

Okulun Dili Kimin Dili?

Cemil Güneş¹

Eğitim, çokdilli ve çokkültürlü toplumlarda yalnızca bilgi aktarma aracı değil; toplumsal katılımın, kültürel sürdürülebilirliğin ve dilsel kimliklerin biçimlendiği temel kurumlardan biridir (Skutnabb-Kangas, 2000). Toplumun yanı sıra öğrenciler için de sadece teknik bir araç değildir. Araştırmalar, öğretim dilinin öğrencilerin akademik başarılarını, kimlik gelişimlerini, okula aidiyetlerini ve eğitim olanaklarına erişimlerini doğrudan etkilediğini gösteriyor (Baker & Wright, 2021; Cummins, 2000). Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim dilinin, eğitimsel olduğu kadar toplumsal, kültürel ve siyasal bir mesele olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla eğitimde tekçiliğin esas alınması da eğitimin tüm bu meselelerinin bir parçasıdır.

Tek dilli eğitimin birçok ülkede doğal ve tarafsız bir model olarak kabul edilmesi, modern ulus-devletlerin oluşum süreçlerinden bağımsız değildir. Eğitim sistemleri, ortak bir ulusal kimlik oluşturma'nın temel araçlarından biri olarak yapılandırılmış; ortak tarih, kültür ve dil büyük ölçüde okul aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılmıştır (Anderson, 1983). Böylece öğretim dili, yalnızca öğrencilerin hangi dille eğitim göreceğini belirleyen eğitimsel bir araç olmaktan çıkarak kamusal yaşamın ve meşru ulusal kimliğin hangi dil üzerinden kurulacağını tanımlayan siyasal bir işlev üstlenmiştir. Eğitim sistemi de bu yönüyle ulus-devletlerin dil politikalarının en görünür uygulama alanlarından biri hâline gelmiştir. Bu bağlamda tek dillilik, yalnızca okulda tek bir dilin kullanılması anlamına gelmemektedir. Asıl sorun, belirli bir dilin bilgi üretiminin, akademik başarının ve kurumsal katılımın tek meşru aracı olarak kabul edilmesi; öğrencilerin diğer dilsel kaynaklarının ise görünmezleştirilmesi veya değersizleştirilmesidir. Skutnabb-Kangas (2000) bunu bir dilin kullanımının geliştirilmemesi ya da yasaklanması sonucunda yok olması olarak tarif eder ve Dilsel İnsan Hakları (LHR) perspektifiyle bu dil kaybını insan hakları ihlali olarak görür ve çeşitliliğin korunmasını savunur.

¹ cmlgns89@gmail.com

Tek dilli politikalara karşı gelişen dil politikaları ve dil planlaması, çokdilliliği esas alarak bireylerin dilsel yeterliliklerini güçlendirir, bilişsel gelişimlerini destekler ve problem çözme ile üretime yönelik becerilerini artırır (Baker, 2001) Kaldı ki çokdillilik modern bir olgu değildir; antik imparatorluklar, çokdilli nüfuslarını yönetmek için genellikle birden fazla dili barındırıyordu. Amélie Kuhrt, Ahameniş İmparatorluğu'nun (MÖ 550-330) yönetim için Eski Farsça, Elamca ve Aramiceyi kullandığını ve Aramicenin bir "lingua franca" (ortak dil) olarak hizmet ettiğini belirtir; üç yazıyla yazılmış olan Behistun Yazıtını, bu çokdilli yaklaşıma örnek olarak verir (Kuhrt, 2007). Benzer şekilde, Roma İmparatorluğu (MÖ 27-MS 476) Latincenin batıya, Yunancanın doğuya hakim olduğu ikili bir dil sistemini benimsedi; bu dilsel esneklik, imparatorluğun geniş ve kültürel açıdan çeşitli bir bölgeyi yönetmesine olanak tanıdı (Woolf, 2012). Çokdilli yaklaşım, çokdilli toplumlarda bireylerin eğitim sürecine olan aidiyetini güçlendiren ve ayrıca kültürel bütünlük ve sosyal uyumu sağlayan tarihsel bir gerçekliğe sahiptir.

