortadan kaldırılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

17. Söz konusu dillerin eğitimde, kültürel ve sanatsal etkinliklerde kullanılması için gerekli olan yasal ve idari düzenlemeler yapılmalıdır.

18. Türkiye’deki bütün dillerin ve kültürlerin birer zenginlik olarak kabul edilmesi, bunun için bütün dil ve kültürlerle eşit bir biçimde yaşama hakkının tanınması, demokratik bir ortam ve iklimin sağlanması için çalışılmalıdır.

19. Türkiye’nin bir dil haritası çıkarılmalıdır.

20. Eğitim Sen, dil eğitimine ilişkin belirlenen sorunları ve çözüm önerilerini gündemde tutmalı, kamuoyu oluşturmaya çaba harcamalıdır.