KÊŞEYA BIKARNEANÎNA ZIMANÊ ZIKMAKÎ DI PERWERDEYÊ DE Û SERHATIYÊN XWENDEKARÊN KURD LI TIRKIYEYÊ

VAHAP COŞKUN M. ŞERİF DERİNCE NESRİN UÇARLAR

KULA ZIMAN

KULA ZIMAN

Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zikmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkiyeyê

Vahap Coşkun

M. Şerif Derince

Nesrin Uçarlar

ÇIRIYA PÊŞÎN 2010

WEŞANÊN DİSAyê – 1

KULA ZIMAN:

KÊŞEYA BIKARNEANÎNA ZIMANÊ ZIKMAKÎ DI PERWERDEYÊ DE Û SERHATIYÊN XWENDEKARÊN KURD LI TIRKIYEYÊ

ISBN: 978-605-5458-01-0

WEŞANÊN DİSAyê

Nivîskar: Vahap Coşkun, M. Şerif Derince, Nesrin Uçarlar

Amadekirina Weşanê: DİSA

Wergera ji tirkî: Elîxan Loran – Ergîn Opengîn

Rastkirin: M. Şerif Derince

Berg: Emre Senan

Rupelsazî: Ö. Dilan Bozgan, DİSA

Çap: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları

ENSTÎTUYA DIYARBEKIRÊ BO LÊKOLÎNÊN SIYASÎ Û CIVAKÎ

Kurt İsmail Paşa 2. Sok. Güneş Plaza No:4 21100

YENİŞEHİR / DİYARBAKIR

Tel: (0412) 228 14 42

Faks: (0412) 224 14 42

www.disa.org.tr

info@disa.org.tr

Copyright © Çiriya Peşîn 2010

Ji xeynî danasînê bêyî destûra Enstîtuya Diyarbekirê Bo Lêkolînên Siyasî û Civakî (DİSA) bi tu awayî (elektronîk û mekanîk- qeyd, fotokopî, hwd.) nayê kopîkirin.

Bîr û rayên kû di vê lêkolîne de cîh girtine dibe kû yekser bi bîr û rayên DİSAyê re ne wek hevdu be.

Bi alîkariya;

HEINRICH BÖLL STIFTUNG
DERNEĞİ TÜRKİYE TEMSİLCİLİĞİ

CHREST
VAKFI

Global Dialogue

NAVEROK

PÊŞGOTIN 8

BEŞÊ YEKEM 11

NETEWE-DEWLET, PERWERDE Û ZIMAN 11

A. "NETEWE-DEWLET" Û "NASNAMEYA NETEWEYÎ" 12

B. PERWERDE Û ZIMAN DI PÊVAJOYA NETEWE-AVAKIRINÊ DE 13

1. Ziman 14

2. Perwerde 15

BEŞÊ DUYEM 18

NETEWE-DEWLET, PERWERDE û ZIMAN LI TIRKIYEYÊ 18

A. PERWERDE Û ZIMAN DI AVAKIRINA NETEWEYA TIRK DE 20

1. Perwerdeya Neteweyî 22

2. Ziman: Tirkî 25

B. POLÎTÎKAYÊN ZIMANÎ YÊN LI TIRKIYEYÊ HATÎ SEPANDIN 28

1. Heyama 1923-1950 29

2. Heyama 1950–1980 34

3. 3. 1980 û Heyama Bi Dû Re 35

4. Mewzûata Heyî û Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdeyê de 37

BEŞÊ SÊYEM 44

MESELEYA ZIMANÊ ZIKMAKÎ DI PERWERDEYÊ DE SERHATIYÊN XWENDEKARÊN KURDÊN DI WARÊ PERWERDEYÊ DE 44

A. XEBATA MEYDANÎ 45

B. NETÎCEYÊN BIDESTKETÎ 45

BEŞÊ ÇAREM 77

NIRXANDINA NETÎCEYAN Û NÎQAŞÊN TEORÎK 77

A. PIRSGIRÊKÊN DESTNÎŞANKIRÎ 78

1. Danûstendin 78

2. Destpêka bi 1-o Mexlûb 80

3. Derneçûn û Terkkirina Dibistanê 81

4. Demxekirin / Stigma 81

5. Şiddet 82

6. Huşbûn û Li Benda Zengilê Man 83

7. Muxbîrî 83

8. Cudatiya di Navbera Gund/Zorava, Herêm û Bajaran de 85

9. Mamosteyên Ku bi Kurdî Dizanin û Yên Ku bi Kurdî Nizanin 85

10. Rola Dê û Bavan 86

11. Cihguhartina Zimanan 87

B. DI PERWERDEYÊ DE NÊZIKTÊDANA BIKARANÎNA ZIMANÊ ZIKMAKÎ 88

C. PERWERDEYA ZIMANÎ YA KÊMKER 89

D. NÎQAŞA TEORÎK – ÇARÇOWEYA PSÎKOZIMANÎ Û SOSYOLOJÎK 90

E. RÊGEZÊN PSÎKOZIMANÎ YÊN PÊŞVEÇÛNA AKADEMÎK A XWENDEKARÊN KÊMAYETIYAN 91

1. Şiyana zimanî û pêşveçûna akademîk 91

2. Hevbesta dualî ya di navbera zimanan de 92

3. Duzimaniya lêzêdeker 92

F. RÊGEZÊN SOSYOLOJÎK ÊN PÊŞVEÇÛNA AKADEMÎK A XWENDEKARÊN KÊMAYETIYAN 93

1. Têkiliyên îktîdara civakî yên tehdekar 93

2. Lihevkirina li ser nasnameyê 94

G. PÊŞNIYAZ 95

1. Pêşniyazên Têkildarî Sîstema Perwerdeyê 95

2. Pêşniyazên Civakî û Çandî 98

BEŞÊ PÊNCEM 99

MAFÊ PERWERDEYA BI ZIMANÊ ZIKMAKÎ – MÎNAKÊN JI WELATAN 99

A. KORSÎ-FRENSA 101

B. BASKÎ-SPANYA 106

C. ÛYGÛRÎ – ÇÎN 111

D. NIRXANDIN 116

ENCAM 120

MÎNAKÊN DÎDARAN 124

ÇAVKANÎ 143

PÊŞGOTIN

Ji salên 1960'an ve, piştî ku daxwaz û dawakariyên komên siyasî, çandî û aborî yên cihê têketine nav qada giştî, siyaseta netewe-dewletan ya tek-parêz û cudatînenas bere bere diheje. Bi taybetî, prêzeyên zordest yên wekî duristkirina nasnameyeke neteweyî ya yekgirtî û pêkanîna yekîtiya zimanî, tûşî dijatiyên ciddî bûne. Kom û cemaetên ku heta niha ji navendê dûr dihatine girtin û ew komên etnîk, zimanî û dînî ku ji cemaeta piranî ya serwer cuda ne, dest pê kirin doz û daxwazên xwe yên ji bo parastina nasname û çandên xwe anîne pêş û xistine nav rojevê.

Pêla van doz û daxwazan li Tirkiyeyê jî karîger bûye. Têgihiştina hemwelatîniyê ya rejîma Komarê, ku nasnameyeke yekpare û şêwejiyaneke standard ferz dikir li ser ew hemû pêkhateyên ku di navbera wan de cudatiyên zimanî, dînî û binyada etnîk hebûn, ji cerga nîvê duyem ê salên 1980'yan, bûye armanca gelek rexne û berhelistiyan. Bi taybetî, digel sistbûna qismî ya rewşa zext û tepeseriya piştî derbeya 1980'yan, ew cemaetên etnîk û dînî yên ku wisa dihate girtin ku zererê didin nasnameya neteweyî, ku li Tirkiyeyê bi destê gotara resmî hatibû destnîşankirin, dest pê kirin ketine nav munaqeşeyan û di siyasetê de çalak bûn. Ew komên ku cihê xwe di nava wê nasnameya meqbûl de nedidîtin, ku dewletê terîf kiribû, telebên xwe yên ji bo nasîn û qebûlbûn û parastina cudatiyên xwe di qada giştî de rakêşane nav rojevê. Jin ketine nav çalakvaniyê li hember çanda mêr-serwer, û birreke rêyên têkoşînê ceribandin li dijî cudakariya li ser bingehê cinsiyetê. Homoseksûelan bal kêşa ser zextên ku ji ber meylên wan ên cinsî bi ser wan dihatin, û tê koşan ku hem di qada taybet de û hem jî di qada giştî de bi nasnameya xwe ya cinsî bikarin wek hemwelatiyekî yeksan bijîn. Aliyên îslamî, bi taybetî bi telebên xwe yên ji bo nehêlana neheqiyên ji ber desmalê li jinê têne kirin û yên ji bo mezinkirina zarokên xwe li gor baweriyên xwe, mudaxil bûn di rojevê de. Elewî, li dijî qerekterê rejîmê yê sunnî derketin û zor dane rêyên siyasî û huqûqî ji bo rakirina dersa dînî ya mecbûrî. Xeyrî-muslîman jî, bi rexê xwe ve, xwestin muhasebeya wan neheqî û cudakariyan bê kirin ku çi berê bi ser wan de hatibûn û çi îro hêj li kar bûn; û cext li ser wê hindê kirin ku kêşeyên ku îro ji cudakariyê dizên divê demûdest bêne çareserkirin.

Yek ji wan dozên ku xwedanê girîngiyeke diyarker e di nava van doz û daxwazan de, ku bere bere zêde û cihêreng bûn, doza kurdan a nasîna nasnameya wan a etnîk û çandî ye. Daxwaza ku di vê çarçoweyê de herî zêde balê dikêşe û pareke girîng a mafên çandî pêk tîne, bikaranîna zimanê zikmakî –kurdî– ye di perwerdeyê. Kurd telebên xwe yên di vê meseleyê de –bi rengekî giştî– dispêrine sê xalên bingehî:

Xala yekem ew e ku bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de mafekî mirovî ye. Gelek ji wan deqên ku çarçoweya huqûqa hevçerx dikêşin, perwerdeya bi zimanê dayikê wekî mafekî destnîşan dikin ji bo mirovan û wekî berpirsyariyeke dewletê ya xizmetguzariya yeksan a li hemwelatiyan dibînin. Lewma, barê dewletê ye ku hewl bide şertên vî mafî teqez û cîbicî bike. Heçî li Tirkiyeyê ye, dewletê zimanê kurdî hergav wekî gef û xeterekê dîtiye li ber yekpareyî û tûniya [tûnî: îng. integrity, tr. bütünlük] zimanî û neteweyî û înkar kiriye. Heke îro hêj kurdî wekî gefekê tê dîtin, ev rewşeke anakronîk e lewre îro modêla netewe-dewletê heta vê dereceyê ketiye ber şik û pirsyaran. Êdî ya ku divê bê kirin ew e ku Tirkiye dest ji siyaseta xwe ya berê bikêşe û şertên pêwîst ji bo bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de amade û cîbicî bike.

Ya duyem, bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de şertê herî bingehî ye ji bo muhafizekirin û pêşxistina zimanê kurdî. Ziman ne tenê amrazê ragihandinê ye; hevkat barkêşê çandekê jî ye. Ji ber vê hindê, pêşketin û peresendina çandê rasterast bi bikaranîna zimanî re têkildar e. Zimanê ku di perwerdeyê de tê bikaranîn, tim xwe nû dike, beramber gorrankariyên di hemû qadên jiyanê de pêk tên xwe verêk dixe, têgehên nû vedibîne, dikeve danûstandinê digel zimanên din û bere bere dibe xwedanê naverokeke dewlemendtir. Lê belê, zimanekî ku bikaranîna wî ya di perwerde û qada giştî de qedexe be, di nava çepera teng a jiyana rojane de hepsî dibe û pê de pê de lawaz û bêşiyan dibe. Îro xetereke wiha heye li ber zimanê kurdî û berterefkirina vê xeterê, behra pirtir, dê bi bikaranîna kurdiyê ya di perwerdeyê de mumkun bibe.

Xala sêyem, bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de, dê herwiha tevkariyeke erênî bike li çareseriya meseleya kurdî, ku îro yek ji meseleyên herî girîng ên Tirkiyeyê ye. Alî û derdorên cuda yên kurd, xwedanê boçûn û perspektîfên pir cuda ne derheqê çareseriya pirsa kurd de. Lê belê, diyar e ku girîngiya bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de tenya xal e ku hemû alî û hereketên kurd li ser hevbîr û mutabiq in. Ya rast, cîdana kurdiyê di perwerdeyê de meseleyek e ku ne tenê aliyên siyasî û hereketên medenî yên kurd, belku hemû kesên ku ji bo pirsa kurd piştgiriya çareseriyeke bi rêyên demokratîk dikin xwedanê heman qenaetê ne. Bi taybetî, encam û qenaetên akademîsyenên ku di warên perwerdenasî, zimannasî, psîkolojiyê de dixebitin îşaretê bi vê pêdiviyê dikin.

Ev xebat ji ber van pêdivî û daxwazên behskirî hatiye amadekirin. Armanc ji vê xebatê ew e ku wan texrîbatên siyasî, civakî, aborî, psîkolojîk, perwerdeyî û zimanî destnîşan bike ku ji ber bikarneanîna kurdiyê di perwerdeyê de rû dane û rû didin, û herwiha xwedantesîr be di pêşxistina wan tedbîran de ku dê van texrîbatan ji beyn bibin.

Her du beşên ewil ên xebatê, paşxaneya meseleyê ya teorîk û dîrokî dadinin. Pêşiyê, girîngî li ser pêwendiya di navbera astengkirina bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de û polîtîkayên netewe-dewletan ên ziman û perwerdeyê de ye. Dûre, hate tesbîtkirin ku hêmana eslî ku bû binasê derketin û mezinbûna vê kêşeyê li Tirkiyeyê, polîtîkaya Komara Tirkiyeyê ya duristkirina nasnameyeke neteweyî bû li ser esasê bi tenê nasnameyeke etnîk. Herwiha, hatiye diyarkirin ku dan-qebûlkirina vê nasnameya neteweyî, ku li ser înkara cudatiyan e, bi rêya perwerde û zimanî, û di hengam û encama van hewlan de jibeynbirina mewcudiyeta wan cudatiyan a di qada giştî de, birîn kûrtir kiriye.

Beşên sêyem û çarem ên xebatê hatine terxankirin ji bo lêkolîneke meydanî û nirxandineke li ser vê lêkolînê. Hewl ji bo wê hindê ye ku bi rêya xebata meydanî bê destnîşankirin ka bikarneanîna kurdiyê texrîbateke çawa pêk aniye di nav xwendekar, mamoste û dayik û bavan de. Di vê çarçoweyê de, dîdarên dûdirêj hatine kirin digel xwendekarên li heyam û cihên cuda dest bi xwendinê kirine, digel mamosteyên kurdîzan û kurdînezan ên ku mamostetiya wan xwendekaran kirine ku gava dest bi dibistanê kirine qet

bi tirkî nizanîbûne, û herî dawî jî, digel dayikên xwendekarên kurd. Encamên ku ji wan dîdaran bi dest ketine, di çarçoweya wan lêkolînên herêmî û navneteweyî de yên ku berê li ser mijarên manend hatine kirin, û digel munaqeşeyên teorîk, bi berfirehî hatine tehlîlkirin, û dawiyê pêşniyarên ji bo çareseriyê hatine rêzkirin.

Ji bo xwendineke paralel sebaret bi van pêşniyaran, di beşê pêncem de, rewşa zimanên kêmayetiyan [kêmayetî: kêmar, hindikayî, mînorîte; îng. minority; tr. azınlık] li sê welatan hatiye vekolîn. Di vê vekolînê de ku li ser numûneyên korsîka-Frensa, baskî-Spanya û uygurî-Çîn bi rê ve çûye, modêlên ji bo bikaranîna zimanên kêmayetiyan di perwerdeyê de, di nava çarçoweyên xwe yên dîrokî û siyasî de hatine tehlîlkirin. Ev tehlîl û munaqeşe, herwiha, hewl dide kêmasî û kêrên van modêlan jî destnîşan bike. Hêvî ew e ku ev tehlîl û tesbît îlhambexş bin ji bo modêlên ku dê ji bo bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de bêne pêşxistin.

BEŞÊ YEKEM

NETEWE-DEWLET, PERWERDE Û ZIMAN

Li cîhana îro, şûnên modernîteyê heta dereceyeke bilind beloq in li ser şiklê rêkxistina dewletan. Modernîte, pêvajoyek e ku di navbera sedsalên 16 û 17'an de li Ewrûpayê derhatiye û hema bêje di hemû qadên jiyana civakî de gorrankariyên mezin anîne. Digel kudîna pêvajoya modernîteyê, berbelavbûna endûstriyê û bêhed girînglêhatina mal û metayan di pêwendiyên ekonomîk de bileztir lêhat, ekonomiya kapîtalîst cî bi cî bû, karbeşiya civakî mezintir lêhat, şêweyên hizirîna zanistî bilind bûn, bajarîbûneke bilez pê de çû, û hewlên berev demokratîzebûnê tîrtir û berfirehtir lêhatin. Ev pêvajoya gorrankariyên binyadî bû sebeb ku dezgehên civakî û siyasî sertapê veguherin. Bi vî rengî, ewilî dezgehên civakî û siyasî, êdî hîç dezgehekê şans û îmkana wê hindê nemabû ku şêweyê kevn ê rêxistinê û rewş û payeya xwe ya berî modernîteyê biparêze.[1]

Digel pêvajoya modernbûnê, şiklê xwerêkxistina "dewlet"ê jî guherî û kete di rewşeke nû de. Dewletê erdê xwe da bin desthelata bi tenê rêveberiyekê û bi vî rengî şiyana xwe ya îdarî bihêz kir; xelk tevli prosesa rêveberiyê kir û sînorên serweriya xwe bi awayekî qet'î destnîşan kirin. Di demekê de ku ew hêzên ku xwedanê şiyan û ihtimala bikaranîna şiddetê bûn tesfiye dikirin, dewletê bi xwe şêwaz û mekanîzmayên nû yên şiddetê afirandin. Moderniya dewletê xwe disparte "hêza wê ya navendî"; bi xêra navendîbûna coxrafî, huqûqî û siyasî, dewleta modern, nisbet bi selefên xwe gihişte qudreteke pir karîgertir û paşkezkertir. Vê hêzê kir ku dewleta modern bibe yek ji wan hêman û fakterên ku pêvajoya modernbûnê ya li Ewrûpayê dest pê kirî birin û belav kirine herêmên din ên cîhanê. Herwiha, digel wê pêvajoya ku barkêşiya wê dikir, dewleta modern bi xwe jî bere bere wesfê modêleke gerdûnî/ûnîversel bi dest xist.[2]

Dewleta modern ku li ser esasê navendîbûnê radibû û bi bacan dihate fînansekirin, pêwîstiyên modernbûna civakî, aborî û çandî, nisbet bi avahiyên siyasî yên berî xwe, bi awayekî karîgertir û kêrhatîtir bi cih dianîn. Avaniyên siyasî yên berê hilkişiyabûne ser sehneya dîrokê, ne bi sînorên

[1] Samuel P. Huntington, *Political Order in Changing Societies* (London: Yale University Press, 1968), 142.
[2] Peter H. Merkl, *Political Continuity and Change* (New York: Harper & Row Publishers, 1972), 55.

qet'î ji hev cuda dibûn, ne jî yekgirtina navxweyî û pêkhatina homojeniyê han didan. Tevî ku esîlên feodal erdekî bêhed berfireh li jêr hukmê xwe radigirtin jî, bi tenê xwedanê hêze-navendiyeke esxerî û şiyaneke berteng a tayînkirina jiyana rojane bûn. Împeretoriyan ew qudret hebû bacê li ser tebaayên xwe ferz bikin, lê belê ne xema wan bû homojeniya çandî dabîn bikin.[3] Heçî dewleta modern e, erdê ku vedigirt aşkera, û hakimiyeta wê ya li ser wî erdî jî mutleq bû. Vê rewşê rê da derhatina fikr û temayula ku dibêje divê nasnameya wan kesên ku li ser erd û welatekî dijîn darêjine nav qalibekî û ku bi tenê ew kesên ku wê nasnameya tayînkirî hildigirin xwedanmaf in li ser wan erdên navhatî. Bi vî rengî, dewleta modern digel bitûneke bi navê "netewe" hate yekkirin û "netewe"ya weku teheyyulekê hatî afirandin, bû çavkaniya serweriya dewletê bi xwe.[4]

A. "NETEWE-DEWLET" Û "NASNAMEYA NETEWEYÎ"

Hizirîna dewletê digel "netewe"yê, yek ji girîngtirîn guherînên zihnî û avanî ye ku bi rabûn û berbelavbûna dewleta modern rû dane. Bi ya Habermas, peyvên "dewlet" û "netewe", piştî şoreşên dawiya sedsala 18'an, wekî "netewe-dewlet" pêkve kelijîn.[5] Heater jî diyar dike ku qetandina têgeha "netewe"yê ji çarçoweya xwe ya lokal û hizirîna wê ya digel "dewletê", pêşhateke piştî sedsala 18'an e.[6] Pêkvegirêdana netewe û dewletê, ew şiyan û desthelat da dewletê ku wê kom an jî cemaetê, ku jê re dibêjin "netewe", têxe nav proseseke avakirinê. Bi vî rengî dewlet di neteweyê dixebite û nasnameyeke siyasî dideyê.

Tayînkirina nasnameyekê li neteweyê, pêwîstiyeke heyatî ye ji bo netewe-dewletê. Herçend dewlet, digel avabûna dewleta modern, gelek ji berê zêdetir bûne xwediyê tûnî û desthelateke îdarî û coxrafî jî, ev kafî nebû. Pêdivî bi yekîtiyeke çandî hebû ku yekîtiya îdarî û coxrafî temam bike û bixe jêr xerantiyê. Lewma, dewletê pareke girîng ji hêz û îmkanên xwe mezaxtin ji bo afirandina sembolên aîdiyeta neteweyî, ku raserî girêdanên cemaetî yên lokal bûn, û ji bo pêkanîna homojeniya çandî bi rêya îstifadekirina ji wan sembolan.

Xaye û xeyreta hemû netewe-dewletan, berî her tiştî ew bû ku cudatiyên çandî kêmreng bike, fikra "yekîtiya" etnîk, zimanî û dînî hertim rojevî bike û bi vî rengî civakeke li rûyê çandî ve monolîtîk durist bike. Bîra ku dewlet ji bo duristkirina wê neteweyê îstifadeyê jê dike, ku nasnameyeke siyasî ya tayînkirî hildigire, bîra nasyonalîzmê ye. Lewre nasyonalîzm, piştî sedsala 18'an, ku cemaetên li Ewrûpayê dest pê kirin bi şiklê netewe-dewletan xwe bi rêkxistin, wekî îdeolojiyeke siyasî derhat.