Türkiye'de de eğitim sistemi uzun yıllar Türkçeyi tek öğretim dili olarak benimsemiş; bu tercih çoğu zaman eğitim için bir zorunluluk veya ulusal bütünleşmenin doğal gereği olarak sunulmuştur (Sadoğlu, 2003). Kürt dili on yıllar boyunca kamusal alanlarda yasaklanmış, Kürtçe konuşanlar marjinalleştirilmiş ve kamu sektöründe ve eğitimde fırsatları sınırlanmıştır (Skutnabb-Kangas, 2000). Bu yaklaşım nedeniyle, Türkiye'nin çokdilli toplumsal yapısını dikkate alan alternatif eğitim modelleri eğitim politikalarının dışında kalmıştır (Coşkun et al., 2010). Türkçe dışındaki dillerin eğitimsel ve kamusal kullanımının sınırlandırılması, bu dillerin kurumsal gelişimini engellemenin yanı sıra kullanım alanlarını daraltmış ve kuşaklararası aktarım süreçlerini zayıflatmıştır. Bunun eğitim alanındaki sonuçlarından biri, farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrencilerin okula eşit koşullarda başlayamamasıdır.

Bu yazıda öncelikle okul dilinin neden tarafsız olmadığı ve belirli dilsel pratiklerin eğitim ortamında nasıl ayrıcalıklı hâle geldiği tartışılmakta; ardından tek dilli okul düzeninin farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrenciler açısından ürettiği eşitsizlikler incelenmektedir. Bu genel çerçeve, Türkiye'de dil ve eğitim uygulamalarının tarihsel ve güncel görünümü üzerinden somutlaştırılmaktadır. Son olarak ise tek dilliliğin kaçınılmaz bir eğitim modeli olmadığı fikrinden hareketle eleştirel eğitim ile anadili temelli çokdilli eğitimin, daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının kurulmasına sunduğu imkanlar ele alınmaktadır.

Okulun Dili Neden Tarafsız Değildir?

Eğitim sistemleri çoğu zaman bütün öğrencilere aynı müfredatı sunan, aynı ölçütlerle değerlendirme yapan ve fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlayan tarafsız kurumlar olarak tanımlanıyor. Ancak eleştirel eğitim kuramı, okulun yalnızca bilgi aktaran tarafsız bir kurum olmadığını; aynı zamanda belirli bilgi biçimlerini, kültürel değerleri ve toplumsal normları seçen, meşrulaştıran ve yeniden üreten bir kurum olduğunu savunmaktadır (Apple, 2004; Freire, 2005). Yine dil

politikaları literatürü de eğitimde kullanılan dilin yalnızca öğretim sürecine ilişkin teknik bir tercih olmadığını; devletin vatandaşlık anlayışı, ulusal kimlik politikaları ve kamusal alan tasavvuruyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır(Wright, 2004). Bu nedenle tek dillilik ve buna bağlı olarak oluşturulan eğitim politikaları, yalnızca eğitimsel bir düzenleme değil, aynı zamanda belirli bir dil ve kültür ideolojisinin eğitim sistemi içerisindeki kurumsal yansımasıdır. Dolayısıyla okulun kullandığı dil, yalnızca eğitsel bir tercih değil; bilgi, iktidar ve toplumsal meşruiyet ilişkilerinin de önemli bir parçasıdır.

Apple'a (2004) göre okul, bilgiyi tarafsız biçimde aktaran değil, hangi bilgi, kültür ve toplumsal pratiklerin değerli kabul edileceğini belirleyen bir kurumdur. Bu nedenle müfredat kadar öğretim dili de ideolojik bir işleve sahiptir; okulda hangi dilin kullanıldığı, yalnızca iletişimi değil, hangi bilgi ve kimliklerin meşru kabul edileceğini de belirler. Freire (2005) de eğitimin hiçbir zaman tarafsız olmadığını vurgularken, "sözcüğü okuma" ile "dünyayı okuma"nın birbirinden ayrılamayacağını belirtir. Bu açıdan öğrencinin anadilini eğitim sürecinin dışında bırakmak, yalnızca bir iletişim aracını değil, öğrencinin dünyayı anlamlandırma ve eğitimde özne olma imkânını da sınırlandırır.

