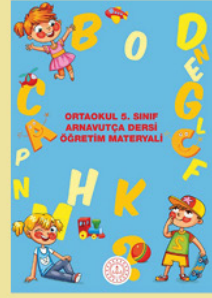
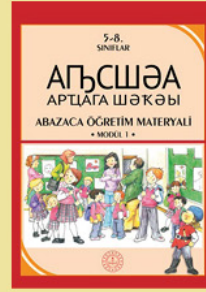
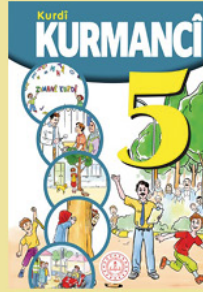




Milli Eğitim Bakanlığı



YAŞAYAN DİLLER VE LEHÇELER SEÇMELİ DERSİNE YÖNELİK ALGI VE YAKLAŞIMLAR





Bu kitap, Laz-Çerkes Sivil Toplum Ağı Projesi kapsamında Avrupa Birliği finansal desteği ile hazırlanmıştır. Bu kitabın içeriğinden yalnızca Laz Enstitüsü ve İstanbul Kafkas Kültür Derneği sorumlu olup, hiçbir biçimde Avrupa Birliği'nin görüşlerini yansıttığı şekilde yorumlanamaz.



Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu ile Laz Enstitüsü arasında imzalanmış olan, İstanbul Kafkas Kültür Derneđinin proje ortağı olduğu 06 Mayıs 2020 tarih ve IPA/2020/414-772 sayılı “Network of Laz and Circassian Civil Societies/ Laz-Çerkes Sivil Toplum Ağı” projesi kapsamında hazırlanmıştır.

**Yaşayan Diller Ve Lehçeler
Seçmeli Dersine Yönelik
Algı Ve Yaklaşımlar**

Hazırlayanlar: Ömer Eren ve Demet Taşkan

Avrupa Birliği, Laz-Çerkes Sivil Toplum Ağı Projesi - 2020-2023
Referans: IPA/2020/414-772

Kitabın Orijinal Adı : Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Dersine Yönelik
Algı ve Yaklaşımlar

Proje Yürütücüsü : Laz Enstitüsü & İstanbul Kafkas Kültür derneği

Proje Koordinatörü : Eylem Bostancı Avcı

Genel Yayın Yönetmeni: İsmail Avcı Bucaklışı

Kapak Tasarım : Çiğdem Subaş (Merhaba Grafik)

Yazarlar: Ömer Eren, Demet Taşkan

ISBN: 978-605-70129-2-0

Yayıncı Sertifika No: 41340

Laz Enstitüsü © Ekim 2023

Halitađa Cad. No:32/27 Kadıköy - İstanbul

Tel: 05324827765

E-posta: laz.enstitu@lazenstitu.com

Baskı: Fotokitap Fotoğraf Ürünleri Paz. ve Tic. Ltd. Şti.

Oruçreis Mah. Tekstilkent, B-5 Blok, No: 10-AH111 Esenler – İstanbul /
Türkiye

Tel: +90 (212) 629 0385 - +90 (541) 231 1887

Matbaa Sertifika No: 47448

Yaşayan Diller Ve Lehçeler
Seçmeli Dersine Yönelik
Algı ve Yaklaşımlar

İÇİNDEKİLER

Önsöz	9
Özet	13
Giriş	15
Tehlike Altındaki Diller ve Dil Öğretimi	19
Dünya genelinde azınlıkların dil hakları, dil ve eğitim politikaları	25
Türkiye’de azınlık dilleri ve dil öğretim politikaları	33
YDL ve YDL dersleri	37
Araştırma Bulguları	41
Topluluklarda YDL’ye Yönelik Tutumlar	41
YDL Uygulamasına Dair Değerlendirmeler	46
Derslerin Seçilme / Açılma Süreçleri	47
YDL Öğretmenleri	56
Dilin Öğretimi	65
YDL Derslerinin Etkililiği	74
YDL’nin Medyadaki temsili	78
Sonuç ve Değerlendirme	79
YDL derslerinin sürdürülebilirliği için çözüm önerileri	85

Önsöz

Değerli Okuyucular,

Avrupa Birliği'nin finansal desteğiyle hayat bulan Laz-Çerkez Sivil Toplum Ağı projesinin bir parçası olarak hazırladığımız bu değerli kitabı sizlerle paylaşmanın gururunu yaşıyorum. Laz Enstitüsü ve İstanbul Kafkas Kültür Derneği'nin iş birliğiyle yürütülen bu projede, 1 Temmuz 2020'den itibaren 40 ay boyunca Türkiye'nin dilsel zenginliğini koruma ve geliştirme adına önemli adımlar atıldı.

Projemiz kapsamında, tehlike altındaki diller için TADNET (Tehlike Altındaki Diller Ağı) isimli bir platform kuruldu. Bu platform, dillerin yok oluş tehlikesini geniş kitlelere duyurmayı ve bu dilleri gelecek nesillere aktarmayı amaçlıyor. TADNET, Türkiye'deki ilk girişimlerden biri olmasının yanı sıra, dünya çapında alanında örnek alınabilecek bir çalışmadır. Ayrıca, "Türkiye'nin Tehlike Altındaki Dilleri" adlı bir kitap (Türkçe ve İngilizce olarak) ve Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi hakkında bir rapor hazırlandı.

Projede, anadili Lazca ve Çerkesçe olan öğretmenler için ağlar oluşturuldu ve Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içinde eğitici eğitimleri düzenlendi. Yaşayan Diller ve Lehçeler derslerinin yaygınlaşması için kampanyalar yürütüldü. Ulusal ve uluslararası akademi çevreleriyle iş birliği yaparak, dünyadaki dillerin durumu üzerine bilgi ve deneyim paylaşımında bulunuldu. Ayrıca, Tehlike Altındaki Diller için Dijital Aktivizm Eğitimleri düzenlendi.

Türkiye'nin dilsel çeşitliliğini akademik alanda desteklemek amacıyla İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde Uluslararası Tehlike Altındaki Diller Sempozyumu ve Uluslararası Kafkas Dilleri Konferansı düzenlendi. Kadıköy Yeldegirmeni SANAT'ta gerçekleşen Tehlike Altındaki Diller Masal Festivali ise büyük ilgi gördü. İnternet üzerinde dil haritaları, sesli sözlükler ve öğrenme siteleri oluşturuldu; Lazca ve Çerkesçe eğitim içerikleri hazırlandı.

TADNET bünyesinde projemizde destek veren sivil toplum kuruluşları, Za-

za-Der, İstanbul Pomak Kültür Derneği (İSPOD), Midyat Süryani Kültür Derneği, Gürcü Kültür Evi, Suryaniler.com, Çerkes Dernekleri Federasyonu (KAFFED), HADİG-Hemşin Kültürünü Araştırma ve Yaşatma Derneği, Romani Godi ve proje ortağımız İstanbul Kafkas Kültür Derneği'ne değerli katkıları için kendilerine teşekkür ediyorum.

“Yaşayan Diller Ve Lehçeler Seçmeli Dersine Yönelik Algı Ve Yaklaşımlar” adını taşıyan raporumuza gelirsek; Türkiye’de konuşulan ve tehlike altında bulunan dillere yönelik eğitim-öğretim engelleri hafifletilse de, sürdürülebilirlik ve verimlilik konusunda hâlâ önemli zorluklar bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın Yaşayan Diller ve Lehçeler (YDL) programı, bu dillerin eğitimdeki temsili için önemli bir adım olmuştur. Bu rapor, YDL programının uygulanışını, etkinliğini ve toplumdaki dillerin algısındaki değişimi, öğretmenler, aktivistler ve akademisyenlerle yapılan derinlemesine mülakatlar aracılığıyla ele alıyor.

Rapor, dillerin tanınması ve öğretiminin toplumsal algıları nasıl değiştirdiğini, bu dillerin işlevselliğinin artırılması için yapılan çalışmaların nasıl ivme kazandığını ve derslerin pratikteki uygulamalarında karşılaşılan zorlukları detaylı bir şekilde tartışıyor. Ayrıca, bu çabaların bireysel ve sivil toplum örgütlerinin katkılarıyla nasıl şekillendiğine dikkat çekiyor.

Son olarak, projemize mali destek sağlayan Avrupa Birliği’ne, Millî Eğitim Bakanlığı’na, yurt içi ve yurt dışındaki akademisyenlere, gönüllülere ve bu çabaya katkıda bulunan herkese Laz-Çerkes Sivil Toplum Ağı Proje ekibi adına şükranlarımı sunuyorum.

Ntsaşa extit...

Saygılarımla,

İsmail AVCI

Laz Enstitüsü Başkanı

Preface

Dear Reader,

I am proud to share with you this valuable book, a part of the Laz-Circassian Civil Society Network project, brought to life with the financial support of the European Union. This project, conducted in collaboration with the Laz Institute and the Istanbul Caucasian Cultural Association, has taken significant steps to preserve and develop Turkey's linguistic diversity since its commencement on July 1, 2020, for a period of 40 months.

Within our project, a platform named TADNET (Endangered Languages Network) was established for endangered languages. This platform aims to raise awareness of the threat of language extinction to a wide audience and to pass these languages on to future generations. TADNET is not only one of the first initiatives in Turkey but also a globally exemplary work in its field. Additionally, a book titled "Endangered Languages of Turkey" (in both Turkish and English) and a report on the Course of Living Languages and Dialects were prepared.

In the project, networks for teachers whose native languages are Laz and Circassian were established, and training for educators was organized in cooperation with the Ministry of National Education. Campaigns were conducted to promote the elective courses of Living Languages and Dialects in middle schools. Collaboration with national and international academic communities facilitated the exchange of information and experiences about the status of languages worldwide. Furthermore, Digital Activism Trainings for Endangered Languages were organized.

To support Turkey's linguistic diversity in the academic field, the International Symposium on Endangered Languages and the International Conference on

Caucasian Languages were held at Istanbul Bilgi University. The Endangered Languages Fairy Tale Festival held in Kadıköy Yeldeğirmeni ART received significant attention. Online language maps, audible dictionaries, and learning websites were created, and educational content in Laz and Circassian was prepared.

I would like to thank the civil society organizations that supported our project within TADNET, including Zaza-Der, Istanbul Pomak Cultural Association (İSPOD), Midyat Syriac Cultural Association, Georgian Cultural House, Suryaniler.com, Circassian Associations Federation (KAFFED), HADİG-Hemşin Culture Research and Preservation Association, Romani Godi, and our project partner, the Istanbul Caucasian Cultural Association, for their valuable contributions.

This book, titled "Fairy Tales in Turkey's Endangered Languages," edited by Turna Sümeyye Anıl and shaped with the effort of many individuals, represents more than just the outcome of a project. It symbolizes a step towards the future, a hope, and an effort to preserve our cultural heritage. I hope this work will raise awareness and interest in the preservation and development of our languages in society.

Finally, on behalf of the Laz-Circassian Civil Society Network Project team, I extend my gratitude to the European Union, the Ministry of National Education, academics from inside and outside the country, volunteers, and everyone who contributed to this effort for their financial support of our project.

Ntsaşa extit...

Sincerely,

Chairman of the Laz Institute

Özet

Ethnologue verilerine göre Türkiye’de resmi dil olan Türkçeye ek olarak konuşulduğu kaydedilen 41 dilin neredeyse yarıya yakını yok olma tehdidi ile karşı karşıyadır. Lozan Barış Andlaşması ve Bulgaristan ile Dostluk Andlaşması ile resmi olarak azınlık statüsünde olan grupların dışındaki diğer azınlık gruplarının dillerinin, resmi veya resmi olmayan kurumlarda öğretilmesinin önündeki engel 2002 ve 2012 yıllarında eğitim-öğretim kanunlarında yapılan değişikliklerle esnetilmiştir. Günümüzde 5-6-7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler Dil Anlatım üst başlığı altında açılan Yaşayan Diller ve Lehçeler (YDL) derslerini ders olarak seçebilmekte ve haftada 1 ila 2 seçmeli ders

olarak alabilmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen koşulları sağlayarak YDL kapsamına giren azınlık dillerinin listesi şöyledir: Abazaca, Adıgece, Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, Kurmancca, Lazca ve Zazaca.

Bu rapor YDL derslerinin verimlilik ve sürdürülebilirliğini artırmak amacıyla derslerin açılış sürecinden uygulamaya konulmasına kadarki süreci incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda derinlemesine mülakat tekniği uygulanmış ve YDL derslerinin uygulamaya koyulmasında aktif rol oynayan sivil toplum örgütleri, öğretmenler, aktivistler ve akademisyenlerden oluşan 15 kişilik bir grupla bire-

bir görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma bulguları göstermektedir ki bahsi geçen dillilerin resmi olarak tanınması ve devlet aracılığı ile öğretilmesi, toplumun bu dillere karşı algılarını olumlu yönde değiştirmiş ve bahsi geçen dillerin işlevselliğini artırmak üzere olan çalışmaların ivme kazanmasını sağlamıştır. Her ne kadar YDL dersleri dillerin tehlike altından kurtarılmasında tek başına yeterli olmasa dahi bu diller ve kültürler konusunda farkındalığı artırmıştır. Derslerin açılışının önünde kanuni engeller kalkmış olsa da derslerin pratikte açılması özellikle öğretmen ve aktivistlerin büyük çabasına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Derslerin sürdürülebilirliğinin önündeki temel engeller nitelikli öğretmenlerin yetersizliği, ders materyallerinin derslerin işlenişinde yetersiz kalması, derslerin açılabilmesi için en az 10 öğrenci olma zorunluluğu ve yerel okullardaki aktörlerin olumsuz tutum ve çabaları olarak görünmektedir.

Sonuç olarak derslerin açılması ve işlenebilmesinin genel itibariyle bireysel ve sivil toplum örgütlerinin çabaları sonucu gerçekleştiğini görmekteyiz.

Tüm zorluklara rağmen YDL derslerinin sürdürülebilirliği kazanılmış hakların devamlılığı ve geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada raporumuzun son kısmında bu yönde etkili olacağını düşündüğümüz çözüm önerileri listelenmektedir.

Giriş

Dünya üzerinde 7000'in üzerinde farklı dil konuşulmaktadır ve bu rakama dillerin lehçeleri dahil değildir. Pek çok ülke, sınırları dahilindeki dil çeşitliliğine uyum sağlamak üzere birden fazla dili resmi dil olarak tanımaktadır, yine de devletlerin tanıdığı diller, dünyada konuşulan tüm dillerin hayli küçük bir oranını oluşturmaktadır.

Her bireyin anadilini özgürce kullanma hakkı, temel insan haklarının ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerin ve toplumların ifade özgürlüğünün temel aracı olan bu hakkı tanıyan ve koruyan çeşitli uluslararası düzenlemeler mevcuttur. Bu düzenlemelerde

dilsel azınlık gruplara dahil olan bireylerin dillerini kullanma, canlandırma, geliştirme, koruma ve gelecek nesillere aktarma¹ haklarından, devletin azınlıkların kendi kültürlerini, dillerini, dinlerini, geleneklerini ve örf ve adetlerini geliştirmeleri için gerekli şartları yaratmak amacıyla tedbirler alma görevinden², dilin ayrımcılık için bir temel oluşturamayacağından³, dil çeşitliliğinin kültürel çeşitliliğin temel bir vechesi olmasından ve devletlerin dil çe-

¹ BM Yerli Halklar Hakları Bildirisi, https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_Turkish.pdf

² BM Ulusal veya Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Haklarına Dair Bildiri, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/01/AzinliklaraMensupKisilerin-HaklarınaDairBildirge.pdf>

³ BM İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/01/EvrenselBeyanname.pdf>

şitliliğini koruma ve teşvik etme sorumluluğundan söz edilmektedir.⁴ Öte yandan bu mekanizmaların hukuksal bağlayıcılık düzeyi düşüktür ve ülkelerin kendi yasal çerçeve ve politikalarına göre yorumlama ve uygulama farklılıkları söz konusu olmaktadır.

Dünya çapında konuşulan 7000'den fazla dilin yaklaşık yarısı, UNESCO'nun tanımına göre, yok olma tehlikesi altında bulunmaktadır.⁵ Kullanımı azalmakta ve genç nesillere aktarımı giderek zayıflamakta olan bu dillerin yüz yılın sonundan önce yok olabileceği öngörülmektedir.⁶

Tehlike altında olsun veya olmasın anadil çeşitliliği içerisinde yer alan dillerin aktif bir biçimde korunması, canlandırılması

⁴ UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi, <https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/08/01/KulturelCesitliligeDairEvrensel-Bildirge.pdf>

⁵ UNESCO Dünya Tehlike Altındaki Diller Atlası, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>

⁶ UNESCO, "A decade to prevent the disappearance of 3,000 languages", <https://www.iesalc.unesco.org/en/2022/02/21/a-decade-to-prevent-the-disappearance-of-3000-languages/>

ve kullanımının teşvik edilmesi, toplumsal adaletin, kültürel çeşitliliğin ve insan haklarının teminat altına alınması açısından önem taşımaktadır. Devletlerin bu doğrultudaki politik tutumları ve etkin mekanizmaları hayata geçirmek yönündeki istek ve kabiliyetleri belirleyici rol oynamaktadır.

Dünya çapında devletler, dil çeşitliliğini desteklemek üzere çeşitli araçlardan faydalanmaktadır. Bunların arasında dillerin korunması ve teşvikine yönelik stratejilerin resmi politikanın bir parçası olarak benimsenmesi ve hayata geçirilmesi, kamu hizmetlerinin farklı dillerde sunulması veya çeviri desteklerinin verilmesi, farklı dillerde medya ve iletişim kanallarının kurulması, kültürel festival, kutlama ve benzeri etkinliklerin kamu kaynakları ile desteklenmesi sıralanabilir. Elbette dil çeşitliliğini tanıyan ve destekleyen bir eğitim sistemi bu araçların en önceliklisidir.

Bu çerçevede devletler, çift-dilli ve çok-dilli eğitim seçeneklerini hayata geçirmekten, toplumda konuşulan dillerin öğretimi için alanlar açmaya ve müfredat ve materyal geliştirmeye kadar uzanan yöntemlerle dillerin korunmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de halihazırda konuşulan 41 dil bulunmaktadır⁷ ve bu dillerin 18’i yok olmuş veya yok olma tehlikesi altında olarak de-

ğerlendirilmektedir.⁸ Türkiye’de en yaygın olarak konuşulan 8 dil, 2012 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretimin ikinci kademesindeki 5-6-7 ve 8. sınıflarda okutulmak üzere hayata geçirilen Yaşayan Diller ve Lehçeler (YDL) dersi kapsamına alınmış ve haftada 2 saatlik seçmeli ders imkânı sunulmuştur. Söz konusu diller, YDL kapsamındaki isimleriyle, Abazaca, Adıgece,

⁷ Ethnologue, “Turkey”, <https://www.ethnologue.com/country/TR/>

⁸ UNESCO Dünya Tehlike Altındaki Diller Atlası, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>

ABAZACA	Sivil Toplum Temsilcisi
ABAZACA	Öğretmen
ADİĞECE (ÇERKESÇE)	Sivil Toplum Temsilcisi / Akademisyen
ADİĞECE (ÇERKESÇE)	Sivil Toplum Temsilcisi
ARNAVUTÇA	Akademisyen
ARNAVUTÇA	Öğretmen
BOŞNAKÇA	Akademisyen
GÜRCÜCE	Sivil Toplum Temsilcisi
GÜRCÜCE	Öğretmen
KURMANCCA	Sivil Toplum Temsilcisi
LAZCA	Sivil Toplum Temsilcisi
LAZCA	Öğretmen
ZAZACA	Sivil Toplum Temsilcisi
ZAZACA	Öğretmen (1)
ZAZACA	Öğretmen (2)

Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, Kurmanca, Lazca ve Zazaca'dır. Bu araştırma, YDL seçmeli derslerini sivil toplum temsilcileri, akademisyenler ve öğretmenler gözünden incelemeyi, bu aktörlerin derslere yönelik algı ve yaklaşımlarını görmeyi, derslerin işleyişine, etkisine ve dilleri konuşan topluluklardaki karşılığınadır dair mevcut durumu anlamayı amaçlamıştır. Bu başlıklarda derinlemesine bir kavrayışa ulaşabilmek amacıyla nitel bir çalışma yürütülmüş ve araştırma kapsamında sözü edilen aktörlerle 15 görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular bu raporda paylaşılmış ve tartışılmıştır. Görüşmelerin listesi aşağıda sunulmaktadır.

TEHLİKE ALTINDAKİ DİLLER VE DİL ÖĞRETİMİ

Bu kısımda YDL dillerine dair bulgularımızı anlamlandırmak ve bir zemine oturtabilmek için gerekli olan kavramsal, hukuki, politik ve dilbilimsel altyapının sağlanması amaçlanmaktadır. İlk olarak YDL için önem arz eden kavram ve terimlerin tanımı yapılacak ve YDL kapsamına alınan dillerin dünyadaki muadillerinin eğitimi (uygulamalar ve politikalar) üzerine odaklanılacaktır. Daha sonrasında, Türkiye özeline inilecek ve ülkemizin azınlık dilleri eğitim hakları açısından hangi noktada durduğu tartışılacaktır. En son kısımda ise YDL derslerinin işlenişi ve kapsamı kısaca anlatılacaktır.

Dillere Yönelik Kavramsal Çerçeve

Dünya üzerinde konuşulmakta olan dillerin sadece %4'ünün resmi bir statüye sahip olması ve geriye kalan büyük çoğunluğunun ise resmi olarak tanınmaması, yazılı olarak temsil edilmemesi, küçük topluluklar tarafından ev ortamında ve aile arasında konuşulmakta olması diller arasında güç dengesinin eşit olmadığını en büyük göstergesidir.⁹ Bu durum, özellikle ulus devletlerin yükselişi ile tek dilliliğin benimsenmesinin bir sonucu olarak açığa çıkmıştır.¹⁰ Resmi ortamlar-

⁹ Romaine, S. (2017). The impact of language policy on endangered languages. In *Democracy and human rights in multicultural societies* (pp. 217-236). Routledge.

¹⁰ Dorian, N. C. (2006). *Minority and endangered*

da ancak resmi statüye sahip ve genellikle tek bir dilin varlığının siyasal olarak temellendirilmesi ile diğer dillerin kullanım alanları doğal ya da zorunlu olarak bu dilleri konuşan insanların bu dilleri resmi ve dolayısıyla sosyo-ekonomik açıdan daha kuvvetli olan diller için terk etmelerine (yani dilde kayma 'language shift') sebebiyet vermiştir. Bu da birçok dilin tehlike altına girmesi ve yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur.

Dillerin, dil dışı sosyal, politik ve özellikle de ekonomik faktörler sebebiyle aralarında oluşan güç dengesizlikleri sonucunda aralarında oluşan hiyerarşik düzen, her ne kadar dil bilimsel olarak bir geçerlilik ve gerçekliği olmasa dahi, maalesef bahsi geçen dillerin kaderlerini yönlendirmekte büyük önem arz etmektedir. Eşitsizlikleri gidermek adına yürütülen çalışmalarda ise kullanılan terim ve kavramların yeterince doğru ve kapsayıcı olması özel-

likle yasal değişikliklerin uygulanması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu noktada önem arz eden terimler arasında şunlar yer almaktadır: anadil(i), resmi dil, azınlık dili ve tehlike altındaki diller ve lehçeler.