Hinek şert û îdiayên merkezî yên îdeolojiya nasyonalîzmê hene. Bi ya Smith ew îdia çar heb in: Yek, ew îdia ye ku dinya dabeş bûye di nava wan milletan de ku her yek ji wan xwediyê takiya [*takî : îng. individuality, tr. bireysellik*] xwe, dîrok û qedera xwe ye. Du, millet çavkaniya her cure hêza siyasî û civakî ye, û pabendiya bi milletî sertir e ji hemû pêwendiyên sedaqetê yên din. Sê, mirovên ku hêviya azadbûnê dikin, mecbûr in cihê xwe di nava milletekê de çêkin û xwe wekî endamekî wî bibînin. Û çar, ji bo serdestbûna aştî û asayîşê li dinyayê, pêdivî ye millet azad bin û asayîşa wan berqirar be.[7] Nasyonalîzma ku ji van fikr û boçûnan bi rê dikeve, çemkên wek "yekîtiya millî, nasnameya millî, bratî" dadirêje û bi rêya berbelavkirina bikaranîna van çemkan di qada giştî [*qada*

---

[3] Craig Calhoun, *Milliyetçilik*, Wergera bo tirkî: Bilgen Sütçüoğlu (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009), 93-94.
[4] Benedict Anderson, *Hayalî Cemaatler*, Wergera bo tirkî: İskender Savaşır (İstanbul: Metis Yayınları, 1993) Herwiha bnr. Vahap Coşkun, *Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu* (Ankara: Liberte Yayınları, 2009), 171-177.
[5] Jürgen Habermas, *"Öteki" Olmak, "Öteki"yle Yaşamak*, Wergera bo tirkî: İlknur Aka (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002), 17-18.
[6] Derek Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, Wergera bo tirkî: Meral Delikara Üst (Ankara: İmge Kitabevi, 2007), 134.
[7] Antohny D. Smith, *Millî Kimlik*, Wergera bo tirkî: Bahadır Sina Şener (İstanbul: İletişim Yayınları, 2004), 121.

giştî: tr. kamusal alan; îng. public sphere] de, hewl dide cemaetê li dora wan çemkan bigihîne hev û di navbera endamên cemaetê de awayekî pêwendiyeke hevgirtinê durist bike.

Armanca îdeolojiya nasyonalîst ew e ku yekîtiya siyasî ya dewletê teqez bike, tûneke yekpare durist bike ji cudatiyan û modernîzasyona aborî bigihîne encamê. Hemû derfetên dewletê ji bo van armancan têne seferberkirin. Artêşên mezin têne danan û ji bo fînansekirina budçeya dewletê, pergala bacwergirtina rasterast tê qebûlkirin. Bi rêya dibistan û binkeyên eskerî, para mezin a civakê têdikeve nav bazîneya sîstemê. Di ziman, dîrok, huner û jiyana rojane de bi tenê tradîsyonek tê diyarkirin an jî afirandin û, beramber tradîsyonên ku berê li wir hebûne, payeyeke sertir tê terxankirin ji bo vê tradîsyonê. Dezgehên perwerdeya neteweyî têne damezrandin, zimanên standard têne dasepandin, pêşangeh û mûzexane têne danan û çalakiyên hunerî têne destekkirin, ji bo teqezkirina çêkirina çanda neteweyî ala, sirûd, sembol û tradîsyonên neteweyî têne dahênan.[8]

Di hengama wê pêvajoyê de, pêvajoya avakirina nasnameyeke neteweyî ya homojen li ser hemû nasnameyên herêmî, tebeqeya serdest û çand û dezgehên vê tebeqeyê xwedanê girîngiyeke diyarker dibin. Hiş û hişyariya neteweyî bi destê elîtan tê duristkirin û bi kanalên cihê tê ragihandin bo kom û birrên civakê. Sîstem li hêviyê ye ku mirovên asayî, çand û dezgehên bi destê zumreyên serdest û perwerî hatî diyarkirin qebûl bikin û xwe di wan de bibînin, an jî qet nebe berhelistiyê li dijî wan nekin; lewre, netewebûnê pêdivî bi vê yekê heye. Di vê bareyê de, kardaya [*karda: îng. function, tr. işlev*] nasyonalîzmê ya dîrokî ew e ku rê nede jêr-nasnameyên wekî malbat, cemaet, eşîret, yekîtî û tûniya dewletê asteng bikin; bi vê meremê, ji bo nasyonalîzmê şert e ku li ser wan hemû jêr-nasnameyan "ser-nasnameyeke neteweyî [*nasnameyeke neteweyî ya raser*]" ava bike û vê ser-nasnameyê bike xala navendî ya pabendî û sedaqet û hevgirtina mirovan.[9]

B. PERWERDE Û ZIMAN DI PÊVAJOYA NETEWE-AVAKIRINÊ DE

Pêvajoya netewebûnê, ku ji salên 1800'an ve bi destê rêxistineke navendî ya xwedanê hêzeke dêwasa ve tê birêvebirin, ku Tilly jê re dibêje "dewleta binecihbûyî/qahîm",[10] îşaretê bi vê yekê dike ku netewebûn an jî neteweyatî ne pêkhateke xwezayî ye, belku berevajî vê, avanî an jî avahiyek e ku tê danan û tê dahênan. Pêwîst e ku "netewe" bê teheyyulkirin û avakirin ji bo pêkanîna "yekîtiyekê" di navbera wan cemaetan de ku xwedanê xweserî û cudatiyên xwe ne û bi pêwendiyên sist bi hev ve girêdayî ne.

Nasyonalîzm doktrîna netewe-avakirinê ye. Bi pêy nasyonalîzmê, şiklê herî xwezayî û kêrhatî yê rêbaza siyasî netewe ye û her netewe xwedanê mafê destnîşankirina qedera xwe ye. Bi gotineke din, şêwaza îdeal bo rêkeftina siyasî, netewe-dewlet e û şert e ku bi tenê neteweyeke dewleta serwer hebe.[11] Lewma, her nasyonalîzmekê pêdivî bi terîfeke neteweyê heye. Digel vê hindê jî, gelek zehmet e terîfeke neteweyê bê bidestxistin ku herkes pê razî be û qebûl bike; ji ber ku, tu pîvaneke objektîf nîne ku bikare bi deqîqî û essehî destnîşan bike ka di rastiyê de neteweyek li ku derê û kengî hebûye. Lewma, di îdeolojiya nasyonalîst de netewe, texer bi rêya referansdana bi "çand" û "zimanekî hevbeş" tê terîfkirin. Herwiha, hevbeşbûn û parkirina hêmanên wek dîrok, urf û edet, dîn û etnîsîte jî dîsa ji îşaretên netewebûnê têne hisêbkirinê. Nasyonalîzm, van hêmanan hemûyan wek amrazên ji bo pêkanîna hesteke hevbeş a aîdiyetê dinirxîne û bi xêra alîkariya mekanîzmayên

---

[8] Charles Tilly, *Avrupa'da Devrimler 1492-1992*, Wergera bo tirkî: Özden Arıkan (İstanbul: Yeni Binyıl Yayınları), 59-60.
[9] Y. Furkan Şen, *Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri ve Ulus Devlet* (Ankara: Yargı Yayınevi, 2004), 37-38.
[10] Tilly, *Avrupa'da Devrimler,* 61.
[11] Mustafa Erdoğan, "Milliyetçilik İdeolojisine Dair," *Liberal Düşünce,* Hejmar 15 (Havîn, 1999): 90.

dewletî û ne-dewletî, li gor armancê, lêk dide û bi rengekî hişyarane hewl dide nasnameyên neteweyî biafirîne. Ji vê yekê re dibêjin millet-pêkanîn / netewe-avakirin (nation-building).

Bi kurte-vekolînekê me'lûm dibe ku, ji destpêkê heta niha, hemû dewletan ji bo sêwirîn û avakirina neteweyê îstifade ji amrazên wek hev kiriye. Ji wan, ziman û perwerde –ku mijarên vê lêkolînê ne– xwedanê girîngiyeke mezin in.

1. Ziman

Ziman, çi ji rexê ferdî ve çi ji rexê civakê ve, yek ji xalên referansê yên herî girîng, heta belku ya ji hemûyan girîngtir e. Lewre ziman, hem xwedanê roleke pir girîng e di şiklgirtina nasnameya ferdî de, hem jî di şiklgirtina yekîtiya civakî de –çi bi neyînî çi bi êrênî– xwedanê karîgeriyeke hesas e. Di dîroka mirovatiyê de bi tenê di heyamên modern de ziman wek amrazê armancên siyasî hatiye bikaranîn. Mijarbûn û armancbûna zimanî bo siyasetê, hevterîb/paralel e digel derhatin û berbelavbûna rewtên nasyonalîzmê.[12] Ji ber girîngiya zimanî, îdeolojiya nasyonalîst, bi armanca destnîşankirina şert û şiklên qada giştî dest di zimanî werdaye.

Nasyonalîzm û modêla wê ya dewletî, netewe-dewlet, girîngiyeke taybet didine yekîtiya zimanî. Berî her tiştî ziman sembolek e; sembola nasnameya hevbeş a di nexşeya millet de ye. Sembola şiûra "em"bûnê ye. Bicîbûna "em"a netewe-dewletê di nav civakê de, bes bi rêya axiftina bi yek zimanî li sertaserê welatî mumkun dibe. Gava mirovên ku bi zimanên "herêmî" yên cuda diaxivin dest pê dikin êdî bi eynî zimanê "neteweyî" diaxivin û têdigihin, slogan û qaîdeyên nasyonalîzmê di nav çîn û texên civakê de zûtir bi cî dibin. Axiftina bi heman zimanî ya elît û xelkê asayî, dike ku ev çîn û texên cuda li dor hest û awatên hevbeş hev bigirin û bêne ba hev û, heke hewce be, berev armancê pêkve hereket bikin. Yekîtiya zimanî bi tenê girîngiyeke siyasî û çandî nîne, di heman demê de beramberî pêdiviyeke aborî û pratîk e jî. Lewre ji bo pêkhatin û berdewamiya aboriyeke neteweyî li welatî, pêdivî ye li sertaserê welatî heman ziman li kar be.[13]

Ya duyem, ziman amrazek/alavek e; amrazê guherîn û veguhartina nufûsa ku xwedanê nasnameyeke etnîk a cuda û zimanekî cuda ye, lê wisa tê girtin ku ji heman "netewe"yê ye. Her ku karîgerî û berbelaviya bikaranîna vî amrazî zêdetir dibe, tengkirin û kêmrengkirina cudatiyan û, beramberî vê, hilberîn (û dîsa-hilberîna) ziman û çandeke yeksan û standard a bi pêy qaîdeyên nasyonalîzmê ava, xwe wek şerteke wazjênehên ferz dike. Di netewe-dewletên heyama ewil de, pêwendiyek hatibû danan di navbera ziman û hemwelatîniyê de. Behseke ron sebaret bi girêdana nasyonalîzm û hemwelatîniyê bi rêya zimanekî hevbeş di nivîsarên John Stuart Mill de berçav e:

"Li welatekî ku ji milliyetên cuda pêk tê, îmkana pêkhatina saziyên azad hema bêje qet nîne. Di nav endamên civakekê de hesta hemwelatîniyê nebe, bi taybetî jî heke bi zimanên cuda bixwînin û biaxivin, ew raya giştî ya yekpare pêk nayê ku pêwîst e ji bo rabûna hukûmeteke temsîlî."[14]

Heyama ku Mill ev gotin lê kirin, li her sê gewre-welatên Ewrûpayê yekîtiyeke zimanî li kar nebû û li sertaserê welatî xelk bi zimanên cuda diaxiftin. Gava Îtalyayê yekîtiya xwe ya siyasî bi rêk xist, bi

---

[12] Özlem Eraydın Virtanen, "Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri", tê de: *Avrupa Birliği Sürecinde Dil Hakları*, amadekirina bo weşanê [ji niha û pê ve a.w.]: Ebru Uzpeder (İstanbul: Weşana Helsinki Yurttaşlar Derneği'yê, 2003), 19.

[13] Ji bo tehlîleke berfireh a bikaranîna yekîtiya zimanî di pêkhatina yekîtiya aborî, siyasî û çandî de, bnr. Anderson, *Hayali Cemaatler*, 62-63.

[14] Bi neqlkirina: Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi,* 136.

tenê qederê sedî 2'yê welatî bi îtalî diaxift. Daneyên heyî nîşan didin, herwiha, ku li Frensayê, di 1789'an de, nîvê xelkê welatî xwe peyveke frensî jî nedizanî.[15] Di vê bareyê de, sala 1794'an, Barére, yek ji endamên Lijneya Asayîşa Giştî, bi van gotinan nerihetiya xwe ji vê rewşê derdibirrî:

"Gelî welatiyan! Zimanê gelekî azad, divê ji bo herkesî yek û eynî be... Wisa diyar e ku lehceyên bi navê bretonî û baskî, û zimanên elmanî û îtalî, hakimiyeta xurafe û cehaletê daîm kiriye... Nehiştine Şoreş têkeve nav neh Wezaretan (province [wîlayet]*) û bi vî rengî kêrî îşê dijminên Frensayê hatiye... Zimanê frensî fêrî wan bikin û bi vî rengî vê împeretoriya keşeyan ji beyn rakin... Bêxeber-hiştina welatiyan ji zimanê neteweyî, xiyanet-î weten e."*[16]

Her eynî wê heyamê Împeretoriya Elman jî siyaseta elmanîkirina wan tebaayên xwe dikir ku bi zimanên lehî, frensî û danî diaxiftin. Texmîn ew e ku gava Elmanya gihişte yekîtiya xwe, rêjeya kesên ku bi elmanî diaxiftin qederê sedî 17'an bû. Hobsbawm diyar dike ku elman û îtalî, ji netewe-dewletên din zêdetir girîngî didane zimanî. Bi ya wî, elman û îtaliyan, girîngiyeke pir zêdetir -bo numûne, nisbet bi girîngiya ku îngilîzîzimanan didane zimanê xwe- didane zimanê xwe yê neteweyî: *"Li ber çavên tebeqeyên navîncî û lîberal ên elman û îtalî, ziman, argumaneke bingehî bû di duristkirina dewleteke neteweyî û yekgirtî de."*[17]

Ji ber ku ziman hem sembol û hem jî amrazek e, hemû netewe-dewlet xwe têkel meseleyên zimanî dikin ji bo ku bikarin veguherîna civakî têxine ser risteke tek-parêz û standard, û bigihine civaka armanckirî. Bi vî rengî, rayedar, zimanî bi rê ve dibin, ber û bergehan lê diyar dikin û hetta jinûve diafirînin. Birreke mekanîzmayên cihê têne duristkirin û çalakkirin da ku herkes bi zimanê neteweyî biaxive. Di vê navê de dest pê dikin hemû fealiyetên dewletê bi zimanekî encam didin û zimanê bijartî li ser wan kesan tê ferzkirin yên ku bi zimanekî din diaxivin. Bi rêya "pîlankirina statûyê" pêwendiyên zimanî yên digel zimanên din têne diyarkirin û bi rêya "pîlankirina kulliyatê" sazkarî û pêdaçûnên zimanî jinûve têne kirin.[18](18) Bi vî rengî, qaîdeyên zimanî têne destnîşankirin, û herwiha çawanî û muhtewayeke neteweyî li peyvên zimanî tê barkirin. Li rexekî, hinek peyv û çemk têne qedexekirin, li rexekî din, ji bo parastin û pêşxistina zimanê bijartî xebatên zanistî têne kirin û dezgeh têne damezrandin. Ev sazkarî û kiryar hemû, hevterîb digel projeya veguhartina xelkê netewe-dewletê derhatine û şikl girtine.

Bi vî rengî, îdeolojiya nasyonalîst hergav dexalet li meseleyên zimanî kir da ku şikl û şêweyê daxwazkirî bide qada giştî. Di tesewira neteweyê de ziman, li rexekî, wek nîşane û îsbata nasnameya hevbeş û şiûra "em"ê hate hisêbkirin, li rexê din jî, gava ew tesewir li meydana siyasî hate sepandin, wek amrazê eslî hate bikaranîn ji bo veguhartina xelkê netewe-dewletê.

2. Perwerde

Bi ya Tilly, yek ji taybetiyên bingehî ku netewe-dewletê ji modêlên din ên dewletî cuda dike, ew hewlên bêemsal ên netewe-dewletê ne ku bi pênavê ferzkirina çand û zimanekî tek-tîp û pergaleke

---

[15] Bo numûne, Wright diyar dike ku wê çaxê zimanê zikmakî yê bi tenê sê milyon kesan ji nufûsa Frensayê frensî bû, û sê milyon kesên din kêm bi frensî dizanîn. Sue Wright, *Language Policy and Language Planning –From Nationalism to Globalisation* (New York: Palgrave MacMillan, 2004), 31.

[16] Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi,* 136-137.

[17] Eric J. Hobsbawm, *1780'den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik*, Wergera bo tirkî: Osman Akınhay (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1995), 127.

[18] Ronald Wardhaugh, *An Introduction to Sociolinguistics* (Blackwell, 2009), 378-383

perwerdeyê ya standardkirî dide ber xwe.[19](19) Bi rastî jî, tek-tîpkirin û mecbûrîkirina perwerdeyê pêngava herî girîng a netewe-avakirinê ye. Lewre îdiaya bingehî ya netewe-dewletê ew e ku gelê welatekî, li rûyê civakî ve yekgirtî û hevaheng e, herwiha bitûneke xwedanê me'na û mentiqekê ye.[20](20) Ev îdia, tenê bi rêya pergaleke karîger a perwerde û dibistanan dikare tezahûra xwe di zemînê civakî de peyda bike.

Perwerdeya mecbûrî, nisbet bi mekanîzmayên din, di pêvajoya netewebûnê de karîgertir e. Bi taybetî, heyamên ewil, nirxên neteweyî yên taze xwedanê wê hêzê nebûn ku reqabetê bikin digel edet û nirxên dînî ku di nav xelkî de xwedan-tesîr û berbelav bûn. Perwerdeya mecbûrî, xizmet li wê hindê kir ku hemwelatî li gor nirx û armancên ku netewe-dewletê diyar kiribûn bêne endoktrînekirin û, bere bere, ew nirx û armanc di nava texên civakê de binecih bibin û bêne xwemalîkirin.

Ezmûna frensî, numûneyeke baş e ji bo têgihiştina rola merkezî ya dibistan û perwerdeya mecbûrî di pêvajoya netewebûnê de. Du mîsyonên perwerdeya li dibistanê hene li Frensayê: Ya yekem, Komarê li serê dîrokê bi cih dike û hewl dide di teheyyula her hemwelatiyekî de wê qenaetê bi cih bike ku dewleta frensî xwediyê wê şiyanê ye ku zora hemû cudatiyên di rabirdûyê de hebûn bibe. Heçî ya duyem e, ew jî hewla wê hindê ye ku hemwelatî şiyanên hukmdan û biryardana azad bi dest bixin. Bi vî rengî, mirovê ku dikare xwe ji wan girêyên herêmî û dînî rizgar bike, ku wî/wê mehdûd dikin, hem dê biryarên xwe bi xwe wergire, hem jî dê digel welatiyên din ên wekî xwe bide dû îradeya giştî.[21]

Diyar e li Tirkiyeyê jî perwerdeya li dibistanan tê dabînkirin, xwedanê armancên manend e. Di sîstema perwerdeya tirkî de jî dîroka neteweyî, bi çûna Mustafa Kemal ya Samsunê dest pê dike, her di wê çarçoweyê de bi berfirehî tê behskirin ku Komar piştî derbaskirina gelek asteng û karesatan bi hezar zehmetiyan hatiye avakirin û di serê welatiyan de ew bawerî tê bicihkirin ku ji bo hemû tişt û nirxên wan ên îro, ew qerzdarê Komar û avakerê Komarê ne. Herwiha, wisa fêrî welatiyan dikin ku sedaqeta li nirxên Komarê qencî û xasyeta herî bilind e, û lewma ji wan dixwazin ku di rêya îdeolojiya komarperwer de hereket bikin.

Di wê perwerdeya mecbûrî de ku li dibistanan didin, her dîsîplînek barhilgirê hinek nirxan e. Bo numûne, wezîfeya dîrokê ew e ku tevkariyê bike di avakirina nasnameya neteweyî de ku netewe-dewletê pêdivî pê heye. Ji bo pêkanîna nasnameya neteweyî, yek ji tiştên ku divê pêşî bê kirin, îmalkirina bîreke hevbeş e. Netewe-dewletê pêdivî bi bîreke çawa hebe, fêrkariya dîrokê jî bi pêy wê pêdiviyê tê birêkxistin; rûdawên ku tê heye tesîreke xerab li xelkî bikin, an bi kurtebehsên biçûk têne vedizîn, an bi temamî têne feramoşkirin an jî têne tehrîfkirin. Rûdawên ku diyar e elzem in ji bo bîra neteweyî, bi hemû detayan têne behskirin, heke pêwîst be têne mezinkirin.

Copeaux, ku di lêkolînekê de fêrkariya dîrokê li Tirkiyeyê dixe ber pirsyaran, balê dikêşe ser wê hindê ku hewl û armanca vegotina dîrokê ya resmî ne tenê ew e ku dîrokê bide nasîn, belku herwiha dixwaze li ser çemkên/têgehên wek "ax", "mîrat" û "şehîd", pêwendiyeke hestî jî durist bike

---

[19] Tilly, *Avrupa'da Devrimler,* 61-62.
[20] Calhoun, *Milliyetçilik,* 107.
[21] Dominique Borne, "Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaş Oluşumuna Katkısı," tê de: *Dersimiz Yurttaşlık*, a.w.: Turhan Ilgaz (İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1998), 158-159.

digel rabirdûyê.[22] Fêrkirina dîrokê bi awayekî dikeve nav pêwendiyeke rasterast digel meseleya hemwelatîniyê. Ew têgihiştin li bal şagirtan tê duristkirin ku axa welatî bi bihayê xwîna bapîrên wan hatiye bidestxistin, lewma ew xwedanê mîrat û kelepûreke pir binirx in. Hêviya wê hindê li şagirtan tê kirin ku hem li pêşiyên xwe minetdar bin û hem jî beramber neslên taze xwe berpirsyar bizanin, û ev hêvî û daxwaz, bi wan peyvên ku di kitêbên dîrokê de têne bikaranîn tê bercestekirin.

Hinek ji babetên serekî yên vegotina dîroka tirkî ew in: selihandina xurûra tirkbûnê –ku bi xerabûna Împeretoriya Osmaniyan şkestibû–, cexta li ser rabirdûyeke hevbeş a pir qedîmî, teswîrên berbelav ên sebaret bi hakimiyeta li ser erdekî bêhed berfireh û mezin ("Ji Adriyatikê heta Sedda Çînê") û terxankirina meyleke taybet bo gelê tirk di bareya dewlet-avakirinê de ("Tu neteweyeke li ser cîhanê bi qasî tirkan dewlet ava nekirine"). Digel vê hindê jî, dîrok ne tenê çavkaniyeke xurûrê ye, belku xwedanê roleke parastina neteweyî ye jî. Lewre dîrok ji bo "baş naskirina dijminî" jî îmkanê dide. Gef û dijmin dibe rast be dibe hêmayî be; ya girîng, bi vê cexta li ser dijminî pêkve-ragirtina cemaetê ye.[23]

Di mufredata perwerdeya dîrokê de "qehremanên neteweyî" û "çîrokên destanî" pir cî digirin. Ne girîng e ka ew qehreman û çîrok di rastiyê de hebûne an na; ya girîng, pêdiviya netewe-dewletê ya bi wan e. Armanc ji danepêşa qehreman û rûdawan di perwerdeya dîrokê de ne ronkirina heqîqetên dîrokî ye; armanc, çalakkirin û birêkxistina neslên taze ye bi pêy nirxên ku dewletê destnîşan kirine. Lewma wezîfeya dîrokê, afirandina wan qehremanan e ku dewletê pêdivî pê heye.