Farklı anadilleri eğitim sürecinin dışında bırakmak, öğrenciyi özne olmanın dışına ittiği gibi, dilsel anlamda da bir hiyerarşinin oluşmasının önünü açmaktadır. Anadilin toplumsal işlevini açıklayan en kapsamlı kuramsal yaklaşımlardan biri Bourdieu'nun dil sosyolojisidir. Bourdieu'ya (1991) göre hiçbir dil veya dilsel pratik kendiliğinden meşru değildir; dillerin değeri, dilbilimsel özelliklerinden çok içinde yer aldıkları toplumsal güç ilişkileri tarafından belirlenir. Bourdieu bu süreci "dil piyasası" (linguistic market) kavramıyla açıklar. Her toplumsal alan belirli dilsel pratikleri ödüllendirerek onları sembolik sermayeye dönüştürürken diğerlerini daha düşük bir konuma yerleştirir. Eğitim kurumları da dil piyasasının en güçlü aktörlerinden biri olarak hangi dilsel kaynakların ve bilgi biçimlerinin değerli, meşru ve akademik açıdan geçerli kabul edileceğini belirler. Bu çerçevede Pierre Bourdieu'nun "meşru dil" kavramı, yalnızca resmî veya yaygın biçimde kullanılan dili değil, toplumsal ve kurumsal açıdan yüksek değer ve prestij atfedilen dili de ifade eder (Bourdieu, 1991). Okulun öğretim diliyle uyumlu bir dilsel sermayeye sahip öğrenciler, eğitim sürecine avantajlı başlarken farklı dilsel repertuarlarla gelen öğrenciler, yeni bilgilerin yanı sıra okulun meşru kabul ettiği dilsel normları da öğrenmek zorunda kalır. Dolayısıyla eğitim sistemi bütün öğrencilere aynı eğitimi sunduğunu ileri sürse bile farklı dilsel sermaye ve kültürel birikime sahip öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri yeniden üretebilir. Romaine (2000) bunun sonucunda eğitimde ortaya çıkan eşitsizliklerin sistemin dil politikalarından kaynaklanan yapısal sorunlar yerine öğrencilerin bireysel yetersizlikleriymiş gibi algılanabildiğini söyler. Nitekim kurumsal olarak değersizleştirilen dillerin konuşurları da zamanla baskın dile yönelebilir, anadillerinden uzaklaşabilir ve kendi dillerine daha düşük bir değer ile yaklaşabilirler.

Dolayısıyla okul dili hangi dilin akademik bilgi üretiminin meşru aracı olarak kabul edileceğini, hangi öğrencilerin sahip oldukları dilsel kaynakların değer göreceğini ve hangi dilsel pratiklerin eğitim sistemi içerisinde ödüllendirileceğini belirleyen kurumsal bir mekanizmadır. Bu nedenle tek dilli eğitim modelini anlamak, yalnızca öğretim dilini değil, bu dilin hangi tarihsel ve siyasal süreçler içerisinde meşrulaştığını tartışmayı da gerektiriyor.

Tek Dilli Okulun Yeniden Ürettiği Eşitsizlikler

Tek dilli eğitim modelindeki esas mesele eğitim sisteminin öğrencilerin okula taşıdıkları dilsel repertuarı nasıl konumlandığıdır. Çokdillilik alanındaki araştırmalar, çocukların okula yalnızca belirli bir dil bilgisiyle değil, aile ve sosyal çevre içerisinde geliştirdikleri kavramsal bilgi, kültürel deneyim ve iletişim becerileriyle geldiklerini gösteriyor (Cummins, 2000). Dolayısıyla öğrencilerin anadillerinin eğitim sürecinde görünmez hâle gelmesi, yalnızca dil kullanımını değil, öğrenmenin üzerine inşa edildiği bilişsel ve toplumsal zemini de etkilemektedir.