Anadil(i) teriminin farklı sözlüklerde farklı biçimlerde tanımlanıyor olması bu terimin üzerinde uzlaşmış bir tanımlanmadığının en güzel göstergesidir.¹¹ Bu terim dilbilimsel ve hukuki olarak farklı tanımlanmaktadır. Dilbilimsel olarak kişinin kronolojik olarak "ilk öğrendiği dil, kişinin ilk öğrendiği dil, kişinin en çok kullandığı dil" gibi tanımlanabilirken, hukuki olarak ülkemizde "kişinin kendini en iyi ifade edebildiği dil olarak" tanımlandığını söyleyebiliriz.¹²

Resmi dil ise her ne kadar günlük hayatta herkesin bir şekilde aşına

¹¹ Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.

¹² Dost, S. Uluslararası düzenlemelere göre azınlık statüsünde olmayan farklı etnik kökenli çocukların ana dil eğitimi hakkı ve Türkiye. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(2), 539-5.

languages. *The handbook of bilingualism*, 437-459.

olmasına ve kabaca “bir ülkede anayasa veya yasa ile onaylanan dili”¹³ olarak tanımlanabilirken aslında “uluslararası hiçbir belgede direkt bir resmi dil tanımı olmadığı aktarılmaktadır”.¹⁴ Bu tabirin daha çok ülkelerin kendi özelinde belirlenen ve resmi işlerin yürütülmesinde (devlet içinde ya da vatandaşlarla devlet arasında) kullanılan farklı dilleri tanımlamak için kullanıldığını söyleyebiliriz.

Azınlık dili terimi kelime anlamı ile her ne kadar doğal ve anlaşılır gibi görünse de karmaşık bir tanıma sahiptir.¹⁵ Temel anlamı ile belirli bir bölge, eyalet veya ülkede nüfusun %50’sinden daha az bir popülasyon tarafından kullanılan (ya da konuşulan) dil olarak tanımlanabilir.¹⁶ Bu tanımlamada önem arz eden

nokta, tanımın belirli bir coğrafi alana bağlı olmasından doğan göreceliliğidir. Örneğin, Türkçe Türkiye özelinde düşünüldüğünde çoğunluk dili statüsüne sahipken, göçmen nüfusun yoğunlukta olduğu Almanya, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde azınlık dili statüsündedir. Benzer bir durum, büyük oranda Güney Amerika kökenli göçmen nüfus barındıran ABD’nin Teksas ve New Mexico eyaletlerinin belirli bölgelerinde söz konusudur. Bu gerçekten yola çıkan L. Grenoble ve A. Singerman çalışmalarında 2014¹⁷ yılındaki çalışmalarında yukarıda verilen azınlık dili tanımının en problemlili yanının salt nüfus/sayı odaklı olması ve azınlık dillerinin ekonomik, sosyal ve politik prestijlerine hiçbir gönderme yapmaması olduğunu vurgulamaktadırlar.

Yukarıda bahsi geçen argüman toplumun genelinde hâkim olan ancak gerçeklikle çelişen bazı durum ve algılar sebebiyle önem

¹³ https://tr.wikipedia.org/wiki/Resm%C3%AE_dil

¹⁴ Dost a.g.e.

¹⁵ Pedley, M., & Viaut, A. (2019). What do minority languages mean? European perspectives. *Multilingua*, 38(2), 133-139.

¹⁶ Grenoble, L. A., & Singerman, A. R. (2014). *Minority languages* (pp. 9780199772810-0176). Oxford University Press. Şuradan indirilebilir: https://www.researchgate.net/publication/309852241_Minority_languages

¹⁷ Grenoble & Singerman a.g.e.

arz etmektedir. Azınlık dili terimi birçoğumuz için sosyo-ekonomik ve politik güç dengeleri skalasında aşağılarda yer alan ve genellikle resmiyeti olmayan dilleri akla getirmektedir.¹⁸ Bu algı genel gerçeklik ile büyük oranda uyuyor bile özellikle koloni devletlerde kolonicilerin dilleri bağlamında sorun oluşturmaktadır. Örneğin, birçok eski kolonisinde Fransızca azınlık dili statüsüne sahipken aynı bölgede konuşulan diğer azınlık dillerinin aksine (örneğin Japonya'daki Ainu¹⁹ dili) damgalanma (stigmatization) ve aşağı görülmeğe ziyade ekonomik ve tahsil açısından ilerleme ile ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple, bahsi geçen yazarlar yerli, göçmen ve etnik dil azınlıklarını birbirinden ayırmanın ve azınlık dili tanımının bu dillerin sosyal ve ekonomik görevleri üzerinden de tanımlanması gerektiğinin altını çizmektedirler. Nitekim sadece bir dili konuşan insan sayısı üze-

rinden yapılan bir tanımlama ile, günümüz dünyasında resmi bir statüye sahip olmadığı yerlerde dahi ikinci yabancı dil olarak konuşulan ve dünyanın ortak dili (lingua franca) olarak değerlendirilen İngilizce ile Rusça, İspanyolca ve Mandarin Çincesi gibi dillere kıyasla geriye kalan tüm dillerin bir azınlık dili olduğu sonucuna dahi varılabilir.

Azınlık dili teriminin tanımının açık, net ve yukarıda da ifade edildiği gibi yapılması, bu terim kullanılarak uygulamaya konulan yasa ve politikaların kapsamı ve bunlar aracılığı ile diller üzerine olan etkileri bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ülkemiz için de büyük önem arz eden ve 1998 yılında Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen ve günümüzde 24 ülkenin (Türkiye hariç) imzası bulunan Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı'nda (European Charter for Regional or Minority Languages) bir dilin azınlık statüsüne sahip olması iki koşula bağlanmıştır. Bunlardan ilki buldukları bölgede sayısal

¹⁸ Paulston, C. B. (Ed.). (1988). International handbook of bilingualism and bilingual education. Greenwood Publishing Group.

¹⁹ Grenoble & Singerman a.g.e.

olarak daha küçük bir topluluk tarafından konuşulması, diğeri ise resmi statüye sahip olmamalarıdır. Bu tanım kapsamında her ne kadar sayısal olarak daha küçük bir grup tarafından konuşulsa da İrlandaca dili resmi dil statüsüne sahip olması sebebiyle azınlık dili kapsamına alınmamaktadır.²⁰ Dahası, İrlandaca dilini konuşanların dillerinin azınlık dili olarak tanımlasını, dillerinin gücünü azaltacağı korkusuyla reddettikleri ifade edilmektedir.²¹

Buldukları bölgede azınlık dili tanımına uysa dahi, lehçeler ve göçmenler tarafından konuşulan diller Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı kapsamına dahil edilmemektedir. Bu durum ise her ne kadar toplum tarafından sıklıkla kullanılsa da lehçe kavramının dil kavramı ile ayrımının dilbilimsel açıdan daha çok sosyo-ekonomik ve politik çerçevede olması ve daha da önemlisi iki kavramı birbirinden kesin ve net bir şe-

kilde ayırt edebilecek kriterlerin oluşturulmasının neredeyse imkansız olması bakımından büyük bir sorun teşkil etmektedir.²² Bu noktada, özellikle göçmen topluluklar tarafından konuşulan diller, ana vatanlarında resmi dil statüsüne sahip olsalar da Avrupa bağlamında sayısal olarak azınlık gruplar tarafından konuşulmaları ve dilbilimsel açıdan da ana vatandaki formlarından farklılık arz etmeleri sebebiyle resmi statüye sahip dillerin bir şivesi ya da lehçesi olarak görülebilirler. Konseyce kabul edilen anlaşma şartının lehçeleri kapsam dışında tutması ise hem bölgede konuşulan dillerin farklı formlarının (bkz. İsveç'te Skanian²³ dili) hem de göçmen dillerinin de açık ve net bir şekilde siyasi ve hukuki kapsam dışında kalmasına sebebiyet vermektedir. Anlaşmada yer alan "geleneksel olarak belirli bir bölgede kullanılan" ibaresi ise, bir dilin gerçek bir azınlık dili

²⁰ Grenoble & Singerman a.g.e.

²¹ McLeod, W. (2019). The nature of minority languages: insights from Scotland. *Multilingua*, 38(2), 141-154.

²² Wichmann, S. (2020). How to distinguish languages and dialects. *Computational Linguistics*, 45(4), 823-831.

²³ Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge university press.

sayılabılmesinin ancak tarihsel olarak yeterince uzun bir süredir o bölgede yerleşmiş ve konuşuluyor olması gerekliliğini azınlık dili tanımına sokarak hali hazırda var olan anlam karmaşasının boyutunu ve bunların sonuçlarını daha da büyötmektedir.²⁴

Diller arasındaki güç dengesine bakışımızda hâkim olan duruş azınlık dili ve onun tanımı üzerindedir. Aslında azınlık dillerinden bahsedilen her durumda karşıda duran bir çoğunluk dili vardır. Azınlık diline kıyasla genelde sosyo-ekonomik ve politik olarak daha güçlü bir pozisyonda olan çoğunluk dili kavramının tanımı ise çok daha açık ve nettir.²⁵ Bu durumda, azınlık dilinin tanımını çoğunluk dili üzerinden yapılması durumunda bu kavrama dair var olan muğlaklık ve farklılıklar tek bir başlık altında toplanacaktır. Yani, aslında basit bir şekilde ifade etmek gerekirse bir bölgede çoğunlukça konuşulan dilin dışında konuşulan tüm diller azınlık dili

olarak tanımlanabilir. Bu durumda göçmenlerce konuşulan diller de azınlık dili kapsamına rahatlıkla alınacaktır. Bu çalışma kapsamında incelenen diller de göz önüne alındığında azınlık dili ile kastedilen de bu yönde olacaktır.

Fransız kolonilerinde Fransızcanın durumundan da anlaşılacağı üzere her azınlık dilinin tehlike altında olduğunu söyleyemesek dahi tersi durumun büyük oranda doğru olduğunu görmekteyiz. Diğer bir deyişle, tehlike altındaki dillerin hepsi neredeyse kaçınılmaz bir şekilde azınlık dilleridir.²⁶ Büyük oranda ulus devletlerce benimsenen tek dilci politikanın bir sonucu olarak ortaya çıkan²⁷ ve dünyadaki dillerin büyük oranını etkisi altına alan kaybolma tehlikesi ise tehlike altındaki diller kavramını ortaya çıkarmıştır. Tehlike altındaki dillerin, Kanada'da Fransızca, İspanya'da Katalanca ve Hindistan'da Asamez dili gibi sayılı örnekleri dışında bü-

²⁴ Pedley & Viaut a.g.e.

²⁵ Pedley & Viaut a.g.e.

²⁶ Sallabank, J. (2012). Diversity and language policy for endangered languages. In: Spolsky, Bernard, (ed.), Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁷ Dorian a.g.e.

yük oranda herhangi bir resmi statüye sahip olmadıkları görülmektedir.²⁸ Her ne kadar tehlike altındaki dillerin birçoğu buldukları bölgede sayısal olarak azınlık gruplar tarafından konuşuluyor olsa da bu durum bir dilin tehlike altında olarak değerlendirilmesi için gerekli kriterlerden sadece birisi ile (yerel nüfus içerisindeki toplam nüfusa olan oran) örtüşmektedir. Buna ek olarak, şimdiye değin en kapsamlı dil canlılığı (vitality) değerlendirme ölçeği olan UNESCO'nun Dil Canlılık ve Tehlike çerçevesine göre, bir dilin tehlike altında olması için o dili konuşan insan sayısının, nesiller arası aktarımının ve dilin kullanım alanlarının az olmasına ek olarak var olan yazılı kayıtların miktarı, dili konuşan toplulukların dile dair algı ve tutumları vb. de dahil olmak üzere 9 farklı kriter göz önüne alınarak belirlenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bulunduğu ortamda sayısal olarak azınlık gruplarca konuşulmasına rağmen Avrupa ve Amerika'da yaşayan Türkiyeliler tarafından konu-

şulan Türkçe, 90 milyondan fazla konuşucusu olması sebebiyle tehlike altında bir dil olarak gruplandırılmamaktadır. Ancak, yapılan çalışmalar sonrasında göçmenlerin anavatanından ayrılması ve yeni bir dilin ortamına girmeleri sonucunda konuştukları dilde değişimler meydana geldiği ve bu değişimin yeni nesillerce daha da ileri bir boyuta taşınabildiği tespit edilmiştir.^{29,30} Bu açıdan düşünüldüğünde göçmen gruplarca konuşulan diller de anavatanında olanların farklı bağlamda tehlike altında olan varyasyonları olarak görülebilirler.

Dünya genelinde azınlıkların dil hakları, dil ve eğitim politikaları

Ulus devletlerin kurulması sonrasında, anayasada belirlenen tek bir ulusal dilin egemenliği anlamına gelen tek dillilik politikasının

²⁸ Dorian a.g.e.

²⁹ Polinsky, M. (2018). *Heritage languages and their speakers* (Vol. 159). Cambridge University Press.

³⁰ Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

yarattığı diller arası güç dengesizliğinin, günümüzde sivil hakların dile uygulanması yoluyla ortaya çıkan dil hakları (ya da dilsel haklar) ile giderilmesi ve çok dilliliğin yaygın hale getirilmesinin amaçlandığının görmekteyiz. B. Spolsky 2004³¹ yılında dil hakları üzerine yaptığı kapsamlı çalışmasında bu durumu şöyle özetlemektedir: “Birçok ülke ‘tek dilli ama...’ şeklinde bir politikaya sahiptir. Ülkeler kanunlarında veya anayasalarında tek bir ulusal ya da resmi dili tanımlar ve sonrasında bir ya da birden fazla azınlık dilinin korunması için tahammülsüzlüklerinde değişikliğe giderler.”

Her ne kadar tarihsel olarak ilk izlerini 1500-1700’lü yıllarda dahi Avrupa kıtasında görüyor olsak da,³² azınlıklara tanınan dil haklarının gerçek anlamda ivme kazanmasını 20. yüzyıl süresince gerçekleştiğini görmekteyiz.³³

³¹ Spolsky a.g.e. (sayfa 133)

³² de Varennes, F. (1997). To Speak or Not To Speak: The Rights of Persons belonging to Linguistic Minorities. Working paper: UN Subcommittee on the rights of minorities. (Spolsky 2004’ten alıntı)

³³ Grenoble & Singerman a.g.e.

Sürecin bu denli uzun sürmesinde yukarıda değindiğimiz azınlık dili kavramı ile azınlık ve hatta dil hakları kavramlarına hâkim olan muğlaklık sebebiyle net bir şekilde tanımlanamamasının büyük bir etkisi olduğunu görmekteyiz. Dil hakları kavramı özelinde tarihsel olarak dilsel haklar ya da dilsel insan hakları gibi alternatif terimlerin kullanılıyor olmasının dile dair hakların diğer insan hakları üzerinden mi yoksa onlardan ayrı bir şekilde de değerlendirilmesi gerektiği hususundaki anlaşmazlığın bir sonucu olduğunu söyleyebiliriz.³⁴

Tarihsel ve hukuksal ayrıntıları bir kenara bırakırsak³⁵ literatürde büyük orada hâkim görüşün dile dair hakların insanlık hakları kapsamında olduğu (özellikle ayrımcılık karşıtlığı ve ifade özgürlüğü prensipleri kapsamında³⁶) ve bu hakların insan haklarından

³⁴ Spolsky a.g.e.

³⁵ Ayrıntılar için Spolsky a.g.e. (sayfa 113-134)

³⁶ De Varennes, F. (2001). Language rights as an integral part of human rights. International Journal on Multicultural Societies, 3(1), 15-25.

yola çıkılarak üretilmesi gerektiği yönündedir. C. B. Paulston³⁷ bu noktada dilsel insan hakları teriminin bir totoloji (her daim doğru olan bir gerçek ve de bunun farklı kelimelerle ifade edilmiş hali) olduğunu zira dile dair olan bir şeyin zaten insandan bağımsız ya da soyutlanmış olarak düşünülmeceğini vurgulamaktadır.

Adil bir yargılanma için gerekli şartlar oluştuğu takdirde devlet tarafından azınlık dillerini konuşan vatandaşlara gerekli hizmetleri kendi dillerinde sağlama zorunluluğu dil haklarının insan hakları kapsamında değerlendirilmesine güzel bir örnek teşkil etmektedir. Azınlık dillerinin resmi ve kamusal mecralarda kullanımının günümüzde hem Birleşmiş Milletler hem de Avrupa Birliği kapsamında yer alan resmi dokümanlarda yer aldığını ve özellikle de Avrupa Birliğine katılım için şartları arasında olduğunu vurgulamak gerekir. Ancak, tüm bunlara rağmen, hali

hazırda tanımlanmış hakların “dilin belirli sayıda konuşucusunun olması, kamu görevlilerinin dili kullanmalarının gereğinden fazla derecede zor olmaması” gibi koşullara bağlanmış olması uygulanabilirliklerini kısıtladığını görmekteyiz.³⁸ Örneğin, yukarıda da bahsettiğimiz Avrupa Konseyi’nin Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı her ne kadar “bölgesel ve azınlık dillerinin özel ve kamusal alanda kullanımı hakkı” ve “kültürler arası etkileşim ve çok dillilik” gibi prensipleri ön plana çıkarsa dahi, dillerin korunması ve kullanımının teşvik edilmesinin “resmi olan dillere ve bu dillerin öğrenilmesi gerekliliğine bir zarar teşkil etmemesi” şartına tabi olması ve kavramların tanımındaki muğlaklık bu prensiplerin uygulanması bakımından “manevralar” yapılmasına olanak sağlamıştır.³⁹ ABD’de benzer bir durum olduğu ve her ne kadar İngilizce konuşmayanların kamusal alanlarda ve devlet ile ilişkilerinin sağlanması yönünde kanuni haklar tanımlanmış olsa

³⁷ Paulston, C. B. (1997). Language policies and language rights. *Annual Review of Anthropology*, 26(1), 73-85.

³⁸ Spolsky a.g.e. (sayfa 121)

³⁹ Spolsky a.g.e. (sayfa 123)

dahi, devletin azınlıklara özellikle iki dilde eğitim hakkı verme konusunda isteksiz bir tutum sergilediği aktarılmaktadır.⁴⁰

Dil politikalarının “destekleyici-den, göz ardı edici ve en son olarak yasaklayıcı” olarak bir skalada yer aldıkları belirtilmiştir.⁴¹ Bu düzlemin en destekleyici ucunda 1970’lerde Kanada’da Fransızcanın İngilizceye ek olarak ikinci resmi olarak tanınması yer alırken, diğer ucunda ise Suriye ve Türkiye’de Kürtçe ile beraber diğer azınlık dillerinin kullanımının kamusal alanlarda yasaklanması gösterilebilir.⁴² Geriye kalan tüm dil politikaları ise bu iki ucun arasında bir noktada konumlandırılabilir.

Dil haklarının ve politikalarının en belirgin şekilde ortaya çıkacağı alan kuşkusuz eğitimidir. Geçtiğimiz son birkaç yüzyıla hakim olan ulus devletlerde,

devlet denetimi altında anayasada belirlenen resmi devlet dilinin vatandaşlara zorunlu öğretimi ve eğitimde tek dillilik, politik ve ekonomik kontrolün oluşturulmasını sağlamıştır.⁴³ Sonrasında destekleyici dil politikalarının bir sonucu olarak evvelinde resmi statüye sahip olmayan dillerin öğretiminin önü açılmış ve, ya resmi kanallarla devlet kurumları aracılığı ve desteği ile ya da toplulukların çabaları ile özel kurumlar ya sivil toplum örgütlerince azınlık dillerinin öğretime başlanmıştır. İçinde bulunulan ülkenin politik ve ekonomik durumuna göre azınlık dillerinin “Yeni Zelanda’daki Maori dili ve ABD’de Hawaice örneklerinde gördüğümüz üzere dil yuvaları (language nests) ya da daldırma okullarında,⁴⁴ özel ya da devlet okullarında seçmeli ders, ya da

⁴⁰ Spolsky a.g.e. (sayfa 122)

⁴¹ Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. New York: Cambridge University Press.

⁴² Grenoble & Whaley a.g.e. (sayfa 27)

⁴³ Shah, S., & Brenzinger, M. (2018). The role of teaching in language revival and revitalization movements. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 201-208.

⁴⁴ Okura, E. K. (2017). *Language nests and language acquisition: An empirical analysis* (Doctoral dissertation, University of Hawai’i at Manoa).

toplulukların buluşma alanlarında müfredat dışı aktiviteler olarak” çok farklı yollarla öğretildiklerini görmekteyiz.⁴⁵

Bir dili öğrenmenin en iyi yolunun o dili hayatın her alanında kullanmak olduğu gerçeğinden yola çıkarak geliştirilen daldırma okulları ve programları (immersion schools and programs) okulda öğretilen derslerin, öğretilmesi hedeflenen dil üzerinden öğretimini içermektedir. Her ne kadar özellikle tehlike altındaki dillerin öğretiminde büyük rol oynadığı belirtilse de daldırma okullarının kurulması ekonomik açıdan büyük kaynak gerektirdiğinden uygulanabilirlik bakımından kısıtlı kalmaktadırlar. Bu sebeple, tümünden ziyade eğitimin hem resmi hem de azınlık dillerinde beraberce verildiği kısmi daldırma okulları ve programlarının daha yoğun olduklarını görüyoruz.⁴⁶

Bu okullarda, resmi dilde yetkinlikleri yeterli görülmeyen çocuklara resmi dilde, etnik/ana dille-

rinde yetkin olmayan çocuklara ise etnik/ana dillerinde takviye dil dersleri verilmektedir.

Kısmi daldırma okullarına bir örnek olarak, Norveç’te konuşulmakta olan Güney Sami dilinin eğitimini verebiliriz. 1968 yılından sonra okullarda anadili Sami olan çocuklara erken yaşlarda takviye amaçlı Sami dili dersleri verilmiştir. Daha sonrasında topluluk üyeleri ve ailelerin beklentileri karşılanmadığı için zamanla çocuklar, önce anasınıfı seviyesinde tümünden daldırma programına alınmış ve bu sayede eskiden uygulanmakta olan kısmi daldırma programı daha başarılı bir şekilde sonuçlanmıştır. Fakat ailelerin çocuklarını ufak yaşlarda daldırma okullarına göndermek istememeleri sonucu sonradan uzaktan eğitime geçilmiş bu da eğitimin kalitesinde bir düşüşe sebebiyet vermiştir.⁴⁷

⁴⁵ Shah & Brezinger a.g.e.

⁴⁶ Grenoble & Whaley a.g.e. (sayfa 55)

⁴⁷ Todal, J. (2018). Preschool and School as Sites for Revitalizing Languages with Very Few Speakers. In L. Hinton, L. Huss and G. Roche (Eds.), The Routledge handbook of language revitalization. Routledge. 73-83.