Herwekî dîrokê, mufredata dîsîplînên din jî li ser esasê prensîbên dewletê têne amadekirin. Bi vî rengî, dibistan wek bitûn û sîstemekê reng û şêweyê mekanekê digire ku tê de sembolên nasnameya neteweyî têne afirandin, axa welat tê pîrozkirin, canfedayiya bo vê axê tê berzkirin, ew çîrokên qehremaniyê ku têne dariştin an jî têne keşfkirin û mezinkirin lê têne belavkirin, û zimanê resmî tê tek-tîpkirin û berbelavkirin. Di çarçoweyeke wiha de, dibistan û perwerdeya mecbûrî vediguherine amrazên herî karîger di avakirina neteweyê de.

Netewe-dewlet, ji ber vê karîgeriya dibistanê, perwerde û mafê perwerdeyê ji yên din cudatir dinirxîne û bal û girîngiyeke zêdetir terxan dike bo vê meseleyê. Gellner diyar dike ku dewleta ku mafên ferdan ên muxtelif bi firawanî mehdûd û binpê dike, gava babet mafê perwerdeyê be, berevajî binpêkirina vî mafî, hewl dide îmkanan dabîn bike ku herkes ji vî mafî îstifade bike. Dewlet, êdî, weku Weber îdia dike, ne tenê saziyek e ku xwedanê "pavana [*monopolî*] xuşûneta [*şiddet*] meşrû" ye, belku di heman demê de dibe "pavana perwerdeya meşrû" jî. Hetta, ji bo dewletê, muhafizekirina pavana perwerdeya meşrû di bin desthelata xwe de, girîngtir û diyarkertir e ji bidestxistina pavana xuşûneta meşrû, ji ber ku karpeydakirina mirovan, rûmet, asayîş û qedrê wan hemû pê wê perwerdeyê ye ku ew werdigirin.[24]

---

[22] Etienne Copeaux, "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık," tê de: *Dersimiz Yurttaşlık*, a.w.: Turhan Ilgaz (İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1998), 169 ûd. [ûd.: û dewama wê].

[23] "Propagandaya dij-tirk a Ewrûpayê di heyamên dawî Împeretoriya Osmanî de û felaketên eskerî yên bi dû re, bûbûn sebebê şêlûbêl û trawmayeke wisa xeşîn ku di encama wê de li ber çavên rayedaran şert bû ku wezîfeya hişyariya welatperwer di sîstem û mufredata perwerdeyê de bi cî bikin. Lewre, hizr û hêviya wan ew e ku zanîna dîrokê wê îmkanê bide her tirkekî ku li dijî wan êrîşan muqawemetê bike." Copeaux, Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık, 181.

[24] Ernest Gellner; *Uluslar ve Ulusçuluk*, Wergera bo tirkî: Büşra Ersanlı Behar - Günay Göksu Özdoğan (İstanbul: İnsan Yayınları, 1992), 61-72; Coşkun, *Ulus-Devletin Dönüşümü,* 247-253.

BEŞÊ DUYEM

NETEWE-DEWLET, PERWERDE û ZIMAN LI TIRKIYEYÊ

Gava rewşa ziman û cemaetên zimanî yên di bin rêveberiyeke siyasî de tê vekolîn, pêwîst e ku siyaseta zimanî û mafên zimanî bi hev re werine tehlîlkirin. Lewre ev her du babet, di meydanên neteweyî û navneteweyî de di nav pêwendiyekê de ne û herwiha ew tesîrê li refdarên zimanî yên şexsan jî dikin.[25]

Siyaseta zimanî, wekî tevahiya kiryar [*kiryar: sepandin; îng. practice, tr. uygulama/edim*], biryar û prensîbên sebaret bi zimanên ku di nava çeperên rêveberiyeke siyasî de têne bikaranîn, qad û herêmên wan, geşedan û bikaranîna wan tê terîfkirin.[26] Polîtîkayên zimanî tenê ji mewzûata huqûqî teşkîl nabin. Ji ber vê hindê, divê polîtîkayên zimanî bi tenê bi wan yasayan re sînordar nekin ku mafên zimanî destnîşan dikin. Dibe hinek polîtîka di yasayan de neyêne bicîkirin an jî hinek tetbîq cuda bin ji dustûrên yasayan. Tê heye ku dewlet rasterast bi xwe, saziyên nîv-resmî an jî şexsên xwedan-tesîr, yên ku didin dû polîtîkaya dewletê, polîtîkayên zimanî çêkin.

Taybetiyeke ron a polîtîkayên zimanî ew e ku bi awayekî hişyarane û di nav bernameyekê de têne birêvebirin. Dewlet ji bo gihiştina hinek armancan polîtîkayên zimanî didin ber xwe. Tê heye ku dewlet destkariyê di zimanên tebaayan de bikin ji bo zêdekirina desthelata xwe, ji bo handan an jî berbendkirina beşdarîkirinê, ji bo avakirin û peytkirina nasnameyeke neteweyî û herwiha ji bo destnîşankirina belavbûna dahatê. Polîtîkayên zimanî yên ku dewlet dide ber xwe, li jêr tesîra meylên giştî yên siyaseta dewletê ya navxweyî û derekî ne. Bo numûne, tercîhên siyasî yên wekî navneteweyîbûn, vegera bo binyadan, vederî an jî modernbûn tesîrê li polîtîkayên zimanî jî dikin. Herwiha, şayanî behs e ku divê polîtîkayên zimanî neyêne sînordarkirin tenê bi polîtîkayên li ser

[25] Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 18.
[26] H. F. Schiffman, *Linguistic Culture and Language Policy* (London: Routledge, 1996), bi neqlkirina Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 18.

zimanên kêmayetiyan. Pêwendiya zimanê resmî an jî zimanê cemaeta piranî an jî serdest digel meseleya nasnameyê û fêrkariya zimanên biyanî jî dîsa dikevine nav babeta siyaseta zimanî.[27]

Lîteratûra derbarê siyaseta zimanî de nîşan dide ku siyasetên zimanî yên pir ji hev cuda hene. Diyar e ev yek qewî asayî ye, lewre li her welatekî gelek fakterên diyarker ên cuda hene, wekî nisbeta kêmayetiyên etnîk di nav nufûsa gişti de, taybetiyên wan ên demografîk, dereceya dubendiyên etnîk, ka lêkdaneke etnîk hebûye an nebûye, heke hebûbe xuşûneta wê û ka hêj dewam dike an na, şiûra cemaetî an jî etnîk a kêmayetiyê, dereceya rêxistîbûna cemaeta etnîk, ka kêmayetiya etnîk li welatekî din jî heye an na. Ev fakter diyar dikin ka siyaseteke zimanî ya çawa dê bê teqîbkirin û lewma boçûna dewletan, çareserî û polîtîkayên wan ên li ser meseleya ziman ji hev cuda dibin. Di nav çarçoweya bernameya MOST (Management of Social Transformation)[28] de, ku UNESCO'yê encam daye, siyasetên zimanî li jêr şeş komên serekî hatine berhevkirin:

Koma ewil, ji wan dewletên nadir teşkîl e ku xelkê wê tenê bi zimanekî diaxive. Li van welatan, bo numûne Îzlanda, siyaseta yek-zimanî tê birêvebirin û perwerde jî her bi yek zimanî tê kirin.

Koma duyem, ew dewlet in ku siyaseta yek zimanê neteweyî disepînin û di perwerdeyê de jî tenê zimanekî bi kar tînin. Lê belê, ferqa vê komê ji koma ewil ew e ku ev kom, zimanên herêmî û zimanên nufûsa koçber, bi dereceyeke kêm jî be, nas dikin. Diyar e Frensa û Tirkiye di nava vê komê de cî digirin. Frensa wî mafî dabîn dike ku li wan herêmên ku zimanên herêmî lê hene zarok zimanê xwe yê herêmî fêr bibin û herwiha zarokên koçberan jî fêrî zimanê dayik û bavên xwe bibin. Heçî Tirkiye ye, ew jî bi rexê xwe ve siyaseta yek zimanê neteweyî dide ber xwe, lê belê, wekî şertekî Peymana Lozanê, mafê perwerdeya bi zimanê dayikê dide hemwelatiyên di statûya kêmayetiyan de.

Koma sêyem, ew dewletên mîna Dewletên Yekgirtî yên Emerîkayê ne, ku zimanê cemaeta piranî (îngilîzî) lê serdest e, lê belê ev ziman ne xwediyê statûyeke resmî an jî destûrî ye. Li dibistanan, fêrkirina zimanê zikmakî heye lê belê ev bêtir wek alavekê tê bikaranîn da ku zarok di qedemeyên sertir de baştir û hêsantir fêrî zimanê serdest bibin. Bi vî rengî, li dewletên koma sêyem, îmkana perwerdeya duzimanî heye.

Koma çarem, ji wan dewletên wekî Belçîka û Swîsrayê pêk tê, ku di rastiyê de plûralîzm ji xwe re nekirine felsefeya siyaset û rêveberiyê, lê belê di rista sazî û dezgehên resmî de pirzimaniyê nas dikin. Ev dewletên ku bi sîstemên federal têne rêvebirin, wisa îdia dikin ku bikaranîna zimanên cuda li herêmên bi sînorên diyar, nabe asteng ji bo pêkanîna yekîtiya neteweyî. Li vir herêm û sînorên wan, li ser esasê zimanan têne destnîşankirin.

Koma pêncem, ji dewletên mîna Kanadayê pêk tê. Li van welatan du zimanên resmî hene, lê îmkan têne dabînkirin ku bi zimanên din jî perwerde bi rê ve biçe.

Koma şeşem, ew dewlet in ku pirzimaniyê qebûl dikin û di rista gotara resmî de jî be hewl didin pirzimaniyê pêş bixin, lê belê rastiya wan ew e ku di meydana resmî û danûstandina di navbera

[27] Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 19.
[28] http://www.unesco.org/new/index.php?id.191598&L=0

grûban de hewl didin bi tenê zimanek serdest bibe. Diyar e mirov dikare ezmûna kevne Yekîtiya Sovyetan û kevne Yûgoslavyayê ji vê komê binirxîne.[29]

Gava li welatekî yek ji van siyasetan tê hilbijartin, ev yek eks û tesîra xwe rasterast li ser mafên zimanî yên xelkê wî welatî jî nîşan dide. Siyasetên zimanî, çawa ku mafên zimanî yên şexsan diyar dikin, wisa jî çarçoweya sepandina mafên zimanî jî diyar dikin.[30] Lewma, tê heye ku carinan siyaseta zimanî û polîtîkayên zimanî ku li welatekî têne sepandin, di rastiyê de çavkaniya rasterast a lêkdan û dubendiyan be, carinan jî bibe amrazekî karîger û kêrhatî ji bo qedandin an jî kêmkirina şer û lêkdanan.

A. PERWERDE Û ZIMAN DI AVAKIRINA NETEWEYA TIRK DE

Li Tirkiyeyê rêxistina siyasî ya heyama Komarê, bi destê elîtên bûrokrat ên esker-sîvîl hate diyarkirin. Armanca wê kadroya ku li li wan dibistanên nû xwendibûn ku di Heyama Tenzîmatê de vebûbûn û ku dixwastin berdewam bin di hereketa xerbîbûn û modernbûnê de, ku her roşinbîrên wê heyama navhatî dabûne destpêkirin, avakirina "netewe-dewleteke di asta medeniyeta hevçerx de" bû. Bi tenê modêleke otorîter dê bi kêrî gihiştina bi wê armancê bihata, ji ber ku pêwîst bû civakê bi vîneke dasepîner biguherin û eyareke nû bidinê. Bi vî rengî, kadroya Kemalîst, digel sala 1925'an, yanî piştî binecihkirina hakimiyeta xwe ya mutleq di qada siyasî de, dest bi sepandina bernameyeke otorîter kir.[31]

Kadroya Kemalîst, heyama xwe wek werçerxeke dîrokî terîf kir, lewma nasnameyeke taze li gelî fesiland û ev nasnameya nû sparte vederkirina ya berê.[32] Ev nasnameya nû, li ser du remzên bingehî hate avakirin: Ilmaniyet [laîkî-sekûlerî] û Nasyonalîzm. Armanc bi Ilmaniyetê ew bû ku dewlet û xelk ji referansên îslamî bêne paqijkirin, û nirxên xerbî û derveyî dînî li xelkî bêne dasepandin. Nasyonalîzm jî, îdeolojiya avakirina netewe-dewletekê bû ji civakeke bermaya împeretoriyê. Elîtên avakerên Komarê, pergala millet û avahiya pir-çandî bi mezintirîn sebebên rûxîna Împeretoriyê dizanin. Ji ber vê hindê, ji bo ku dewleta wan a nû careke din nekeve ber xetereya parçebûn û belavbûneke wisa, ketine hewla afirandina neteweyeke nû a li ser esasê bi tenê nasnameyeke etnîk.

Baş e nasnameya vê neteweyê dê çi bûya? Netewe dê li ser kîjan nasnameyê bihata lêkirin? Bo vê pirsa ku ji Tenzîmatê ve dihate munaqeşekirin, bersivên cuda yên wekî "Osmanîperwerî" û "Musulmanperwerî" hatibûne duristkirin. Lê belê, avakerên Komarê, bi fikra ku siyasetên Osmanîperwerî û Musulmanperwerî serneketibûn, bo pirsa "Kî ne em?", bersiva "Tirk in em, neteweya Tirk in em" dabûn.[33] Çendan di gotara komarî de bê derbirrîn jî ku ev îbareya "Tirk", raserî aîdiyetên çandî û etnîk e û bi me'naya ser-nasnameyeke serbixwe ye, di rastiyê de me'naya çemka "Tirk", dasepandina bi darê zorê ya nasnameyeke etnîkî li ser hemû nasnameyên din bû.

---

[29] Süleyman S. Terzioğlu, *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilinde Eğitim Hakkı* (Ankara: Alp Yayınevi, 2007), 100-102.
[30] Mustafa Koçak, *Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Teza doktorayê ya çapnebûyî, 2010), 153.
[31] "Ji ragihandina Qanûna Takrir-i Sükûnê ve di adara 1925'an de, şiklê rêveberiya Tirkiyeyê, rêveberiyeke otorîter a yek-partiyî, bi gotineke aşkera, dîktatorî bû." Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, Wergera bo tirkî: Yasemin Saner Gönen (İstanbul: İletişim Yayınları, 2007), 257.
[32] Etyen Mahçupyan, *Türkiye'de Merkeziyetçi Zihniyet, Devlet ve Din* (İstanbul: Patika Yayınları, 1998), 296.
[33] Engin Işın û Bora İşyar, "Türkiye'de Ulus-Devlet ve Vatandaşlığın Doğuşu," tê de: *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, Edîtor: Ayhan Kaya û Turgut Tarhanlı (İstanbul: TESEV Yayınları, 2005), 96.

Tirkiye li rûyê etnîkî welatekî homojen nebû, lê belê îdeologên Kemalîst pênaseyeke etnîkî-nijadî dane neteweyê. Îdia kirin ku niştecihên Tirkiyeyê hemû, yên rabirdûyê û yên niha, tirk in.[34] Ji bo bicîkirina vê îdiayê li ser bingehekê jî, dest bi sepandina bernameyeke tirkkirinê ya kullî kirin û di vê çarçoweyê de ji hunerê bigire heta siyasetê, ji perwerdeyê heta ticaretê, ji çandê heta sportê dest avêtine hemû qadên jiyana rojane. Mîmarên vê bernameya hêrîşkarane ya tirkkirinê, hema di her civatê de û bi her helkeftekê, "tirkbûn" wekî îmtiyaz û serdestiyekê, û "tirknebûn" jî wekî kêmasiyekê, wekî bêşansiyekê, hetta wekî rewşeke şermezariyê pêşkêş kirin. Bo numûne, bi ya Mahmut Esat Bozkurt:

"Şoreşa tirk, divê di destê tirkên resen de bimîne... Tirkê herî xerab, ji baştirînê yên ne-tirk çêtir e. Bedbextiya Împeretoriya Osmaniyan di rabirdûyê de ew bûye ku, ekseriyet, şexsên xeyrî tirkan muqeddera wê îdare kiriye."[35]

"Tirkbûn", şert e ji bo ku yek bikare di rêveberiya dewletê de cî bigire, lewre îtimat nabe bi wanên vê nasnameyê hilnagirin. Wiha pê de diçe Bozkurt: *"Em karên dewletî ji bilî Tirkan nedine destên tu kesî. Divê tu kesê xeyrî tirkên resen neçe ser karên dewleta tirkî... Muheqqeq tirk dê li ser karên dewletî yên Komara Tirkiyeyê ya nû bin. Em ji bilî tirkan baweriya xwe bi tu kesî naînin."*[36]

Bozkurt, piştî têkbirina Serhildana Agiriyê û berî hilbijartinên 1931'ê, gava li Ödemişa herêma xwe ya hilbijartinan axiftinek dida hilbijêrên xwe, bi aşkerayî sebebê endambûna xwe ya di Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) (Partiya Gelperwer a Komarî) de rave dike:

"Vê partiyê, bi kiryarên xwe yên heta îro, payeya milletê tirk, ku di eslê xwe de efendî ye, lê vegerand. Fikra min, qenaeta min ew e û bila dost û dijmin bibihîzin ku efendiyên vî welatî tirk in. Bi tenê mafekî wanên ku resen tirk nîne heye, ew jî xulamtî ye, koletî ye."[37]

Li vir, divê binê îbareya "resen-tirk" bê xêzkirin. Pênaseya "resen tirk", hem kêmayetiyên xeyrî-muslîm û hem jî wan cemaetên musulman ku bo binyada xwe ya etnîk xwe wek "tirk" terîf nedikirin –bi taybetî kurd– derveyî xeleka tirkbûnê dihiştin. Sala 1926'an, wezîrê karûbarên derekî Tevfik Rüştü Saraçoğlu, pir bi awayekî ron û zelal rave dikir ka di kabîneya wezîran de fikr û boçûna semîmî ya derheqê kurdan de çi bû:

"Bo doza xwe (doza kurdî) asta wan a çandî pir nizm e, têgihiştina wan pir paşmayî ye, û bi vî halê xwe nikarin di nav avahiya siyasî ya Tirkiyeyê de cî bigirin... Ji ber ku rewşa wan a aborî rê nade reqabetê bikin digel tirkên pêşketî û xwedan ferheng, dê kêm bin û bere bere biqedin... Ewên ku dikarin dê koç bikin Îran û Iraqê, yên mayî jî dê riayetê li qanûna tebîetê ya jibeynçûna zeîfî bikin."[38]

"Tirkên resen" ew in yên ku ji cîheta ziman, çand, armanc û xwînê tirk in. Mustafa Kemal jî çemka tirkîniya resen bi kar aniye: Bo numûne, 16'ê adara 1923'yan, gava digel esnafê Edeneyê diaxift, balê dikêşe ser qerekterê tirk ê herêma Edeneyê û tekamûla wî qerekterî, û dibêje ku *"sahib-i aslî"*yê herêmê tirk in:

---

[34] Soner Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?,* Wergera bo tirkî: Özgür Bircan (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006), 91.
[35] Ahmet Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2004), 209.
[36] Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 210.
[37] Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 210.
[38] David McDowall, *Modern Kürt Tarihi*, Wergera bo tirkî: Neşenur Domaniç (İstanbul: Doruk Yayınları, 2004), 277.

"Hîç heqekî ermeniyan li ser axa vî welatê adan nîne. Welatê we yê we ye, yê tirkan e. Ev welat di dîrokê de tirk hatiye, lewma tirk e û heta hetayê dê tirk bimîne... Ev deverên adan tîr û resen welatê tirkan e."[39]

Rayedarên ji kadroyên avaker, hizrên li ser vê rêçê car ser carê kirine mijara axiftinên xwe. Me'naya van gotinan diyar e: bi tenê tirkên resen xwedanê mafê îstifadekirina ji nimet û îmkanên vî welatî ne. Ewên ku vê nasnameyê hilnagirin jî an dê lêdin biçin an jî dê bikevine ber çerxa asîmîlasyonê. İsmet İnönü, piştî Serhildana Şêx Seîd, sala 1926'an, di kongreya duyem a Türk Ocakları'yê de, qirardariya xwe ya di vê barê de bi vî rengî pir ron û zelal aşkera kir ku şik tê de nebe:

"Bêguman em nasyonalîst in... û nasyonalîzm tenya hêmana me ya yekîtiyê ye. Di nava ekseriyeta tirkan de hîç hêz û nufûzeke unsurên din (cemaetên etnîk) nîne. Wezîfeya me ew e ku em li ser axa welatê tirkan, wan kesên ku ne tirk in bi her hal û karekê bikin tirk. Em dê wan pêkhateyên ku muxalefetê li tirkan û tirkîniyê bikin dabirrin û bavêjin. Xasyeta herî girîng ku divê hebe li ba wan kesên ku dixwazin xizmetê li welatî bikin ew e ku tirk bin."[40]

Diyar e gelek rê û dirb hatine ceribandin ji bo tirkkirina yên ne-tirk, lê belê di vê bernameya asîmîlasyonê de rola kilîl li ser polîtîkayên perwerde û zimanî bû.

1. Perwerdeya Neteweyî

Wallerstein balê dikêşe ser wê hindê ku ji bo afirandina nasnameyên neteweyî û daîmî saxgirtina van nasnameyan, hema hemû netewe-dewlet perwerdeyê mecbûrî dikin û girîngiyeke bingehî didine yekkirina zimanî. Netewe-dewlet di sefheyên destpêka avabûna xwe de bi tenê li hêviyê ye ku fealiyetên dewletê yên bingehî, wekî yasadanan, rêveberî û dadgeh, bi zimanê resmî û bi yek zimanî bêne encamdan; lê belê, di heman demê de hewl dide di pêvajoyeke dûdirêj de bi rêya perwerdeyê wî zimanî bike zimanê hemû danûstandin û pêwendiyên civakî.[41]

Bi rengekî giştî, di netewe-dewletan de perwerde xwedanê qerekterekî "millî/neteweyî" ye û du encam hene ku divê ev perwerdeya neteweyîkirî bide: Ya yekem, avakirina nasnameyeke neteweyî ya wisa ye ku raserî têkiliyên deverî, etnîk û çandî be û wek navenda sedaqeta giştî hatibe teheyyulkirin. Ya duyem jî ew e ku nasnameya millî belav bike nav tevahiya civakê û bike ku herkes wê nasnameyê qebûl û xwemalî bike. Bi vî rengî, perwerdeya neteweyî hem avakerê nasnameya neteweyî ye, hem rêxerê wê û hem jî belavkerê wê ye.