Cummins'in (2000) karşılıklı bağımlılık kuramı, öğrencilerin birinci dillerinde geliştirdikleri akademik ve kavramsal becerilerin ikinci dildeki öğrenmelerini de desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin öğrencilerin mevcut dilsel kaynaklarını dışlaması, yalnızca iletişimsel güçlükler yaratmamakta, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin niteliğini de etkilemektedir. Sorun öğrencilerin ikinci dili öğrenmeleri değil, sahip oldukları dilsel birikimin eğitim sürecinde eğitsel bir kaynak olarak değerlendirilmemesidir (Cummins, 2020). Öğretim diliyle aynı dilsel sermayeye sahip öğrenciler okula avantajlı başlarken, farklı anadili ile gelen öğrenciler hem yeni bilgileri öğrenmek hem de okulun meşru kabul ettiği dilsel normlara uyum sağlamak zorunda kalıyor. Freire'nin (2005) eleştirel eğitimi açısından bakıldığında ise öğrencilerin anadillerinin eğitim sürecinin dışında bırakılması, yalnızca dilsel bir farklılık değil, öğrencilerin deneyimlerinin, bilgi üretme biçimlerinin ve yaşam dünyalarının da okul tarafından yeterince tanınmaması anlamına gelmektedir. Öğrenciler eğitim sürecine kendi deneyimleriyle katılabildikleri ölçüde öğrenme etkin ve eleştirel bir nitelik kazanabilir.

Türkiye’de Dil ve Eğitim Uygulamaları

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte Türkçe, ortak ulusal kimliğin ve ulus-devlet inşasının başlıca araçlarından biri hâline gelirken Türkçe dışındaki dillerin kamusal ve eğitsel kullanımı önemli ölçüde sınırlandırılmıştır (Zürcher, 2004). 1924 Anayasası ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kurumsallaşmaya başlayan bu yaklaşım, 1925 Şark Islahat Planı ve 1934 İskân Kanunu gibi düzenlemelerle devam etmiş; özellikle Kürtçenin eğitimde, kamusal yaşamda ve kültürel üretimde kullanılabileceği alanlar giderek daralmıştır (Kaya & Aydın, 2014; Çiçek, 2013). Söz konusu sınırlamalar, 1980 askerî darbesinin ardından

daha katı bir nitelik kazanmış; 1982 Anayasası ve 2932 sayılı Kanun, Kürtçenin kamusal ve kültürel kullanımını ciddi biçimde sınırlandırmıştır (Coşkun vd., 2010).

1990'lı yıllardan itibaren ise Kürtçeye yönelik politikalarda sınırlı ve aşamalı bir değişim gözlenmiştir. 2932 sayılı Kanun'un 1991'de yürürlükten kaldırılması, Kürtçe yayıncılık ve kültürel faaliyetler için görece daha geniş bir hareket alanı yaratmıştır (Orhan, 2012; Filiz, 2016). Bu değişim 2000'li yıllarda Kürtçe yayınların önündeki bazı engellerin kaldırılması, üniversitelerde Kürt dili ve kültürüne yönelik programların açılması ve 2012'den itibaren Kürtçenin ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmasıyla devam etmiştir (Çiçek, 2013; Kurt, 2020). Bununla birlikte bu adımlar, Kürtçenin örgün eğitimde yaygın ve kurumsallaşmış bir öğretim dili konumuna gelmesine yetmemiştir.