Yukarıda listelenen farklı türdeki öğretim modelleri, verimlilik ve özellikle de dillerin yok olma tehlikesi altından çıkarılması bakımından başarıları açılarından incelenmesi hususunda, bu yöndeki çalışmaların bilimsel araştırmaların yürütülebilmesi bakımından yeterince uzun bir sürece yayılması sebebiyle başarının daha çok daldırma okul ve programları üzerinden incelenebildiğini görmekteyiz. Dil öğretimindeki başarıları sayesinde daldırma okullarının Yeni Zelanda'daki Maori'lerde ve ABD'deki birçok yerli dili konuşan insan sayısını artırmak yoluyla bu dillerin kurtarılması çalışmalarına olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak, etnik/ana dil ile destekli eğitim alan çocukların akademik olarak da başarılarının arttığı ve "farklı azınlık dillerini konuşan çocukların akademik başarılarının en büyük belirleyicisinin 5 ila 7 yıl boyunca anadillerinde eğitim almaları olduğu" belirtilmiştir.⁴⁸ Örneğin,

⁴⁸ Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*, Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Amerika'da uygulamaya konulan yerli dillerinden olan Navajo dilinde verilen daldırma program ve okullarındaki iki dilli öğrencilerin tek dilli İngilizce konuşan öğrencilerle eş düzeyde ve hatta onlardan (iki dilli olmaları sebebiyle) akademik açıdan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.⁴⁹ Bu durum ise, sanılanın aksine ikinci bir dilde alınan eğitimin resmi diller üzerine olumsuz bir etkisi olmayacağını göstermektedir.⁵⁰

Her ne kadar dil öğretiminde başarılı sonuçlar verse de tüm daldırma okullarının uygulama alanları kısıtlıdır. Çok daha yaygın olan kısmi daldırma ve seçmeli takviye dil derslerinin verimliliği konusunda ise maalesef daha kısa soluklu oldukları için yeterli düzeyde bilimsel araştırma yürütülememiştir. Var olan çalışmalar ise daha çok ABD ve Kanada temellidir. Örneğin

⁴⁹ Holm, W. (2006). The "goodness" of bilingual education for Native American children. *One voice, many voices: Recreating Indigenous language communities*, 1-46.

⁵⁰ McCarty, T. L. (2008). Schools as strategic tools for Indigenous language revitalization: Lessons from Native America. *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*, 161-179.

ABD'nin kuzeyinde ekonomik kaynaklar ve politik desteğin yetersizliği sebebiyle ancak eğitim dilinin İngilizce olduğu okullarda haftada 1-2 saat arasında seçmeli ders olarak sunulan Ojibwe eğitimini alan öğrencilerin “yine de dilde önemli beceriler geliştirebilecekleri ancak dili hayatlarının diğer alanlarında aktif olarak ve daha sık olarak kullanamadıkları sürece Ojibwe’de ileri düzey yetkinlik geliştirmelerinin zor olduğu” vurgulanmıştır.⁵¹ Benzer şekilde, Endonezya’da haftada 2 saat olarak verilen Lampung derslerinden öğrencilerin uzun yıllar dahi eğitim alsalar bile yeterince verim sağlayamadıkları ve bunu kırmak ve dilin okul dışında da kullanımının artırılması için dijital ve sosyal platformlar üzerinden çalışmaların bu noktada işlevsel olduğu belirtilmiştir.⁵²

Norveç’teki Sami dili örneği de kısmi daldırma okullarını ör-

⁵¹ Hermes, M., Bang, M., & Marin, A. (2012). Designing Indigenous language revitalization. *Harvard educational review*, 82(3), 381-402.

⁵² Putra, K. A. (2018). Youth, technology and indigenous language revitalization in Indonesia (Doctoral dissertation, The University of Arizona).

neklemesi olduğu kadar, bir dilin öğrenilmesinin en kalıcı ve etkili yolunun o dilin hayattaki kullanım alanının genişlemesi ve çocukların olabildiğince o dile maruz kalması olduğunu göstermesi açısından da önem arz etmektedir. Zira anasınıfı seviyesindeki tümenden daldırma programının uygulanmasından önce Sami diliyle eşit sayıda İngilizce dersi alan çocukların İngilizcedeki başarıları Sami dilinde olduğundan çok daha fazla olmuş, bunun sebebinin ise İngilizcenin, Sami dilinin aksine, kullanımının okul ve ders ortamıyla sınırlı kalmayıp çocukların günlük hayatlarının daha büyük bir parçası haline gelmiş olmasından kaynaklandığı aktarılmıştır.⁵³

Özellikle tehlike altında olan diller bağlamında değerlendirildiğinde, eğitimin bu dillerin kurtarılması bakımından büyük bir rol oynadığı ancak eğitimin tek başına yeterli olmadığı literatür-

⁵³ Todal a.g.e.

de vurgulanmaktadır.⁵⁴ “Okulların nasıl şu anda diller arasındaki güç ve kullanım alanlarındaki dengesizliğinin oluşmasında rol oynadılar ise bu durumun etkilerini tersine çevrilmesinde de ve genç nesillerin çok dilli olarak yetişebilmelerinde de ” büyük rol oynayacağı belirtilmiştir.⁵⁵ Tehlike altındaki dillere eski işlevselliklerini kazandırma konusunda dünyada en çok okunan ve uygulamaya geçirilen çalışmaları olan Joshua Fishman^{56,57}, bir dilin tehlike altında olmasının okullarda öğretilmemesi ya da resmi bir statüye sahip olmaması değil, bahsi geçen dillerin günlük hayatta kullanımlarının düşük olması ve desteklenmemesi (ya da yasaklanma-

sı) ile nesiller arası aktarımının yeterli derecede olmaması olduğunu vurgulamaktadır. Seçmeli dil dersleri bağlamında yukarıda tartıştığımız dilin kullanım alanının genişlememesinin eğitiminin verimliliği üzerine olan olumsuz sonuçları ise bu tespitle büyük bir uyum içerisinde.

Azınlık dillerinin eğitimi noktasında büyük önem arz eden dil politikaları dünya genelinde incelendiğinde ise dil öğretim politikalarının çoğunun kağıt üzerinde yer alan ifadelerden oluştuğu ve uygulanabilirliklerini garantileyen plan ve programlamalardan yoksun olduğu görülmektedir.⁵⁸ Dolayısıyla, bu konu üzerine çalışanların, yasalar ve politikalar ile uygulamaları arasında neredeyse istisnasız bir şekilde farklılık ve uyumsuzluk olacağı gerçeğine kendilerini hazırlamaları tavsiye edilmektedir.⁵⁹ Nitekim “bir dilin konuşulmasına izin verilmesi ile

⁵⁴ Hornberger, N. H. (Ed.). (2008). Can schools save indigenous languages? (pp. 1-12). New York, NY: Palgrave Macmillan.

⁵⁵ Hornberger, N. H., & De Korne, H. (2018). Is revitalization through education possible? In *The Routledge handbook of language revitalization* (pp. 94-103). Routledge.

⁵⁶ Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages (Vol. 76). *Multilingual matters*.

⁵⁷ Fishman, J. A. (1996). *Maintaining languages: What works and what doesn't* (pp. 186-198). *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

⁵⁸ Romaine, S. (2017). The impact of language policy on endangered languages. In *Democracy and human rights in multicultural societies* (pp. 217-

⁵⁹ Grenoble & Singerman a.g.e.

gerçekten konuşulması” arasında büyük bir farklılık olduğunu vurgulamak gerekmektedir.⁶⁰

Dil politikaları her zaman destekleyici olmasa bile, azınlık dillerindeki eğitimin her daim taban-temelli olması ve bu dili konuşan topluluklarca talep edilmesi ve sonrasında da desteklenmesi gerektiği literatürde vurgulanmıştır.⁶¹ Her ne kadar gerekli planlama bileşeninden yoksun olsa da (dil edinimine dair planlama), azınlık dillerinin kamusal ve eğitim alanlarında temsilinin önünü açan politikalar bu dillere bakış açısını olumlu yönde değiştirmekte (prestij planlaması) ve bu yolla bu diller için çalışan insanların önünü açmakta ve işlerini kolaylaştırmaktadır.⁶²

Türkiye’de azınlık dilleri ve dil öğretim politikaları

Her ne kadar azınlık haklarının korunması bakımından önem arz eden Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi ve Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı gibi Türkiye’nin dahil olduğu uluslararası standartlardan, azınlık hakları tartışmalarında sıklıkla bahsedilse de Türkiye’de azınlık haklarının korunmasına dair temel düzenlemeler Lozan Barış Andlaşması (1923), Bulgaristan ile Dostluk Andlaşması (1925) ve T.C. Anayasasıdır.

Uluslararası düzenlemelerde azınlık tanımlaması etnik, dinsel ve dilsel temellere dayanmakta iken, Türkiye’de azınlık kavramının resmi ve hukuksal çerçevesini çizen Lozan Barış Andlaşması’nda ise “gayrimüslim” bazlı azınlık anlayışı benimsenmiştir. Buna ek olarak, Bulgaristan ile yapılan andlaşma Lozan kapsamında tanımlanan azınlık haklarının Türkiye’de yaşayan Bulgarlara da ta-

⁶⁰ Benton, R. (1999). Maori language revitalization. Wellington, NZ. Final report.

⁶¹ Hinton, L. (Ed.). (2013). Bringing our languages home: Language revitalization for families. Heyday. ORIM.

⁶² Sallabank, J. (2011). Language policy for endangered languages. In P. Austin & J. Sallabank (Eds.), The Cambridge Handbook of Endangered Languages (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 277-290). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511975981.014

nınmasını sağlamıştır.⁶³ Bununla birlikte azınlık statüsüne sahip olunmasından bağımsız olarak, Anayasanın 66. maddesi “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkesi” Türk saymaktadır.⁶⁴

Lozan’da hâkim olan din bazlı bu azınlık anlayışının etnik ve dilsel azınlık gruplarını dışlayıcı olduğu aşikardır ve azınlık hakları üzerine yapılan çalışmalarda sıklıkla vurgulanmıştır. Her ne kadar etnisite ve dile dair bilgiler 1965 sonrasında nüfus sayımları kapsamı dışına alınsa da bu yılda gerçekleştirilen son sayım bilgileri⁶⁵ Türkiye sınırları içerisinde resmi dil olan Türkçeye ek olarak 33, farklı otoritelerce⁶⁶ verilen tahmini bilgiler ise 42 farklı dilin konuşulduğu göstermektedir.⁶⁷ Bu diller arasında çoğunluğu, nüfus

yoğunluğu bakımından en büyük azınlık grubu oluşturan Kurmancaca ve Zazaca’yla birlikte Pomakça, Ladino, Osetçe, Romani (Kıptice), Domari gibi Hint-Avrupa kökenli diller oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak konuşucuları genellikle Hristiyan ortodoks dine mensup olan Kaldani (Asuri), Süryanice, Turoyoca, Hertevin gibi Afro-Asyatik diller ve Lazca, Gürcüce, Abhazca, Avar gibi Kuzey/Güney Kafkas dilleri sayılabilir. Fakat Lozan kapsamı dışında kaldıkları için bu dilleri konuşan azınlık grupları, anayasal azınlık haklarına sahip değildirler. Nitekim, Lozan Andlaşması maddeleri teorik olarak gayrimüslim tabanlı olsa da uygulamada, andlaşma kapsamında azınlıklara tanınan hakların sadece Rum, Ermeni ve Musevilerle sınırlı tutulduğu ve örneğin Müslüman olmayan diğer azınlık gruplardan olan Süryani ve diğer Afro-Asyatik dilleri konuşan azınlık grupların bu haklardan mahrum tutulduğu görülmektedir.⁶⁸

⁶³ Sur 2010: 131- Dost’tan alıntı.

⁶⁴ Türkiye’de azınlık haklarının hukuksal açıdan ayrıntılı analizi ve özeti için Ergin 2010’a bakınız.

⁶⁵ Dündar (2000)

⁶⁶ Ethnologue ve Yağmur 2001.

⁶⁷ Yağmur, K. (2001). Turkish and other languages in Turkey. In G. Extra, & D. Gorter (Eds.), *The Other Languages of Europe* (pp. 407-427). *Multilingual Matters*.

⁶⁸ Baskın, O. (2004). *Türkiye’de Azınlıklar: Kavramlar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama*. İstanbul, İletisim.

Türkiye'deki eğitim ve kamu kurumlarında kullanılacak tek dilin devletin resmi dili olan Türkçe olduğu anayasada açıkça belirtilmiştir (42. madde). Dolayısıyla ülkemizde sadece Lozan'da belirtilen gruplar hem ana dilde hem de ana dili üzerine eğitim haklarına sahipken, diğer etnik ve dilsel azınlık gruplarının konuştukları dillerin öğretimine dair özel bir düzenleme mevcut olmadığı belirtilmiştir.⁶⁹ Ancak bu noktada özellikle Avrupa Birliği uyum ve üyelik kapsamında bu azınlık grupların eğitim hakları açısından bazı imkanlar tanınmış, 2002 yılında Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu'nun maddelerinde değişikliğe gidilmesi sonrası Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanunu adını almış⁷⁰ ve Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetme-

lik⁷¹ kabul edilmiştir. Bu gelişmeler sonucunda “farklı gruplara azınlık statüsü tanınmadan” ve “vatanın bölünmez bütünlüğünü ihlal etmemek koşuluyla”, dolaylı olarak ana dillerini (ev dışındaki mecralarda) öğrenmelerinin önü açılmış ve birçok dernek ve merkezde azınlık dillerinin öğretimine başlanmıştır.⁷² Buna ek olarak, 2003 yılında yapılan değişiklik ile sadece özel kurumlarda değil aynı zamanda özel yabancı dil dersleri veren okullar da aynı kapsama alınmıştır.⁷³ Ancak gerekli kanuni düzenlemelerin kabulünün hemen akabinde pratiğe yansıdığını söylemek yanlış olacaktır zira uygulamaya geçiş sürecin yaklaşık 5 yıl aldığını bu süreçte anayasada ve yönetmelikte derslerin açılarak devamlılığının sağlanmasının önünde engel teşkil eden bir takım farklı düzenlemelerin de yapılması gerektiği vurgulanmıştır.⁷⁴ Buna ek olarak, yönetmelik kapsamında açılan kurslara katılımında ilk veya

⁶⁹ Gül 2009: 52-Dosttan alıntı.

⁷⁰ 4771 sayılı ve 03.08.2002 tarihli kanun (09.08.2002 tarih ve 24841 sayılı Resmi Gazete).

⁷¹ 05.12.2003 tarih ve 25307 sayılı Resmi Gazete.

⁷² Ergin (2001)

⁷³ 05.12.2003 tarih ve 25307 sayılı Resmi Gazete.

⁷⁴ Ergin a.g.e.

orta öğretim okullarından mezuniyet veya devam şartı getirilmiş ve bu yolla “Türkçe’nin dışında bir anadilin eğitim olarak alınmasının önüne” geçilmiştir.⁷⁵

Azınlık dillerinin öğretimine dair en büyük gelişmenin 30 Mart 2012 yılında kabul edilen⁷⁶ “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” olduğunu görmekteyiz. Bu kanun değişikliği okula başlama yaşının düşürülmesi, zorunlu eğitimin süresinin 12 yıla çıkarılması gibi ilköğretimin yapısında büyük değişiklikler içermesine ek olarak, Avrupa Birliği’ne giriş ve uyum çerçevesi kapsamında Türkiye’de konuşulan azınlık dillerinin YDL dersleri kapsamı altında gerekli koşullar sağlandığında seçmeli dersler olarak örgün eğitim kurumlarında öğretiminin önü açmıştır.⁷⁷

⁷⁵ Dost 2016: 553

⁷⁶ 11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete .

⁷⁷ Yaşayan Diller ve Lehçeler derslerinin açılması sürecindeki kanuni ve yönetmelğe dair değişikliklerin ayrıntıları için bkz: Pınar, Y. P. (2017). Developing a language teaching policy for the endangered languages in Turkey. *ELT Research Journal*, 6(1), 154-171.

Raporumuzun da odağında olan bu derslerin açılış ve işleniş sürecine dair ayrıntıları ve bulgularımızı aşağıda aktaracağız. Ancak, dersler üzerine yapılmış daha evvelki çalışmalarda, bahsi geçen kanuni düzenlemenin uygulanışı bakımından gerekli altyapı ve zemin hazırlığını içermemesi sebebiyle derslerden yeterince verim alınmadığı, ancak var olan kanuni düzenlemenin insanların ve devletin bu dillere karşı tutumunu olumlu yönde geliştirmesi bakımından büyük bir önem taşıdığı vurgulanmıştır.^{78,79} Aynı zamanda bir dilin resmi eğitim ve öğretim kurumlarında öğretimi ise o dilin varlığının resmi olarak tanınması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu kanun değişikliği ile beraber ülkemizde YDL kapsamı altına alınan dillerin geçmiş yıllarda Türkçe’nin bir şive veya lehçesi

⁷⁸ Bilmez, B. & Çağatay, İ. (2021). An unclaimed right: Elective Language Courses on Living Languages and Dialects in the Context of Language Rights. Unpublished Manuscript. Available at https://laz.org.tr/_img/RaporLKDMaster.pdf

⁷⁹ Bakay, Ö. (2020). Seçmeli Lazca Dersi Raporu 2013-2020. Available online at <https://www.lazenstitu.com/laz-enstitusu-2013-2020-secmeli-lazca-dersi-raporunu-yayimladi/>

olduğu algısından çıkılarak ayrı bir dil statüsüne sahip olduğu resmîyet kazanmıştır.

YDL dersleri ve derslerin açılmasını mümkün kılan dil politikaları dünya genelinde benzer durumda olan azınlık dilleri için yürütülen çalışmalar kapsamında değerlendirildiğinde, aslında Türkiye'deki durumun şaşırtıcı olmadığını görmekteyiz zira yukarıda da bahsedildiği üzere literatürde tartışılan birçok dil için var olan kanuni düzenlemelerin, uygulamaları için gerekli planlama çalışmaları yürütülmeden yapılmış yukarıdan-aşağı (top-down) dil politikalarından ibaret olduğunu görmekteyiz. Buna ek olarak, derslerin muntazam bir şekilde işlenişi için gerekli koşullar sağlansa dahi dünya genelinde yapılan çalışmalarda okullarda kısıtlı sayılarda seçmeli dersler olarak verilen azınlık dili derslerinden yeterli verim alınamadığı da tespit edilmiştir.⁸⁰ Dünya genelinde

⁸⁰ Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2005). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge University Press

de büyük ölçüde etkili olan daldırma okullarının bir örneğini ise YDL kapsamında olan ya da olmayan dil bazlı azınlık dilleri için (Lozan Andlaşması kapsamındaki diller hariç) yasal gereklilikler sebebiyle ülkemizde görmemekteyiz. YDL derslerinin bu tarz ana dilde eğitim veren okulların açılması talebine cevaben önerildiği görüşü de aşağıda da aktaracağımız üzere bazı azınlık gruplarında hakimdir.

YDL ve YDL Dersleri

“Ülkemizde var olan yaşayan diller ve lehçeleri gelecek kuşaklara aktarabilmek ve bu alanda toplumun ihtiyaçlarını karşılamak”⁸¹ amacıyla 2012-2013 yılından itibaren Dil ve Anlatım üst başlığı altında ortaokullarda (4+4+4 lü sistemin ikinci kısmında) gerekli şartları sağlayan ve okullarda ge-

⁸¹ https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/22102017_2019-2020_eYitim_YYretim_yYiY_iYin_seYmeli_derslerin_seYimi_yazYsY_16_Ocak_2019.pdf

rekli şartlar oluşması durumunda öğrencilerin YDL derslerini alabilmelerinin önü açılmıştır. Seçmeli dil derslerinin açılış ve işleyiş süreci ve önem arz eden bilgiler aşağıda özetlendiği gibidir:

YDL derslerinin MEB kapsamına alınma süreci ve ilgili gereklilikler

1. Müfredat (4 yıllık ve modüllük) ve kitapların dernek, vakıf, enstitü veya sivil toplum kuruluşlarınca (STK) hazırlanması
2. Programların MEB Temel Eği tim Genel Müdürlüğüne teslim edilmesi
3. Programların Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca incelenmesi
4. Başarılı bulunan programların Talim Terbiye Kurulu bülteninde yayınlanması, tebliğ edilmesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemine eklenmesi

YDL derslerinin uygulamaya konulması süreci ve ilgili gereklilikler

1. Haftanın belirli (bir gününde/günlerinde 6 saatlik zaman dilimi seçmeli dersler için ayrılması
2. Ders öğretmenlerinin ek görevlendirme⁸² veya ücretli öğretmenler aracılığıyla bulunması
3. Okul yönetimince gerekli öğretmen, sınıf, materyal vb. göz önüne alınarak azami 10 dersten oluşan bir seçmeli dersler havuzu oluşturulması
4. Okulun seçmeli dersler havuzuna giren derslerin öğrencilerin seçimine sunulması (o sene açıklanan zaman dilimi içerisinde)
5. En az 10 öğrencinin dersi almak üzere seçimde bulunması

⁸²https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/11160806_9_cizelgeveesaslar.pdf

6. Dersler İmam Hatip

Okullarında haftada 1, diğer okullarda haftada 2 saat ve 4 yıl boyunca öğretilmesi

YDL kapsamına alınma süreçlerinin tamamlanması sonrasında MEB bağlı farklı okullarda açılan dil derslerinin listesi şöyledir: Abazaca, Adıgece (Latin ve Kiril alfabesi bazlı), Arnavutça, Boşnakça, Gürcüce, Kurmancca, Lazca ve Zazaca. Daha öncesinde resmi statüde olmayan Lazca gibi dillerin de devletçe resmi olarak ilk kez tanınmasının önünü açan YDL dersleri kapsamına alınan dillerin birçoğunun kaybolma tehlikesi bakımından farklı derecelerde risk altında olduğu görülmektedir. UNESCO'nun Tehlike Altındaki Diller Atlas'ına göre yukardaki bölümde listelenen 9 farklı kritere göre değerlendirildiğinde⁸³ YDL dersleri kapsamında olan dillerden Abazaca ve Lazca kesinlikle tehlike altında, Adıgece ve Zazaca ise güvensiz durumda olan diller kategorisinde yer almaktadır. Arnavutça, Boşnakça,

⁸³ <https://bianet.org/bianet/bilim/112702-unesco-turkiye-de-15-dil-tehlikede>

Gürcüce ve Kurmancca ise tehlike altındaki diller listesinde yer almamaktadır. Bunun temel sebebi bu dillerin dünya genelinde belirli bir sayının üzerinde insan tarafından konuşuluyor olmasıdır. Bu noktada, Kurmancca özellikle Türkiye bağlamında bir azınlık dili olarak değerlendirilebilecekken, azınlık dillerinin hepsinin tehlike altında oldukları algısına karşı güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bunun dışında her ne kadar UNESCO tarafından tehlike altında diller olarak listelenmeseler dahi aslında Arnavutça, Boşnakça ve Gürcücenin ülkemizde konuşulan varyasyonlarının Türkiye dışı ülkelerde konuşulan ve resmi dil statüsüne sahip olan hallerinden büyük farklılıkları mevcuttur. Dilbilimsel açıdan bakıldığında bahsi geçen dillerin tehlike altındaki şiveleri olarak değerlendirilebilirler. Dolayısıyla, YDL kapsamı altına alınmış olmaları büyük önem arz etmektedir. Son olarak, YDL dersleri kapsamına alınan dillere denk (Suret, Hemşince ve Pontus Yunancası) veya hatta daha ileri de-

recede (Süryanice⁸⁴ ve Hertevin) yok olma tehdidi altında olan dillerin birçoğunun YDL kapsamına alınmaları için gerekli yasal prosedürleri tamamlanması için gerekli çalışmaların yapıldığını ve yakın gelecekte YDL kapsamına alınacak olduklarını söylememiz zor gözükmemektedir.