Armanca perwerdeyê ya bingehî ew e ku xort û xamayan bike xwedanê zanyarî û zene'etan û di nav jiyana aborî de wan bike mirovên kêrhatî û pêçêbûyî. Netewe-dewlet, vê kardaya aborî ya perwerdeyê her diparêze, lê belê, li rex vê, armancên din lê bar dike da ku bi rêya neteweyîkirina perwerdeyê hemwelatiyên dahatûyê medenî bike, wan bi şiûra netewe û welatperweriyê têbigihîne û li sertaserê welatî yeksaniyeke çandî durist bike.[42]

Li Tirkiyeyê jî di pêvajoya avakirin û pêkhatina netewe-dewletê de perwerdeyê giraniyeke mezin hebûye. Zürcherê ku balê dikêşe ser hebûna berdewamiyekê di navbera heyama dawî ya dewleta Osmanî û heyama ewil a Komarê de, diyar dike ku hem li bal Îttihadiyan [serkêş û îdeologên Îttihad û Terakkiyê] û hem jî li bal Kemalîstan baweriyeke xurt hebû ku perwerde hêzeke mezin e ji bo

[39] Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 211.
[40] Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 155-156.
[41] Immanuel Wallerstein, *Liberalizmden Sonra*, Wergera bo tirkî: Erol Öz (İstanbul: Metis Yayınları, 1998), 130-131.
[42] Birol Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmî İdeoloji ve Yansımaları* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008), 12-13.

gihiştina bi armanca veguhartina civakî.[43] Hem Îttihadî hem jî Kemalîst wisa difikirin ku perwerdeyê, perwerdeya neteweyî, xwedanê roleke kilîl heye di pêkhatina veguherîna civakî de. Sala 1924'an, di heyama avabûna Komarê de, Mustafa Kemal di axiftineke xwe de digel mamosteyan li Samsunê, bi aşkerayî dibêje ku perwerdeya li Tirkiyeyê dê perwerdeyeke "millî" be:

"Gava peyva perwerdeyê bi serê xwe hate gotin, ihtimal e herkesek li gor xwe me'nayekê jê derxe. Heke têkevine nav detayan, armanc û meqsedên perwerdeyê dê cihêreng bin. Bo numûne, perwerdeya dînî, perwerdeya millî û perwerdeya beynelmilel. Armanc û meqsedên van cureyên perwerdeyê ji hev cuda ne. Lê belê, ez dixwazim li vir bes bi şiklekî qet'î bêjim ku perwerdeya ku Komara Tirkiyeyê ya nû dê bide neslên xwe yên taze perwerdeya millî ye û her behsa yên din nekim."[44]

Divê bernameyeke vê perwerdeya millî hebe. Mebest ji bernameyê, *"çandeke dûr ji xurafeyên dewrên berê û wan fikrên xaricî ku hîç pêwendiya wan nîne digel taybetiyên afirîna me, dûr ji hemû tesîrên ku ji xerb û şerqê tên, çandeke hevaheng digel qerekterê me yê millî û dîrokî. Ji ber ku kemilîn û kawdana birêkûpêk a doza me ya neteweyî bi tenê dê bi çandeke wiha mumkun bibe."*[45] Ew perwerdeya millî ku di van gotinan de berceste dibe, bêguman dê xwedanê qerekterekî dijî danûstandin û pêwendiya di navbera çandan de be, lewre bîr û fikran wek "fikrên millî yên ku hevaheng in digel xisletê me" û "fikrên xaricî yên berevajî xisletê me" disenifîne, û bêyî ku çav li naveroka wan bike, beramber fikrên xaricî parastina fikrên millî dike.

İsmet İnönü, 25'ê gulana 1925'an, bi wesfê serokwezîr li Yekîtiya Muelliman gotarekê dide mamosteyan. Di wê gotara xwe de, hûrdekariyên bîra perwerdeya neteweyî dide, ku Mustafa Kemalî çarçoweya wê ya giştî destnîşan kiribû, û meyla rejîma Kemalîst bi awayekî aşkera diyar dike:

"Perwerdeya millî dixwazin; ev çi ye? Diyar e em behsa ziddê wê bikin dê rontir be mesele. Bipirsin ka ziddê perwerdeya millî çi ye, em dikarin bêjin belkî perwerdeya dînî ye an jî perwerdeya beynelmilel e. Perwerdeya ku hûn dê bidin ne dînî lê millî ye, ne beynelmilel lê millî ye. Sîstem vê..." İnönü piştî ku sîstemê li guhdaran ron dike, dest pê dike behsa hêvî û armancan dike: *"Di perwerdeya millî de em dikarin bi du rengan bihizirin; ew jî mahiyeta (çawanî) perwerdeya millî ya siyasî û ya wetenî ye. Milletê tirk heye ku mahiyeteke Tirk dide axa vî welatî hemûyê. Lê belê, ev millet hêj jî wê dîmenê milletê yekpare der nade ku em li hêviyê ne. Heke ev nesl, bi şiûr û bi rêberiya ilm û jiyanê hemû temenê xwe bide ser rêya xebatê, milletê tirk ê siyasî, dikare bibe milleteke çandî, fikrî, civakî û rengekî kamil bigire."*[46]

Hêvî û bendewarî aşkera ye: Hêj ew nasnameya milletê tirk pêk nehatiye ku layenên çandî, fikrî û civakî di nav xwe de bi awayekî bêkêmasî bihewîne; di nav komelgeyê de birreke cudatî hene. Berpirsiya leşkerê perwerdeyê ew e ku şev û reş xerîkî kar û xebatê be da ku van ferq û cudatiyan ji beyn bibe û milletê tirk biafirîne. İnönü di dewama gotara xwe de diyar dike ka ev yek dê çawa pêk bê:

"Di nava vê milliyeta yekpare de çandên biyanî divê her bihelin. Di nava vê kutleya milliyetê de nabe medeniyetên cuda hebin. Li ser rûyê cîhanê her milletek teqez medeniyetekê temsîl dike. Ev em bi aşkerayî

---

[43] Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık*, 11.
[44] İsmail Kaplan, "Millî Eğitim İdeolojisi," tê de: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 789.
[45] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 789.
[46] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 791.

pêşniyarê li wan dikin yên ku xwe endamê camieyeke li derveyî medeniyeta milletê tirk dibînin: Bila bi medeniyeta tirk re bin. Lê belê, ne bi şiklê halîtayê [têkelaw], ne bi rengê medeniyetên 'konfedere', bi rengê yek medeniyetê. Ev welat aîdî vî milletî û vê milliyetê ye. Ev bes gotineke ji xwe ve nîne, bi niyeta xeml û xêzan nakevine li dû van fikran; ev siyaset hemû jiyana wetenî ye. Heke em yên jiyanê bin, hingî em dê wek kutleyeke yekpare ya milletî bijîn. Ev e hedefa giştî ya sîstema ku me jê re got perwerdeya millî."[47]

Kaplan dibêje ku çar encamên girîng derdikevin ji vê gotara ku, ji nezerê dîrokî ve, karîgerî li hemû serhatiya perwerdeya Tirkiyeyê kiriye: Ya yekem, perwerdeya neteweyî ya Tirkiyeyê, tevî ku hem li dijî perwerdeya dînî ye û hem jî li dijî perwerdeya enternasyonal e, ya ku dijatiyeke zêdetir lê tê kirin, di rastiyê de, perwerdeya enternasyonal e. Ya duyem, "milletê tirk ê siyasî", yanî têgihiştina neteweyê ya ku tirk lê serdest in, lê belê xwe dispêre yekîtiya erdê welatî, ne bes e ji bo rejîma nû. Netewe divê bitûneke yekpare be û xwe bispêre bi tenê çand û bîrekê, ne zêdetir ji yek bîr û çandan. Nabe ku li ser axa heman welatî çandên muxtelif hebin.[48] Ya sêyem jî ew e ku çandên din mecbûr in xwe înkar bikin û di nav çanda tirkî de bihelin. Bîreke ku hebûna netewe û zimanên cuda nas bike û wan wek dewlemendiyeke civakî bizane dûr e ji Kemalîzmê. Heçî ya çarem e, ew jî ew e ku "milletê tirk ê siyasî" ku halê hazir heye, bi tenê bi rêya perwerdeya neteweyî dê veguhere û bibe neteweyeke kullî û gihiştî. *"Armanca giştî ya perwerdeya neteweyî ew e ku'çandên biyanî' bihelîne an jî damêje û bi vî rengî neteweya tirk a yekpare ava bike. Perwerdeya neteweyî, ew amraz e ku dewlet dê ji bo danqebûlkirina siyaseta xwe bi kar bîne û herwiha dê bi saya wê, wê siyaset û têgihiştinê bike qaîdeyên refdarên rojane."*[49]

Çespandinên Tunçay jî dîsa di heman ristê de ne: Bi ya wî, mirov dikare sê qenaetên pêkve girêdayî pêş bixe sebaret bi çawaniya perwerdeyê di serdema yek-partî ya Kemalîst de: Pêşî, elîtên Komarê ku dixwastin bibin xerbî, li hêviyê bûn ku perwerde hem di pakkirina her tiştê bi rabirdûya wan a Osmanî/Îslamî re eleqedar de roleke karîger hilgire, hem jî pêşeng û serkêş be di veguhartina welatî de. Duyem, –bi şiklê ku bikeve nakokiyê digel armancên rastî yên perwerdeyê– wezîfeya propagandaya rejîmê li perwerdeyê hatiye barkirin. *"Mamoste, bûne dilsoztirînê propagandakerên Kemal (Ataturk)."* Ya sêyem, hewl ji bo wê hindê bûne ku li şûna perwerdeya dînî ya 'edetî, perwerdeyeke neteweyî ya ilmanî bê duristkirin, lê belê, tevî vê hêmaneke girîng a netewatiya tirk di perwerdeyê de bûye nijadperestî.[50]

Di pêvajoya modernbûna tirkî de, ji bilî fêrkariya giştî, wezîfeya perwerdeya siyasî jî li perwerdeya neteweyî hatiye fesilandin, û li hêviyê bûne ku mamoste wekî propagandekerên siyasî yên ku îdealên şoreşê dixine serê kutleyên mirovan hereket bikin. Îdeologên Kemalîst bi aşkerayî behsa vê yekê dikin. Herwiha, ev awayê têgihiştin û rola perwerdeyê hem ji bo xwendina seretayî û hem jî ji bo xwendina bilind hatiye diyarkirin. Bo numûne Kazım Nami Duru fikrên xwe yên vê barê de wiha derdibirre:

"Em ji bîterefiyê fam nakin. Me dil lê ye zarokên xwe li gor rêzik û qaîdeyên serekî yên partî û dewleta xwe mezin bikin. Partiya me milletê tirk bi xwe ye."[51]

---

[47] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 791.
[48] "Bîra tirkbûnê, ne tenê îdealeke siyasî, belku di heman demê de navê avahiyeke etnîk e jî." Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 155.
[49] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 791-792.
[50] Mete Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması* (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1999), 239-240.
[51] Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması*, 240.

Nêrîna li zankoyan jî dîsa bi heman rengî bûye. Rejîma Komarê ku armanca giştî ya perwerdeyê wisa destnîşan kiribû ku nesleke ji "zarokên şoreşê yên dilsoz bo Komarê" bigihîne, neslek ku îdeolojiya Komarê ji xwe re qebûl bike û piştevaniyê lê bike, hewl daye zankoyê jî –li bedela ku bike dezgeheke hilberandina zanyariyan û tetbîqkirina zanistê– veguherîne saziyeke endoktrînasyonê ku propagandaya rejîmê bike, pişta rejîmê bigire û neslên ku dê rejîmê biparêzin bigihîne. Jixwe ev bû sebebê rastî yê li pişt "reforma zankoyê" ya sala 1933'yan. Darülfünuna ku bi aşkerayî ew gorrankariyên digel Komarê hatî pesend nedikirin û bi vî rengî, propagandaya rejîmê nedikir, bûbû armanca tîrên kadroyên Kemalîst. Bi ser re jî, gava hinek ji mamosteyên Darülfünunê "Teza Dîrokê ya Tirkî"[52] qebûl nekirin, êdî esseh bû ku ew dezgeh dê bihata jibeynbirin. Çendan dezgeheke zanistê jî be, qebûlnekirina tezên rejîmê qabilî efûkirinê nebû. Wiha dinivîsî Falih Rıfkı Atay:

"Em ne bîterefiyê, ne jî bêkîfayetiyê qebûl dikin. Meger çî Darülfünun bes muesseseyeke ilmî ye, di heyamên mustesna yên înqilabê de mesûliyeta wê ew e ku fedakariyê ji muesseseyiya ilmî bike, xwe bide rêya xizmeta li înqilabê, û wezîfeya bicîkirina înqilabê di ruh û mêjiyan de ji hemû îştixalên xwe muhîmtir bibîne."[53]

Wekî encam mirov dikare bêje ku li Tirkiyeyê perwerdeya neteweyî, bûye amraz û navgînê raguhastina nasnameya "tirk" û nirxên ku vê nasnameyê teşkîl dikin hem bo zarokên ku hemwelatiyên dahatûyê ne hem jî, bi qasî pêk bê, bo salmezinan.[54] Sîstema perwerdeya neteweyî bi temamî di hewl û xebata wê hindê de bûye/dibe ku nasnameyên cuda tesfiye bike, herkesî bîne rêza tabiyeta nasnameya tirk û, bi rêya rêliberdanên îdeolojîk, bike ku xelk bi vê nasnameyê serbilind bin.

2. Ziman: Tirkî

Pêwendiyeke nêzîk heye di navbera polîtîkayên zimanî li welatekî û şiklê derhatin û pêşketina nasyonalîzmê li wî welatî. Li gor derhatina nasyonalîzmê û binecihbûn û sazîbûna wê, munaqeşeyên zimanî jî hatine pêş û hinek polîtîkayên zimanî hatine diyarkirin û sepandin.[55] Lewma, ji bo tehlîlkirin û têgihiştineke têr û tesel a derbarê polîtîkayên zimanî de li welatekî, divê dîroka nasyonalîzma li wî welatî neyê jibîrkirin. Lewre ev paşxaneya dîrokî, xwedanê karîgeriyeke serekî ye di destnîşankirina polîtîkayên zimanî de, di şiklgirtina sepandinan de û herwiha ji bo diyarkirina çarçoweya mafên hemwelatiyan.

Li Tirkiyeyê, bi taybetî digel îlana Meşrûtiyeta duyem û desthelatdarbûna Îttîhad û Terakkiyê, beramber bîrên Osmanîperwerî û Îslamperweriyê, rewteke nasyonalîst a li ser bingehê Tirkperweriyê bihêz bûbû. Nasyonalîstên ku wisa pêşdidîtin ku dawiya siyaseta împeretoriyê ya Osmaniyan hatiye, li pey pênaseyeke milletî ya bi şiklekî rontir û bercestetir terîfkirî bûn. Ziman, di vê qonaxê de girîng lêdihat.[56] Lewre di vê heyamê de ku Tirkperwerî reng û rûyê xwe radikêşa

---

[52] Ji bo pêvajoya pêkhatina teza dîrokê ya resmî bnr.: Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih* (İstanbul: Afa Yayıncılık, 1996).

[53] Seval Yaman, "Üniversitelerde Tasfiye Geleneği", Radikal 2, 10.12.2006.

[54] "Di vê çarçoweyê de diyar e ku perwerdeya Komarî ji du aliyan re bi rê ve diçe. Di rexekî re hewl didan perwerdeya neteweyî, ku armanca wê zarok bûn, belave û karîger be; di rexê din re kar dikin ku xelkî perwerde bikin û nirxên pergala nû di bîr û jiyana wan de bi cî bikin." Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık,* 13.

[55] M. Berk Balçık. "Milliyetçilik ve Dil Politikaları," tê de: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 777.

[56] Hêj di çaxa Ebdulhemîd de elaqeyeke micid hebû li ser aliyên zimanî yên neteweyî û nijadî. Di van gotinên Şemsettin Sami de ev yek diyar dibe: "Îşareta qewmiyet û nijadî ya ewil, ya bingehî, malê hevbeş ê hemû ferdan, zimanê wan e. Gelê ku bi zimanekî diaxivin qewmekî an jî nijadekî teşkîl dike. Ji ber vê hindê, her qewm û ummetê ku dixwaze hebûna xwe ya nijadî

meydanê, nivîskarên wekî Gökalp û Akçura, dest pê kirin behsa qewmiyeta tirk a berî Îslamê kirin. Bi ya wan tirkîtî hingî jî mewcûd bû û baştirîn delîla wê jî zimanê tirkî bû ku karîbû xwe biparêze. *"Bi taybetî sergêjiya nasnameyî ku rêveber û roşinbîran dixiste pêş û pêdiviya 'em'eke nû, terîfeke nû ya nasnameya sosyo-polîtîk, bi rêya wan formasyonên çandî, ku tê de zimanî roleke serekî hebû, ber bi aliyê çareserî û ronbûnê ve diçûn. Di dewra Îttîhad û Terakkiyê de, pêngavên girîng hatibûne avêtin ji bo sadekirina tirkiyê û ji bo bikaranîna wê ya di nivîsarên resmî yên Împeretoriyê, perwerde û meydana aborî de."*[57] Ev siyaseta ku Îttîhad û Terakkiyê da destpêkirin, gihişte lûtkeyê digel serketina rêveberiya Kemalîst. Di vê çarçoweyê de, ji bo nasyonalîzma tirkî du girîngiyên zimanî hebûn:

Ya yekem, ziman, hêmana herî girîng a pêkhatina nasnameyê bû. Bi gotineke rontir, dewlet dê li ser nasnameya "tirk" rûniştaya, û tirkbûn jê dê pê tirkî-axiftinê bûya. Tirkî, alâmet-î farîkaya tirkbûnê bû. Kadroya Kemalîst, heta ku hefsarê desthelatê baş zeft kir, hesasiyeteke mezin dida ser meseleyên dînî û pêwendiya di navbera çanda millî û nasnameya millî de di ser dînî re dadirişt. Lê belê, gava ku muxalefet tesfiye kir û desthelata xwe qahîm kir, hingî kadroya Kemalîst dest pê kir siyaseteke sekûlerbûneke tund da ber xwe û li şûna dînî ziman îqame kir. Êdî di pêkhatina nasnameyê de ziman, ji wan hêmanên ku dê cihê dînî bigirtana ya herî girîng bû.[58]

Di gotinên Ataturk de bi rengekî gelek zelal xuya dibe ka di pêkhatina nasnameya etnîk a tirk de ziman heta çi radeyekê diyarker e. Bi ya Ataturk, neteweya tirk bitûneke saf û homojen e û zimanê vê neteweyê jî yek e: zimanê tirkî, ku li ser rûyê cîhanê zimanê herî xweş, herî dewlemend û herî hêsan e. *"Tirkiya ku dil û zihnê neteweya tirk e, gencîneyeke pîroz e ku exlaqê tirkî, urf û edetên tirkan, bîreweriyên wan, menfaetên wan, bi kurtî hemû wan tiştên ku neteweya tirkî dikin netewe diparêze." Ji ber ku hemû ew tiştên ku neteweya tirkî dikin neteweyek bi xêra zimanê tirkî têne parastin, şertê yekem û mutleq ê endambûna li vê neteweyê axiftina bi tirkî ye.*[59]

Gava tê pirsîn ka tirk kî ye, axiftina bi tirkî hêmana herî girîng e di nav bersiva vê pirsyarê de. Bo numûne, Hamdullah Suphiyê yek ji pêşengên bîra Tirkperweriya wê heyamê, di bersiva xwe de bo pirsa "Tirk kî ye?", sala 1923'yan, wiha dibêje: "Kesê ku bi tirkî diaxive, musulman e û evîna tirkbûnê hildigire tirk e."[60] Ali Fuad Başgil, di teblîxa xwe de ku li Duyemîn Kongreya Dîroka Tirk dabû, gava ku "milletê tirk" pênase dikir, axiftina bi tirkî di rêza pêşiyê de bi cî dikir: *"Milletê tirk, ji wan hemwelatiyan pêk tê ku bi tirkî diaxivin, di rehên wan de xwîna tirkan digere an jî wisa bawer dikin ku ji esl û nesebên tirk tên, di şexsê bav û kalên xwe de rojên reş û rojên geş ên maziya tirkîniyê tecrûbe kirine, an jî di şexsê xwe de hest bi bîreweriyên wan rojan dikin, bi dil û çanda xwe ve pabendên tirkîniyê ne û tirk im dibêjin."*[61]

Boçûn û nirxandina bi şiklê "Tirk ew e yê ku bi tirkî diaxive", du encaman derdixe ku bi hev ve têkildar in: Yek, ew kesên ku bi tirkî naaxivin, an jî nikarin bi tirkî biaxivin, ne tirk in; ya din jî, divê dewlet bi hemû îmkanên xwe hewl bide û wan bike tirk. Lewre Ataturk diyar dike ku îmkan nîne ku kesên bi tirkî naaxivin xwe tirk hisêb bikin: *"Mirovê ku bi tirkî naaxave, rabe îdia bike ku endamê çanda tirkî û endamê civaka tirkî ye, ne rast e ku em jê bawer bikin."* Dûre, telîmata xwe radigihîne

---

teqez bike, mecbûr e ewil zimanê xwe sererast bike, rêyekê jê re diyar bike, pêş bixe... ", Nazan Maksudyan, *Türklüğü Ölçmek* (İstanbul: Metis Yayınları, 2005), 66.

[57] Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 780.

[58] Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 20.

[59] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 790.

[60] Hüseyin Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları* (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2004), 193.

[61] Maksudyan, *Türklüğü Ölçmek,* 55.

"Türk Ocakları"yan (Malikên Tirk), ku armanc û xizmeta wan a bingehî avakirina "neteweya tirk" e: *"Tekane wezîfeya Malikên Tirk ew e ku hewl bidin pêkhateyên wiha veguherînin tirkên heqîqî ku bi zimanê me biaxivin."*[62]

Herwiha ziman wekî hêmana herî girîng dihate dîtin ji bo teqezkirina yekîtiya neteweyî.[63] Avaniya pir-qewmî ya Tirkiyeyê û hebûn û pêemelbûna gelek zimanan li vî welatî, astengeke mezin bû li ber qebûlbûna nasnameya tirkî wekî girêdaneke hevbeş û kolektîf. Bi taybetî hereketên kurdan ên piştî salên 1925'an, ku kurdan herwiha rik li ser mana bi zimanê xwe ve digirtin, fikarên Kemalîstan zêdetir û kûrtir kirin. Fikra rejîmê ya li ser zimanî aşkera bû: Ji bo pêkhatin û parastina yekîtiya neteweyî û ji bo zerernedîtina vê yekîtiya, şert bû ku herkes bi heman zimanî biaxive.