Bu tarihsel ve kurumsal çerçeve, Kürtçenin yalnızca kamusal statüsünü değil, konuşurların gündelik dil pratiklerini ve kuşaklararası dil aktarımını da doğrudan etkilemektedir. Türkçenin eğitimde, medyada, çalışma yaşamında ve resmî kurumlarda baskın dil olması, Kürtçenin kullanılabileceği işlevsel alanların daralmasına neden olmaktadır. Bu daralma, özellikle yeni neslin Kürtçeye maruz kalma düzeyini azaltmakta ve dilin aile içinde yeni kuşaklara aktarılmasını güçleştirmektedir (Öpengin, 2012; Açar, 2019). Dolayısıyla dil politikalarının yalnızca bir dilin yasaklanması veya kullanımına izin verilmesi üzerinden değerlendirilmesi eksik kalır. Bir dilin eğitim, medya ve kamusal yaşam gibi yüksek prestijli alanların dışında tutulması da konuşurların o dile ilişkin tutumlarını, kullanım tercihlerini ve dilsel yeterliklerini uzun vadede biçimlendirmektedir. Bu durum, eğitim alanında daha görünür sonuçlar doğurmaktadır. Kürtçe milyonlarca insanın gündelik yaşamında kullanılmasına rağmen örgün eğitimde yaygın bir öğretim dili olarak yer almamaktadır. Bu nedenle ev ortamında Kürtçe edinerek büyüyen çocuklar okula başladıklarında yalnızca yeni bir öğretim diliyle karşılaşmamakta; aynı zamanda evde geliştirdikleri dilsel ve kültürel birikimin sınırlı ölçüde tanındığı bir eğitim ortamına girmektedir. Öğretim dili ile öğrencinin anadili arasındaki uyumsuzluk; anlama, kendini ifade etme, okuryazarlık geliştirme ve ders içeriklerine erişme süreçlerinde çeşitli güçlükler yaratabilmektedir (Sincar, 2015; Güneş, 2020). Araştırmalar, bu uyumsuzluğun sınıf içi katılımı ve akademik başarıyı etkilemenin yanı sıra öğrencilerin okula aidiyetleri ve kendi dillerine ilişkin algıları üzerinde de belirleyici olabildiğini göstermektedir (Coşkun, Derince, & Uçarlar, 2010).

Tek dilli eğitim uygulamalarının etkisi okulla sınırlı kalmamakta, aile içi dil tercihlerini ve kuşaklararası dil aktarımını da etkilemektedir. Kürtçenin akademik ve kurumsal değerinin yeterince tanınmaması, ailelerin çocuklarının eğitimsel ve toplumsal geleceği açısından Türkçeyi daha işlevsel ve güvenli bir tercih olarak görmelerine yol açabilmektedir. Bu nedenle aileler Kürtçenin öğrenilmesini ve anadilinde eğitim olanaklarının geliştirilmesini destekledikleri hâlde çocuklarıyla giderek daha fazla Türkçe konuşabilmektedir. Bireysel

tercihlerden çok diller arasındaki eşitsiz güç ilişkileriyle bağlantılı olan bu durum, Kürtçenin kullanım alanlarını daraltmakta; çocukların bu dilde okuryazarlık ve gelişmiş dilsel beceriler edinme olanaklarını sınırlayarak kuşaklararası aktarımın zayıflamasına ve yeni kuşakların baskın dile yönelmesine zemin hazırlayabilmektedir (Güneş, 2020, 2026).

Tek Dilliliğin Alternatifi: Eleştirel Eğitim ve Anadil Temelli Çokdilli Eğitim

Tek dilli eğitim modelinin eleştirisi, yalnızca mevcut uygulamaların ürettiği dilsel ve eğitsel eşitsizlikleri görünür kılmakla sınırlı değildir; bu eşitsizlikleri azaltabilecek eğitim yaklaşımlarının tartışılmasını da gerektirir. Ancak anadil temelli çokdilli eğitimi, farklı dillerin aynı program içerisinde öğretildiği teknik bir model olarak değerlendirmek yeterli değildir. Eleştirel eğitim açısından temel mesele, öğrencilerin dilsel ve kültürel birikimlerinin eğitim sürecinde nasıl tanındığı ve bilgi üretiminde nasıl konumlandırıldığıdır. Bu nedenle anadil temelli çokdilli eğitim, yalnızca bir dil öğretim yöntemi değil; eğitimde tanınma, katılım, temsil ve eşitlik ilkelerinin yeniden düşünülmesini gerektiren bütüncül bir eğitim yaklaşımıdır. Bu ayrım, Baker'ın iki dilli eğitim modellerine ilişkin sınıflandırması üzerinden daha açık görülebilir. Baker (2001), bu modelleri genel olarak "zayıf" (weak) ve "güçlü" (strong) olarak sınıflandırıyor. Zayıf modellerde öğrencinin anadili, baskın dile geçişi kolaylaştıran geçici bir araç olarak kullanılmakta veya eğitim sürecinin dışında bırakılmaktadır. Bu modellerin amacı iki dilliliği sürdürmekten çok, öğrencinin baskın dilde yeterlik kazanarak ana akım eğitim sistemine uyum sağlamasıdır. Geçiş (transitional), batırma (submersion) ve ana akım eğitim içerisinde yürütülen yabancı dil programları bu kapsamda değerlendirilmektedir. Güçlü modeller ise öğrencilerin iki dilliliğini ya da çokdilliliğini korumayı ve geliştirmeyi, birden fazla dilde okuryazarlık kazanmalarını amaçlamaktadır. Daldırma (immersion), koruma ve geliştirme (maintenance/developmental) ile çift yönlü iki dil (two-way/dual language) programları bu grupta yer almaktadır (Baker, 2001; Baker & Wright, 2021). Anadil temelli çokdilli eğitim öğrencinin anadilini baskın dile geçişte kullanılan geçici bir araç olarak değil, öğrenmenin ve çokdilli gelişimin kalıcı temellerinden biri olarak kabul etmesi bakımından güçlü modellerin amaçlarıyla örtüşmektedir.