YDL derslerinin isimlendirilmesinde sadece diller değil aynı zamanda lehçelerin de kapsam altına alınması ise, Türkiye hali hazırda dahil olmasa bile, yukarıda bahsettiğimiz Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı'ndan kaynaklı (Avrupa'da İsveç'teki Skanian dili örneğinde gördüğümüz üzere) dil ve lehçe karmaşasından kaynaklı engellerin aşılması bakımından önem arz etmektedir. Özellikle ülkemizde göçmenlerce konuşulan Türki diller ve Arapçanın farklı formlarının ileride gerekli koşullar oluştuğu takdirde belki de YDL kapsamına alı-

nabilmesinde ve göçmen kökenli vatandaşların çocuklarının etnik dillerini koruyabilmelerinde faydalı olacağını söyleyebiliriz.

⁸⁴ Süryanice eğitim çalışmaları için bkz: Erdem, F. H. (2021). Süryanice anadilinde eğitim hakkı: sorunlar ve çözüm önerileri. Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi

ARAŞTIRMA BULGULARI

Topluluklarda YDL'ye Yönelik Tutumlar

2012 yılında Türkiye'de konuşulan dillerden sekizinin YDL seçmeli dersi kapsamında milli eğitim müfredatına dahil edilmesi, bu dilleri konuşan tüm topluluklar tarafından değişen düzeylerde de olsa olumlu bir adım olarak algılanmıştır. Derslerin resmi olarak kabul edilmesinin dili konuşan topluluklardaki etkileri sorgulandığında her şeyden önce bir meşrulaşma duygusunun ön plana çıktığı görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren farklı kültür, dil, din ve etnisitelere yeterli alan açmayan üniter devlet yapısı, dilsel toplulukların da kendi kimliklerini serbestçe var etmelerine engel olmuştur. YDL seçmeli dersleri ile birlikte bir kamu kurumunun resmî belgelerinde dillerinin isminin geçmesi, toplulukların gözünde dilin ve kültürün normalleşmesini sağlamıştır. Dolayısıyla topluluk-

lar açısından seçmeli dil derslerinin sembolik önemi hayli büyüktür.

“Seçmeli derslerin konulmasıyla, çocukların Lazca konuştuğu için okulda dayak yediği bir dönemden, bunun yasal ve normal olduğu veya en azından çocukların dövülmediği döneme gelindi. Kısmen de olsa normalleşti, dolayısıyla bu pozitif bir adımdır ve bu önemli bir noktadır. Hükümetin adımını çok pozitif buluyorum. Bunu önemsiz bir adım olarak görenler olabilir, ama ben Lazca üzerine çalışırken tedirgin olarak dolaştığım dönemleri de biliyorum ve artık böyle değil.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Lazca

Öte yandan bu meşrulaşma duygusunun nicel ve nitel açıdan mutlak olmadığı da belirtilmelidir. Bir kere seçmeli derslere yönelik farkındalık ve ilgi, dilleri konuşan toplulukların içerisinde yaygınlaşmış değildir. Her toplulukta anadilini seven ve yaşat-

mak isteyen, dolayısıyla derslerin açılmasını sevinçle karşılayanlar olmakla birlikte, dillerinin resmi olarak kabul gördüğü algısından kaynaklanan pozitif duygunun toplulukların tümü tarafından benimsendiği söylenemez. Bu farkındalığın yaygın olmasının nedenleri arasında bilgi eksikliği, umarsızlık ve 'derslerin gereksiz olduğu' düşüncesi gibi unsurların yer aldığı ifade edilmektedir.

Nitel açıdan ise topluluklarda Türkiye'nin politik konjonktüründeki değişimlerin mevcut rüzgârı tersine çevirebileceğine yönelik endişeler ile devletin üniter yapısından kaynaklanan ve tarihsel olarak hafızada yer etmiş güvensizliklerin halen mevcut olduğu, bu yüzden dilin meşrulaştığına ve normalleştiğine dair algının herkes tarafından paylaşılmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra bireylerin siyasi düşünceleri ile kültürel kimlikleri arasındaki uyumsuzluklar da dilin seçmeli dersler üzerinden benimsenebilmesine engel olmaktadır.

“Türkiye fazlasıyla ideolojilerin ve siyasetin merkezinde yer alıyor ve buradaki Gürcü ve Lazlar da öyle. Bu siyasi görüşler insanların bazı davranışlarını, hareketlerini bas-kılıyor olabilir. Bu yüzden kültüre ancak yüzeysel olarak ilgi var diyebiliriz. Şarkıya şarkıya kadar var, hepsi dinliyor, savunuyor ama iş tarihi konulara, dille ilgili konulara, etnik kökene geldiği zaman orada ayrışmalar oluyor ister istemez. Politik duruşları belki bazı yerlerde dizginleyebiliyor insanları.” - Sivil Toplum Temsilcisi, Gürcüce

Görüştüğümüz sivil toplum temsilcileri hem topluluklardaki farkındalık eksikliğinin hem de siyasi ve kültürel endişelerin giderilmesi için derslerin dile yönelik çoğulculuğu esas alan politikalarla desteklenmesi ve sivil toplum tarafından farkındalık çalışmaları yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Toplulukların seçmeli derslere yönelik kendilerine özgü yaklaşımları, kazanımları ve eleştirileri şöyle özetlenebilir:

- Seçmeli Abazaca derslerinin Türkiye hükümetinin yasal dokümanında yer almış olması topluluk tarafından önemli bir kazanım olarak görülmüş ve heyecanla karşılanmıştır, ancak kısa süre sonra kâğıt üzerinde ders açmanın etkili ve sürdürülebilir olmadığı fark edilmiştir.

- Çerkesler, Adigece seçmeli dersinin sembolik önemi ve dilin sakıncalı olduğu algısından doğan endişeler konusunda diğer topluluklarla ortaklaşmaktadır.

- Arnavutça seçmeli dersinin MEB müfredatına girmesi dilin toplumdaki bilinirliğinin artması açısından fayda sağlamıştır, ancak Arnavut topluluğunda derslere yönelik talebin oluşturulması için farkındalık çalışmaları yapılması gerektiği belirtilmektedir.

- Boşnakçanın Türkiye’de toplum tarafından Türkçe’nin bir lehçesi olarak algılandığına dikkat çekilmekte, seçmeli dersler ve üniversite bölümlerinin açılması sayesinde bu algının yıkılmaya

başladığı ifade edilmektedir.

- Gürcü toplumunda da YDL kapsamındaki Gürcüce dersleri heyecan ve motivasyon ile karşılanmıştır. Süreç içerisinde derslere yönelik olumlu tutumlar devam etmekle birlikte motivasyonun azaldığı gözlemlenmiştir. Bunda derslerin işleyişindeki zorlukların yanında Gürcülerin yaşadıkları ülkede ötekileşmek, farklı bir toplumun ferdi olarak algılanmak istememeleri de rol oynamaktadır.

- Kurmanca dersinin varlığı Kürtler tarafından da yine olumlu bir adım olarak algılanmaktadır, ancak Kürt toplumunun temel talebi anadilde eğitim olduğu için seçmeli dersler büyük bir kazanım olarak görülmemektedir.

- Lazlar arasında da derslerden haberdar olanların dillerine karşı tutumları değişmiş, dilin daha legal ve meşru bir zemine oturduğu düşünülmüştür. Derslerin açıldığı bölgelerde veliler çocuklarının Lazca öğrenmesinden

memnundur ve öğretmenlerin ve STK'ların çalışma yürüttükleri durumlarda derse yönelik talep oluşturulabilmektedir. Medyada seçmeli dersler hakkında haberlerin çıkması ve dil ile ilgili olarak yürütülen çalışmalarda MEB isminin geçmesi dilin daha fazla kabul görmesini, popülerleşmesini, özellikle topluluğun yoğun yaşadığı bölgelerde kamusal alanda daha fazla kullanılmasını sağlamıştır.

- Zazalar için seçmeli dil derslerinin varlığı, dili aktarmayı isteyip de bunu yerine getiremediğini düşünen aileler tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Öte yandan bu durumun bilinçli ve farkındalıklı küçük bir gruba özgü olduğu, topluluğun geri kalanının bilgi sahibi olmadığı veya dersleri umursamadığı belirtilmektedir.

Seçmeli dersler, anadil alanında çalışan sivil toplum temsilcileri için faaliyetlerini sürdürebilecekleri ve yeni hak talepleri üretebilecekleri

bir alan açılmasına da vesile olmuştur. Seçmeli dil derslerinin MEB müfredatına girmesi, yalnızca dilin kendisinin değil, bu alanda yapılan çalışmaların da meşru bir zemine oturmasını sağlamıştır. Bunun sonucunda STK'lar halihazırda yürütmekte oldukları araştırma, dil öğretimi ve farkındalık çalışmaları sırasında karşılaştıkları olumsuz tepkilerin azaldığını fark etmiş ve hareket serbestliği kazanmıştır. Saha çalışmalarında MEB'in seçmeli derslerinden bahsedilmesi yürütülen çalışmaların itibarını artırmıştır. Elde edilen bu kazanımın, zaman içerisinde üzerine yeni kazanımların eklenebileceği bir referans noktası oluşturduğu düşünülmektedir.

“Seçmeli derslerin getirilmesi bir defa sivil toplum örgütlerine şöyle bir imkân tanıdı: hak temelli STK'lar projeler üretir ve alana çıkarsanız dilin yok olmasını en azından geciktirirsiniz. Önüne geçemezsiniz ama geciktirebilirsiniz, duyarlılık geliştirirsiniz. Bu dersler olmasa okullara giremezsiniz, şim-

di en azından bu hakka dayanarak kampanya yapabilirsiniz.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Zazaca

YDL'ye yönelik tutumlar, toplulukların çoğunluğunda paylaşılan önemli eleştiriler de içermektedir. En öncelikli eleştiri, seçmeli dil derslerinin samimi bir demokratikleşme sürecinden ziyade, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin zorunlu kıldığı hukuki ve idari düzenlemelerin bir sonucu olduğu yönündedir.

“YDL tahmin ettiğimiz bir şeydi, beklenen buydu zaten canı gönüllü olarak gelmedi. Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve Kopenhag kriterleri nedeniyle geldi. Olması gereken yerel dilin ilk dil, resmi dilin ikinci dil olmasıydı, kriter buydu. En azından yerel dilleri seçmeli öğretin dediler, Türkiye de bunu kabul etti.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Zazaca

Derslerin devlet tarafından güçlü bir biçimde sahiplenilmemesi, toplulukların heyecan ve motivasyonunun yerini hayal kırık-

lığına bırakmasına ve derslerin pratikte beklentileri karşılayamadığı eleştirisinin getirilmesine yol açmıştır. Çok kısa sürede derslerin uygulanmasının önünde bir dizi engel olduğu ve sürdürülebilirliğinin mümkün olmadığı fark edilmiştir. Arka planda çoğulcu politikalarla desteklenmeyen derslere yönelik farkındalık oluşturmak, topluluklardaki hevesizliğin ve endişelerin önüne geçerek derslerin veliler tarafından talep edilmesini sağlamak, seçilme ve açılma süreçlerinin önündeki bürokratik engellerle ve idarecilerin olumsuz yaklaşımlarıyla uğraşmak, müfredat ve materyal hazırlamak, materyallere erişimi sağlamak, öğretmen / eğitici sorunlarını çözmek gibi seçmeli derslerin hayata geçirilmesi yolundaki her aşamada sivil toplumun rol alması, maddi kaynakların ve işgücünün yokluğunda büyük özveriler ve gönüllülükle gayret göstermesi gerekmiştir. Bir sivil toplum temsilcisi, devletin seçmeli dersler hakkındaki bu tutumunu 'buyurun seçmeli dersi

açtı, devamı bizi ilgilendirmez, artık başınızın çaresine bakın' gibi bir durum söz konusu (-Sivil Toplum Temsilcisi, Kurmancca) diyerek ifade etmiştir.

“Sadece savunuculuk değil, her aşamada aksiyon almak gerekiyor. Anavatandan hocaları, kitapları, şunu bunu getirtmek, hepsi sivil toplumun çabaları ile yürüyor. Devlet bir yasal düzenek açmış, başka bir adım atmıyor. Bu düzenek de çok sınırlayıcı unsurları olan bir düzenek. MEB’de öğretmen yetiştirme meselesine bir çözüm bulundu ama sertifikasyon sürecini kim organize ediyor? O malzemeyi kim geliştiriyor? Yine sivil toplum. Sivil toplum olmasa inanın başka yol yok. Çerkesçe ve Abhazca kitaplarını sivil toplum hazırlattı. Yabancı dil uzmanlığı olan akademisyenleri buldu, onları iyi dil bilen kişilerle buluşturdu, yanlarına öğretmenleri kattı ve ders kitaplarını devletten hiçbir maddi kaynak veya insan kaynağı almaksızın hazırladı.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Abazaca

Sonuç olarak YDL seçmeli dersle-

rinin, ders kapsamındaki sekiz dili konuşan topluluklar için sembolik olarak büyük önem taşıdığı söylenebilir. Derslerin bir devlet kurumu tarafından kabul edilmesi toplulukların bilinçli bir bölümünde kimlik ve aidiyet duygusunu güçlendirmiş, dile bakış açısını değiştirmiş ve dil hakları ve dil öğretimi konusunda çalışan STK'lara hareket alanı sağlamıştır. Öte yandan uygulamadaki zorluklar ve derslerin pratikte dillerin çoğu için neredeyse işlevsiz hale gelmesi bu olumlu etkiyi zayıflatmıştır.

YDL Uygulamasına Dair Değerlendirmeler

YDL seçmeli dersinin toplulukların beklentisi doğrultusunda hayata geçirilmesini zorlaştıran ve pratikte büyük ölçüde işlevsiz kalmasına yol açan bir dizi engel söz konusudur. Bu engeller dersin seçilme ve açılma süreçlerinde, dersleri verecek olan öğretmenlerin bulunmasında / yetiştirilmesinde, dillerin öğretimindeki

teknik hususlarda ve müfredat ve materyal ile ilgili konularda karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlarda karşılaşılan sorunlar tüm diller için ortaktır, ancak her dil kendi özgünlüklerine göre daha avantajlı veya daha dezavantajlı bir pozisyonda yer alabilmektedir.

Derslerin Seçilme / Açılma Süreçleri

YDL kapsamındaki dil derslerinin seçilmesi ve açılması süreci, derslerin sürdürülebilirliği açısından en kritik aşamadır. Bu aşamada karşılaşılan zorluklar hem derslere yönelik algıyı etkilemekte hem de dersin etkili bir biçimde hayata geçirilmesinde belirleyici olmaktadır. Yaptığımız görüşmelerde seçmeli ders sisteminden, okulların imkanlarından ve okul idarecileri, veliler, okullardaki diğer öğretmenler gibi aktörlerin yaklaşımlarından kaynaklanan bir dizi engel ve kısıtlamanın mevcudiyetinden ve bunları aşmak için yürütülen çalışmalardan bahsedilmektedir.

Seçmeli Ders Sisteminin Kısıtları

- Bunlardan ilki okul idarelerinin öğrencilerin seçebileceği dersleri belirleyebilmesidir. Halihazırda ilköğretimin ikinci kademesinde (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) sunulan 22 seçmeli ders mevcuttur, ancak bu dersler arasından hangilerinin öğrencilerin seçimine sunulabileceğini okulun mevcut fiziksel koşulları ve eğitim açısından imkanlarını dikkate alarak belirleme hakkı okul idarelerine verilmiştir. Okul idareleri ya YDL dersi hakkında fikir sahibi olmadıklarından ya da kadrolarında dersi verebilecek bir öğretmenin bulunmaması gibi nedenlerle öğrencilere / velilere sunulan listelere YDL dersini dahil etmemektedir. Okul idarelerine böyle bir düzenleme imkanının tanınması, okul müdürlerinin yalnızca okulun koşullarına göre değil, kendi kişisel ve politik tercihlerine göre karar alabilmelerine de zemin hazırlamaktadır.

“YDL kapsamında konuştuğu dilde ders görmek öğrenciler için bir hak olmasına rağmen, hangi derslerin açılacağına okul müdürü veya komisyon karar veriyor ve seçilen dersler arasında Çerkesçe ya da YDL olmuyor. Müdürler asla ‘şehrimizde Çerkesler var, açalım bir ders’ demiyor. Derneklerin velilerle görüşmeleri, dilekçe süreçlerini takip etmeleri, okul yönetimi ile görüşmeleri gibi çabalarıyla dersler açılabilir, hatta bunlar yapılırsa bile sıkıntılar çıkabilir.” -Sivil Toplum Temsilcisi / Akademisyen, Adigece

- Bir diğer kısıt, dersin açılabilmesi için bir sınıftan en az 10 kişinin dersi seçme zorunluluğudur. Toplulukların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde bile burada tartıştığımız çeşitli nedenlerden ötürü 10 kişilik talebe ulaşmak kolay olmamaktadır. Bu bölgelerden büyük şehirlere göç etmiş aileler veya daha dağınık yerleşme gösteren topluluklar için ise minimum öğrenci sayısını sağlamak neredeyse imkânsız hale gelmektedir.

“Çocukları toparlamak, aileleri yönlendirmek kolay değil, bunun için

çok çaba sarf etmek gerekiyor. Yüzde 80’i Gürcü olan Borçka’da veya Arhavi’de filan kaç sınıf var açılmış? Belki ilk senelerde 1-2 sınıf açılmıştır. Borçka’da yok, benim doğduğum Sapanca’nın hemen hemen tamamı Gürcü ve Lazlardan oluşur, beraber gelmişler, bir tane bile sınıf açılmadı. Ne öğrenciler ne okul ne de ailelerden talep olmadı.” - Sivil Toplum Temsilcisi, Gürcüce

Sivil toplumdan temsilciler seçmeli dersler için eğitim sisteminin imkanlarına göre belli standartlar belirlemenin makul olduğunu ve topluluklardan talep olduğu sürece 10 kişilik kısıtın aşılabilir bir engel olmadığını da belirtmektedir. Bu talebin oluşturulması da yine STK’lar, idareci ve öğretmenlerin çabalarıyla mümkün olabilmektedir. Köy köy, hane hane dolaşarak velilerle ve öğrencilerle görüşerek yeterli sayıya ulaşılmasını ve sınıfların açılmasını sağlamak üzere gönüllü çalışmalar yürütülmektedir. Pratikte farklı sınıflardan / okullardan dersi seçen öğrencilerin bir yerde toplanması gibi çözümler de üretilebilmektedir.

Diller arasında bunun istisnası Kurmanca'dır. Kürt vatandaşların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, nüfusun yüksek olması nedeniyle yılda 10 binin üzerinde başvuru gelebilmekte ve derslerin açılmasında talepten ziyade öğretmen eksikliği sorunu daha büyük engel oluşturmaktadır. Lazlar için Ardeşen, Pazar gibi ilçelerde sınıf açılmasında 10 kişilik sayıya ulaşmakta daha az zorluk yaşanmaktadır. Diğer dillerle ilgili olarak benzer sıkıntılar dile getirilmektedir: Abazaca dağınık şehirleşme ile beraber 10 kişiye ulaşmanın zor olduğu bir dildir. Çerkesçe dersi için talebin oluşturulmasında derneklerin çok çaba sarf etmesi gerektiğine, Zazaca için yine tabandan bir baskı gelmesi ihtiyacına vurgu yapılmaktadır. Boşnakça ve Arnavutçanın seçilmesi, köylerden kentlere göçlerle birlikte giderek zorlaşmıştır. Gürcüce için Nuruosmaniye (Sakarya) gibi tamamı Gürcülerden oluşan bir köyde dahi 10 kişilik sınırı geçmenin oldukça zorlu olabildiği ifade edilmektedir.

• Derslerin YDL kapsamında ki isimleri de kimi zaman seçim sürecini etkileyebilmektedir. Bir kere YDL dersinin adının içeriği hakkında yeterli bilgi vermediği, dil topluluklarının yoğunlaştığı bölgelerde seçmeli dersin adının o bölgeye özgü dil ile, örneğin Lazca veya Zazaca şeklinde listelenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Böylelikle hem öğrencilerin ve velilerin hem de okul idarelerinin dersin içeriği hakkında daha net bir farkındalık kazanması mümkün olabilecektir. Bunun yanında bazı dillerin ders kapsamındaki isimlendirmesi de hatalı bulunmaktadır. Örneğin Çerkesçenin YDL kapsamında Adigece olarak geçtiği, oysa Adige kavramının Çerkeslerin kendi topluluklarını ifade eden bir kelime olduğu ve bunun dili isimlendirmekte kullanılamayacağı belirtilmektedir. Kurmanca ve Zazaca ders isimlerinin de Zazacanın Kürtçeden ayrı bir dil olup olmadığı tartışmasından uzak durmak için kullanıldığı ifade edilmektedir. Sivil toplum temsilcileri ve öğret-

menler bu karışıklıkları MEB'in dersleri yeterince sahiplenmemiş ve üzerine çalışmamış olmasına bağlamaktadır.