Lewma dane dû siyaseteke du-alî. Li aliyekî, bikaranîna tirkiyê ya di qada giştî de hate berfirehkirin. Polîtîkayên wekî pejirandina tirkiyê wekî zimanê zikmakî, tirkîkirina navên kêmayetiyan, mecbûrîkirina axiftina bi tirkî di qada giştî de, ji wan amrazên siyasî bûn ku dixwastin pê tirkiyê li ser tevahiya gelî ferz bikin û tirkiyê têxine nav war û jiyana wan. Li aliyê din jî, birreke tedbîrên cihê dane ber xwe da ku bikaranîna zimanên xeyrî tirkiyê kêm û sînordar bikin. Çend numûne dê bi kêr bên ji bo têgihiştina zihniyeta ku di wergirtina wan tedbîran de zal bû:

Piştî Serhildana Şêx Seîd ya 1925'an, dewletê demûdest lijneyek ava kir û "Şark Islahat Planı" [Pîlana Selihandina Herêmên Rojhilat] amade kir. Di vê pîlanê de, teleba pêşiyê ku ji hukûmeta navendî ya li Enqereyê dihate kirin, qedexekirina kurdiyê ya umumî bû da ku dawî li kurdîbûna li wan herêman bê ku tirk û kurd bi hev re lê dijîn.[64]

Livîn û birêketina kurdan bû binasê wê hindê ku Malikên Tirkan bal û dêhneke taybet bidine ser kurdan û kurdiyê. Di kongreya wê ya sala 1926'an de, rexneyên hişk li *"axiftina bi zimanekî din li ser axa tirkan"* hatine girtin û li hukûmetê hate daxwazkirin ku *"wanên ku rikê li axiftina bi zimanekî xeyrî tirkiyê digirin ceza bike"*. Her di vê kongreyê de hate diyarkirin ku kurd bêne asîmîlekirin di nav çand û nasnameya tirk de; dîsa xuya kirin ku ev yek dê bi hêsanî çêbe ji ber ku kurdan ziman û çandeke xwemalî nîne. Lê belê, di civîna 1927'an de, delegeyekî ji Mêrdînê hatî ragehandibû ku bi tu awayî nikarin kurdan qanih bikin ku bi tirkî biaxivin, piştî vê yekê rêxistina Malikên Tirkan li herêmên Anadoluyê yên tirk û kurd stratejiyên cuda dane ber xwe. "Bi vî rengî Malik dê li wan herêmên derveyî rojhilatê Anadoluyê *"hewl bide ji bo pêşketin û kemilîna fikrî û bedenî ya ciwanên tirk"*; li herêma rojhilatê jî hewl bide *"çanda tirkî belav bike û bi rêya serdestkirina çanda tirkî bigihe îdeala neteweyî"*.[65]

Biryarnameyeke nihênî ji Wezareta Navxweyî, di sala 1930'an de, berpirsyarî dida waliyan ku zimanê zikmakî yê *"wan tirkên bi lehceyên biyanî diaxivin"* bikin tirkî, û bi vî rengî wan bikin endamên civaka tirkî. Dîsa wezîfeya waliyan bû ku rêbaz û amrazan peyda bikin ji bo gihiştina bi wan armancan. Xalên hevbeş ên vê polîtîkayê ev bûn:

- Destnîşankirina nav û nufûsên wan gundên bi lehceyên biyanî diaxivin,

---

[62] Mesut Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2006), 177.
[63] Ji bo girîngiya bikaranîna zimanî wekî amrazê teqezkirina yekîtiya neteweyî û bi taybetî cudabûna zimanê neteweyî ji zimanên welatên cîran bnr.: Wallerstein, *Liberalizmden Sonra,* 131.
[64] Ji bo deqa pîlanê bnr.: Belma Akçura, *Devletin Kürt Filmi* (Ankara: Ayraç Yayınları, 2008), 42-50. Herwiha bnr.: Çağatay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik:Türk Kimdir?*, 36-37.
[65] Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu,* 177-178.

- Belavkirina gundên wiha yên biçûk û bicîkirina wan di nav gundên tirk ên li wê herêmê,
- Astengkirina avakirina gund û taxan bo wanên bi lehceyên biyanî diaxivin,
- Hilbijartina memûrên wan deverên ku xelkê wan bi lehceyeke cuda diaxive ji nav tirkên ku bi wan lehceyan nizanin,
- Nîşandana wê hindê ku tirkî axiftin û endambûna civaka "tirkên resen" ne tenê tiştekî bişeref e, belku karekî biqazanc e jî,
- Hewla ji bo duristkirina meylekê di nav keçên tirk de ku bi tirkên tirkînezan re bizewicin,
- Xerabnîşandana cil û berg, stran, yarî, dawet û edetên din ên wan komên bi lehceyên biyanî diaxivin, tirkîkirina nav û leqebên wan kesan û malbatên wan, tu carî binavnekirina wan wek boşnak, teter, çerkez, laz, kurd, abaza, Gurcî, Turkmen, Pomak hwd., guherîna navên gundan ên bi wan lehceyan, hewldan ji bo ku ew bi kurdî biaxivin û bi vî rengî ji dil bêjin "ez tirk im".

Bi kurtî, *"tirkkirina zimanê wan, edet û arezûyên wan, girêdana wan bi bext û tarîxa tirkan ve, wezîfeyeke millî û muhîm e ku dikeve ser şaneyên her tirkekî."*[66]

Peyama van polîtîkayan hemûyan ron û aşkera ye: Li Tirkiyeyê kesin hene ku bi tirkî nizanin, lê belê heke ew bi tirkî nezanin nikarin bibin tirk; ji bo ku bibin tirk, divê bikarin bi tirkî biaxivin. Berevajiyê vê nabe, lewre, *"mirovê ku tevî ku di nav me de ye jî nekare bi tirkî biaxive, mirovê baweriyê nîne. Ewên ku zimanê wan ê zikmakî ne tirkî ye, heke bixwazin beşdariyê bikin di jiyana siyasî û civakî de, divê zimanê xwe yê zikmakî berdin û zimanê tirkî hilgirin."*[67]

Weku diyar e, ziman, di avakirina netewe-dewleta tirk de, hem wekî amrazê destnîşankirina şikl û rengê nasnameya neteweyî û hem wekî xerantiya yekîtiya neteweyî hatiye dîtin, herwiha di veguhartina civakê de bi awayekî pir karîger hatiye bikaranîn. Lewma ziman xwedanê girîngiyeke bingehî bûye.[68]

B. POLÎTÎKAYÊN ZIMANÎ YÊN LI TIRKIYEYÊ HATÎ SEPANDIN

Yek dikare dîroka Komara Tirkiyeyê, di rexekî re, wekî dîroka polîtîkaya rejîmê ya bi rêya hinek dezgehan resenkirin û standardkirina zimanê tirkî, û di rexê din re, wekî hewla serdestkirina tirkiyê li sertaserê welatî wekî tekane zimanê resmiyet û fiiliyatê bixwîne. Rejîma Komarê, bi destê yasa, dezgeh û zextên fiîlî pergaleke tek-zimanî ya wisa binecih kir û sepand ku wextekî dirêj gava peyvên "zimanê zikmakî" û "perwerdeya bi zimanê zikmakî" dihatin, zimanekî ji bilî zimanê tirkî nedihate bîra tu kesî; ev peyv û çemk, di her hal û karekê de bi mebesta "tirkî" û "perwerdeya bi tirkî" hatine gotin.[69]

---

[66] Bnr: "İskâna Tâbi Tutulanların 'Türkleştirilmesi' Uygulamasına İlişkin Gizli Genelge, No. 1/28, Ankara, 1930", Mehmet Bayrak, *Kürtler ve Ulusal Demokratik Mücadeleleri Üstüne Gizli Belgeler-Araştırmalar-Notlar*, (Ankara: Özge Yayınları, 1993), 506-509, bi neqlkirina Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 289.
[67] Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 790.
[68] Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 787.
[69] Necmiye Alpay, *Anadili, Yabancı Dil ve Eksiltici İkidillilik, Uluslararası Katılımlı Anadilde Eğitim Sempozyumu –1* (Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 2010), 83-84.

Em dikarin wan polîtîkayên zimanî ku li Tirkiyeyê bi armanca binecihkirina yeksaniya siyasî û çandî hatine sepandin di nav sê heyaman de tehlîl bikin:

1. Heyama 1923-1950

Gelek çaryanên dîrokî hene di polîtîkayên zimanî yên heyama avabûna Komarê de. Pejirandina zimanê tirkî wekî zimanê resmî di Destûra 1924'an de, di radeyeke herî bilind de tescîla wê yekê bû ku zimanê tirkî dê bibûya hêmana eslî di diyarkirina çawanî û naveroka sosyo-çandî ya neteweyê de. Ev yek bû bingeh û palpişta wan polîtîkayan ku armanc jê asîmîlekirin an jî vederkirina kêmayetiyên xeyrî-muslîm û kêmayetiyên ji heman dînî, lê ji qewm û zimanên cuda, bû.[70]

Qanûna Tevhid-î Tedrisatê ku di adara 1924'an de hate qebûlkirin, di rexekî re perwerde bi temamî xiste reng û şiklekî laîk,[71] di rexê din re, bû parçeyek ji hewlên tirkkirin û homojenkirinê. Bi qanûna navhatî, dezgehên perwerdeyî û zimanê perwerdeyê hatine navendîkirin. Bi vî rengî, xwendingehên kurdî hemû, dezgeh û weşanên kurdan, terîqet, tekke û zaviye hatine qedexekirin. Li aliyekî xwestin bi rêya perwerdeyê reng û şiklekî homojen li gel bikin û xelkekî tek-tîp bi dest bixin, li aliyê din, berevajî vê yekê, li herêmên kurdan, rêjeya xwendewariyê bi qestî nizm hate ragirtin. Diyar e yek ji sebebên van polîtîkayan ew bûye ku rayedarên dewletê tirsiyane ku bi xêra duristkirina perwerdeyeke baş li herêmê, çîneke navînî pêk bê di nav kurdan de û ev çîn û perwerdeya bilind tesîrê li hişyarbûna neteweyî ya kurdan bike. Lewre, yek dikare wê hizra Necip Beyê wezîrê Perwerdeya Neteweyî û wekîlê Mêrdînê di vê çarçoweyê de binirxîne, ku digot, *"Ma em dê rabin ew kurdê ku îro destbiçek e bikin roşinbîrekî destbiqelem û li ber ewladên xwe biçeqînin?"*.[72]

Hemleya herî tûj a rejîmê di warê polîtîkayên zimanî de, pejirandina elifbêya latînî bû. Meseleyeke ewqas aloz bû ku Mustafa Kemal bi xwe pêvajo pêngav bi pêngav bi rê ve bir. Havîna 1928'an, lijneyekê di bin rêveberiya Mustafa Kemal de raportek amade kir derbarê meseleyê de û 9'ê tebaxê, Serokkomarî bi awayekî resmî ragihand ku li şûna elifbêya osmanî, "herfên tirkî" dê bêne bikaranîn. Seferberiyek hate îlankirin ji bo elifbêyê û di mehên muteakîb de Mustafa Kemal li deverên cihê yên welatî geriya, derbarê herfên nû de beyan dan û pêşniyar li hemû xelkî kir ku xwe fêrî van herfan bikin û fêrî hemwelatiyan bikin. 1'ê çiriya paşî, yasayek li Meclisê hate pejirandin ku, ji destpêka sala 1929'an û pê de, bikaranîna elifbêya nû di beşegiştiyê de û di her cure karên resmî de mecbûrî dikir.

Zahiren hinek sebebên derbasbûna ji elifbêya erebî bo elifbêya latînî yên maqûl hebûn derbarê bikaranîna zimanî de. Îdia ew bû ku elifbêya latînî munasibtir e ji bo zimanê tirkî, ku bi vê guherînê re xwendin-nivîsandin dê hêsantir be û nisbeta xwendewariyê dê bilindtir be. Lê belê, binasê rastî yê pêkanînê vê guhartinê wiha bi zordestî û bi lez, sebebekî îdeolojîk bû: *"Ev guhartin*

---

[70] Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 783.

[71] Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi,* 272. "Mustafa Kemal, pir girîngî da perwerdekirina ciwanan bi têgihiştineke laîk. Wî perwerde wekî amrazekî bihêz dît ji bo veguhartina dil û aqlê xelkekî ku rêjeya xwendewariyê qederê sedî deh bû." Kemal Kirişçi û Gareth M. Winrow, *Kürt Sorunu, Kökeni ve Gelişimi*, Wergera bo tirkî: Ahmet Fethi (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007), 112.

[72] Bahar Şahin, "Türkiye'nin Avrupa Birliği Uyum Süreci Bağlamında Kürt Sorunu: Açılımlar ve Sınırlar," tê de: *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya û Turgut Tarhanlı, (İstanbul: TESEV Yayınları, 2006), 127.

bû rêyeke din û rêbazeke din ji bo dabirrîna civaka tirk ji 'edet û resmên Osmanî û Rojhilata Navîn û herwiha nêzîkkirina wê ber bi Rojavayê ve."[73]

Binecihkirina guherîna elifbêyê wiha bi lez û pejirandina wê di nav xelkî de, destê wanên ku doza nûjenkirina zimanî dikirin xweş kir. Herwiha, seqaya pir-nasyonalîst a salên 1930'î hişt ku nûjenîxwazên zimanî bi rengekî rihettir hereket bikin û çalakiyên xwe bi rê ve bibin. Hedefa wanên ku hewl didan zimanê tirkî, pêşiyê ji peyvên erebî û farsî, lê bi giştî ji hemû peyvên "biyanî" paqij bikin, ew bû ku zimanekî bi temamî resen-tirkî û ji hemû hêmanên "biyanî" paqijkirî durist bikin. Şûraya Zimanî, ku di çarçoweyeke wiha de berhev bû, xebatên xwe bi Teoriya Roj-Ziman [Güneş-Dil Teorisi] xistine nav çarçoweyeke fikrî.

Ev fikra ku di Şûraya Zimanî ya duyem de resmî bûbû, li ser du fikran ava bû: Yek, di vê teoriyê de, pêwendî bi roja ku destpêka hemû deng û peyvan e dihate girtin û me'nayên wê û dariştinên wê yên di zimanê tirkî de dihatine tehlîlkirin. Du, vê teoriyê zimanê tirkî û nijadê tirk wekî çavkaniya ziman û medeniyetên Ewrûpayê destnîşan dikirin, û îdia dikir ku li cîhanê hemû ziman ji zimanê tirkî paş ketine.[74]

Aşkera bû ku vê fikrê Teza Dîrokê tewaw dikir û bi rengekî ku digel wê hevaheng be hatibû dariştin. Teza Dîrokê ya Tirk, ku sala 1932'an, di yekemîn Kongreya Dîrokê ya Tirk de (ya duyem sala 1937'an berhev bûbû) hatibû aşkerakirin, bi kurtî, hebûna tirkan wek millet vedigerande heyamên ewil ên dîrokê û tirk wek "nijad" berz û biqedr dikirin. Ev teza ku îdiaya wê ew bû ku tirk xwedanê qabiliyeteke zikmakî (irsî) ne di dewlet-avakirin û rêvebirinê de û ku tirkan hergav medeniyetên mezin ava kirine, cext li ser wê hindê dikirin ku tirkan gelek tesîr li medeniyetên mezin ên din jî kiriye. Bi vê tezê re, dîroka Osmaniyan a 600 salan bi qelemekê dihate pakkirin, û li şûna wê, bi gotina Cemil Meriç, xwe dispartine *"efsaneyên serdemên tarî"* û *"palawrayên wekî em berî dîrokê jî hebûn"*.[75]

Bingehên Teoriya Roj-Ziman jî, bi vê Teza Dîrokê ya Tirk hatibûne danan ku wekî *"jinûve peydakirina dîroka xwe ya milletê tirk"* dihate terîfkirin. Yek ji "rastî"yên ku Tezê dixwast biçespîne îbareyek bû derheqê zimanî de:

"Zimanê tirkan, tesîr li zimanên din ên cîhanê kiriye. Di kokên/binetarên zimanî de xweza heye. Mirovî hêza xwe ya ewil ji rojê, zimanî jî hêza xwe ya ewil ji rojê wergirtiye. Divê ji erebî û farsiya ku dû re lê hatine zêdekirin bê paqijkirin." Ev beşê Tezê di Şûraya Zimanê Tirkî de hate pêşxistin û di Şûraya Dîroka Tirkî de ser bi xaneya dîsîplîna dîrokê hate destnîşankirin.[76]

Bi vî rengî tezên derbarê ziman û dîrokê de bûne temamkerên hev. Lewre, îdiaya ku tirkî çavkaniya hemû zimanan e, ji bo îsbatkirina berdewamiya ziman û nijadê tirk bû, têkiliya roj-ziman jî, hewlek bû ji bo armanca çareserkirina meseleya zimanî li ser bingehekî laîk û bi rêya esasgirtina hêza

---

[73] Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 275. "... aşkera ye ku armanca vê rastkirina min ew e ku rizgarbûna ji urf û edetên Osmanî-Îslamî û bicîbûna hevçerxiyê bilez bike." Tunçay, r. 232. "Gelek kesan behsa wan destpêşxeriyan kiribû ku dê bi guhartina elifbêyê bihatana, lê belê kêm kesan ihtimal dabû wê hindê ku guhartineke wiha dê bibe mifteya tesfiyekirina rabirdûyê û nêzîkbûna çandî ya digel Rojavayê... Weku Ataturk teqdîm dikir, şoreşa elifbêyê, şerteke *'di binî re paqijkirina xetayên rabirdûyê'* û *'ligelbûna âlem-i medeniyetê'* bû." Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları,* 201.

[74] Derbarê Güneş-Dil Teorisi de bnr.: Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları,* 246 ûd.

[75] Cemil Meriç, *Sosyoloji Notları* (İstanbul: İletişim Yayınları, 1993), 168.

[76] Büşra Ersanlı, "Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi," tê de: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 803.

xwedênenas a rojê ya di nav civakên seretayî [*prîmîtf; îbtidayî*] de. Şemsettin Günaltayê yek ji roşinbîrên girîng ên Komarê, di van gotinên xwe de radigihîne ka teza navhatî xwedanê çi armancekê ye, *"Bi teoriya roj-ziman, zimanê tirkî ji bin nîrê Îslamê hatiye rizgarkirin."*

Îdiayên radîkal ên teoriya dîrokê û ya zimanî, piştî salên 1940'î hatine terkkirin, lê belê ji ber du xalan ev teorî pir girîng in: Yek, şûnên van teoriyan hêj jî di kitêbên dersan de mane.[77] Ya din jî, ev teorî nîşan didin ka nasyonalîzma tirkî di kîjan merheleyên dîrokî re derbas bûye û herwiha dinimîne ka cîhana wê ya têgehî heta kîderê dikare vezele.[78]

Hadîseyeke din ku divê di behsa ser berbelavkirina zimanê tirkî de bê tehlîkirin, kampanyaya "Vatandaş, Türkçe konuş!" [Wetendaş, bi tirkî biaxive!] e. Biryara vê kampanyayê, di kongreya salane ya Cemiyeta Telebeyan a Fakulteya Huqûqê ya Darülfünunê de, ku 13'ê çile 1928'an hate birêvebirin, hate girtin. Li gor beyannameya di kongreyê de hatî qebûlkirin, *"Li Tirkiyeyê axiftina bi zimanekî xeyrî tirkiyê, tê me'naya nasnekirina huqûqa Tirkiyeyê"*. Cemiyeta Telebeyan, ku hewl dida di cî de vê biryarê bi rê bixe, piştî ku destûr ji miqamên têkildar wergirtibû, pankartên li ser "Türk Vatanında Yalnız Türkçe Konuşulmalıdır" ["Divê Li Welatê Tirkan Herkes Tenê bi Tirkî biaxive"] û "Vatandaş, Türkçe Konuş" [Wetendaş, bi tirkî biaxive!] nivîsandî, li wapûr, tramway û wesayitên raguhastina giştî ve daliqandibûn. Kampanyayê pêşiyê wekî reaksiyonekê li dijî zimanê zikmakî yê xeyrî-muslîman dest pê kir, pê de pê de cemaeta armanc firehtir lêhat û şiddet û xuşûneta kampanyayê jî pê re zêdetir lêhat.[79]

Bi vê kampanyayê, hem xeyrî-muslîm û hem jî cemaetên musulman ên xwedanê zimanekî xeyrî zimanê tirkî bûn, ketine ber zor û zextan ku di meydana giştî de bi tirkî biaxivin. Di encama vê yekê de, kesên ku kêm bi tirkî dizanîn, bi şiklekî xerab jî be di deverên umumî de hewl dan bi tirkî biaxivin. Kampanyaya ku di meha çileyê de dest pê kiribû, heta nîvê nîsanê êdî leza xwe ji dest dabû, lê dîsa jî carinan hewl hebûn ji bo zindîkirina wê; diyar e ku kampanyayê kêmayetî nerihet kirin, lê belê zêde serkeftî nebû ji bo danqebûlkirina tirkiyê di nav wan cemaetan de.[80]

Berbelavkirina tirkiyê, pêşiyê pêdivî pê hebû ku zimanên din ji meydana bikaranîna zimanî derxe, êdî kes nema bi wan zimanan biaxive. Lê belê, hindî ku pêkhateyên xwedanê zimanên xeyrî tirkiyê di nav xwe de diman û têkilî bi zimanê serdest re danedinan, îmkan nebû axiftina bi zimanên din bi rêya yasayan bê astengkirin. Çendan Qanûna Îskanê ya bi hejmara 2510 û sala 1934'an, derbarê koçberî û nufûsê de bû jî, yek ji armancên wê duristkirina milletekî yek-zimanî bû. Jixwe Şükrü Kayayê wezîrê karûbarên navxweyî, di axiftina xwe ya di Meclisê de, gava gufûgoyên derbarê qanûnê de berdewam bûn, ev yek bi aşkerayî diyar dikir: *"Ev qanûn, dê welatekî wisa ji me re pêk bîne ku gelê wê wekî hev bifikire û xwedanê eynî hestan be."*[81] Wekîlê Kütahyayê Naşit Hakkı Uluğ jî

[77] Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 278.
[78] Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları,785.
[79] "Kampanyaya Bi Tirkî Biaxive, li Mêrsîna ku cemaeteke mezin a erebîziman û koçberên rûmîziman ên musulmanên ji Gîrîtê lê nişteciih bûn, pir xurt û xeşîn bû... Li Mêsrînê antîpatî û nerihetiya li hember wanên bi tirkî nediaxiftin ewqas bihêz bû ku di civîna Halkeviyê ya tîrmeha 1934'an, hinek beşdarên ciwan xwestin ku ewên bi tirkî naaxivin bi lêdanê bêne cezakirin û zor lê bê kirin ku bi tirkî biaxivin." Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 95.
[80] Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları,* 283-284; Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene,* 286-288; Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 94-100; Şahin, Türkiye'nin Avrupa Birliği Süreci Bağlamında Kürt Sorunu, 127-128.
[81] Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 287.

digot ku *"Qanûna Îskanê ku dê şeref û qîmeta tirkbûnê têxe heta nava mêjiyê wanên li ser vê axê dijîn, xwedanê ezîziya yek ji wan qanûnên serekî yên înqilabê ye."*[82]