Zayıf ve güçlü modeller arasındaki temel fark, eğitimde birden fazla dilin bulunmasından çok, bu dillere verilen işlev ve statüyle ilgilidir. Bir programın biçimsel olarak birden fazla dile yer vermesi, onun çokdilliliği desteklediği anlamına gelmemektedir. Öğrencinin anadilinin yalnızca baskın dile geçişi kolaylaştırmak amacıyla kullanıldığı programlar, çokdilli bir görünüm sergileseler bile sonuçları bakımından tek dillileştirici olabilir. Güçlü modeller ise öğrencilerin anadillerinde geliştirdikleri becerileri korumayı, akademik alanlara taşımayı ve baskın dilin yanında sürdürülebilir kılmayı hedeflemektedir.

Anadil temelli çokdilli eğitim, öğrencilerin dilsel repertuarını giderilmesi gereken bir eksiklik olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir kaynak olarak

değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, García'nın (2009) bütünleşik dilsel repertuar ve dillerarası geçişlilik (translanguaging) anlayışıyla ilişkilendirilebilir. García'ya (2009) göre çokdilli bireylerin dilleri, kullanım sırasında birbirinden kesin sınırlarla ayrılmış biçimde ve bütünüyle bağımsız sistemler olarak işlemiyor. Bireyler anlam kurarken ve öğrenirken bütün dilsel kaynaklarını ilişkilendirerek esnek biçimde kullanıyor. Bu nedenle eğitim ortamlarının öğrencilerin dillerini katı biçimde ayırmak yerine bütün dilsel repertuarlarını öğrenme sürecine katmalarına olanak sağlaması gerekir. Böylece eğitim, yalnızca baskın dilin aktarıldığı bir alan olmaktan çıkarak öğrencilerin farklı dilsel kaynaklarının bilgiye erişme, bilgiyi anlamlandırma ve yeniden üretme süreçlerine katkı sunduğu kapsayıcı bir yapıya dönüşebilir.

Anadil temelli çokdilli eğitimin katkıları, dilsel çeşitliliğin tanınmasıyla sınırlı değildir; uygun eğitsel ve kurumsal koşullarda öğrencilerin dilsel, bilişsel, akademik ve sosyo-duygusal gelişimlerini de destekleyebilmektedir. Öğrencilerin anadillerinde geliştirdikleri kavramsal bilgi, okuryazarlık becerileri ve üst dil farkındalığı, yeterli öğrenme olanağı bulunduğu diğer dillere aktarılabilir. Jim Cummins'in diller arası bağımlılık yaklaşımına göre bir dilde geliştirilen okuma, yazma ve kavramsal düşünme becerileri, ikinci dildeki akademik yeterliğin gelişmesi için ortak bir bilişsel ve dilsel temel oluşturur (Cummins, 2000). Araştırmalar da fonolojik ve morfolojik farkındalık, okuryazarlık stratejileri ve üst dil bilgisi bakımından diller arası aktarımın gerçekleşebildiğini; anadilde sürdürülen eğitimin baskın dildeki akademik gelişimi engellemek yerine destekleyebildiğini göstermektedir (Wright et al., 2015).