“MEB’le eğitici eğitimi için bir protokol sürecindeydik, bir ay sonra ret geldi. Neden diye sorduğumuzda ‘MEB’de Çerkesçe diye bir ders yok’ yanıtını aldık. Bazen de komik şeyler oluyor, mesela okul müdürleri seçmeli ders kitaplarını önceden alıp kenarda tutmak istiyorlar, Çerkeslerin yaşamadığı yerlerden Çerkesçe dil kitaplarına talepler geliyor, çünkü ne olduğunu bilmiyorlar, Adigece deyince ne olduğu anlaşılmıyor.” – Sivil Toplum Temsilcisi / Akademiye, Adigece

- Son olarak derslerin seçilmesi işleminde uygulanan yöntemlerden kaynaklı engellerden de bahsedilebilir. Seçmeli derslerin seçimi, okul idaresi tarafından temin edilen seçmeli ders formlarının doldurularak tekrar okul idaresine teslim edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu formlar kimi zaman öğrencilere hiç

dağıtılmamakta, kimi zaman da öğrencilerin tercihleri yerine öğretmenlerin yönlendirmesiyle, hatta derslerin tahtaya yazılarak öğrencilerin el kaldırması ile seçilmesinin ardından öğretmenlerin kendileri tarafından doldurulabilmektedir. Bu süreçte öğrenciler serbest bir seçim yapmaktan uzaklaşarak okul idaresinin kendi planlamasına uygun derslere kaydırılabilmekte ve sonuçta alınan dersler ‘zorunlu seçmeli’ hale gelebilmektedir. Seçim sürecindeki ikinci bir sorun da başvuru tarihi ile ilgilidir. Seçmeli derslerin başvuru tarihleri sabit değildir ve bu da bölgede çalışma yapan STK’ların seçim tarihinden haberdar olmadıkları için dersin seçilmesini sağlamak konusundaki etkilerini azaltabilmektedir. Bunun yanı sıra okul idarelerinin hazırlık yapabilmesi için dersler bir önceki yıldan seçilmekte ve dersin açılma zamanı geldiğinde yapılan planlamanın değişmesi, dersi verecek öğretmen ayarlanabiliyorsa bile tayin olmuş olması veya başka yetersizliklerin ortaya çıkmasından

ötürü tüm çabalara rağmen derslerin açılması mümkün olmaya bilmektedir.

Derse Yönelik Yaklaşımlardan Kaynaklanan Engeller

Seçmeli dil derslerinin talep edilmesinde, seçilmesinde ve açılmasında sahadaki aktörlerin yaklaşımları oldukça etkilidir. Seçmeli ders sisteminden kaynaklanan tüm kısıtlama ve engellerin, sahadaki aktörlerin, yani dil toplulukları / veliler, okul idarecileri, öğretmenler ve sivil toplum temsilcilerinin çabalarıyla aşılabildiği veya ağırlaşabildiği görülmektedir. Dolayısıyla derslerin seçilme ve açılma süreçlerindeki önemli bir engel, bu yöndeki bir niyet, irade ve motivasyonun eksikliğidir.

- Okul idarecileri, karar alıcı noktada oldukları için derslerin seçilme ve açılma süreçlerine, olumlu veya olumsuz yönde etki edebilmektedir. Sivil toplum temsilcilerine göre idarecilerin ortalama tutumu ders açılması ta-

leplerine olumlu bakmak, ancak pratikte destekleyici bir rol üstlenmekten kaçınmak şeklindedir. İdarecilerin destekleyici olmayan yaklaşımlarında yeterli bütçeye sahip olmamak, öğretmen bulma zorlukları, derslerin planlanmasındaki zorluklar ve okulların fiziki eksiklikleri etkili olmakta veya kimi zaman bu faktörler bir bahane olarak kullanılmaktadır. İdareciler dile ve kültüre yönelik tepkili yaklaşımlara da sahip olabilmekte veya dil derslerinin açılmasının siyasi yaklaşımların değişmesi ile birlikte olumsuz bir algı oluşturacağı endişesini taşıyabilmektedir.

“Müdürlerle konuşunca tamam dersler ama daha ilerisi yok, teşvik edici bir mekanizma işlemiyor. Okulların bütçeleri düşük, pek çok ihtiyaçlarını bağışlarla karşılıyorlar. Kâğıt, kömür, tuvalet temizliği gibi ihtiyaçları var ve çoğunu devlet karşılamıyor. Bu yüzden bir bağış gelecek olsa, belki buna karşılık o ders de açılabilir. Maddi bir yönü de vardır yani bunun.” - Öğretmen, Arnavutça

“Derslik olmaması gibi durumlar bir bahanedir, planlama ile ilgilidir. İsterseniz yaparsınız, en kötü ihtimalle kütüphanede yaparsınız. Artık okullar köy okulu değil. Her okulda bir defa çok amaçlı salon var, her okulda mutfak var, mutfağı bozarım gerekirse, öğretmenler odası var her okulda vs. vs.” - Sivil Toplum Temsilcisi, Zazaca

Öte yandan derslerin açılabilirdiği okullarda okul idarecilerinin olumlu yaklaşımlarının ve hatta bizzat çaba sarf etmelerinin etkili olduğu görülmektedir. Görev aldıkları bölgenin kültürünü ve ihtiyaçlarını dikkate alan, çoğulculuğu benimseyen, farklı dil ve kültürleri merak eden ve bu kültürle teması önemseyen veya anadillerinin ve dahil oldukları dil topluluğunun savunuculuğunu üstlenmiş idealist idareciler, seçmeli derslerin açılmasına ve etkili bir biçimde uygulanmasına önayak olmaktadır.

“Benim ders verdiğim İlköğretim Okulunda hem meslektaşlarım hem

de müdür arkadaşlarım, belki yaşça da büyük olduğum için, bana oldukça olumlu yaklaştılar. Orası bir Abhaz köyü zaten, ama okulumuzda ülkenin her yerinden gelen arkadaşlar vardı. Abhazlarla ilk defa tanışan, dili merak eden öğretmenler vardı. Biz de öğresek bu dili derlerdi. Yani hiçbir problemle karşılaşmadım, aksine desteklendim.” - Öğretmen, Abazaca

“Benim ders vermek için gittiğim okulda Zazaca ilk defa norm olarak açıldı. Okulun müdürü çok directti, onun çok katkısı oldu. Dersi sekiz sınıfta birden seçtirdiği için norm olarak açılabilir, çünkü 16 saatten az olunca norm olarak açılmıyor. Temel sorun yöneticilerin, öğretmenlerin duyarsızlığı ile ilgili. Anadile karşı olmasalar da seçilip okutulması için destekleyici tavırları yok. Ama o okulda öğretmenlerin muhalefetine rağmen müdür ‘bu benim kırmızı çizgimdir’ diyerek dersi seçtirmeyi başardı.” - Öğretmen, Zazaca (1)

• Okullardaki diğer öğretmenlerin mesleki, ekonomik ve ideo-

lojik öncelikleri, seçmeli derslere kayıtsız ve hatta tepkili olmalarına yol açabilmektedir. Seçmeli dil derslerinin seçilmesi ve açılmasının gündeme geldiği okullarda kimi zaman okuldaki diğer öğretmenlerin yönlendirmeleri öğrencileri etkilemekte ve derslerin açılmasına engel olmaktadır. Öğretmenler seçmeli ders ücreti alabilmek için YDL yerine kendi branş derslerinin seçilmesi yönünde öğrencileri teşvik edebilmektedir. Din öğretmenlerinin seçmeli dersler listesinde yer alan din derslerini önerdikleri, İngilizce öğretmenlerinin diğer dilleri İngilizcenin yanında önemsiz bularak bunu öğrencilere de empoze ettikleri gözlemlenmiştir.

“Ders verdiğim okulda okul müdürünün engel olacak hiçbir tavrı olmadı. Benim şöyle bir avantajım vardı, o okulda müdür yardımcısı olan hanım Rize Pazarlı idi, Lazdı yani ve dersin açılmasını teşvik etti. Ancak ertesi sene öğretmenler arasında öğrencilere ‘bunu seçip ne

yapacaksın, bilim ve teknoloji dersini seç’ diye yönlendirmeler yapanlar vardı, onu biliyorum, öğrencilerden duydum. Din öğretmeni din dersine, matematik öğretmeni bilim ve teknoloji dersine yönlendirmeye çalışıyordu. O tip şeyler oldu.” – Öğretmen, Gürcüce

- Toplulukların seçmeli dersleri yeterince talep etmemelerinde, siyasi yaklaşımlardan kaynaklanan endişeler etkili olabilmektedir. Hemen hemen tüm görüşmeler, YDL’ye yönelik tutumlarda gözlemlenen korku ve endişelerin derslere yönelik topluluk talebini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Veliler çocuklarının seçmeli dil dersini alması durumunda teşhir olmak / yaftalanmak, ötekileştirilmek, idareci veya öğretmenlerin tepkilerine maruz kalmak, ayrımcı söylemlere maruz kalmak, geçmişteki dil yasaklarının geri dönmesi, çocuklarının seçmeli ders vesilesiyle politik alanlara yönelmesi ve çevrelerinde, kendi dil topluluklarından olmayan kişiler tarafından

ayrılıkçı olmakla suçlanmak gibi durumlarla karşılaşabileceklerini düşünmekte, bu yüzden de seçmeli dersler için bir talep oluşturmaktan kaçınmaktadır.

Tüm dil topluluklarında ortak olan bu yaklaşımın dillere göre bazı özgünlükleri de vardır. Örneğin Arnavut toplumu, Balkan halklarına bakış açısından kaynaklanan önyargılarla mücadele ederken, bir yandan da Balkan halklarının kendisinden tepki görebilmektedir.

“Arnavut toplumu aslında talep oluşturuyor ama korkuyorlar, çünkü Makedoncular ya da Sırplar denebiliyor kendilerine. Boşnakça, Bulgarca gibi sözler dedikleri anda ‘siz ayrı bir devlet mi kurmak istiyorsunuz’ tepkisi gelebiliyor ve bunun karşısında hemen dururlar. (...) Bunu yapanlar sadece Anadolu’dan gelenler de değil. Mesela Makedonya’dan gelip de kendi dilleri yaşayan halklar vardır, onlar kıskançlık duygusuyla yaklaşıyorlar. Sadece kalp kırmak ve moral bozmak isti-

yorlar, bende yok sende de olmasın diyorlar.” – Öğretmen, Arnavutça

Kurmancca dersleri, tarihsel olarak dile yönelik ayrımcılıkların odağında yer alan topluluklardan biri olan Kürtler için daha fazla endişe uyandırmakta, kalabalık bir nüfusa oranla ders seçen öğrencilerin sayısı yine de düşük seviyede kalmaktadır.

“Derslerin seçilmesi siyasi konjonktür ile ilgili. Birçok aile eğer seçersem teşhir olurum, siyasi dava açılır gibi nedenlerle seçmiyor zaten. Türkiye’deki kutuplaşma ve Kürtlere yönelik ayrımcılık da seçmeli derslerin seçimini etkiliyor. Çorum’da, Bursa’da bir Kürt iseniz, okulda bu dersi seçerseniz linç edirsiniz muhtemelen.” Sivil Toplum Temsilcisi, Kurmancca

Zazalar, dillerinin Kürtçe’den ayrı bir dil olduğu argümanları nedeniyle Kürt toplumundan tepki görmekte, bu durum kimi zaman STK’ların seçmeli derslerle ilgili ortak çalışma yürütmelerini en-

gelleyecek seviyeye gelmektedir.

- Velilerin seçmeli dersleri talep etmemesinin bir nedeni de derslerin gereksiz olduğunu ve çocuklarının gelecekleri için daha etkili olacak derslere yönelmeleri gerektiğini düşünmeleridir. Veliler seçmeli derslerin açılmasından memnuniyet duymakta ve çocuklarının anadillerini öğrenmesini istemektedir, ancak pratikte çocuklarının iyi bir kariyere sahip olmaları ve iyi bir hayat kurabilmeleri önceliklendirilmekte ve anadili öğrenmek bunun bir aracı olarak görülmemektedir. Çocuklara daha fazla fayda sağlayacağı düşünülen İngilizce, Bilişim Teknolojileri gibi dersler tercih edilebilmektedir. Dilsel kimliğin ve kültürel mirasın korunmasının önemine dair farkındalık da güçlü olmadığı için veliler, ‘çocuğum neden anadil öğrensin’ sorusuna bir yanıt bulamamaktadır.

“Veli diyor ki, ‘Abhazca öğrensin tabii, çok güzel, ama İngilizce öğrenmesi daha önemli’. Bu temel şeylere

[İngilizce öğrenimi] toplumun zaten sahip olması gerekiyor ki diğerlerine sıra gelsin. İngilizcenin bile yeterince öğrenilemediği bir ülkede tabii Abhazca’yı öğrenmek lüks geliyor veliye. Eğitiminde İngilizce kullanabilse, öğrense o çocuk, o zaman anadile de ilgi artar. İşte bu yüzden bu mesele çok girift ve sosyal politika, refah politikaları vb. her şeyle ilintili.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Abazaca

YDL ÖĞRETMENLERİ

Sivil toplum temsilcileri YDL derslerinin öğretmenlerine önemli bir rol atfetmektedir. Derslerin açılması konusunda her ne kadar idarecilerin kararları belirleyici olsa da öğretmenlerin doğrudan sahada olmaları, buldukları bölgeyi tanımaları ve bölge halkı tarafından tanınmaları, hem derslerin seçim süreçlerinde toplulukları teşvik ederek talep oluşturmakta, hem de derslerin sürekliliğini sağlamakta önemli bir aktör olarak öne çıkılmalarını sağlamaktadır.

“Talep oluşursa okul müdürleri direnmezler böyle bir şansları yok yani. Süreci takip edebilmek, daha güçlü olmak, yerel ilişkilere hâkim olabilmek gerekiyor. Ancak böyle sınıf sayısı artabilir. Öğretmenler yönlendirme ve teşviklerde bulunabilirler. Birisi bunun sorumluluğunu almazsa sınıf açılmıyor ama öğretmen talebi oluşturursa, öğretmen uğraşırsa oluyor. Mesela İstanbul

Çavuşbaşı’nda bir sınıf açıldı, öğretmen sayesinde.” – Sivil Toplum Temsilcisi, Lazca

Öte yandan Türkiye’de konuşulan 8 dil için resmi müfredatta sunulan seçmeli derslerin seçilme ve açılma süreçlerindeki zorluklar çözülsün bile, dillerin öğretimini layığıyla gerçekleştirecek yetişmiş ve dil yeterliliğine sahip öğretmen eksikliği derslerin hayata geçirilmesini güçleştirmekte, sürdürülebilirliğini ve verimliliğini azaltmaktadır. Bu sonuca yol açan bir dizi unsur bulunmaktadır:

- YDL derslerinin MEB tarafından planlanması ve hayata geçirilmesi sürecinde bu derslere öğretmen yetiştirilmesine yönelik kapsamlı bir planlama yapılmamıştır. Öğretmen ihtiyacı ve bunun giderilmesine yönelik adımlar zaman içerisinde, sivil toplum temsilcilerinin talep ve katkılarıyla ve MEB’in ihtiyacı fark etmesiyle atılabilmektedir.

- Okul idareleri seçmeli ders planlarını yaparken çoğu zaman bölgelerinde görev yapan ve okullarına davet edebilecekleri dil öğretmenlerinin varlığından haberdar değildir, bu yüzden de öğretmen olmaması gerekçesi ile dersleri listelerinden hızlıca çıkarabilmektedir.

- Okullara dışarıdan öğretmen gelmesi durumunda ise haftada iki saatlik YDL dersinin ücreti öğretmenleri teşvik etmemekte, öğretmenler kimi zaman okullara gelmek için gerekli yol giderleri ve ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadır. Bu da dersin ancak idealist öğretmenler ve anadile duyarlı topluluk üyeleri tarafından verilmesiyle sonuçlanmakta, ancak bu öğretmenler için bile dersleri birkaç yıldan fazla sürdürmek mümkün olamamaktadır.

- Son olarak derslerin devamlılığını sağlamak adına her aşamada olduğu gibi yetişmiş öğretmen sağlama konusunda da esas sorumluluk ve iş yükü yine sivil top-

luma düşmektedir. Büyük ölçüde gönüllü olarak çalışan bu kişi ve kurumların sınırlı imkanları nedeniyle çalışma yürütemedikleri dönemler olmakta, böyle dönemlerde başka aktörlerin aktif çabaları olmadığı için YDL dersleri yine öğretmensiz kalabilmektedir.

Öğretmen eksikliği 8 dil için de ortak bir problemdir, ancak aşağıdaki unsurların varlığı diller için öğretmen ihtiyacının karşılanmasını kolaylaştırmaktadır:

- Üniversitelerde anadile ait bir dil ve edebiyat bölümünün olması, bu bölümlerin etkin bir biçimde işlemesi ve mezun vermesi.

- Bu bölümlerin öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi imkânı ile öğretmenlik yapabilmek hakkı tanınması.

- Anadilin resmi dil olarak kabul edildiği bir anavatanın varlığı (yani topluluğun diaspora olup olmaması) ve anavatandan gelen öğretmenlerin üniversitelerde ve

eğitici eğitimlerinde ders verebilmesi.

- Üniversite dışında öğretmen yetiştirebilmek için MEB tarafından onaylanan bir sertifikasyon programı kapsamında eğitici eğitimleri ve mevcut öğretmenler için hizmet içi eğitim imkanları sunulması.
- Bu imkanlardan faydalanan öğretmenlerin veya sivil toplum temsilcilerinin çalıştıkları bölgelerde derslerin açılmasını sağlayacak çalışmalar yürütmesi.

Her dil topluluğunu temsil eden STK'ları ve akademisyenler, öğretmen eksikliği sorununun çözümü için çaba sarf etmekte, çözüm önerileri getirmekte ve bu konuda MEB ile iş birliği içerisinde çalışırken sürecin yükünü üstlenmektedir. Öğretmen eksikliği sorunun üstesinden gelmek için dillerin kendi özgün koşullarına göre farklı çözümler üretilmektedir.

Kayseri Erciyes Üniversitesinde ve Düzce Üniversitesi-Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü altında Abazaca Dil ve Edebiyatı bölümü / ana bilim dalı kurulmuştur, ancak şimdiye kadar bu bölümlere öğrenci kabul edilmesi mümkün olmamıştır. Bölümlerin akademik kadrosu bulunmamaktadır ve bu eksikliğin anavatandan gelebilecek öğretmenlerle telafi edilmesi de mümkün olmamıştır. Abazalar diasporik bir topluluk olmakla birlikte anavatan ile bağları siyasi konjonktürden etkilenmekte ve bağların kopma noktasına geldiği dönemler söz konusu olabilmektedir. Bu yüzden de STK temsilcileri anavatandan alınan desteğin mevcut ancak sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Abazaca için de öğretmen ihtiyacı MEB onaylı sertifikaların verildiği ve MEB okullarında ücretli öğretmenlik yapma imkânı veren eğitici eğitimleri ile karşılanmaya çalışılmıştır. Bu eğitimler halihazırda anadil konusunda çalışan ve dilde yeterliliğe sahip eğitimcilerin MEB okullarında ders vermesini sağ-

lamak açısından etkili olmuştur, ancak bu düzeyde bir yeterliliğe sahip olmayan öğretmenleri yetiştirmek konusunda sınırlı etki oluşturmuştur. Diğer anadiller için olduğu gibi Abazaca için de YDL öğretmenliği, teşvik ve tatmin edici bir karşılığı olmayan, büyük ölçüde gönüllü çaba gerektiren bir görev olmuştur.

“Ben bir okulda ders verdim. 70 km mesafe var oturduğum yerden. Üç araba değiştirdim gidip gelirken, yol parası ders ücretinden fazlaydı, o zamanlar da 65 yaşlarındaydım. Kaldıramadım. İkinci yıl bir başka arkadaşına devrettim.” - Öğretmen, Abazaca

Adigece derslerinin öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için STK'ların Kafkasya ile olan bağlantıları faydalı olmuştur. MEB tarafından YDL derslerine öğretmen yetiştirmek üzere oluşturulan sertifikalı eğitici eğitimlerinde Kafkasya'dan öğretmenler getirilerek eğitim vermeleri sağlanmıştır. Bu eğitimler

MEB öğretmenlerinden ziyade dili bilen ve öğretmek isteyen topluluk üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Çerkesçe Türkiye'de iki üniversitede öğretilmektedir: 2011-2012 akademik yılında Kayseri Erciyes Üniversitesinde Çerkes Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2013 - 2014 akademik yılında ise Düzce Üniversitesi Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü- Çerkez Dili ve Edebiyatı ABD kurulmuştur. Üniversitelerde de akademik personel eksikliği bölümlerin işleminde engel oluşturmaktadır. Başka ülkelerdeki yabancı akademisyenler getirilmekte ama bu sürecin organizasyonu ve bürokratik işlemleri de zorluklar içermektedir. Bölüm başkanlarının ise Türk vatandaşı olması gerekmekte, ancak bölüm başkanı şartlarını karşılayacak akademik yeterliliğe sahip kişileri yetiştiren bir eğitimin olmaması kısır döngüye yol açmaktadır. Bu engellere rağmen Düzce Üniversitesi mezun vermeye başlamış, üniversitede aynı zamanda bir doktora programı da açılmıştır.

“Şu anda YDL derslerine giren öğretmenler çoğunlukla meslek olarak MEB’de öğretmen olup farklı branşlardan olan, ancak Çerkesçe de bilen öğretmenler. Kurslarla alfabeyi öğreniyor, materyalleri öğreniyor, bunu hızlandırılmış bir kursla yapmaya çalışıyorlar. Gittikçe daha iyi yetiştiriyor ve daha yeterli hale geliyorlar tabii. Düzce Üniversitesi mezunları da katılmaya başladı, onlar da meslek olarak öğretmen değiller ama daha eğitilmişler ve büyük şehirlerde daha çok onların yardım ve katkısını görüyoruz.” - Sivil Toplum Temsilcisi / Akademisyen, Adigece

Arnavutça ve Boşnakça dilleri için Trakya Üniversitesi’nde 2007-2008 akademik yılında kurulan Arnavut Dili ve Edebiyatı ile Boşnak Dili ve Edebiyatı bölümleri bulunmaktadır. Diğer Dil ve Edebiyat bölümlerinde olduğu gibi bu bölüm öğrencilerinin de MEB’de öğretmenlik yapabilme için pedagojik formasyon eğitimi almaları gerekmektedir. Hem sözleşmeli hem kadrolu MEB öğretmenleri aynı atanma şartlarına tabidir, ancak bu diller-

le ilgili olarak formasyona sahip olmayan mezunların da sözleşmeli olarak görev yapabildikleri belirtilmektedir. Öğretmen sorununun çözümü için her ne kadar hayata geçirilmese de İstanbul’a üniversite eğitimi almaya gelmiş Arnavut ve Boşnak öğrencilerin seçmeli dersler kapsamında ana dillerini öğretmek üzere geçici olarak görevlendirilmesi bir öneri olarak getirilmiştir.

Gürcüce derslerine girebilecek öğretmenler üniversitelerde ve MEB ile sivil toplum arasında yapılan protokol çerçevesinde açılan kurslarda yetiştirilmektedir. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Düzce Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi’nde Gürcü Dili ve Edebiyatı bölümleri bulunmaktadır ve bu üniversitelerden mezun olmuş ve göreve başlamış öğretmenler vardır. Kafkas Üniversitesi’nde ve Düzce Üniversitesi’nde Gürcistan’dan gelen akademisyenler görev yapmakta ve eğitimin kalitesini artırmaktadır, ancak genel olarak bölümlerdeki eğitim zayıf bulunmaktadır

ve öğretmen açığı da devam etmektedir. Sivil toplum temsilcileri MEB'in daha fazla öğretmen yetiştirilecek kurslar açılmasına oldukça pozitif yaklaşmakta olduğunu ancak pratikte adımların atılmadığını ifade etmektedir.