Vê qanûnê xelkê li Tirkiyeyê di nav sê koman de dabeş kiribû, wekî, a) Yên bi tirkî diaxivin û ji qewmê tirk in; b) Yên bi tirkî naaxivin, lê ji çanda tirkî dihatine hisêbkirin (Koçberên Balkan û Qefqazan wekî Arnawût, Çerkez, Pomak, Teter); c) Yên bi tirkî naaxivin û ne ji çanda tirkî ne. Qesta koma dawî, bi piranî kurd û ereb bûn. Her vê qanûnê welat jî dikire sê parçe: Herêma yekem, herêma tirkîzimanan û yên ji qewmê tirk, dikarî koçberan wergire ji derve. Herêma duyem, devera wan mirovan e ku diviya hesta wan a tirkbûnê bi rêya polîtîkayên zimanî û çandî bihata qewîkirin. Herêma sêyem, ew der bû ku ji ber sebebên asayîşê hatibû girtin ji bo her çi nişteciibûneke sîvîl.[83]

Bi ya Beşikçi, hedefa rastî ya Qanûna Îskanê kurd bi xwe bûn; ev qanûn ji bo asîmîlekirina kurdan di nav nasnameya tirkî de hatibû derxistin.[84] Yeğen jî îdia dike ku Qanûna Îskanê, metneke bêhempa ye ku nîşan dide ku meseleya kurd a dewletê, bi destê mekanîzmayeke seh-ziman tê xwendin ku ew mekanîzma bi xwe li jêr tesîra meseleya navendîbûna dewletê şikl digire.[85] Herwiha Çağaptay jî dibêje ku di merkeza qanûnê de kurd hebûn. Hukûmet pîlana sê merheleyî dide ber xwe ji bo tirkkirina kurdan. Merheleya yekem, bicîkirina tirkan e li herêma yekem ku lê-bicîbûna kurdan qedexe ye. Vê pêngavê dê îmkan bidaya hukûmetê ku di nava herêma kurdan a li rojhilat, kevaneke tirk bikêşe. Merheleya duyem, bicîkirina kurdan bû li herêma duyem ku kurd û tirk dê bi hev re bijiyana. Bi vî rengî, xelkê kurd dê di nava nufûsa tirk de biheliyana, kurd dê bi tirkan re bibana yek û asîmîle bibana. Lê belê, heke ji van polîtîkayan encamên hêvîkirî bi dest neketana, wezîrê karûbarên navxweyî, dê bikariya tedbîrên wekî neqlkirina bo cihên din an jî derxistina ji hemwelatîniyê bigirtana.[86]

Qanûna Îskanê ku cext li ser qewm û zimanê tirkî dikir, çendan di bingeh de berê xwe dabe ser kurdan jî, derdê rejîma Komarê ne tenê kurd bûn. Gava qanûn di Meclisê de dihate munaqeşekirin, yek ji wekîlan, Ruşeni Bey, bêyî ku navê cihûyan bîne, gazind dikirin ku hukûmetê nekarîbû cihûyan asîmîle bike. Ruşeni Bey herwiha pir nerihet bû ku hejmareke mezin a muhacirên ku hêj di dewra Osmaniyan de koç kiribûn û li deverên cuda yên welatî hatibûne bicihkirin, hêj jî bi tirkî nediaxiftin û nasnameya xwe ya etnîk hêj jî muhafize dikirin. Şükrü Kayayê wezîrê karûbarên navxweyî, bi gotina ku yek ji armancên vê qanûnê asîmîlekirina wan muhaciran bû, xwest hêrsa Ruşeni Bey bişkîne.[87]

Sazkariyeke din a balkêş ku hêsankarî kir di pêvajoya netewe-avakirinê de, Qanûna Paşnavan bû. Girîngiya Qanûna Paşnavan ew bû ku hewl dida bi rêya veşartina cudatiyên ser esasê jêr-nasnameyên wekî dîn, mezheb û çîn, bike ku bi tenê nasnameyeke neteweyî bê pejirandin û hilgirtin. Ji ber vê hindê, Qanûna Paşnavan, bi qasî bi şoreşa zimanî re hevaheng bû ewqas jî bi prensîbên Kemalîzmê yên wekî Ilmaniyet, Gelperwerî û Neteweperweriyê hevaheng bû.[88] Berî Qanûna Paşnavan, rojname û govarên wê heyamê, kampanyayeke mezin dane destpêkirin ji bo guhartina nav û paşnavên şexsan û navên cihan. Komarê dixwest ku tirkînî/tirkbûn qabilî zanînê,

---

[82] Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 141.
[83] Kirişçi û Winrow, *Kürt Sorunu,* 116-117.
[84] İsmail Beşikçi, *Kürtlerin Mecburî İskânı* (Ankara: Yurt Kitap Yayın, 1991).
[85] Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu,* 138-139.
[86] Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 142-144.
[87] Kirişçi û Winrow, Kürt Sorunu, 117.
[88] Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları,* 256.

qabilî dîtinê û bihistînê be; lewma pêwîst bû ku hem xeyrî-muslîm û hem jî ehlê musulman, ji xwe re navên resen-tirkî hilgirtana. Mahmut Esat diyar dikir ku şert bû kêmayetiyên xeyrî-muslîm bêne asîmîlekirin da ku bi tirk bêne hisêbkirin, û ji bo vê yekê jî pêwîst bû ev cemaet êdî bi tirkî biaxivin û paşnavekî bi tirkî hilgirin. Heke na, tirkîniya van, dê ji "tirkbûna Banka Osmanî" wêdetir neçûya û dê bibana mehkûmê *"Kanuni Esasi Türkü"*.[89] Bi ya Hüseyin Kazımê ku navê xwe kiribû "Yılmaz", êdî wext hatibû ku xwe ji wan navên erebî û farsî rizgar bikin ku bi sedan salan e şiûra tirkbûnê xistibûne nav lepên xwe. *"Mexsûsen divê navê bebikên nû têne dinyayê resen-tirkî bin. Gava ku Mehmed û Alî dimirin, divê Bozkurt û Alp bêne dinyayê û zêde bibin."*[90]

Qanûna Paşnavan a bi hejmara 2471, bi armanca bicihkirina van bendewariyan di sala 1934'an de hate derxistin. Benda yekem a Qanûnê şert dadina ku her tirkek mecbûr e *"ji bilî navê xwe, paşnavekê jî hilgire"*, benda sêyem jî diyar dikir ku nabe *"nav û paşnavên nijad û milletên biyanî"* bêne bikaranîn. Heynê guftûgoyên li Meclisê, Refet Beleyê wekîlê Stenbolê li dijî vê bendê rabû:

"Heke mirovek navê nijadeke biyanî hilgire, û eslê wî ji min nebe û bixwaze wî navê aîdî qewmê xwe hilgire, bi ya min munasibtir e ku ez wî bi mohra li eniya wî ve û ew bi xwe çawa be wisa binasim." Wezîrê karûbarên navxweyî Şükrü Kaya wiha rave dikir ka çima pêdivî bi vê bendê heye:

"Heçî meseleya navên biyanî ye, wezîfeya herî mezin a welatekî ew e ku wan hemû kesên ku di nav sînorên wî de dijîn têxe nav civaka xwe û wan temsîl bike... Çima hêj jî rabin bêjin Kürt Memet, Çerkes Hasan, Laz Ali? Ev jixwe nîşaneya kêmasiyeke pêkhateya serdest e... Heke di şexsê mirovekî de hesteke hûrik a cudatiyê hebe, em di dibistan û komeleyan de wê cudatiyê pak bikin, ew mirov hingî dê bi qasî min bibe tirk û xizmetê li welatî bike. Mirovên wiha ji qewmên din gelek in ku xizmetên mezin li welatî kirine. Çima em wan ji xwe cuda bikin? Û wekî mohreke reş di eniya wî de wekî biyanî, biyanî, biyanî ragirin?"[91]

Qanûna Paşnavan, amrazekî nû bû ji bo asîmîlekirina xeyrî-muslîm û musulmanên ne-tirk. Dewreke taze dest pê kir ku nasyonalîzmeke biheraret lê serdest bû derbarê meseleya paşnavan de, Halkevleri [Malên Gel] di vê pêvajoyê pir çalak bûn û kampanyayek dane destpêkirin ji bo handana navên tirkî. Çer ku qanûna ku wergirtina paşnavên tirkî li ser hemwelatiyan ferz dikir bi rê ket, xelkî, ji bo berçavkirina tirkîniya xwe, dest bi qeydkirina paşnavên xwe kir. Di demekê de ku destûr didane hinek kesan da paşnavên xwe ragirin, daîreyên navnivîsînê [qeyd] destûr nedidane wan paşnavên ku ne tirkî bûn an jî rengê tirkî nedidan. Ji bo serûberkirina vê rewşê, hukûmetê Nizamnameyeke Paşnavan (Resmî Gazete, Nr. 2805) belav kir di 20'ê kanûna 1934'an de û nivîsîna navên ku bi *"yan, of, ev, viç, is, dis, pulos, aki, zade, mahdumu, veled û bin"*ê diqedin qedexe kir. Bi vî rengî, tu rê nehiştin ku paşnavên bi zimanên ermenî, makedonî, boşnakî, sirbî, xirwatî û zimanên din ên slav û herwiha rûmî, gîrîtî, farsî, gurcî û erebî bêne nivîsandin. Qanûnê dixwast ku hemwelatiyên ji hemû binyadên dînî û qewmî bi tenê paşnavên tirkî wergirin. Ev mecbûriyet bû binasê nerihetî û reaksiyona hemwelatiyên musulman û xeyrî-muslîm. Gelek cihû naçar man ne tenê paşnavên xwe, belku navên xwe jî biguherin.[92]

---

[89] Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 210.
[90] Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 257.
[91] Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 98.
[92] Çağaptay, *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 98-99.

Parçeyên coxrafî jî nesîbê xwe ji polîtîkaya tirkkirina giştî wergirtin. Ya rast, tirkîkirina navê deverên coxrafî yên bi zimanên din, bo cara yekem di dewra Îttîhad û Terakkiyê de, bi Nizamnameya Muhacirîn a sala 1913'an ketibû rojevê. Di Nizamnameyê de bi taybetî hatibû diyarkirin ku divê "*navên munasib"* li wan deverên nû bêne kirin ku ji bo muhaciran têne avadankirin. Şerê cîhanî yê yekem, lez da xebatên ji bo guherîna navên ne-tirkî bi rengekî sîstematîk. Di te'lîmatnameyeke 5'ê çileya 1919'an de, ku Enver Paşa ji yekîneyan re şandibû, dihate xwestin ku navên wîlayet, qeza, gund, çiya û rûbarên li ser erdê Osmanî yên bi zimanên ermenî, rûmî û bulxarî bêne *"tehvîlkirin bo tirkiyê"*. Xebatên ku li ser esasê vê te'lîmatnameyê dihatine kirin, bi te'lîmatnameyeke duyem a 15'ê hezîrana 1916'an hatine rawestandin, lê belê, di vê heyama navberê de navê hejmareke mezin a gund û nehiyeyan bûbû tirkî.[93]

Piştî salên têkoşîna neteweyî [*Milli Mücadele*], yekem pêşniyara derheqê millîkirina navên cihan li welat, di danişîna hejmar 117 ya 20'ê kanûna 1920'an de, ji Sırrı Begê wekîlê İzmitê hat ku *"gazindekar bû ji xeyrî-millîmana navên cihên li welat"*. Di rexekî re navê qehremanên têkoşîna neteweyî li hinek deveran dihate kirin, di rexê din re navê wan kesên bêqîmetketî hatine standin. Sala 1922'an, navê hejmareke deveran guherîn û kirin tirkî.[94]

Sala 1925'an, navê gelek deverên meskûn, ku piraniya wan bi gurcî bûn, bi biryara "Meclis-i Umumiyye-i Vilayet" (Encûmenê Giştî yê Wîlayetê) bi yekcarî hatine guhartin. Kiryarên navguherînê, bi biryarnameya hejmar 8589, ku wezareta karûbarên navxweyî di dawiya sala 1940'an de amade kiribû, gihişte nasnameyeke resmî. Bi vê biryarnameyê re, dest pê kirin *"ew navên deverên meskûn û xwezayî yên bi eslê xwe ji ziman û kokên biyanî ne, û ji bo gotin û nivîsandinê zehmet in û lewma dibin sebebê aloziyan, bi navên tirkî re guhartin."* Piştî biryarnameya navhatî, walîtiyan, dosyayên derbarê navên deverên bi zimanên "biyanî" de amade kirin û şandine wezaretê. Lê belê, ev xebat ji ber şerê cîhanî yê duyem bo heyamekê hilawistî man û tu kiryarên navguhartinê nehatine encamdan. Bi Qanûna Rêveberiya Wîlayetan a hejmar 5442 ya sala 1949'an, guhartina navên deveran gihişte palpişta xwe ya yasayî.[95]

2. Heyama 1950–1980

Polîtîkayên zimanî yên dewra avabûna Komarê, bi xêra dezgeh û têgihiştina xwe kokên xwe di kûratiyên dewlet û civakê de vedan. Lewma, di dewr û heyamên piştî wê de jî, bingeh û cewherê polîtîkayên zimanî wekî xwe ma, guherîneke zêde tê de pêk nehat. Hetta, li ser hinek xalan, hukûmetên piştî 1950'an avabûyî, di meseleya polîtîkayên zimanî de ji selefên xwe wêdetir jî çûn. Bo numûne, pêngava herî mezin ji bo guhartina navên coxrafî, di dewra wê Demokrat Partiyê (DP) de hate avêtin ku siyaseteke nisbeten "lîberal" dida ber xwe. Sala 1956'an jî, dezgehek hate danan bi navê "Ad Değiştirme İhtisas Kurulu" [Lijneya Bisporan ji bo Navguhartinê]. Xebatên vê lijneyê, tevî hinek navber û qutbûnan, heta sala 1978'an dewam kirin. Sala 1978'an jî, bi sebebê ku *"navê cihên xwedanê girîngiyeke dîrokî jî guhartine"* biryara qedandina xebatên lijneyê hate girtin. Di nav wê heyamê de ku lijne li ser kar bû, nêzîkî 75 hezar deverên meskûn hate vekolîn û navê qederê 28 hezar ji wan hatine guhartin. Lijneya ku di navbera salên 1965-1970'an û 1975-1976'an de xebatên guhartina navên cihên xwezayî jî bi rê ve birin, di encama vê xebatê de navê qederê 2 hezar cihan guhart û ev di kitêbekê de çap û belav kirin. Xebatên lijneyê, piştî navbereke pênc salan, bi

[93] Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 257-258.
[94] Ayşe Hür, "Tez Zamanda Yer isimleri Değiştirile!" *Taraf*, 01.03.2009.
[95] Harun Tunçel, "Türkiye'de İsmi Değiştirilen Köyler," *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cild 10, Hejmar 2 (2000): 27.

te'lîmatnameyekê, ku di sala 1983'an de hate belavkirin, dîsa dest pê kirin û di vê heyama nû de jî navê 280 gundan hatine guhartin.[96]

Bi ya Tunçel, hejmara gundên ku li Tirkiyeyê nav lê hatine guhartin, ji 12 hezaran zêdetir e. Yanî, navên nêzîkî sedî 35'ê sercem gundên li Tirkiyeyê hatine guhartin. Gava nav dihatine guhartin, xala ku herî zêde lê hişyar bûn ew bû ku pêşiyê diviya ew navên ne tirkî bûn an jî wisa dihate zanîn ku ne tirkî bûn, û ew navên ku dibûne sebebê aloziyan, bihatana vekolîn û bihatana guhartin.

"... navê wan gundên ku tê de peyvên wekî kızıl [sor], çan[zengil], kilise[dêr] hebûn jî hatine guhartin. Ji bilî van, navê gundên ku tê de peyvên wek kurd, gurcî, teter, çerkez, laz, ereb, muhacir hebûn jî hatine guhartin da ku rê nedin ihtimala cudaxwaziyê... Beşekî din ê navên gundên guhartî ew nav in ku hatine guhartin ji ber ku bi tirkî nebûn. Li Anadoluyê pir asayî ye ku gelek gund û dever hebin ku bi zimanên farsî, kurdî, lazî, rûmî, ermenî, gurcî, çerkezî û hwd. hatibine navkirin... Gava yek bala xwe dide ser wê nexşeya li ser meseleyê hatî amadekirin, xala ku seyr e û balê dikêşe ew e ku gundên navlêguhartî li sertaserê welat belav bûne. Lê belê, ev belavbûn bi rengekî yeksan û bi qasî hev nîne. Bi nihêrîneke gištî, mirov tavilê pê dihese ku li herêmên Qeredeniz, Anadoluya Başûr-Rojhilatê û Anadoluya Rojhilatê zêdeyiyek heye di navguhartinan de."[97]

Piştî derbeya 1960'an, Saziya Zimanê Tirkî, hinek temîm belav kirin ji bo handana bikaranîna tirkiyeke resen. Lê belê, tiştê ku ev dewr ji dewra avabûna Komarê cuda dixist ew bû ku di vê dewrê de plûralîzma siyasî hebû û vê yekî sirayetî polîtîkayên zimanî jî dikir. Êdî beramber alîgirên eniya tirkiya resen, birreke muxalifan hebû ku, bi îdiaya ku têkgihiştin û danûstandina navbera neslan qut kiriye, rexne li reforma zimanî digirtin. Dewra navbera 1960 û 1980'yan, li gor bîr û ramanên koma xwedanê desthelatê hewlên mudaxelekirin û veguhartina zimanî an zêdetir lêhatin an jî hatine astengkirin. Bo numûne, di dewra Partiya Edaletê de (Adalet Partisi: AP) hewlên resenkirina zimanî hatine asêkirin; dewra desthelata Eniya Nasyonalîst de (Milliyetçi Cephe: MC) bikaranîna tirkiya resen di hinek saziyan de hate qedexekirin. Beramber vê, digel dewra desthelata Partiya Komarî ya Gel (Cumhuriyet Halk Partisi: CHP), sala 1977'an, rewş bi temamî berevajî lêhat. Vê heyamê piraniya nivîskaran alîgirên nûjeniya zimanî bûn û roleke wan a mezin hebû di bicihkirina peyvên nû di jiyana rojane de.[98]

3. 3. 1980 û Heyama Bi Dû Re

Derbeya 12'ê Îlonê, çawa ku hewl dabe civakê hemûyê bixe jêr zept û reptê, wisa jî ziman û mafên zimanî tengav kirin. Destûra 1982'yan, ku derbekeran amade kiribû, mîna destûrên din zimanê tirkî wekî zimanê resmî qebûl dikir, lê belê, cuda ji destûrên pêştir, diyar dikir ku ev bend nabe bê guhartin û hetta nabe pêşniyara guhartina wê jî bê kirin. Îbareya *"zimanê ku bi yasayê hatiye qedexekirin"* hebû di benda 26 ya li ser azadiya bîr û derbirrînê û di benda 28 ya li ser azadiya çapemeniyê de, û derbirrîn û beyankirina bîr û ramanan bi zimanên qedexekirî dixiste ber cezayan. Benda 42 ya Destûrê jî diyar dikir ku *"nabe ku tu zimanekî ji bilî zimanê tirkî, di dezgehên perwerde û fêrkariyê de wekî zimanê dayikê yê hemwelatiyên tirk bê bikaranîn û xwendin û fêrkarî pê bê kirin"*. Bi vî rengî, rê bi yekcarî dihate asêkirin li ber bikaranîna zimanên xeyrî tirkiyê wekî zimanê dayikê di perwerdeyê de.

---

[96] Tunçel, Türkiye'de İsmi Değiştirilen Köyler, 27.
[97] Tunçel, Türkiye'de İsmi Değiştirilen Köyler, 28-29.
[98] Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 786.

Metnê ku têgihiştina zimanî ya piştî salên 1980'yan herî baş teswîr dike, yasaya hejmar 2932 bû ku çiriya pêşî ya 1983'an derketibû. Vê yasayê pêşiyê bikaranîna kurdiyê qedexe dikir. Lê belê, peyva "Kurd" ji bo derbekeran peyveke ewqas tirsnak bû ku qedexeya kurdiyê ya di yasaya navborî de bi rengekî hatibû îfadekirin ku peyva kurdî tê de neyê hilanîn. Benda 2 ji yasayê wiha ye:

"Qedexe ye ku bi zimanekî ji bilî yekemîn zimanên resmî yên dewletên ku Dewleta Tirk nas dike, bîr û raman bêne derbirrîn, belavkirin û weşandin." Aşkera ye ku bend pir bi hişyarî û ji bo hinek armancan hatiye dariştin. Oran dibêje ku du armanc û endîşe hene li pişt bi vî rengî nivîsandina bendê: Armanc ji îbareya *"zimanekî ji bilî yekemîn zimanên resmî"* di metnê bendê de, berterefkirina kurdiyê ye ku duyemîn zimanê resmî yê Iraqê ye. Îbareya *"dewletên ku Dewleta Tirk nas dike"* jî, ji bo nasnekirina Kurdistanê, ku tê heye di paşerojê de bê avakirin, û zimanê wê yê resmî kurdiyê, di bendê de hatiye.[99]

Armanca giştî ya yasayê wekî *"Parastina dewletê, welat û bitûna nedabeşbar a gelê wê, serxwebûna neteweyî, Komarê, asayîşa neteweyî û nizama giştî"* hatibû diyarkirin. Û yasayê, ji bo gihiştina bi vê armanca xwe, her cure çalakiya ku bi kurdî tê kirin qedexe dikir, plak, kaset û hemû materyelên dîtinî-bihîstinî deryasayî îlan dikir.

"Qedexeyeke wiha, pêşiyê tesîr li çînên perwerî û aktîf kir, lê belê, rêveberiya derbeker wêdetir çû û xiste bîra wanên nexwendewar jî ku hemû şûn û şopên nasnameya kurdî hatibûne qedexekirin. Kanûn 1982'an, wezîrê perwerdeyê, ji hemû waliyan re ragihand ku tê heye stranên gelêrî li herêmên Rojhilat û Başûr-Rojhilatê Anadoluyê xizmetê li armancên cudaxwazan bikin, lewma divê ew stran bi tenê bi tirkî bêne gotin. Çendan te'lîmatên wiha bi şiklekî asayî dihatine piştguhkirin jî, carinan cezayên numûneyî didane wan kesên ku ev şert û yasa binpê dikirin."[100]

Jiyana rojane jî pirr bû ji zext û zordariyên li ser kurdiyê. Helwêsta derbekeran a beramber kurdiyê ewqas hişk û req bû ku destûr nedidane girtiyên di hepsxaneyan de ku bi malbatên xwe re jî bi kurdî biaxivin. Dayik û bavên ku bi tirkî nedizanîn gava bi zarokên xwe re bi kurdî diaxiftin lêdan dixwarin, û ji wan re digotin an divê kerr bin an jî bi destan û bi zimanê îşaretan hev bidin famkirin. Herwiha, îmkan û destûra wê hindê nebû ku kurd di mehkemeyan de xwe bi kurdî biparêzin, kurdî di tomarên mehkemeyan de wekî *"zimanekî ku nayê famkirin"* dihat.