Çokdilli öğrenme deneyimi, öğrencilerin yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirmelerini, derslere daha etkin katılmalarını ve kendilerini daha geniş bir dilsel repertuarla ifade etmelerini de kolaylaştırabilmektedir. Öğrencinin anadilinin eğitim ortamında değerli kabul edilmesi ise dilsel kimliğini destekleyerek özgüvenine, okula aidiyetine ve öğrenme sürecine katılımına katkıda bulunabilmektedir (Baker, 2001; Wright et al., 2015). Bununla birlikte bu kazanımlar, çokdilliliğin her koşulda kendiliğinden ortaya çıkan sonuçları değildir. Söz konusu yararlar, öğrencilerin anadillerinin değersizleştirilmediği, her iki dilde yeterlik ve okuryazarlık geliştirmelerine olanak tanıyan, nitelikli öğretmen ve materyallerle desteklenen uzun süreli ve eklemeli programlarla ilişkilidir (Baker, 2001; Wright et al., 2015). Bu nedenle anadil temelli çokdilli eğitim, baskın dilin öğrenilmesini geciktiren bir uygulama olarak değil, öğrencilerin mevcut dilsel ve bilişsel birikimlerini harekete geçirerek hem anadillerinde hem de diğer dillerde gelişmelerini destekleyen eğitsel bir kaynak olarak değerlendirilmelidir.

Eleştirel eğitim açısından anadil temelli çokdilli eğitim, dil öğretimine ilişkin teknik bir tercihin ötesinde, eğitimin hangi deneyimleri, dilleri ve bilgi biçimlerini meşru kabul ettiği sorusuyla bağlantılıdır. Freire'nin (2005) vurguladığı üzere

eğitim, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden, kültürel dünyalarından ve bilgi birikimlerinden hareket ettiği ölçüde özgürleştirici bir nitelik kazanabilir. Öğrencilerin anadillerini eğitim sürecinin dışında bırakan uygulamalar, yalnızca belirli bir dilde konuşma ve öğrenme olanaklarını değil, bu diller aracılığıyla taşıdıkları deneyimleri, kültürel hafızayı ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini de sınırlandırmaktadır. Buna karşılık anadil temelli çokdilli eğitim, öğrencilerin dilsel ve kültürel birikimlerini meşru bilgi kaynakları olarak kabul ederek sınıf içerisindeki güç ilişkilerini dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Öğrencilerin kendi dilleriyle soru sorabilmeleri, deneyimlerini ifade edebilmeleri ve bilgiyi yeniden üretebilmeleri, onları eğitimin edilgen alıcılarından öğrenme sürecinin etkin öznelere dönüştürebilir.