Gürcüce öğretmenleri de diğer YDL öğretmenleri gibi genellikle anadillerine yönelik duyarlılığa sahip kişilerden oluşmakta ve diğer dillerdeki öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla karşılaşmaktadır. Bir bölgede YDL dersinin açılması için her aşamada emek veren bir öğretmenin ifadeleri, öğretmenlerin sahadada oldukça etkili olabildiklerini, ancak anadil konusuna yönelik dilsel ve kültürel çeşitliliği öncelleyen, derslere öğretmen yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi için stratejiler içeren destekleyici politikaların yokluğunda bu etkinin sürdürülebilirliğinin olmadığını göstermektedir.

“Ders seçimi için tek tek imzaları topladık, MEM'e teslim ettik. Müdür şöyle dedi: ‘Tamam imza top-

landı, yasal olarak sakıncası yok ama kim verecek bu dersi? Öğretmen yok, açamayız.’. Ben de ‘dersi ben veririm, ne yapmam gerekiyor?’ dedim. ‘Gürcüce bildiğinizi beyan ederseniz bu dersi verebilirsiniz’ dedi. Ama sonra da şunu söyledi, ‘bu ders haftada iki saat ve bir ücreti var ama bu para senin gidip gelme ücretini karşılayacak kadar bile değil’. Saati 8 lira mı neydi dersin, yol parası ise 10 liraydı o sıra, öyle düşünün. ‘Gerekirse cebimizden para veririz, siz bu sınıfa açın’ dedik, bu şartlarda açıldı ders, iki sene boyunca devam etti, iki sene de ben verdim. Daha sonra neden devam etmedi? Eğer okulda sürekli öğretmenlik yapan biri olsa belki devam ederdi. Artvin’in Borçka ilçesinde devlete bağlı öğretmenlik yapan biri Gürcü seçmeli dersi açılınca bu dersi verebilir ama benim gibi halihazırda ticaretle uğraşan bir insan dışarıdan ancak iki sene devam edebilir.” – Öğretmen, Gürcüce

Kurmancca dersleri için MEB tarafından diğer dillere kıyasla daha fazla öğretmen atanmaktadır. Kürt nüfusunun diğer toplu-

luklardan çok daha yüksek olması, derslerin yaygın bir biçimde seçilmesi ve üniversitelerde daha fazla Kürtçe öğretmen yetiştirilmesi avantaj sağlamaktadır. Yine de sivil toplum temsilcileri atanan öğretmenlerin talebi karşılayacak düzeyde olmaktan çok uzak kaldığını belirtmektedir. Kimi zaman MEB tarafından açıklanan ve dersi seçen öğrenci sayısını gösteren rakamların dersi alan öğrenci sayısı ile eşit olmayabileceği, zira ne kadar çok kişi tarafından seçilirse seçilsin öğretmen yokluğu nedeniyle idarenin kararına bağlı olarak derslerin açılmayabildiği belirtilmektedir. 2022-23 akademik yılında Kürt Dili ve Edebiyatı için Mardin Artuklu Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesi öğrenci kabul etmiştir. Bu okullardan mezun olup atanamamış aday öğretmenler de derslerin seçilmesine yönelik kampanya çalışmalarını yürütmektedir.

Lazca için Türkiye'deki üniversitelerde bir bölüm açılma-

mıştır. Boğaziçi Üniversitesi ve Bilgi Üniversitesi'nde 3'er saatlik seçmeli dersler bulunmaktadır, ancak bu derslerin öğretmen eğitimine katkısı düşüktür. YDL için öğretmen eğitimi büyük ölçüde STK'lar ile MEB arasında yapılan protokollerle yürütülen sertifikalı eğitici eğitimleri yoluyla mümkün olmuştur. Bunun yanı sıra yakın zamanda Rize Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM), öğretmenlerin hizmet içi eğitim dönemine Lazca'yı da eklemiştir, bu eğitim için mevcut bir YDL öğretmenini görevlendirmiştir ve önümüzdeki dönemde bunu tekrarlamayı planlamaktadır. Bu durum STK temsilcileri tarafından oldukça olumlu bir adım olarak karşılanmıştır.

Lazcanın YDL kapsamında seçilmesi, açılması ve öğretilmesinde öğretmenlere önemli rol düştüğü, öğretmenlerin dile sahip çıkmalarının yeterliliklerinden daha önemli olduğu ifade edilmektedir. Son iki yıldır Ardeşen'de Lazca derslerini veren bir öğretmenin tanıklığı, sahadaki öğretmenlerin

YDL açısından değerini yansıtmaktadır.

“Lazcaya merakım zaten hep vardı. 2018’de Laz Enstitüsü ve Bakanlığın açtığı eğitici eğitimi vardı, oraya başvurduğum. O süreçten sonra Lazca ile ilgili olarak çalışmalara katılmaya başladım. Okulda çocuklarla arada bir Lazca konuşarak ilgilerini çektim. Hoşlarına gittiği için de seçmeli ders kağıtlarını dağıttığımızda sınıf sınıf hepsine baktık, en fazla seçilen Lazcaydı. Böylece dersi açabildik. (...) Öğretmenlerin istekleri de çok önemli. Eğitici eğitimi alınmasına rağmen okullarında ders açanı göremiyoruz. Bir Fındıklı’da açıldı, bir ben açtım, sanırım o kadar. Bu sene ben ikinci bir sınıf açtım yani aslında iki sınıfımız var. İl MEM’in düzenlediği hizmet içi eğitimde Lazca eğitim verdim, bu eğitime giderken okuldan bir arkadaşımı da götürdüm. Açılan ikinci sınıfımızı da ona verdim. Müdürümüz de Lazcayı seven biri, öğrenilmesinde sakınca görmüyor ve tutumu işimizi kolaylaştırdı. Ama bu işlerle uğraşmak kolay değil, hiçbir dil için kolay değil. Yine de bu konuda olabildiğince çaba sarf etmeye

ve yönlendirici olmaya çalışıyorum.”
– Öğretmen, Lazca

Zazaca için 2022-23 akademik yılında iki üniversitede – Bingöl ve Munzur Üniversitelerinde- Zaza Dili ve Edebiyatı bölümüne öğrenci kabul edilmiştir. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler YDL derslerine katkı sunmaktadır ancak Zazaca için de diğer dillerde olduğu gibi yeterli sayıda öğretmen bulunmamakta, öğretmen eksikliği derslerin açılmasına engel olabilmektedir. Zazacaya yönelik topluluk talebi bölgeden bölgeye değişmekte, öğretmen açığı da buna göre şekillenmektedir. Örneğin Bingöl’de 10’un üzerinde norm Zazaca öğretmeni bulunmaktayken, Tunceli’de halihazırda hiç norm öğretmen olmadığı belirtilmektedir. Yeterli öğretmenlerin yokluğunda Zazaca konuşulan ailelerden gelen MEB öğretmenleri görevi devralmakta ve derslerin açılabilmesini sağlamaktadır. Bu öğretmenler dildeki yeterlilikleri sınırlı olsa da derslerin devamlılığının sağlanmasında önemli bir görev üstlenmektedir. Öte yandan hem

MEB öğretmeni olan hem Zazacayı anadili olarak öğrenmiş, hem de bu konuda daha ileri eğitim almış bir Zazaca öğretmenin ifadeleri, ideal niteliklere sahip öğretmenler için bile YDL'nin devamlılığını sağlamanın zorluklarını göstermektedir.

“Dediğim gibi gerçekten çok doluyum. Toplumun önyargısı ve dersin seçilmesine aracı olabilecek kişilerin önyargısı her şeye engel oluyor. Bilinç eksikliği ve insanların umursamamaları engel oluyor. Öğretmenlere çok iş düşüyor, başka bir yerden bekleyemeyiz, tabii ki öncülüğünü yapacağız. Başka öğretmenler başka seçmeli derslerin seçilmesi için ellerinden geleni yapıyorlar. Bizim de aynı şeyi Zazaca için yapmamız gerekir, bunun için çabalamamız gerekir. (...) Anadil gününde paylaşım yapan arkadaşlar var ama o kadar.”
– Öğretmen, Zazaca (1)

DİLİN ÖĞRETİMİ

Anadillerin Özellikleri

YDL dersi kapsamındaki dillerin öğretimi ile ilgili de birtakım zorluklardan bahsetmek mümkündür. Her şeyden önce YDL derslerinin haftada iki saat ile sınırlı olması, sivil toplum temsilcileri ve öğretmenler tarafından bir dilin layığıyla öğretimi için kesinlikle yeterli bulunmamaktadır. İngilizce gibi metodolojisi gelişmiş, geniş materyal imkanına sahip ve YDL kapsamındaki dillere özgü öğretim engelleri bulunmayan bir dilde bile temel dil becerilerinin yerleşmesi öğrenciler için yıllara yayılan uzun bir eğitimi gerektirmektedir. Haftada 2 saatlik dersler, öğretiminde pek çok zorlukla karşılaşılacak YDL kapsamındaki diller için bu zorlukları aşmakta yeterli olmamaktadır.

Anadil toplulukları için ortaklaşan zorluklardan biri seçme-

li dersi alan öğrencilerin seviye farklılıklarıdır. Önceki bölümlerde tartışılan nedenlerden ötürü halihazırda dersleri sınırlı sayıda öğrenci seçmekte ve bu öğrenciler, aralarındaki seviye farkı gözletilmeksizin aynı dersi almaktadır. Öğrencilerin dilleri anadil olarak öğrenip öğrenmemesi, aile içerisinde ve sosyal çevrede dilin konuşulup konuşulmaması, aile büyüklerinden dil aktarımı yapıp yapılmaması gibi değişkenler öğrenciler arasında dil becerisi açısından önemli farklılıklar yaratabilmektedir.

Bunun yanında diasporik toplulukların konuştuğu diller için ortak bir sorun, bu dillerin anavatanındaki standart dilden uzaklaşmış olmasıdır. Dilin yaşayan yapısı gereği toplulukların konuştuğu diller, yüzyıllar önce anavatanlarında konuşulan dilin bugüne kadar gösterdiği geliş-

meyi göstermemiş, bir anlamıyla olduğu yerde kalmıştır. Türkiye’de konuşulan diller özellikle teknolojinin getirdiği ve gündelik yaşamda sıklıkla kullanılan yeni kelimeleri içermemekte, anavatanındaki akrabaların konuştuğu dilden farklılaşabilmektedir. Çocukların anadil olarak öğrendiği ve/veya aile ve çevrelerinde temas ettikleri dil ile derslerde öğrendikleri dil arasında farklılıklar olabilmektedir.

Bu engellerin yanında dillerin kendi alfabeleri, fonetik yapıları ve lehçe farklılıklarından kaynaklanan, bazı diller için daha önemsiz düzeyde, bazı diller için ise derslerin öğretimini hayli zorlaştıran güçlükler bulunmaktadır.

Örneğin Çerkesçe’nin YDL kapsamındaki öğretiminde dilin esas alfabetesi olan Kiril alfabesinin kullanımına yönelik ideolojik önyargılardan kaynaklanan tepkiler söz konusu olmuş ve Latin alfabesi ile öğretilmesi önerilmiştir. Çerkesçe üzerine çalışan sivil toplum

temsilcileri arasında söz konusu olan bu tartışmanın sonucunda şu anda her iki alfabe ile de öğretim yapılabileceği MEB tarafından kabul edilmiş ve dersi seçenlerin tercihine bırakılmıştır. Görüştüğümüz kurum temsilcileri anavatan ile ilişkinin kurulabilmesi için Kiril alfabesinin tercih edilmesi gerektiği ve pratikte de genelde bu alfabenin kullanıldığı belirtmektedir. Farklı lehçelerin varlığı açısından ise dilin öğretiminde önemli bir sıkıntı yaşanmamaktadır.

“Çerkesçenin resmi olarak kabul edilmiş, Kafkasya’da eğitim ve yazı-edebiyat dili olan batı ve doğu Çerkesçe olarak iki lehçesi var ve bunlar Rusya literatüründe ayrı diller olarak kabul ediliyor. İsim adlandırmaları da farklı farklı. Türkiye’de her iki lehçeyi konuşanlar da var ve belli bölgelerde ağırlıklı yaşıyorlar. Kayseri Üniversitesindeki bölüm de doğu Çerkesçe üzerine. Açılacak sınıflarda hangisinin öğretileceği öğrencilerin taleplerine bağlı. Şimdiye kadar farklı farklı seçilme gibi bir

sorun olmadı. Kayseri’de açılıyorsa doğu Çerkesçesi öğretiliyor. Nüfus az olunca diğer lehçeye de geçiş olabiliyor. MEB’in seçmeli dersleri arasında lehçeler ayrı dersler olarak belirtilmiş değil, hangisi olacağına öğretmen karar veriyor.” - Sivil Toplum Temsilcisi / Akademisyen, Adigece

Boşnakça ve Arnavutça için lehçe farklılıklarından kaynaklanan bir öğretim güçlüğü söz konusu değildir. Ancak Arnavutçanın dünyanın en eski ve en zor dillerinden biri olduğu, yalnızca tek heceden oluşan isim ve fiillerin dilin öğretimi zorlaştırdığı ifade edilmektedir.

Kurmancca için de lehçe açısından bir sorun olmadığı, halihazırda Kurmancca ve Zazaca’nın ayrı dersler olarak açılmasının olası bir öğretim zorluğunun önüne geçtiği ifade edilmektedir. Kürtçe’nin Türkiye’de konuşulan başka bir lehçesi bulunmamaktadır.

Öte yandan Zazacayı bir lehçe değil, ayrı bir dil olarak gören sivil toplum temsilcisi ve öğretmenler

için Zazaca’nın kendine özgü öğretim zorlukları söz konusudur. Zazacada kuzey, güney ve merkez olmak üzere üç ağız vardır ve bu ağızları konuşan topluluklar birbirlerini anlamakta belli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bingöl’de konuşulan ağızla oluşturulan MEB ders kitabı, dersi veren öğretmenlerin veya başka bölgelerdeki çocukların kullanımına uygun olmayabilmektedir. Zazacanın bir standardının da olmayışı, öncelikle bu standardı oluşturmak üzere çalışmaların yürütülmesini zorunlu kılmıştır.

“İlk projemizde on beş günde bir her yöreden, Zazaların yaşadığı yerlerden yaşlıları getirdik. Dersim (Tunceli), Çolig (Bingöl), Alduş (Gerger), Siverek, Varto, Sivas, Karabel gibi farklı yerlerden yaşlı insanları getirdik ve konuşturduk. Sohbet ettikler, kaydettik. Nasıl telaffuz ediyor, nasıl konuşuyor, kim nasıl diyor, bunları dinledik. Farklılıkları görüp bir araya getirmeden dil standardı oluşturamazsınız. Şu bölge standart olsun dersiniz doğru olmaz.

*Hepsini tespit etmek lazım, gramer-
re vurmak lazım. Gramatik olarak
hangisi Zaza dili gramerine uygun,
buna bakmak lazım. Türkçeleşmiş
ifadeleri, Arapçadan takviyeleri,
ağız yerine bozulma olan ifadeleri
ayıklamak ve grameri ortaya çıkar-
mak gerekiyordu.” - Sivil Toplum
Temsilcisi, Zazaca*

Gürcüce için anavatandan göç-
lerle gelen diğer topluluklarda
olduğu gibi, standart dilden uzun
süre önce kopmuş olmak, dilin
anavatanda konuşulan halinden
uzaklaşmasına yol açmıştır. Öte
yandan sivil toplum temsilcileri
bunun tolere edilebilir bir sorun
olduğunu, öğrencileri belli dü-
zeyde anavatan ile iletişim kura-
bilir hale getirmenin mümkün
olabileceğini ifade etmektedir.
Bunun yanında yine öğrenciler
arası seviye farklılıklarından da
bahsedilmekte, açılan dersler-
de öğretmenlerin çabalarıyla bu
farklılığın önüne geçilmeye çalı-
şıldığı belirtilmektedir. Gürcücede
olup da Türkçede olmayan sesler
ile tam tersi Türkçede olup Gürcü-

cede olmayan sesler de, öğrenciler
gündelik hayatlarında bu sesleri
duymadıkları için, öğretimi zorlaş-
tıran unsurlardan biri olmaktadır.

Abhazya'da Abazacanın iki ana
lehçesi bulunmaktadır. Bu ayırım
Türkiye'deki öğretime yansıtıl-
mamış, YDL dersi için Abhaz-
ya'nın resmi dili olarak kabul
edilen standart dilin öğretimi be-
nimsenmiştir, ancak Türkiye'de
Düzce-Sakarya-Kocaeli hattında
standart dil olarak kabul edilen
lehçe konuşulurken, Kayseri-Ka-
radeniz hattında ise çok yaygın
olmamakla birlikte diğer lehçe
kullanılmaktadır. Abazaca için
diğer bir mesele telaffuz zorlu-
ğudur. Dildeki 64 sesin yalnızca
27 tanesinin Türkçe ile ortak ol-
duğu, öğrencilerin diğer seslere
aşına olmamasının dil öğrenimi-
ni zorlaştırdığı belirtilmektedir.
YDL öğretmenleri bu zorluğu aş-
mak için kendi yöntemlerini ge-
liştirmektedir.

*“Bu dil birbirine yakın gibi gözük-
ken kelimelerden oluşan, ama ses fark-*

lılığı olunca kelimelerin anlamının değiştiği bir dil. En çok bunda zorlandı çocuklar. Harfleri öğretmek zor değil, okuma-yazma hemen öğreniliyor. Telaffuz çok zor oluyor. Çok pratik yapmak lazım. Tek tek okutunca gülerler diye okumak istemiyor çocuklar. Bu yüzden ben okuyorum, koro halinde tekrarlatıyorum. Koro halinde olunca utanmıyorlar. – Öğretmen, Abazaca

Lazca öğretiminde öğrencilerin zorlandıkları bir konu, fiil çekimleridir. Dilde çok fazla fiil çekimi olması, öğrencilerin bu fiillerin her halini öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Bölgesel olarak farklı lehçelerin kullanılması da öğretmenlerin dil öğretimini güçleştiren unsurlardan biridir. Ardeşen, Fındıklı, Pazar gibi ilçelerde görece birbirine yakın lehçeler konuşulmaktadır, Arhavi ve Hopa gibi ilçelere gelindiğinde ise farklılaşma artmaktadır. Ders materyallerinde yer alan belli bir lehçeden kelimeler, öğrencilerin ailelerinde temas ettikleri lehçede bulunmayabilmektedir.

“Diyalekt sıkıntıları var ama bunu öğrencilerle olabildiğince aşmaya çalışıyorum. Mesela diyorum ki, bu çocuk Ardeşen’de yaşadığına göre Fındıklılıyı ve Pazarlıyı duyacak, Arhavi ve Hopa ile denk gelmesi daha zor ama diğerleri ile denk gelebilir, konuşabilir. Derslerde bunların hepsini veriyorum muhakkak. Yani eğer Fındıklı ve Pazar’la arasında daha az fark varsa ona ağırlık veriyorum özellikle. Arhavi ve Hopa ile olan farklılıkları görmezden gelebiliyorum.” – Öğretmen, Lazca

Müfredat / Materyal

Bu bölümde son olarak sivil toplum temsilcisi ve öğretmenlerin YDL seçmeli dersi kapsamındaki dillerin öğretimi için MEB tarafından 5-6-7 ve 8. sınıflara uygun olarak hazırlatılan müfredat ve ders kitapları hakkındaki görüşlerine yer verilmektedir. YDL kapsamındaki 8 dersin MEB tarafından sunulan müfredatı ve ders kitabının hazırlanmasında akademisyenler ve / veya sivil

toplum temsilcileri rol almıştır. Bazı dillerin kitaplarının hazırlanmasında anadili yaşatmaya çalışan sivil toplum temsilcilerinin ve aktivistlerin gönüllü çalışmaları önemli etki doğurmuştur.

- Arnavutça ve Boşnakça ders kitapları, MEB'in talebi üzerine, Trakya Üniversitesi'ndeki akademisyenler tarafından hazırlanmış, bu süreçte akademi çevresi dışında bir paydaştan destek alınmamıştır. Boşnakça için anavatandaki mevcut kaynakların Türkiyelileştirilmesi hedeflenmiştir. Arnavutça kitabı için de Makedonya, Kosova, Arnavutluk ve diğer bölgelerde dil eğitimi için yapılan çalışmalar incelenmiştir.

- Lazca dersinin kitabı Boğaziçi Üniversitesi'nden bir akademisyenin danışmanlığında STK tarafından gönüllü olarak hazırlanmıştır.

- Gürcüce kitabının hazırlanmasında sivil toplum öncülüğünde dilbilimciler ve uzmanlar görev almıştır.

- Çerkesçe için Bahçeşehir Üniversitesi'nden bir akademisyenin öncülüğünde bir araya gelen uzmanlar ders kitaplarının hazırlanmasında rol almıştır. Kitapların hazırlanmasında Kafkasya'da basılmış ders kitaplarından faydalanılmıştır. 4 ayrı sınıf için hazırlanan kitapların ilkinde bu kaynaklar yeterli olmuş, diğer üç kitap için anavatandaki dil ile ortaklığı sağlamak amacıyla yabancı uzmanlardan ve dil derneklerinden destek alınmıştır.

- Abazaca ders kitabı da Bahçeşehir Üniversitesi'nden bir akademisyenin öncülüğünde ve dil uzmanları ile sivil toplum örgütlerinin ortak çalışmalarıyla hazırlanmıştır. Kitabın hazırlanmasında modern dil öğretim yöntemleri ve materyallerinin Abazaca'nın öğretimine uyarlanması hedeflenmiştir.

- Kurmanca ve Zazaca dillerinin kitapları önce Mardin Artuklu Üniversitesi, ardından Bingöl Üniversitesi akademisyenleri

tarafından hazırlanmıştır. Zazaca dili temsilcileri Mardin Artuklu Üniversitesi'nde hazırlanan kitapları Zazacayı Kürtçe'ye yakınlaştırması nedeniyle eleştirmektedir. Zazaca için Tunceli bölgesinde MEB kitapları yerine sivil toplum temsilcilerinin hazırladığı kitaplar kullanılabilir. Kitapların hazırlanmasında STK'lardan destek talebi olmamıştır.

Öğretmenler ve sivil toplum temsilcileri MEB tarafından hazırlatılan kitaplara yönelik bazı ortak eleştirilere sahiptir. Ders kitapları ile ilgili temel meselelerden biri, öğrencilerin kitaplara erişiminin hayli sınırlı olmasıdır. YDL derslerinin seçilmesi ve açılması, kitapların basılması için yeterli olmamakta, aynı yıl içerisinde yurt çapında 1000 kitap talebi olmaksızın kitapların baskıya girmediği belirtilmektedir. Kitapların telif hakları MEB'de olduğu için öğretmenler başka imkanlarla kitapları bastırarak öğrencilere dağıtmak seçeneğini

de kullanamamaktadır. Kitapların yazım sürecine dahil olan öğretmenlerin dersleri ellerindeki sınırlı sayıdaki kitabı öğrencilerle paylaşarak işlemleri gibi çözümler üretilmeye çalışılmıştır.