Muhasereya li ser zimanî, ku di dewra avabûna Komarê de dest pê kir û digel derbeya 1980'an gihişte merheleyeke pir hişktir, piştî salên 1990'an berev sistbûnê ve çû. Diyar e du hoy û sebeb hebûn di vê sistbûnê de: yek, kurdan û komên îslamî, tesewira dewletê ya pêkanîna nasnameyeke millî û homojen, ku pê re herkes dê mîna hev bibûya, qebûl nekir û ev tesewir tengav kirin. Hevterîb digel berbelavbûna daxwazên nasnameyên pir-çandî li cîhanê, li Tirkiyeyê jî komên cuda dijatiyên xwe yên li hember wê nasnameya bi destê dewletê hatî diyarkirin berpêş kirin û berev van doz û daxwazên xwe dest bi têkoşînê kirin. Vê yekê kir ku polîtîkaya nasnameyê ya zordest qismen sist bibe. Ya duyem, pêwendiyên di navbera Tirkiye û YE [Yekîtiya Ewrûpayê] de ne. Bi taybetî piştî qebûlbûna Tirkiyeyê bo berendamiya ji bo endametiya temamî (kanûn 1999), pêwendiyên navbera Tirkiye û YE'yê tîr û peyttir bûn, û bi vî rengî, vê qonaxa nû ya digel YE'yê tesîreke erênî kir ji bo paqijkirina –qismen jî be– mewzûata tirk ji wan qedexeyên ku asteng in li ber azadiya nasname û zimanên cuda.

---

[99] Baskın Oran, "Ulusal Egemenlik Kavramının Dönüşümü, Azınlıklar ve Türkiye," *Anayasa Yargısı*, Cild 20 (2003): 61.
[100] McDowall, *Modern Kürt Tarihi*, 563 ûd.

Di vê çarçoweyê de hinek guherînên girîng ên yasayî pêk hatin li Tirkiyeyê. Hinek ji wan ev in:

* Tirkiyeyê, ewil, di 1991'ê de, yasaya hejmar 2932 rakir ku kurdî dixiste nav zimanên qedexekirî. Sala 2001'ê, îfadeya *"zimanê bi yasayan hatî qedexekirin"* ya di bendên 26 û 28 de ji Destûrê hate derxistin.

* Di Pakêta Duyem a Hevahengiyê de, 9'ê nîsana 2002'an, têgeha "zimanê qedexekirî" ya di Qanûna Çapemeniyê de hate rakirin.

* Di Pakêta Sêyem a Hevahengiyê de, 3'yê tebaxa 2002'an, di radyo û televîzyonan de serbestiya weşanên bi zimanên din hate rêkxistin. Digel vê pakêtê, benda 8 ya Qanûna Derheqê Damezrandin û Weşanên Radyo û Televîzyonan de, bi hejmar 3984, hate guhartin û îmkan hate danan ku "bi wan ziman û lehceyên ku hemwelatiyên tirk di jiyana xwe ya rojane de bi rengekî edetî bi kar tînin" weşan bêne kirin û, herwiha, bi guhartina Qanûna Fêrkarî û Perwerdeya Zimanên Biyanî ya bi hejmar 2923, îmkana avakirina qursên taybet hate naskirin ji bo fêrkirina wan zimanên behskirî.

19'ê tîrmeha 2003'yan, weşanên radyo û televîzyonan ên bi ziman û lehceyên cuda kete bin sîwaneke yasayî. (Dema weşana van bernameyan pir kurt bû û naveroka wan wisa hatibû diyarkirin ku ew ziman bi taybetî neyêne fêrkirin û tedbîrên hişk hebûn ku bernameyên ji bo zarokan neyêne çêkirin. Herwiha, di nav şertên vê sazkariyê de, astengên bûrokratîk ên paşkezker hebûn, wekî şertên wergera sîmûltane û raporkirina rojane.)

* Bi hezîrana 2004'an re, TRT'yê dest bi weşandina bernameyên radyoyî û televîzyonî yên bi zimanên boşnakî, çerkezî, erebî, kurmancî û zazakî kir.[101]

* 1'ê çileya 2009'an, TRT 6'ê, ku 24 saetan weşana bi kurdî dike, dest bi weşanê kir. (Lê belê, di TRT 6'ê de çêkirina bernameyên ji bo zarokan dîsa di nav çarçoweya qedexeyê de ne, lewma bernameyên wisa nayêne weşandin.)

* Hezîrana 2009'an, Wezareta Edaletê, bi guhartina "Destûra li ser Rêveberiya Dezgehên Ceza Înfazê û Înfaza Tedbîrên Ewleyiyê", rê vekir ku girtî bikarin ser têlefonê bi kurdî biaxivin.

* Nîsana 2010'an, benda 58 ya Qanûna Hilbijartinan ku "bikaranîna ziman an jî nivîseke xeyrî tirkiyê di weşanên propagandayî yên li ser radyo û televîzyonê de û di propagandayên din ên hilbijartinê de qedexe dikir" hate guhartin û kurdî di hilbijartinan de hate serbestkirin. (Lê belê, qedexeya di benda 81/c ya Qanûna Partiyên Siyasî de hêj jî li kar e.[102]

4. Mewzûata Heyî û Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdeyê de

Çendan ev guhartinên van heyamên dawî kiribin ku zext û fişara li ser zimanên xeyrî tirkiyê pîçek jî be bişkê, li Tirkiyeyê di mewzûata heyî de hêj jî gelek şert û bend hene ku îmkanê nadine bikaranîna zimanê dayikê di perwerdeyê de. Tirkiye, ji bo astengkirina perwerdeya bi zimanê dayikê sê rêyan teqîb dike: (I) Di metnên huqûqa navxweyî de, hukmên ku asteng in li ber bikaranîna

[101] Şahin, Türkiye'nin Avrupa Birliği Süreci Bağlamında Kürt Sorunu, 149-150.

[102] Bend 81/c: Partiyên siyasî nikarin ji bilî tirkiyê zimanekî din bi kar bînin di nivîsandin û belavkirina destûr û bernameyên xwe de, di kongre, civînên holên servekirî an jî vegirtî, mîtîng û propagandayên xwe de; nikarin ji bilî zimanê tirkî bi zimanekî din pankart, lewhe, plak, bandên deng û dîmenan, namilke û daxwiyaniyan amade bikin, bi kar bînin û belav bikin; nikarin destûrê bidin encamdana van kiryaran ji aliyê kesên din ve. Lê belê, mumkun e ku destûr û bernameyên wan bêne wergerandin bo zimanên ji bilî zimanên qedexekirî.

zimanê zikmakî di perwerdeyê de diparêze. (II) Gava wan peymanên navneteweyî îmze dike, ku derbarê maf û azadiyên bingehî ne, rezervan/îhtiraz datîne ser bendên bi taybetî li ser bikaranîna zimanê dayikê di perwerdeyê de. (III) Nabe teref di wan peyman û şertên navneteweyî de ku bi taybetî li ser mafên zimanî ne û cudakariyên zimanî yên di perwerdeyê de qedexe dikin.

I. Di destûrên 1924 (bend 80) û 1961'an (bend 21/2) de, azadiya perwerdeyê hatibû rêkxistin, lê belê hukmeke aşkera nebû derbarê zimanê perwerdeyê de. Destûra 1982'an jî di benda 42 de, bi giştî mafê perwerdeyê rêkxistibû, lê belê, cuda ji destûrên 1924 û 1961'an, qedexeyek anîbû derbarê zimanê perwerdeyê de. Li gor vê, *"nabe ku ji bilî tirkiyê tu zimanekî din wekî zimanê dayikê li hemwelatiyên tirk bê fêrkirin"*. Bi vî rengî, zimanê perwerdeyê yê bingehî tirkî ye. Destûr, di dewama vê bendê de hukmê *"zimanên ku di dezgehên perwerdeyê de bêne fêrkirin û şertên ku dibistanên bi zimanên biyanî perwerde û fêrkariyê dikin dê riayetê lê bikin, bi qanûnan têne diyarkirin. Hukmên peymanên navneteweyî parastî ne"* aniye û di vê mijarê de îstisnayek kiriye.[103] Li gor vê, di wan rewşan de ku ji ber peymanên navneteweyî dikeve ber berpirsyariyekê, dê rê hebe ji bo perwerde û fêrkariya bi zimanekî din. Du peyman hene ku Tirkiyeyê dixine bin berpirsyariyê di mijara zimanê perwerdeyê de: Peymana Aştiyê ya Lozanê û Peymana Hevalbendiyê ya di navbera Komara Tirkiyeyê û Qraliyeta Bulxaristanê de ku mafê perwerdeya endamên cemaetên kêmayetiyan rêkdixin.[104]

Bi kurtî, îro Tirkiye, ji bilî wan kêmayetiyên ku di Peymana Lozanê û Peymana Hevalbendiyê ya Bulxaristanê de hatine hejmartin, qebûl nake ku tu cemaeteke kêmayetiyan a din heye li ser axa welat. Li gor peymanên navhatî, kêmayetiyên li Tirkiyeyê, hemwelatiyên tirk ên xeyrî-muslîm in wekî rûm, ermenî, cihû û cemaeta bulxaran e. Ji ber vê hindê, bi tenê van kêmayetiyan mafê perwerdeya bi zimanê dayikê heye, ewên derveyî van nikarin zimanê xwe di perwerdeyê de bi kar bînin.

II. Gelek peymanên ku Tirkiye tê de teref e, şert datînin ku zimanê zikmakî di perwerdeyê de were bikaranîn û her ew peyman cudakariyeke li ser esasê zimanî di perwerdeyê de qebûl nakin. Tirkiye, gava ku dibe teref ji van peymanan re, bi hinceta mewzûata xwe ya neteweyî, rezervan datîne. Bo

---

[103] Ji bilî hukmên Destûrê, gelek metnên din ên huqûqî hene ku çi bi rasterast çi bi nerasterast têkildarî meseleya bikaranîna zimanê zikmakî ne di perwerdeyê de. Ji wan yên serekî ev in: Tevhid-i Tedrisat Kanunu [Qanûna Yekkirina Perwerdeyê], Millî Eğitim Temel Kanunu [Qanûna Perwerdeya Neteweyî ya Bingehî], Özel Öğretim Kurumları Kanunu [Qanûna Dezgehên Perwerdeya Taybet], Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun [Qanûna li ser Perwerde û Fêrkariya Zimanên Biyanî û Fêrbûna Ziman û Lehceyên Cuda yên Hemwelatiyên Tirk], Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun [Qanûna li ser Mamosteyên Dersên Tirkî û Çandê yên Dibistanên Kêmayetiyan de], Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Dezgehên Fêrkariya Taybet yên di bin Hukmê Wezareta Perwerdeya Neteweyî de], Özel Ermeni Lise ve Ortaokulları Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Lîse û Dibistanên Navînî yên Ermenî], Ermeni İlkokulları Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Dibistanên Seretayî yên Ermenî], İstanbul Ermeni Okulları Talimatnamesi [Te'lîmatnameya Dibistanên Ermenî yên li Stenbolê], İstanbul Rum Okulları Talimatnamesi [Te'lîmatnameya Dibistanên Rûmî li Stenbolê], Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik [Te'lîmatnameya li ser Fêrkariya Ziman û Lehceyên ku Hemwelatiyên Tirk di Jiyana Rojane de bi awayekî Edetî Diaxivin], Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği [Te'lîmatnameya li ser Vekirin, Girtin û Navlêkirina Dezgehên bin Hukmê Wezareta Perwerdeya Neteweyî], Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Disiplin ve Ödül Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Wezareta Perwerdeya Neteweyî ji bo Meseleya Dîsîplîn û Xelatkirinê di Perwerdeya Navînî de], Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Dezgehên Xwendina Seretayî yên Wezareta Perwerdeya Neteweyî], Yabancı Okullar Yönergesi [Te'lîmatnameya Dibistanên Biyanî], Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği [Te'lîmatnameya Wezareta Perwerdeya Neteweyî bo Kitêbên Dersan û Amrazên Perwerdeyê].

[104] Terzioğlu, *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilde Eğitim Hakkı*, 181-182.

numûne, Tirkiyeyê ji bo benda 30[105] ya Peymana Mafên Zarokan, ku derbarê mafên zarokên mensûbê kêmayetî û xelkên binkî de ye, rezervek danaye ku mafê şîrovekirina vê bendê li gor hukm û ruhê destûr û Lozanê li ba xwe diparêze.

Tirkiyeyê herwiha rezerv danaye ser bend 27[106] ya Peymana Neteweyên Yekgirtî ya Mafên Medenî û Siyasî ku derbarê parastina kêmayetiyan de ye û li gor hukm û usûlên Peymana Lozanê mafê sepandina bendê li ba xwe parastiye. Bi vê rezervê tê diyarkirin ku şertên benda 27 ya navhatî, bi tenê di çarçoweya wan kêmayetiyan de tê naskirin ku di Peymana Lozanê de wek kêmayetî hatine destnîşankirin.[107]

III. Ji bilî van peymanên ku Tirkiye rezervê datîne ser hinek bendên wan, hejmareke metnên huqûqî yên navneteweyî hene ku her bi yekcarî xwe ji pesendkirina wan dûr digire. Ji wan metnên huqûqî yên serekî ev in: Ya yekem, "Rêkeftina Ewrûpî bo Zimanên Herêmî û Mînorîter" e ku Konseya Ewrûpayê sala 1992'yan qebûl kiribû. Ev rêkeftin, ji bo zimanên têkildar, mafên bikaranînê dabîn dike di perwerde, qedemeyên huqûqî, medya, çalakiyên çandî, jiyana aborî û sosyal de.

Ya duyem, "Rêkeftina Çarçowe ji bo Parastina Kêmayetiyên Neteweyî" ye ku dîsa Konseya Ewrûpayê sala 1995'an qebûl kiribû. Di vê peymanê de ku, ji ber neliheviyê, pênaseyeke kêmayetiyê nehatiye diyarkirin tê de, cudakariya li dijî kêmayetiyan hatiye qedexekirin. Rêkeftin mafên kêmayetiyan ne li ser esasê grûb an jî cemaetê, lê li ser esasê ferdan nas dike. Meseleya ka kîjan cemaet an jî grûb dê wekî kêmayetî bê hisêbkirin, maye bin teserûfa dewletên teref. Berpirsyariya dewletên teref e ku, gava belgeyên pesendkirinê teslîm dikin, ji Konseya Ewrûpayê re ragihînin ka kîjan bendên di peymanê de ji bo kîjan cemaetên kêmayetî lê ne. Ji ber ku di sepandina peymanê de şert û mercên taybet ên dewletan girîng in, dewletan desthelateke fireh heye ku biryarê pê bidin ka dê çawan bendên peymanê li welatê xwe bisepînin. Lê belê dîsa jî, Rêkeftina Çarçowe xwedanê girîngiyeke mezin e, lewre yekemîn belgeya pir-terefî ye ku bi giştî hatiye terxankirin bo parastina kêmayetiyên neteweyî û berpirsyariyên huqûqî dispêre terefên peymanê. Herwiha, bendên 5.1, 6, 9.1, 10, 11, 12 yên peymanê ku derbarê mafên zimanî de ne û bi taybetî benda 14, ku mafê perwerdeya bi zimanê dayikê rêkdixe, girîng in. Tirkiyeyê yek ji van her du peymanan jî îmze nekiriye.

Ya sêyem, "Rêkeftina li Dijî Cudakariya di Perwredeyê de ye" ku Rêxistina Neteweyên Yekgirtî bo Perwerde û Çandê (UNESCO) girêdaye. Ev rêkeftina ku xwedanê armanca birandina her cure cudakariyekê ye, 14'ê kanûna 1960'an hate pesendkirin û 22'ê gulana 1962'an kete meriyetê. Li gor rêkeftinê, terefên peymanê wê mesûliyetê hildigirin ku hemû hukmên yasayî û biryarnameyên îdarî yên cudakariya perwerdeyî dihewînin betal bikin û dawî li her cure sepandineke îdarî ya cudakar bînin. Rêkeftin wekî prensîbeke bingehî teqez dike ku zarok divê li gor bîr û baweriyên malbata xwe perwerdeya dîn û exlaqê wergirin û nabe zordarî li tu kes an jî cemaetekê bê kirin da ku perwerdeyeke dînî ya bi baweriyên wan re nakok wergirin. Benda 5.1.c ya rêkeftinê wiha ye:

---

[105] Bend 30: Li dewletekî ku kêmayetiyên qewmî, dînî an jî zimanî an jî gelên binkî lê dijîn, nabe ku zarokekî ji kêmayetiyeke wiha an jî ji gelê binkî bê bêparkirin ji wî mafê xwe ku digel endamên din ên cemaeta xwe îstifadeyê ji çanda xwe bike, baweriyê bi dînê xwe bîne û bisepîne û bi zimanê xwe biaxive û emel bike.

[106] Bend 27: Nabe ku li wan welatên ku kêmayetiyên etnîk, dînî an jî zimanî lê hene, endamên van kêmayetiyan bêne mehrûmkirin ji mafê, bi endamên din ên cemaeta xwe, îstifadekirina ji çanda xwe, aşkerakirin û axiftina bi zimanê xwe an jî bikaranîna zimanê xwe.

[107] İdil Işıl Gül, "Eğitimde Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği," tê de: *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar*, edîtor: Işık Tüzün, (İstanbul: Weşana Eğitim Reformu Girişimi, Zanîngeha Sabancıyê, 2009), 51-52.

"c. Şerteke bingehî ye ku, rêvebirina dibistanên xwe jî tê de, mafên neteweyên kêmayetî ên wekî bicîkirina çalakiyên xwe yên perwerdeyî û bikaranîn an jî fêrkirina zimanê xwe li gor polîtîkaya dewletê ya perwerdeyê bêne naskirin. Digel vê yekê jî, hukmên li xwarê parastî ne:

> *i. Nabe ku ev maf bi rengekî bê bikaranîn ku rêya wê hindê li ber endamên kêmayetiya neteweyî bigire ku ziman û çanda cemaeta serdest fam bikin û beşdariyê di çalakiyên gişti de bikin, û herwiha nabe ku bikaranîna vî mafî zererê bigihîne serweriya neteweyî.*
>
> *ii. Standardên perwerdeyê, nabe ji wan standardên ku rayedaran destnîşan kirine an jî pesend kirine xwartir bin.*
>
> *iii. Çûn û xwendina li dibistanên wiha hemdî [opsiyonel] ye, dimîne ser daxwaza ferdan."*

Tirkiyeyê, ev rêkeftina ku qedexe dike bendên wê bêne rezervkirin (bend 9), îmze nekiriye.

Ya çarem, Protokola servehî-12 ya Peymana Ewrûpayê bo Mafên Mirovî (PEMM) ye ku bi giştî cudakariya di îstifadekirina ji mafan qedexe dike. Li gor bend 1 ya vê protokola ji şeş bendan pêk tê, di îstifadekirina ji wan hemû mafan de ku bi yasayê hatine destnîşankirin, nabe ku ji ber cinsiyet, nijad, reng, ziman, dîn, qenaetên siyasî û qenaetên din, binyada neteweyî an jî sosyal, endametiya kêmayetiyeke neteweyî, dewlemendî, cihê jidayikbûnê an jî ji ber her cure statûyeke din cudakarî bê kirin û nabe ku tu meqamekî giştî cudakariyê li tu kesî bike. Ev protokola ku 4'ê çiriya paşî ya 2000'an li Romayê hate dariştin, piştî ku hejmara dewletên pesendkirî gihişte 10'an, 1'ê nîsana 2005'an kete meriyetê. Tirkiyeyê protokol 18'ê nîsana 2001'ê îmze kiriye, lê belê, ji ber ku karê pesendkirinê negihandiye encamekê, nebûye dewleteke teref ji bo vê peymanê.

Tirkiye mewzûata xwe ji qedexeyên zimanî paqij nake, rezervan datîne ser hinek bendên wan peymanan ku mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî nas dikin û hinek peymanan her bi yekcarî îmze nake; di encama vî awayê rêveçûnê de cudakariya ser esasê ziman her berdewam e. Bi ya paradîgmaya ku niha li Tirkiyeyê serdest e, heke zimanê zikmakî di perwerdeyê de bê bikaranîn hingî nasnameya neteweyî dê zererê bibîne û îmkana parastina tevahiya dewlet û welat namîne. Ji ber vê hindê, daxwaza bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de, hêj jî li bal hukûmetan wek "daxwaza ku qet nabe bê qebûlkirin" tê dîtin û bersivên herî hişk didin van daxwazan. Du rûdawên girîng ên serê salên 2000'an, vê dijberiya dewletê ya li hember zimanê zikmakî –lê bi taybetî li hember kurdiyê– teyîd dikin:

Rûdawa yekem ew bû ku komeke şagirtên zankoya Stenbolê, di meha çiriya paşî ya 2001'ê de, daxwaznameyên ku daxwaza dersên kurdî yên hemdî dikirin di dibistanan de, pêşkêşî rêveberiyên zankoyê kirin. Çalakiya daxwaznameyan li Stenbolê dest pê kir lê li zanko û lîseyên sertaserê welat pir piştgirî berhev kir û bi lez belav bû. Heta 14'ê reşemeya 2002'yan, ji 24 zankoyên li Tirkiyeyê şagirtan 11.837 daxwazname teslîm kirine rêveberiyên zankoyan û bi hezaran şagirtên dibistanên seretayî û lîseyê û malbatên wan, bi daxwaznameyên xwe yên ku daxwaza dersên kurdî dikirin di dibistanên seretayî û lîseyê de, beşdarî kirin di çalakiya şagirtên zankoyan de. Dewletê reaksiyoneke pir hişk da daxwaznameyên ku dersên kurdî yên hemdî dixwastin: 1.359 kes ketine nezaretê, 143 kes

hatine şandin bo hepsê da ku bêne mehkemekirin û 46 kes ji dibistan an jî zankoyê hatine avêtin.[108]

Rûdawa duyem, doza li Eğitim-Senê ye, ku ji ber bicîkirina "mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî" di destûra xwe de lê hatibû vekirin. Eğitim-Senê, di Kongreya xwe ya Destûrê de, îlona 2001'ê, benda hanê bi cî kir di destûrê de: Eğitim-Sen, *"mafê hemû ferdên civakê diparêze ku bikarin bi zimanê xwe yê zikmakî, di nav yeksanî û azadiyê de îstifadeyê ji perwerdeyeke demokratîk, laîk, zanistî û bêlayen bikin."* Walîtiya Enqereyê, ji ber vê bendê hişyarî da sendîkayê û xwest vê bendê biguhere. Piştî ku sendîkayê guhartina daxwazkirî nekir, Walîtiya Enqereyê muracaat kire Serdozgeriya Komarê ya Enqereyê. Li ser vê yekê, Eğitim-Senê îfadeya *"bi zimanê xwe yê zikmakî"* wek *"ku ferd bi zimanê xwe yê zikmakî bixwînin"* guhart û bi vî rengî kêşe safî bû. Serdozgeriyê di adara 2002'an de, biryara "nebûna sebebê dewamkirina dozê" da û dûre, Wezareta Kar û Ewleyiya Sosyal nivîsarek şand bo sendîkayê û tê de diyar kir ku *"guherîna destûrê hatiye vekolîn û rewşeke li dijî yasayê nehatiye tesbîtkirin"* û dosya hate girtin.