Sonuç

Bu çalışma, tek dilli eğitim modelini eğitim dili olmayan Kürtçe bağlamında eleştirel bir perspektifle inceleyerek, eğitim dilinin yalnızca eğitimsel bir tercih değil, bilgi, iktidar ve toplumsal tanınma ilişkilerini biçimlendiren kurumsal bir mekanizma olduğunu tartışmıştır. Okulun dili, hangi dilsel repertuarların akademik açıdan meşru ve değerli kabul edildiğini ve öğrencilerin eğitim süreçlerine hangi koşullarda katıldığını belirleyen temel yapılardan biridir. Eğitimdeki dilsel eşitsizlikler yalnızca öğrencilerin bireysel dil yeterliklerinden değil, eğitim sisteminin dil politikalarından da kaynaklanmaktadır. Tek dilli okul modeli, bütün öğrenciler için aynı öğretim dilini benimserken öğrencilerin okula taşıdıkları dilsel kaynakları eşit biçimde tanımamaktadır. Kürtçe konuşan öğrencilerin okul deneyimleri, bu yapısal eşitsizliğin Türkiye bağlamındaki belirgin örneklerinden biridir. Bu nedenle tartışmayı yalnızca “Kürtçe eğitim dili olmalı mıdır?” sorusuna indirgemek yeterli değildir. Asıl sorgulanması gereken, çokdilli bir toplumda tek dilliliğin neden eğitimin doğal ve tarafsız biçimi olarak kabul edildiğidir. Tek dillilik de tarihsel, siyasal ve ideolojik tercihlerle şekillenmiş bir dil politikasıdır. Dolayısıyla eğitimde dil meselesi, eğitim açısından olduğu kadar toplumsal adalet, dilin nesiller arası aktarımı ve bireyin demokratik katılımı açısından da ele alınmalıdır. Eleştirel eğitim açısından eşitlik, bütün öğrencilerin aynı dilde eğitim görmesi değil, farklı dilsel ve kültürel kaynakların eğitim sürecinin meşru bir parçası olarak tanınmasıdır. Bu açıdan anadil temelli çokdilli eğitim, yalnızca alternatif bir eğitim modeli değil, daha kapsayıcı ve demokratik bir eğitim anlayışının önemli bir parçasıdır. Sonuç olarak temel mesele, yalnızca farklı dillerin eğitim sistemine nasıl dâhil edileceği değil, okulun hangi dili neden meşru kabul ettiği ve bu tercihin öğrenciler açısından hangi sonuçları doğurduğudur. Bu nedenle “Okulun dili kimin dilidir?” sorusu, öğretim diline ilişkin teknik bir sorunun ötesinde, eğitimin nasıl bir toplum ve yurttaşlık anlayışı üzerine kurulduğunu sorgulayan temel bir eleştirel eğitim sorusudur.

Kaynakça

- Açar, Z. (2019). Tesîra helwestê li ser tercîha ziman di jiyana kurdîzanan de (Nimûneya Wanê) [Teza Doktorayê, Bingöl Üniversitesi]
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer. ([Taylor & Francis](#))
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., & Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde anadilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. DİSA Yayınları. ([STGM | Sivil Toplum Geliştirme Merkezi](#))
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Çîçek, C. (2013). Zimanek Çima Tê Qedexekirin: Polîtîkayên Zimanî û Rewşa Kurdî li Tirkiyeyê, ji Înkare ber bi Nasîne, Weşanên Peywend, Stenbol.
- Filiz, M. Ş. (2016). Weke zimanekî kêmar: Serpêhatiya statuya zimanê Kurdî [The experience of Kurdish language status as a minoritized language]. Jimar, 2(4), 91-106.
- Freire, P., & Macedo, D. (2001). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma* (A. Yıldız, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Freire, P. (2005). *Ezilenlerin eğitimi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Güneş, C. (2020). Duzimanî Zarok û Perwerdehî. Weşanên Weqfa Mezopotamyayê.
- Güneş, C., & Yonat, M. (2026). Bandora perwerdeya pêşxwendingehê li ser hunerên axaftinê yên duzimanîyên pêşxwendingehê di çarçoveya kodguherînê de. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 1-26. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1781266>
- Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kuhrt, A. (2007). *The Persian Empire: A corpus of sources from the Achaemenid period*. Routledge.
- Kurt, Ş. (2020). *Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyiminin incelenmesi (1968–2018)* [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, S. (2012). *Dil politikaları, dil hakları ve Türkiye’de uygulamaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı.
- Öpengin, E. (2012). Sociolinguistic situation of Kurdish in Turkey: Sociopolitical factors and language use patterns. *International Journal of the Sociology of Language*, 217, 151–180.
- Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye’de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights? Lawrence Erlbaum.
- Sincar, F. (2015). *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma*. Gaziantep: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi
- Woolf, G. (2012). *Rome: An empire’s story*. Oxford University Press.
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Palgrave Macmillan.
- Wiley, T. G., Lee, J. S., & Rumberger, R. W. (Eds.). (2009). *The education of language minority immigrants in the United States*. Multilingual Matters.
- Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.). (2015). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Wiley-Blackwell.
- Zürcher, E. J. (2004). *Turkey: A modern history* (3rd ed.). I.B. Tauris.