“Bu sene MEB'in kitaplarını alamadık. Bu yüzden bu sene geçen seneki motivasyonu bulamadım. Konu daralmış oldu, aynı şeyleri tekrarladık. Etkinlik yapabileceğimiz bir materyal de hazırlayamadık. Bazen şarkı dinliyoruz, oyunlar oynuyoruz falan ama açıkçası 5. ve 6. sınıflar için olan kitapların gelmemesi hem öğretmenin hem de öğrencilerin iştahını azaltıyor.” – Öğretmen, Lazca

Müfredat ve materyalin içeriğine dair eleştiriler de mevcuttur. Kitapların çoğu YDL derslerine yetiştirilmesi için dar bir zamanda, hızlıca hazırlanmıştır ve bu nedenden ötürü belli sınırlılıklara sahiptir. Sivil toplum temsilcileri ve öğretmenler kitapları genel olarak iyi hazırlanmış bulmakta ancak pek çok gelişim alanı olduğunu eklemektedir. Örneğin

kitaplarda kullanılan lehçelerin dersin açıldığı bölgede kullanılan lehçe ile uyumlu olmaması durumunda öğretmenler farklı kaynaklara başvurmak zorunda kalmaktadır. Bunun yanında dildeki sesleri gösteren materyallerin yeterince profesyonel olmaması, konu akışının öğrencilerin öğrenme biçimine uygun olmaması, kitaplarda anadil topluluğunun kültürünü yansıtan unsurların yer almaması ve bunların yanı sıra branşa yönelik açıklamalar ve yıllık planların olmaması gibi eksiklikler de eleştiri konusu olmaktadır.

“Zazacanın kuzey ve güney lehçeleri var ve kitaplar güney lehçesiyle yazılmış, ama bu buradaki öğrencimin öğrenebileceği bir dil değil, ben kitabı hiç kullanamadım. Çocuklar ‘anneme gösterdim, dilimizle ilgisi yok dedi’ dediler.” - Öğretmen, Zazaca (1)

MEB kitapları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun tek başına dil öğrenimi için yetersiz bulunmak-

tadır. Kitapları desteklemek üzere dil öğretimi için vazgeçilmez olan zengin bir dijital görsel ve işitsel materyalin hazırlanmasına ve öğrencilerin ekstra çalışmalar yapabilecekleri ödev, görevlendirme, alıştırmaya kitaplarına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Sıralanan nedenlerden ötürü öğretmenler ve sivil toplum temsilcileri ders materyallerine yönelik kendi çalışmalarını yürütmektedir. Öğretmenler farklı kaynaklardan faydalanmakta, dersleri internetten ulaştıkları şarkı, oyun gibi dijital materyallerle desteklemekte, lehçe farklılığı yüzünden zorlandıkları durumlarda sivil toplumdaki destek almakta ve alternatif kaynak / hikâyeye kitabı arayışına girmekte, akademik eğitimlerinde ulaştıkları kaynakları çocukların seviyelerine uyarlamakta ya da doğrudan kendi kaynaklarını hazırlamakta, kendi hikayelerini yazmaktadır. Sivil toplum temsilcileri ise MEB kitaplarını revize edip dönüştürerek ve kendi ders kitaplarını,

metotlarını, ses kayıtlarını ve dil öğretim videolarını hazırlayarak derslerin açılması durumunda bu kaynakları dileyen öğretmenlerle paylaşmaktadır.

YDL DERSLERİNİN ETKİLİLİĞİ

YDL dersinin seçilme ve açılma süreçleri, dilde yeterliliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi / görevlendirilmesi ve dil öğretimine uygun bir müfredat ve materyal oluşturulması aşamalarının her birinde deneyimlenen zorluklar, nihayetinde derslerin ne ölçüde etkili olabileceğinin belirleyicisi olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ve sivil toplum temsilcileri, dilde yeterlilik, dil ve kültüre yönelik farkındalık ve dillerin tehlike altında olması durumu açısından derslerin etkililiğini değerlendirmiştir.

Dil derslerinin etkili olup olmadığını ortaya koyan temel kriter her şeyden önce öğrencilerde seviyelerine uygun bir dil becerisinin gelişmesidir. Öğretmenler ve sivil toplum temsilcileri YDL derslerinin öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmakta yetersiz kalabildiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin alternatif kay-

naklar ve yöntemler geliştirme çabalarının ve dili öğretme motivasyonlarının bir sonucu olarak öğrencilerin sıfırdan başlayarak belli düzeyde okuma yazma öğrenebildikleri, aileleriyle gündelik hayattan kelimeler ve ifadeler paylaşabildikleri görülmektedir, ancak akıcı konuşma, akrabalarla iletişim kurma ve dili gündelik hayatta kullanma gibi aşamalara gelmeleri mümkün görünmemektedir.

“Dil yeterliliği kazanması düzeye göre değişir. A1-A2 düzeyinde ise akıcı konuşma sağlar ama B1 B2 düzeyinde sağlamaz. 4 kitabımız var A1 ve A2 seviyesinde. Sonuçta haftalık 2 saatlik ders var elimizde, bu yüzden kitapları da bu seviyelerde hazırladık. C1 seviyesine çıkamazsınız zaten haftada 2 saatte. Ailelerde kalan dil mirası ve uzman bir öğretici varsa başlangıç seviyesinde kendini tanıtabilecek, sayıları renkleri ifade edebilecek seviyede konuşabilirler. Bu dersler önce-

likle dili tanıtır, ben açıkçası birincil görevin bu olduğunu düşünüyorum. Dil nedir, kültür nedir, kimler konuşur, bu tarz konularda bilinçlendirebilir.” Akademisyen, Boşnakça

Bu durumun, bazıları önceki bölümlerde ayrıntılı olarak tartışılmış olan çeşitli nedenleri bulunmaktadır:

- Derslerin haftada iki saat olarak tasarlanması, dilin layığıyla öğretiminin önündeki en önemli engel olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerin dildeki yeterlilikleri kritik rol oynamaktadır. Daha önce tartışılan nedenlerden ötürü YDL dersleri için uygun donanıma sahip öğretmenlerin görev almaması, ders kazanımının sağlanmasını zorlaştırmaktadır.
- Dillerin çoğunun gelişmiş bir metodolojisinin olmaması ve ders materyallerindeki eksiklikler derslerin öğretimini güçleştirmektedir.

• Derslerde öğretilen dil ile ailelerde konuşulan dil arasında lehçe farklılıkları veya standart dil ile konuşulan dil arasındaki farklılıklar nedeniyle uyumsuzluk olabilmekte ve öğrencilerin aileleri ile pratik yapma şansı ortadan kalkmaktadır.

• Kimi durumlarda öğrencinin dili pratik edebileceği hiçbir çevresi bulunmamakta, kazanımlar tekrar edilmediği için kaybolabilmektedir.

“Öğrenciler bu dersle dil farkındalığı kazanabilir ya da dili öğrenmeye hazır hale gelebilir, ancak öğrenmiş olamaz. Eğer ki güzel yapılandırılmış bir şablon olursa, gereken unsurları eklemeyi başarabilirsek en azından temel oluşturur, gelecekteki öğrenmeye zemin oluşturabilir. Dili bilen bir aile varsa öğrenmeyi de rahat başarabilirler.” - Sivil Toplum Temsilcisi, Adigece

YDL derslerinin en önemsenen etkisi öğrencilerde dil ve kültüre dair farkındalık, ilgi ve merak

oluşturmasıdır. Öğretmenler ve sivil toplum temsilcilerinin YDL derslerinden bekledikleri etki öğrencilerin dil ile temas etmeleri, dil ve kültür konusunda farkındalık kazanmaları ve daha fazla öğrenmek için ilgi ve merak geliştirmeleridir. Tabii bu etki de yine gayretli ve motivasyonu yüksek öğretmenlerin varlığı ile ilgilidir. Halihazırda yalnızca iki saat olan ders süresinin bir kısmını dilin ne anlama geldiği, neden önemli olduğu gibi konulara ve dilleri konuşan topluluklarının kültürüne ayırmak öğretmenlerin tercihine kalmıştır. Öte yandan derslere böyle bir boyut eklenmese dahi öğrencilerin topluluklarının ana dili ile temas etmesi ve birkaç kelime de olsa öğrenmeleri, dil ve kültürlerine yönelik ilgi ve merakı besleyebilmekte, dolayısıyla öğretmenler ve sivil toplum temsilcileri için önemli bir kazanım olarak görülmektedir.

“İki saatlik ders süresi kültürün tanımını için de önemli. Haftada 8 saatlik bir ders olsa bunun bir kısmını

kültür ile, müzik ve şarkılarla değerlendirilebilirsiniz, kalanını dil öğretimine ayırabilirsiniz, ama çocuk zaten matematik dersinden gelip Gürcüceye girecek oradan Türkçeye geçecek derken zaten odaklanması mümkün değil. Öğretmenin kim olduğuna da bağlı tabii. Eğer topluluğa bağlı bir öğretmen ise, farkındalığı aktarmayı kendine mesele edinmişse buna uygun bir kurguyla bunu yapabilir. Etki öğretmene bağlı.” Sivil Toplum Temsilcisi, Abazaca

Derslerin tehlike altında olan dillerin varlığını sürdürmesine katkı sağlamakla birlikte, yok olma sürecine de engel olamayacağı düşünülmektedir. YDL kapsamındaki her dilin, teorik olarak tehlike altındaki dil statüsüne sahip olmasa da Türkiye’de yok olma riski taşıdığı düşünülmektedir. Bu yüzden dillerin MEB tarafından resmi müfredatta dahil edilmesi, bu riski azaltmak açısından önemli bir adım olarak görülmektedir. Öte yandan sivil toplum temsilcileri ve öğretmenler, YDL derslerinin bu

katkısının tek başına ancak yok olma sürecini geciktirebileceğini ifade etmektedir. Dillerin varlığını sürdürmeleri için her aktörün üstlenmesi gereken roller vardır. Dil topluluklarının dillerini benimsemeleri ve yeni nesillere aktarmak konusunda motive olmaları gerekmektedir. Dilleri temsil eden STK'lar toplumu etkileyecek farkındalık çalışmaları yürütmeli ve diğer paydaşlarla ortak talepler doğrultusunda ortak adımlar atmalıdır. Tüm bunları mümkün kılmak için devletin de çoğulcu bir atmosferin yaratılması ve dillerin geliştirilmesi yönünde teşvik edici politikaların oluşturulması için adımlar atması beklenmektedir.

la 'bundan bir şey olmaz' deyip kestirip atamayız." Sivil Toplum Temsilcisi, Lazca

"Dillerin yok olmaktan uzaklaşmasında mutlaka her hareketin, her adımın bir katkısı vardır. Zararı olmaz, yararı olur, ama bu, dili kurtaracak şey değildir. İki saatlik dersle dilleri kurtaramayız, ama şu var elbette: Sonuçta Lazca öğreten hocalar yetişiyor, Lazca nasıl öğretilir üzerine bir külliyat oluşuyor. Yani bir altyapı oluşuyor. Dolayısıyla

YDL'İN MEDYADAKİ TEMSİLİ

Toplumun her kesiminin ve özellikle de YDL kapsamında öğretilen dilleri konuşan topluluk üyelerinin hepsinin YDL derslerinin varlığından haberdar olduğunu söylemek zordur. Derslere olan talebin artırılmasında medyada derslerin varlığının mümkünse MEB tarafından verildiği bilgisiy-le beraber duyurulmasının büyük önem arz ettiğini görmekteyiz. Derslerin seçim süreci öncesinde farklı sivil toplum örgütleri özellikle sosyal medya üzerinden çalışmalar yürütüyor olsa da YDL derslerine dair bilgilerin ve haberlerin ana akım medyada yer almasının derslerin sürdürülebilirliğine büyük katkılar sağlayacağı aşikardır.

Bu aşamada ana akım medyanın derslerin ilk açıldığı birkaç yılda derslere büyük ilgi gösterdiğini ve sıklıkla yer verdiğini, ancak zamanla bu ilgide ani ve büyük bir düşüş yaşandığını (özellikle

2014 yılında yarı yarıya) ve yer alan haberlerde YDL teriminin pek benimsenmediği daha önce KITA⁸⁵ tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Rapor kapsamında incelenen 6 gazetenin 2022 ve 2023 yıllarında YDL'ye hangi sayıda yer verildiğine baktığında ise toplamda sadece 4 girdinin olduğunu görmekteyiz. Var olan haberler, Kürtçe dersleri için gerçekleşen öğretmen atamaları ve kontenjan sayıları ile beraber 2023 seçimleri esnasında bazı politikacıların derslere olan destek sözlerini aktarmaktadır. Bunlara ek olarak, internet arama motorunda yapılan basit bir aramada bile YDL terimine dair güncel haberlerin (2022 ve 2023 tarihli) oldukça kısıtlı olduğunu ve genellikle yine bu diller için çalışan dernek, sendika ve sivil toplum örgütlerin kendi sayfalarında

⁸⁵ Bilmez, B., Çağatay, İ. & Arslan, S. (2012). Öğretmenlerin, aktivistlerin ve medyanın gözünden Yaşayan Diller ve Lehçeler seçmeli dersi. Kültürel İncelemeler ve Toplumsal Araştırmalar Derneği. Şuradan erişilebilir: <https://etkiniz.eu/blog/kita-yasayan-diller/>

yayınlanan haberler olduklarını görmekteyiz.

Özellikle YDL derslerine dair MEB tarafından açıklanan derslere kaydolun öğrencilerin sayıları vb. konularda bilgilendirmelerin ana akım medyada aralıklarla yayınlanması hem toplumun bu derslerin varlığı konusunda bilgilendirilmesi hem de işlenişlerindeki tüm zorluklara rağmen derslere hali hazırda talep gösterildiği hakkında farkındalık oluşturulması hususunda büyük katkılar sağlayacaktır. Örneğin, YDL derslerini “2021-2022 eğitim öğretim yılında 23 bin 28 öğrenci, 2022-2023 eğitim öğretim yılı için ise 24 bin 368 öğrenci talep”⁸⁶ ettiğine dair verilerin ana akım medyada yer almadığını görmekteyiz. Bu sayısal verilerin olabildiğince fazla kişiyle paylaşılması toplumda YDL’ye dair olumlu bir tutumun oluşturulması hususunda yardımcı olacaktır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

YDL dersine yönelik algı ve yaklaşımları resmetmeyi amaçlayan araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir:

- YDL seçmeli dersleri topluluklar tarafından son derece olumlu bir adım olarak algılanmış, dilin ve kültürün toplumda meşrulaşmasına katkıda bulunmuştur. Bu yüzden dersler sembolik olarak 8 dilin toplulukları için büyük önem taşımaktadır. Seçmeli dersler, anadil alanında çalışan sivil toplum temsilcileri için de mevcut çalışmalarını yürütebilecekleri ve dili geliştirmeye yönelik hak temelli adımlar atabilecekleri bir meşruiyet zemini sağlamıştır.
- Derslerin pratikte hayata geçirilmesi oldukça fazla mücadele gerektirmektedir. Derslerin seçilme ve açılma süreçlerinin önünde bir dizi bürokratik engel bulunmaktadır. Dil öğretiminde yeterliliğe sahip öğretmenlerin sayısı çok azdır ve yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi ve

⁸⁶ <https://bianet.org/1/2/258189-2-yilda-47-bin-391-ogrenci-tehlikeli-altindaki-dilleri-secti>



görevlendirilmesi süreçleri de Catherine Tekerlek Modeli (Strudell 2005) bürokratik engellerle karşılaşmaktadır.

Dersler için hazırlanan materyaller, dil öğretiminde yetersiz kalabilmektedir. Okul idarecileri, veliler ve okullardaki diğer öğretmenlerin önyargılı yaklaşımları, tüm bu süreçleri daha da zorlaştırabilmektedir. Sonuç olarak derslerin layığıyla uygulanması, ancak STK'ların, aktivistlerin ve öğretmenlerin sürekli gayretleri ile mümkün olmaktadır.

- YDL seçmeli dersleri, dilin öğ-

renimi ve tehlike altındaki dillerin korunmasında yeterli etkiyi göstermemektedir, ancak toplumların yeni nesillerinde dil ve kültür farkındalığını oluşturmak açısından önem taşımaktadır. YDL seçmeli derslerinden beklenen etkilerin gerçekleşmesi için kültürel çeşitliliği gözetecek ve dillerin korunması ve geliştirilmesini teşvik eden mekanizmaları oluşturacak bir politik yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

YDL dillerinin öğretimi hususunda müfredat ve materyal hazırlığından derslerin açılması için gerekli öğrenci sayısına ulaşılması, sonrasında ise derslere materyallerin temin edilmesi gibi hususların diller için çalışan STK'lar ve birçoğu aktivist olan öğretmenlerin emek ve çabalarına bırakıldığını görmekteyiz. Bu açıdan değerlendirildiğinde, derslerin örgün eğitim kurumlarınca öğretilmesini mümkün kılan eğitim politikalarının, sadece bu dillerin önündeki eğitim engelini ortadan kaldırdığını ve bu dillere resmi bir statü kazandırdığını ancak

dillerin öğretimi için gerekli olan gerekli planlamalarla desteklenmediğini görmekteyiz.⁸⁷ Bu durumun bir sonucu olarak özellikle bireysel olarak çalışan aktivist ve öğretmenlerin zorluklarla mücadelelerinden ötürü yorgunluk ve isteksizlik yaşadıklarını gözlemlemekteyiz. Nitekim, bu raporun hazırlanması aşamasında başlangıçta yapılması planlanan anket çalışması için gönüllü olarak katılım sağlayacak yeterli sayıda öğretmen bulunmadığı için çalışmanın bulguları nicelden ziyade nitel düzlemde kalmıştır. Buna ek olarak sıklıkla derslerden istenilen verimin alınmadığı ya da verimli olmadıkları algısı da toplumun bir kesiminde hâkim olarak görünmektedir. Bu algı zaman içerisinde gerek toplum genelinde gerek sınıf içi ve dışın-da öğretmenlerde yerleşerek psikolojide 'Golem etkisi'⁸⁸ olarak da bilinen ve düşük beklentilerin düşük performans göstermesine sebebiyet verebilir.

Her ne kadar derslerin sürdürülebilirliği bakımından birçok sebepten ötürü sorunlar mevcut olsa da şu gerçek unutulmamalıdır: Azınlık dillerinin öğretiminde en çok önem arz eden çalışmalar topluluk ve toplumun üyelerinin çabaları ve özellikle de talepleri ile temellenip gerçekleşmektedir ve talebin eksikliği durumunda var olan ya da yapılması planlanan çalışmaların geçersiz bir zemine oturduğu düşünülecektir.⁸⁹ Dünyanın birçok yerinde tehlike altındaki dilleri kurtarılmasında aşağıdan-yukarı (bottom-up) doğru bir yöntem izlenmiş (Japonya'da Ryukyuan,⁹⁰ Fransa'da Guernesiais dilleri⁹¹ vb.) ve topluluk üyelerinin çalışmaları sonucunda yönetimler tarafından resmi haklar elde edilmiştir. Eğitim ve dilin kullanımı ile ilgili bu haklar ve geliştirilen politikalar ise yürütülen çalışmaları hem resmi bir düzleme oturtmuş hem de çalışmalara gösterilen desteği artır-

⁸⁷ Romaine a.g.e.

⁸⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Golem_effect

⁸⁹ Grenoble & Whaley a.g.e.

⁹⁰ Wicherkiewicz (2021)

⁹¹ Sallabank a.g.e.

mıştır. Bu yolla daha fazla çalışma yürütülmesinin önü açılmıştır. Bu noktada özellikle dillerin YDL kapsamına alınarak resmi olarak tanınır hale gelmesinin ve devletin bu diller için resmi olarak çalışmalar yürütmesinin altını çizmek gerekmektedir zira bunun eksikliğinin insanlarda “geri durma, isteksizlik ve pasiflik” duygusu yaratabileceği tespit edilmiştir.⁹² Resmi statüye geçmenin ise dile dair algıları olumlu etkileyeceği ve bu yolla çalışmaların verimini artacağı aktarılmaktadır.⁹³ Özellikle de YDL derslerine dair izlenen politika ve uygulamaların, dünyanın geri kalanından çok da farklı olmaması sebebiyle (planlama bileşeninden yoksun eğitim politikaları⁹⁴) YDL’ye dair tecrübelerimizin dünyanın geri kalan büyük çoğunluğundan farklı ya da daha kötü bir pozisyonda olmadığını unutmamak gerekir. Dolayısıyla derslerin daha verimli ve sürdürülebilir hale getirilmesi

için gerekli çalışmalara şevkle devam etmemiz gerekmektedir.

Dil eğitim politikaları belirlenirken izlenmesi gereken en önemli aşamalardan birisi politikaların amacının belirlenmesidir. Azınlık dilleri söz konusu olduğunda ise amaçlar, dilde tüm topluluk üyelerinde tam yetkinlik (okuma, yazma, konuşma ve anlama) ve dilin hayatın tüm alanlarında kullanılmasından, dilde yetkinlik olmasa dahi belli başlı kalıp ifadelerin kullanılabilmesine kadar açık bir skalada konumlandırılmaktadır.⁹⁵ Her ne kadar resmi düzlemde MEB tarafından belirlenen amaçlar “ülkemizde var olan yaşayan diller ve lehçeleri gelecek kuşaklara aktarabilmek ve bu alanda toplumun ihtiyaçlarını karşılamak”⁹⁶ olup ayrıntılandırılmamış ve genel olarak ifade edilmiş olsa dahi, bu dillerde hiçbir yetkinliği olmayan çocuklarda, dillere ve

⁹⁵ Grenoble & Whaley a.g.e.

⁹⁶ https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/22102017_2019-2020_eYitim_YYretim_yYIY_iYin_seYmeli_derslerin_seYimi_yazYsY_16_Ocak_2019.pdf

⁹² Keskitalo 1981; reported from Sallabank 2011: 280

⁹³ Darquennes 2013:108

⁹⁴ Romaine a.g.e.

kültürlere aşinalık oluşturulması, dilde akıcı seviyede olmasa dahi belirli bir düzeyde akıcılık ve iletişim becerileri kazandırılması ve de en önemlisi bu dillere karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi hususunda YDL derslerinin genel amaca erişim hususunda büyük oranda katkıları olduğu ve amacına hizmet ettiğini söyleyebiliriz. Sonuç olarak, herhangi başka bir dilde de haftada 2 saat ders alınması ile akıcılık kazanılamayacağını göz önüne alırsak, YDL dersleri ile dilde başlangıç seviyesinde olsa dahi kazanılan yetkinliğin, öğrencilerin ev ortamında ve günlük hayatlarında bu dilleri özellikle aileleriyle konuşmalarını teşvik edeceği ve bu yolla çocukların okulda kazanamadıkları yetkinliği okul dışında ve sonrasında yetişkinliklerinde var olan materyallerle ve kendi çabalarıyla öğrenmelerinin önünü açacaktır. Unutulmamalıdır ki sadece okul ortamıyla sınırlı kalan ve günlük hayatla buluşturulmayan dillerin öğrenilmesi de zordur.⁹⁷ Tüm bu açılardan bakıl-

⁹⁷ Todal a.g.e

dığında YDL derslerinin çocuklarda dile aşinalık, sempati ve olumlu tutumlar geliştirebildiği derecede başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Son olarak, aslında iş bağlamına ait olan ancak daha sonra tehlike altındaki diller üzerine olan çalışmalara uyarlanan M. Strubell'in⁹⁸ Catherine Tekerlek Modeli yukarıda söylenenleri daha iyi görselleştirmemize ve anlamamızı sağlayacaktır:

“Catherine tekerleği, dile dair ve dil kullanılarak üretilen ürünlerin tüketimi, yeni dil kullanıcıları ya da öğrencilerinin yaratılması ve bu ürünlere olan talep arasında doğru bir korelasyon ilişkisi olduğunu söylemektedir. Model, her bir aşamanın bir diğerinin gelişimini desteklemesi yolu ile dillere tekrar işlevsellik kazandırılacak mantıksal bir ilerlemeyi baz alır. Bu yolla, tekerlek bölünme veya kopma olmaksızın bir aşamadan diğerine geçilmesi, dile dair talepler, üretim, tüketim,

⁹⁸ Strubell, Miquel. 2005. “Language Pro#ciency and Language Use: Interpersonal linguistic behaviour and language shi%.” In Hizkunea. (Milligan ve diğerlerinden alındı)

dil öğrenimi ve kullanımını ve olumlu tutumların hepsinde toptan bir artışa sebebiyet verdiğini göstermektedir.”⁹⁹

Bu model çerçevesinde düşünüldüğünde, şu an YDL dersleri ile ilgili yapılan tüm çalışmalar ve üretilen tüm materyaller, bu dillerin daha çok kullanılmasına ve dolayısıyla daha çok tercih edilmesine, artan bu talep de giderek toplumdaki algının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla, tüm engel ve zorluklara rağmen bu derslerin sürdürülebilir hale getirilmesi için toplumun tüm üyeleri olarak elimizden geldiğinde ve en önemlisi iş birliği içerisinde çalışmaya devam etmemiz gerekmektedir. Umarız ki bu rapor da bu yönde destekleyici sonuçlar doğuracak ve YDL derslerinin devamlılığına katkıda bulunacaktır.

⁹⁹ Milligan, L., Chalmers, D., & O'Donnell, H. (2013). What can Gaelic teach us about effective policy through planning?. PAGE Proofs, 121. Şu siteden erişilebilir: https://www.researchgate.net/publication/300472587_Chapter_6_What_can_Gaelic_teach_us_about_effective_policy_through_planning

YDL'NİN VE YDL DERSLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞİ İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

- YDL derslerinin özellikle ana akım medyada MEB tarafından devlet destekli olarak örgün eğitim kurumlarında verildiği vurgusunun özellikle derslerin seçim dönemlerinde aralıklarla tekrarlanması derslere karşı olan olumsuz tutumların kırılması ve toplumun bilincinin artırılmasında büyük katkısı olacaktır.

- YDL derslerini öğreten öğretmenlerin, gerek kendi aralarında gerekse ilgili diğer kurumlardaki öğretmenler ile iş birliği halinde çalışması ve hazırladıkları materyalleri bir havuz oluşturarak birbirleriyle paylaşmaları hali hazırda MEB tarafından kullanılan kitapların eksik kaldığı noktalarda takviye materyallerin oluşturulması hususunda öğreticilerin işini büyük oranda kolaylaştıracaktır.

- Toplumda genel olarak iki (ya da çok) dilliliğin bilişsel kapasite

ve akademik başarıya olan bilimsel verilerce desteklenmiş faydaları,^{100, 101} hakkında bir bilinç oluşturulması gerekmektedir. Bu tarz bilgilendirmeler, “Ne işimize yarayacak?” ve “Daha önemli diğer dersler varken neden YDL derslerini” seçeyim gibi birçok velide hâkim olan ve YDL’ye dair negatif tutumların kırılmasına yardımcı olacaktır.

- YDL öğretiminde kullanılan kitap ve materyaller, öğrencilere okulda öğrendikleri kalıp, yapı ve kelimeleri günlük hayatlarında da kendi aralarında ve özellikle de ev ortamında aileleriyle kullanmaya teşvik edecek araştırma, derlem, röportaj vb. gibi proje ve aktivitelerle desteklenmelidir.

¹⁰⁰ Cantoni, G. 1997. ‘Keeping minority languages alive: The school’s responsibility’, in J. Reyhner (ed.), Teaching Indigenous Languages. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University. Online book, http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_1.html (accessed 27 May 2010)

¹⁰¹ Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 279-299.

Unutulmamalıdır ki sadece okullarda verilen eğitim tehlike altındaki dilleri kurtarma bakımından yetersizdir ve bu diller ancak günlük hayattaki kullanım oranlarının ve nesiller arası aktarımların artması ile mümkün olacaktır.¹⁰²

- Birçoğu şivesel varyasyon gösteren YDL'in öğretmenleri için düzenlenen sertifika programları kapsamına şivesel varyasyon ile ilgili bilgilendirmeler eklenmesi, hem gerektiğinde öğretmenlerin farklı bölgelerdeki okullarda daha rahat eğitim vermelerine hem de öğrencilerin bu varyasyon kaynaklı yaşayacakları zorlukları aşmalarında yardımcı olacaktır. Şivesel varyasyonun bir sorun değil aslında bir zenginlik olduğu gerçeği de vurgulanmalıdır.

- Ders seçimlerinin dijital ortamda yürütülmesi hem derslere kayıt bakımından gerekli istatistiksel verilerin elde edilmesini kolaylaştıracak hem de derslerin seçilmesi üzerine büyük özveri ile çalışan öğretmenlerin işini büyük

¹⁰² Fisman a.g.e.

oranda kolaylaştıracaktır.

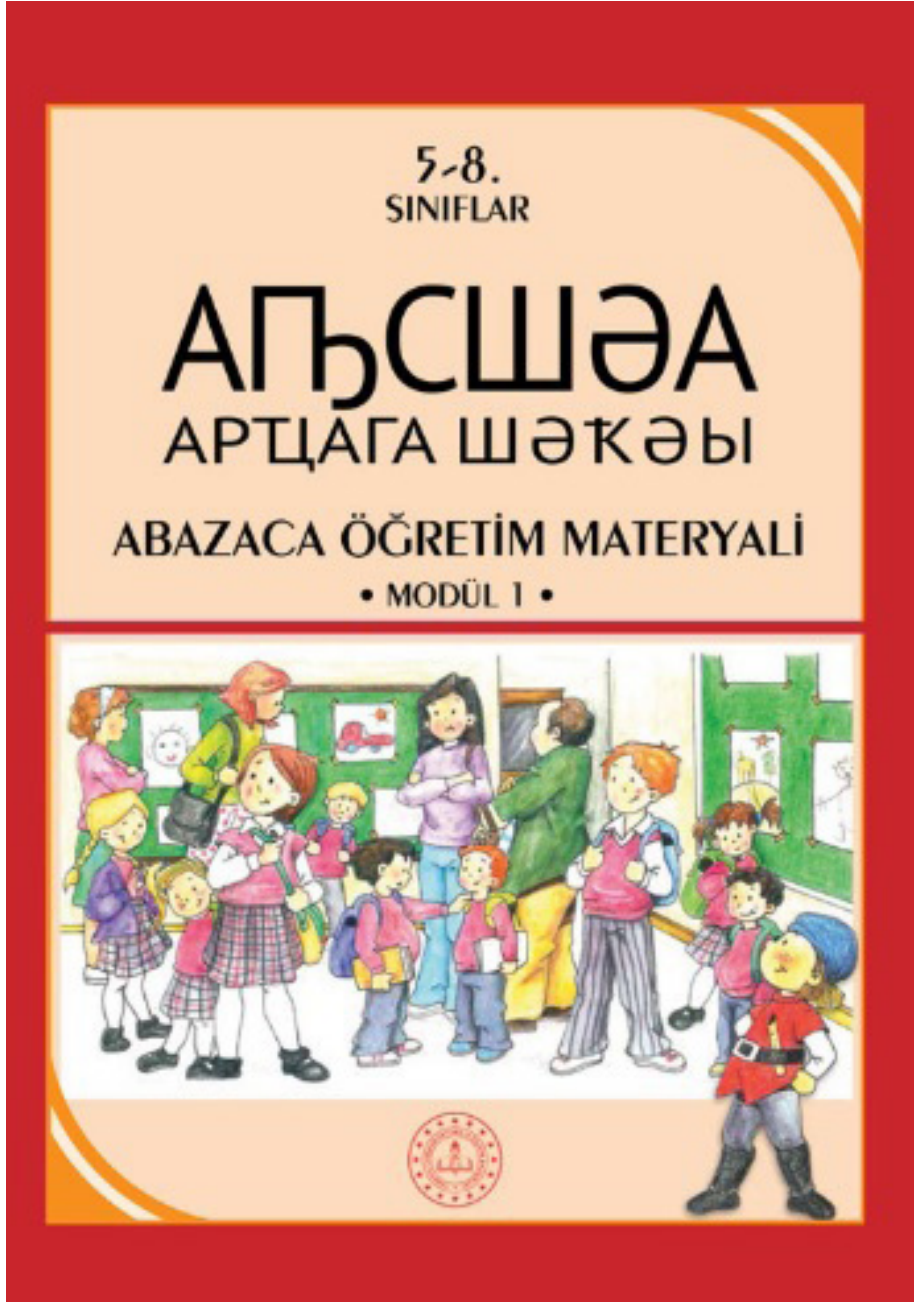
- Birçoğu sadece sözlü geleneğe dayanan ve ancak son zamanlarda yazılı bir geleneğe sahip olan YDL'den tehlike altında olanlar için bu dildeki okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin, hem bu dillerin dijital ortamdaki temsilinin artırılması hem de kayıt altına alınması hususunda YDL derslerinin önemi vurgulanmalıdır. Bu yolla bazı velilerde hâkim olan "Ben evde öğretiyorum okulda ders almasına gerek yok." şeklindeki algıların değişmesi sağlanacaktır.

- YDL ders kitaplarının ülkemizde yabancı dil öğretiminde genel olarak hâkim olan dil bilgisi odağından kurtarılarak, daha çok iletişim ve kültür odaklı hale getirilmesi öğrencilerin dili günlük hayatlarında daha kolay entegre edebilmelerini ve okul dışında da dili kullanmalarını sağlamaya yardımcı olacaktır.

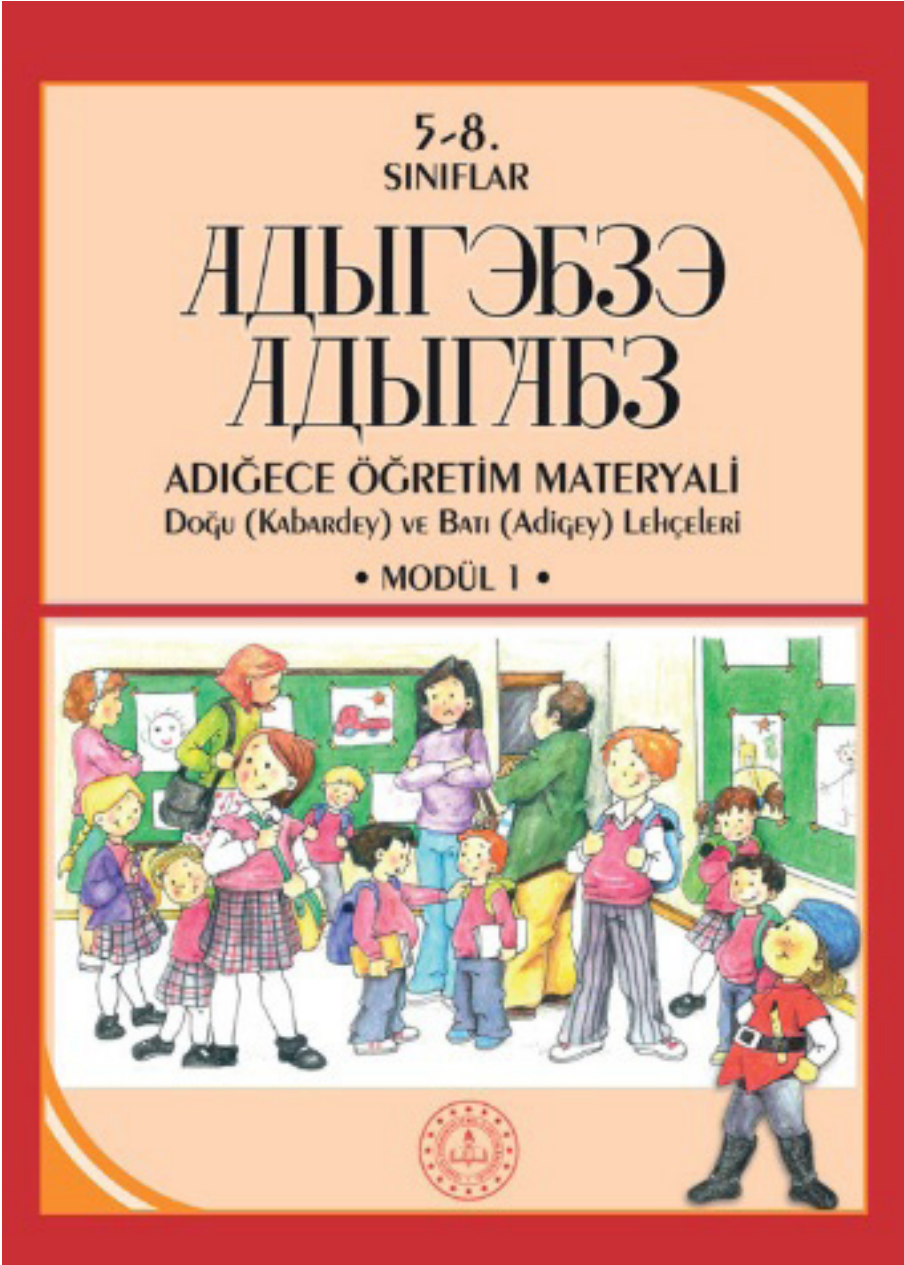
- YDL derslerinin verimsiz veya başarısız olduğu algısından ziya-

de derslerin varlığının kazanımlarına odaklanılmalı ve derslere karşı olan olumsuz tutumun kırılması hususunda çalışılmalıdır. Zira başarısızlık algısı derslerin seçilmesi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir ve bu da derslerin sürdürülebilirliğini azaltabilir.

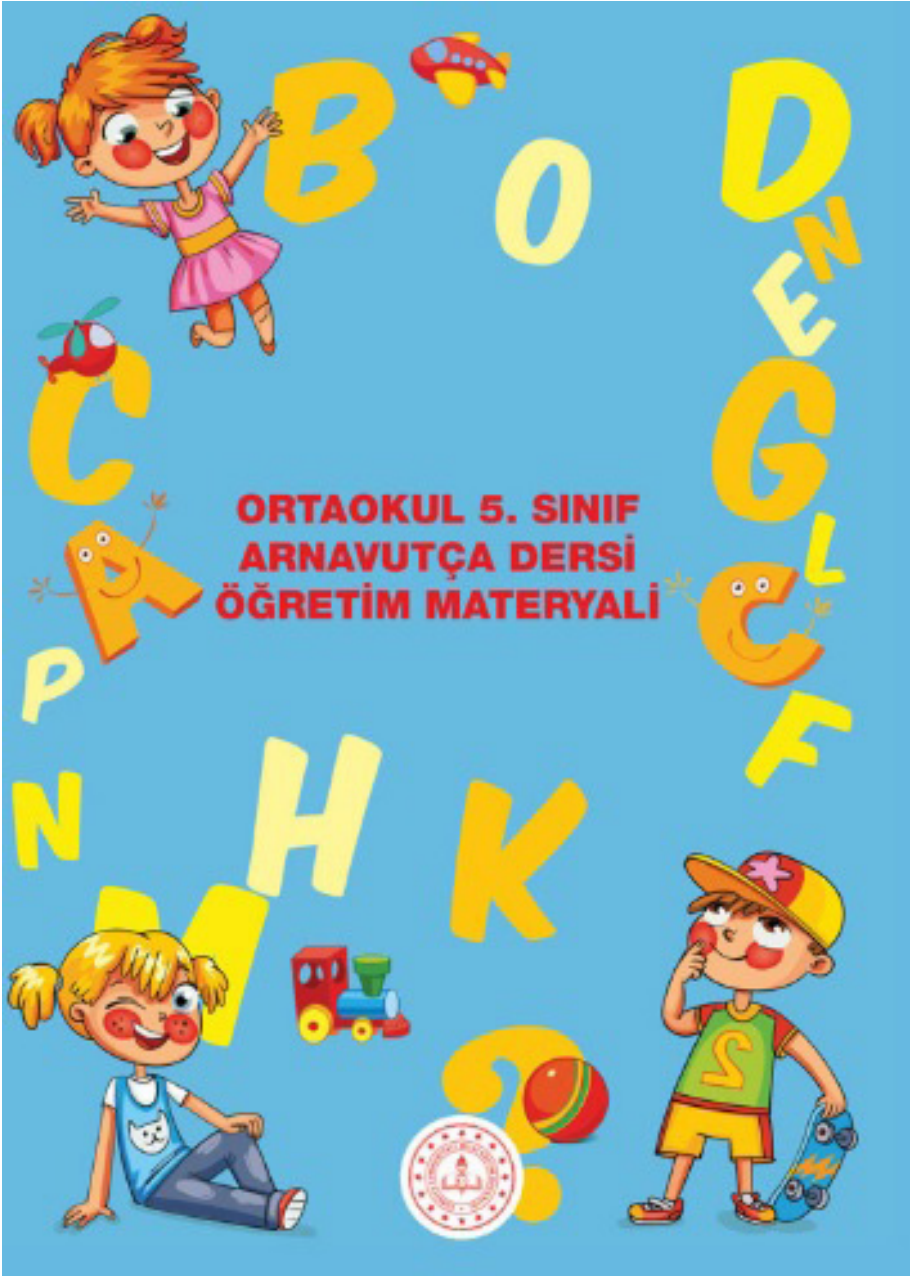
- Dil ve dil eğitimi üzerine akademik çalışmalar yürüten bilim insanlarının, YDL kapsamındaki dillerin şivesel varyasyonu ve bu dili miras dili olarak öğrenen çocuklarca konuşulan halinin incelenmesi üzerine çalışmalar yürütmesi ve bulgularının YDL müfredatları ve materyalleri bakımından önem arz eden noktaları hakkında sivil toplum örgütleri ve öğretmenleri bilgilendirmesi gerekmektedir.



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Abazaca Dersi 5-8. sınıflar öğretim materyali



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Adıgece Dersi 5-8. sınıflar öğretim materyali



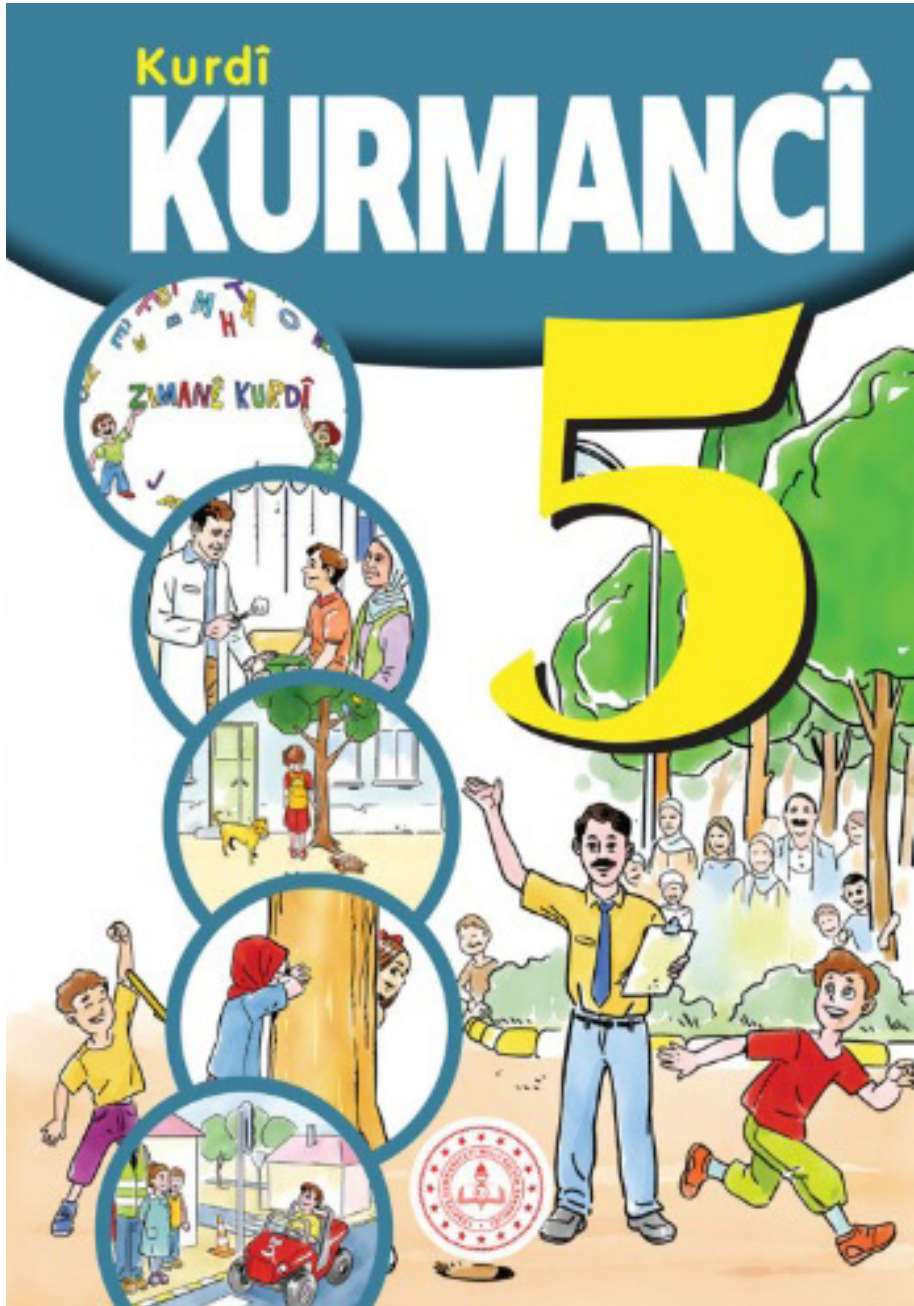
Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Gürcüce Dersi öğretim materyalı



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Boşnakça Dersi 5. sınıf öğretim materyalı



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Gürcüce Dersi 6. sınıf öğretim materyalı



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Kurmanci Dersi 5. sınıf öğretim materyali

LAZURİ 5

DOĞURONİ MATERYALİ LAZCA ÖĞRETİM MATERYALİ



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Lazca Dersi 5. sınıf öğretim materyali



Yaşayan Diller ve Lehçeler Seçmeli Zazaca Dersi 6. sınıf öğretim materyali