Lê belê, dûre Serfermandariya Giştî kete navberê û 27'ê hezîrana 2003'an bi îmzeya Köksal Karabayê Serekê Hereketê yê Serfermandariyê nivîsarek şand bo Wezareta Kar û Ewleyiya Sosyal. Di nivîsarê de hate diyarkirin ku *"destûra sendîkayê nakok e digel yasa û Destûra bingehî, divê teşebusên pêwîst bêne encamdan ji bo guhartina destûrê"*. Li ser vê yekê, Wezareta Kar û Ewleyiya Sosyal ya ku berê gotibû *"rewşeke li dijî yasayê nîne"*, muracaatî Walîtiya Eneqereyê kir da ku destûra sendîkayê bê guhartin. Walîtiyê jî "doza girtinê" vekir derbarê sendîkayê de ku guhartina bendê qebûl nedikir.

Duyemîn Mehkemeya Mesûl a Enqereyê ku berê xwe dida dozê, li gor PEMM'yê biryara redkirinê da derbarê doza girtinê de, lê belê, Nehemîn Daîreya Huqûqê ya Yargıtayê ev biryar betal kir. Yargıtayê sebebên biryara xwe wiha pêşkêş kirin: *"Li gor PEMM'yê, azadiya damezrandina komeleyan, bi armanca pêkanîna asayîşa neteweyî, bitûniya welat û nizama giştî dibe were sînordarkirin; bi pêy mewzûatê, zimanekî ji bilî zimanê tirkî nabe ji hemwelatiyên tirk re bibe zimanê xwendinê."*

Weku diyar e, gava mesele dibe bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de, hem siyaset, hem bûrokrasiya eskerî û sivîl, hem jî meqamên dadî hesasiyeteke bêhed mezin nîşan didin û li dijî vê daxwazê radibin. Ev dijberiya li zimanê zikmakî, îmkana xwepêşvebirina çandên cuda nahêle û wanên ku zimanê wan ê zikmakî ji yê cemaeta piranî cuda ye dixe rewşeke bidezavantaj.

Kêşeyên pir-alî ku xwendekarên kurd di pêvajoyên perwerdeyê tûş dibinê, bi giştî ji du bingehan dizên: Yekem, zêdetiya feqîriyê li herêmê û kêmasiya razemeniyên ku dewlet di warê perwerdeyê de vediqetîne bo herêmê. Ji ber feqîriyê, zarok bi zehmetî dest bi dibistanê dikin û dewamkirina wan jî herwiha bi zehmet dikeve; kêmasiya îmkan û razemeniyan jî, dibe sebebê wê hindê ku zarok bi qasî zarokên herêmên din îstifadeyê ji xizmetên perwerdeyê nekin. Bi pêy daneyên Wezareta Perwerdeya Neteweyî, di sala perwerdeyê ya 2008/2009'de, di demekê de ku li Tirkiyeyê serê sinifê 32 xwendekar, û serê mamosteyekî/ê 23 xwendekar diketinê, li herêma Anadoluya Başûr-Rojhilat 44 xwendekar ber sinifekê, û 30 xwendekar ber mamosteyekî/ê dikevin. Rewşa di qedemeya navîn de kaviltir e. Di qedemeya navîn de li Tirkiyeyê navînî [ing. *in average;* far. *miyanî;* tr. *ortlama*] serê sinifê 29 û serê mamsoteyî/ê 18 xwendekar dikevin, lê belê sinifên herî qerebalix ên li welat bi 43 xwendekaran li herêma Anadoluya Başûr-Rojhilat in. Li vê herêmê, 27 xwendekar ber her

[108] Ji bo detayên kampanyaya daxwaznameyan bnr.: Kerim Yıldız û Koray Düzgören, *Bir Dilin İnkârı: Türkiye'de Kürtçe Hakkı* (Londra: Weşana Kurdish Human Rights Project, 2002).

mamosteyekî/ê dikevin. (Li Diyarbekirê serê sinifê 53, serê mamosteyî/ê 28 xwendekar dikevin.)[109] Li herêmê kêmasiyeke ciddî ya mamosteyan heye. Di encama vê yekê de, hinek wîlayetên li herêmê, di îmtihanên gişti û navendî de, hergav li dawiya rêza serkeftinê cih digirin.

"Ev rewş û ev şert û merc, rê nadin ku zarokên kurd ên li van wîlayetan dijîn, û zarokên din ên ku malbatên wan ji ber kar û wezîfeyê hatine van deran, bi qasî zarokên herêmên din par û îstifadeya xwe ji mafê perwerdeyê wergirin, û dibe sebeb ku ew gelek li pişt hevtemenên xwe pêngavan bavêjine serhatiyên jiyanê. Lê belê aşkera ye ku perwerde, yek ji wan xizmetên giştî yên bingehî ye ku dewlet divê ji hemû hemwelatiyên xwe re bi îmkan û derfetên wekhev dabîn bike."[110]

Bingehê duyem, bêparbûna zarokên kurdan e ji mafê zimanê zikmakî di perwerdeyê de. Di xebata meydanî de, encamên dîdarên digel wanên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye nîşan didin ku zarokên kurd, ku îmkana wan a bikaranîna zimanê xwe yê zikmakî nîne di perwerdeyê de û têne mecbûrkirin ku bi zimanekî dîtir perwerdeyê wergirin, tûşî gelek kêşeyên cuda dibin. Li ba xwendekarên kurd ên ku bi zehmetî dikevine têkiliyê, hest û fikrên xwe nikarin bi dilê xwe derbibirrin, hest dikin ku ji civakê vederkirî ne, ku nikarin tam şareza bin li ser zimanê ku di serî de pê nedizanîn û di vê navberê de zimanê xwe yê zikmakî jî bîr dikin an jî nikarin baştir bikin, hergav hesta paşmanekê heye û fikra ku di pêşbirkê de li rêzên dawiyê mane li ba wan pir giran û belave ye.

Ev mexdûriyeta ku bi destê dewletê tê duristkirin, bawerî û pabendiya mirovan a ji bo sîstemê lawaz dixe û zemînê rewşên dijwarî û dubendiyan amade dike. Beramber vê rewşê du helwêst hene ku Tirkiye dikare wergire: Ya yekem ew e ku daxwazên kurdan ên ji bo bikaranîna zimanê xwe yê zikmakî di perwerdeyê de piştguh bike, xwe li nedîtinê dane, û pişta xwe li wan encamên wê yên neyînî bizivirîne. Tirkiye, her wekî ku ji cerga avabûna Komarê dike, berdewam be di sepandina polîtîkayên bêtir asîmîlasyonîst de û li hêviyê be ku daxwaz û dawakariyên kurdan ên perwerdeya bi zimanê kurdî dê di nav demê de sist û lawaz bibin û bi vî rengî kêşe dê çareser bibin û nemînin. Ev rêyek e, lê belê ne rêya çareseriyê ye. Berevajî vê, rêyeke wiha dê bibe sebeb ku birîn kûrtir bibe û nizam û aramiya civakî bêtir zererê bibîne.

Ya duyem jî ew e ku Tirkiye çavê xwe li meylên li cîhanê bike, û tedbîrên ji bo bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de bigire. Dewlet, divê berî kêliyê destan ji qedexekirina kurdî û zimanên din di perwerdeyê de bikêşe; li gor daxwazên heyî, şert û mercên pêwîst bi cî bîne ji bo bi hev re bikaranîna tirkî, ku li tevahiya welat tê bikaranîn, û zimanên din di perwerdeyê de. Dabînkirina aştî û aramiya civakî li Tirkiyeyê, heta dereceyeke bilind vedigere ser veguhartina sîstema perwerdeyê bi şiklekî ku hemû cudatiyan nas bike û hembêz bike. Ji bo sazkarî û veguhartineke wiha, pêngavên pêşîn ku divê di qada yasayî de bêne avêtin ev in:

- Tirkiye divê bend 42 ya Destûrê biguhere û bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de bixe bin sîwaneke destûrî.

[109] Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008/2009, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Müdürlüğü (Ankara: 2009), 15-18.
[110] *Kürt Sorununun Çözümüne Dair Bir Yol Haritası: Bölgeden Hükümete Öneriler*, Lêkolîna TESEV'ê (İstanbul: 2008), 32.

- Sereta Qanûna Bingehî ya Perwerdeya Neteweyî, mewzûata huqûqî ya ku meydana perwerde û fêrkariyê rêkdixe bê guhartin û pêşiya bikaranîna zimanê zikmakî di hemû dezgehên perwerdeyê de bê vekirin.

- Tirkiye divê hemû rezervên xwe yên di wan peymanan de ku mafên zimanî û bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de teqez dikin rake.

Tirkiye divê Rêkeftina Çarçowe ji bo Parastina Kêmayetiyên Neteweyî, Rêkeftina Ewrûpayê bo Zimanên Herêmî û Mînorîter, Rêkeftina UNESCO'yê ji bo Birandina Cudakariya di Perwerdeyê de û Protokola PEMM'yê ya servehî no 12'ê, pesend bike.

BEŞÊ SÊYEM

MESELEYA ZIMANÊ ZIKMAKÎ DI PERWERDEYÊ DE SERHATIYÊN XWENDEKARÊN KURD ÊN DI WARÊ PERWERDEYÊ DE

Van heyamên dawiyê, hinek xebatên ku bi taybetî têkildarî zimanê kurdî bûn, hatine kirin li ser bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de. Ji wan xebatan, "Anadilinin Önemi –Anadilinde Eğitim Raporu [Girîngiya Zimanê Zikmakî – Rapora Perwerdeya bi Zimanê Zikmakî]"[111] ya Eğitim-Sen'ê amade kirî û "Çiftdillilik ve Eğitim Raporu [Rapora Duzimanî û Perwerdeyê]"[112] ku li ser navê ERG'yê Ayan Ceyhan û Koçbaşê amade kiriye, zanyarî û tehlîlên girîng pêşkêş dike derheqê rewşa zimanî û perwerdeyî ya wan zarokan de ku zimanê wan ê zikmakî ne tirkî ye, lê bi taybetî derheqê rewşa xwendekarên kurd de. Ev xebat, qenaetên gelek ji wan lêkolîneran dide hev ku li ser rewşa xwendekarên endamên wan cemaetên kêmayetî lêkolîn kirine ku zimanê wan tepeserkirî û zextdîtî ye, û didin xuyakirin ku zimanê zikmakî xwedanê girîngiyeke diyarker e di meseleya rewş û serhatiya wan ferdan a di jiyana perwerdeyê û jiyana civakî de. Herwiha, yek ji wan xebatên kêm, "Rapora Perwerde Wekî Amrazek bo Lihevhatina Civakî"[113], ku ji aliyê Fırat û Atlı hatiye amadekirin bo Tarih Vakfı'yê, xebateke girîng e ku xwe dispêre dîdarên digel mirovên ji beş û texên cuda yên civakê û numûneyên cudakariyên di perwerdeyê de, di nav çarçoweya pirsgirêka kurd de vedikole. Lê belê, valahiya li vî warî gelek mezin e û daneyên yekemî ne têra wê hindê ne ku bersivên gelek pirsyarên heyî bê bidestxistin.

---

[111] *Anadilinin Önemi, Anadilinde Eğitim*, (Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 2010), 5-32.

[112] Müge Ayan Ceyhan û Dilara Koçbaş, "Çiftdillilik ve Eğitim" (İstanbul: Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi , 2009).

[113] Bahar Fırat û Altay Atlı, "Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim? Alan Araştırmasından Notlar", Teblîxa ku di Toplumsal Barış İçin Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Uluslararası Sempozyumu de (19-20 hezîran 2010) hate pêşkêşkirin, (İstanbul: 2010).

Lewma, bi armanca dagirtina wê valahiyê û pêşvebirina asta heta niha bidestketî, û bi vî rengî peydakirina bersivên hinek ji wan pirsyarên kel, di vê xebatê de, hewla me vekolîna wê pirsyarê bûye ka bikarneanîna kurdiyê û qedexebûna kurdiyê, ji bo xwendekarên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, bûye/dibe sebebê pirsgirêkên psîkolojîk, perwerdeyî, zimanî û civakî yên çawa. Bi gotineke din, hewl ji bo wê hindê bû ku bê tesbîtkirin ka gava zengila dersê lêdide û dikevine sinifên ku mecbûr in tê de bi tenê bi tirkî biaxivin, çi tê serê zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye.

Di vê xebatê de, li şûna "perwerdeya bi zimanê zikmakî", ku di munaqeşeyên giştî û hinek çavkaniyan de pir tê bikaranîn, "bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de" û "perwerdeya du-zimanî" hatine bikaranîn. Sebebê bingehî ji bo vê tercîhê ew e ku "perwerdeya bi zimanê zikmakî" bêtir îşaretê bi perwerdeyeke yek-zimanî dike û lewma xwedanê potansiyela vegirtina meydanan e, ne vekirina meydanan. Heçî têgehên "bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de" û "perwerdeya du-zimanî" ne, ev rasterast îşaretê bi pirzimanî û plûralîzma/piranîparêziya çandî dike. Bi vî rengî, hêvî ew e ku çemk û têgehên bijartî perspektîfên nû vekin ji bo munaqeşe û xebatên derbarê meseleyê de.

A. XEBATA MEYDANÎ

Di vê beşê xebatê de, digel 43 kesên ji çar komên cuda dîdar hatine kirin.[114] Ewil, digel wan kesan dîdar bi rê ve çûn ku li cih û heyamên cuda dest bi dibistana seretayî kirine, zimanê wan ê zikmakî kurdî bûye û lewma li aliyekî xwe fêrî tirkî kirine û li aliyê din hewl dane ku xwendin û nivîsandina bi tirkî fêr bibin. Koma duyem, ji wan mamosteyan pêk tê ku qet bi kurdî nizanin, û li dever û heyamên cuda mamostetiya wan xwendekarên kurd kirine ku qet bi tirkî nezanîbûne. Di koma sêyem de, ew mamoste hene ku bi xwe kurd in, kurdî dizanin û mamostetiya wan zarokên kurd kirine ku zimanê wan ê zikmakî kurdî bûye. Koma dawî jî ji wan dayikan pêk tê ku zarokên wan ên dixwînin hene û bi xwe jî bi tenê bi kurdî diaxivin. Li jêrî, pêşiyê netîceyên ji dîdaran bidestketî dê bêne pêşkêşkirin. Piştî vê, netîceyên bidestketî dê bêne tehlîlkirin û munaqeşe dê li ser wê hindê be ka ew netîce û tehlîl çi fêrî me dikin. Di dawiya beşî de, em dê ji netîceyan, lîteratûra cîhanî û ji çarçoweya têgehî ya pêşkêşkirî bi rê bikevin û hinek pêşniyarên derbarê sîstema perwerdeyê û pêşniyarên civakî û çandî de pêşkêş bikin.

B. NETÎCEYÊN BIDESTKETÎ

Kom 1: Bêyî ku bi tirkî bizane dest bi dibistanê kirin û ders-wergirtina bi zimanekî ku qet pê nizane

Di koma yekem de bi 13 kesan re dîdarên kûr hatine kirin. Wan kesên ku salên 80'yî û 90'î dest bi dibistanê kiriye hemûyan diyar kirin ku bo cara yekem di dibistanê de axiftina bi tirkî bihîstine. Hinek ji van kesan xwendekarên zankoyê ne, karê hinekên din, bi gotina wan, "serbest mesleg" e. Wextê dîdar bi wan re hatine kirin li Diyarbekirê dijîn, lê belê dibistana seretayî li deverên pir cuda xwendine.

Hemû ev kesên mulaqat pê re hatî kirin, diyar kirin ku gava dest bi dibistana seretayî kirin bi tenê "tek tûk" peyvên bi tirkî dizanîn û jixwe zêde hêmin jî nebûn ser me'naya van çend peyvên ku pê dizanîn. Bo numûne, Sebahata ku sala 1985'an li Midyadê dest bi xwendinê kiriye wiha dibêje:

[114] Di vê lêkolîna meydanî de, navên beşdarên dîdaran ne navên beşdaran ên rastî ne.

... hinek kelîmeyan pê dizanî, lê belê ne bi şiklê ku bikarî pê cumleyan bêjî, bi tenê wek kelîme dinasî. Lê belê, tu bi xwe... çawa bêjim, ji kelîmeyan derdixî me'naya cumleyê. Belkî cumleya tu dibêjî xelet be, lê dîsa jî dixwazî fam bikî.

Ehmed jî cara yekem sala 1995'an li Çêrmûgê di dibistaneke seretayî de tirkî nas kiriye. Ew jî wiha pê de diçe:

Zimanê me kurdî bû. Cara ewil li mektebê me tirkî bihîst. Min digo qey xelkê dinyayê tevde bi kurdî xeber didin, min nizanîbû ka zimanên cuda hene, tune.

Dîsa hemû ew kesên ku dîdar pê re hatine kirin gotin ku di sinifên wan de xwendekar bi piranî kurd bûn, xeynî mamosteyan bi tu kesî re bi tirkî nedipeyivîn. Bo numûne, Rojhat ev tişt gotin:

Me, ji ber cihê ku em lê dijiyan, her bi kurdî xeber dida. Heval jî her bi kurdî dipeyivîn. Hem li dersê hem li derve her kurdî bû xeberdana me. Tenê gava me bi mamoste re xeber dida, hingî me zimanê xwe dikir tirkî. Me zor dida xwe ji bo vê, êdî me çend pê çêbûba ewqas...

Rojhat herwiha got ku piraniya hevalên wî yên sinifê bi tenê kurdî dizanîn û ji ber ku kurdîaxiftin qedexe bû, gelek kes di sinifê de bi hevalên xwe re qet nediaxift, çaverê dibûn ji sinifê derkevin da ku bikarin biaxivin. Dîsa bi heman rengî Dilgeş wiha axift:

Em li mektebê bi kurdî nediaxiftin. Di sinifan de qet nediaxiftin, lê carinan gava li derve em digihiştine hev me dest diavête kurdî-axiftinê. Çunku heta 8-9 saliya xwe jî em bi tirkî nediaxiftin, heta hingî me qet bi tirkî nedizanî jixwe...

Gelek kesan diyar kir ku çunku bi tirkî nedizanîn û axiftina bi kurdî jî qedexe bû, mecbûr mane xwe kerr bikin; hinekan got ku bêhn li wan teng dibû ji ber vê kerriyê û lewma hergav xwestine ku berî kêliyê ders biqedin û vegerin malên xwe. Pêşiyê ev bendêman heta zengila tenefûsê bûye, paşê, dibêjin zarok, piştî ku ji sinifê derdiketin bizor digihiştine rihetiyê; lê belê, di heyamên paştir de gava ku êdî destûr nedidane wan ku di tenefûsan de jî bi kurdî biaxivin, êdî ew bendêman ne 40 deqe bûne, lê heta qediyana roja wan a li mektebê her di wî halî de bûne û herroj rojê pênc-şeş saet "*kerr û bêdeng li bendê bûne*". Yek ji beşdarên dîdaran got ku yekem peyva ku fêr bûbû "sus" [hiş be] bû û her cara ku ew peyv dibihîst hest bi sûcdariyê dikir, lewre gava ev peyv dibihîst, ji wî were karekî xerab kiribû. Hinekan jî got ku ji bo pêwendîkirina bi hevalên xwe re rêyên xwemalî peyda kiribûn. Bo numûbe Ehmed wiha axift:

Li mektebê, di tenefûsan de em bi hevalên xwe re bi kurdî dipeyivîn. Dûre, gava em di sinifa duyê de bûn, rêya wê jî zehmet xistin. "Em nikarin bi vî rengî wan fêrî tirkiyê bikin. Divê tirkî li hemû cihan hakim be." Eger ez xelet nebim sala '96'an bû. Gava di tenefûsan de jî zehmet xistin, êdî hema kes bi kesî re nedipeyivî, me hewl dida bi dest û çavan hev bidin famkirin. Wekî zimanekî duyem me zimanê îşaretan danabû di nav xwe de. Kêm zêde em têgihiştin ka me çi digot. Rewşeke wisa bû. Zimanê me yê muşterek zimanê hereketan, zimanê îşaretan bû. Êdî gava me li ser û çavên hev dinihêrî, me fam dikir ka dixwaze çi bêje an jî çi bike. Jixwe 40 deqeyan bêhna me teng dibû. Berî kêliyê ders biqedin û em derkevin, birevin ji wan deran...

Gelek kesên ku beşdarî di dîdaran de kirin, gava behsa wan tengavî û nexweşiyan dikirin ku ji ber mecbûriyeta fêrbûna xwendin-nivîsandinê ya bi tirkî, ku ji bo wan zimanekî biyanî bû, bi ser wan

de hatibûn, giliyên mîna hev hatine pêş. Giliya ku herî zêde pêş hat, zehmetiya têkilîdanana bi mamoste re û derbirrîna derdê xwe bû. Bo numûne Rojhat ev tişt gotin:

> *Em rûdiniştin û me bes li mamoste dinihêrî. Jixwe me fam nedikir. Min hewl dida tiştekî pirs kim, min nedikarî bipirsim. Hevalekî min hebû, min jê re digot tu dikarî vê ji bo min tercume bikî tirkî û bêjî, min wiha dikarî wan tiştên ku min fam nedikirin bipirsim.*

Gulbihara ku pirsgirêkên danûstandinê yên mîna van tecrûbe kirine, ragihand ku:

> *... di navbera me de mesafeyek çêdibû, lewre me nedikarî derdê xwe bêjin. Çi muşkuleyeke me heba jî me nedikarî bêjin. Hinek hevalên me hebûn carinan, rewşa wan baş nebû car caran. An berstûka wî diriyayî bû, an gava tiştek diqewimî nedikarî derdê xwe bêje. Mamoste di wir re tê diheytîne, heçko zarokî şûmtî kiriye an jî bi xemsarî hereket kiriye. Halbukî rewşa wan a aborî xerab e, nikare wê zelal bike, an jî li malê muşkuleyeke din heye, derheqê dersan an jî karmalan de, nikare wê bi duristî bêje. Çunku mamoste bi tirkî dibêje, xwendekar fam nake ka divê kîjan karmalî kîjan dersê çêke, lewma gelek caran nikare çêke...*

Osman jî wiha pê de çû:

> *Mamosteyê me bi kurdî nedizanî. Jixwe nerihetiya me ji ber vê yekê bû. Bi tu awayî me nedikarî bikevine têkiliyê. Hema bi çavan jî hevfamkirin çênedibû, çunku ew dinyayeke din, em dinyayeke din, êdî me li hev binihêriya jî me hev fam nedikir.*

Para pirtir a xwendekarên ku digel mamosteyên kurdî-nezan dest bi xwendinê kirine, gotin ku, ji ber ku danûstandina wan nebû bi mamosteyan re, nedikarîn mamosteyên xwe fam bikin û ji ber vê ditirsîn û digirîn. Bo numûne Ruşenê çîroka xwe wiha neql kir:

> *...gava cara ewil ez çûme mektebê, çunku min nedizanî bi tirkî biaxivim, min dest bi giriyanê kir. Mamoste bi tirkî diaxive û tu tiştekî fam nakî û dest bi giriyê dikî.*

Ji bo hinekên din jî, tiştên "komîk" hatine serê wan ji ber ku nekarîne digel mamosteyê xwe bi eynî zimanî biaxivin û lewma nekarîne hev fam bikin. Bo numûne Dilgeş got ku:

> *...tiştên komîk diqewimin carinan. Niha, piştî ewqas salan nema baş tê bîra min lê, bi taybetî wextê mekteba seretayî, gelek caran ji ber ku bi tirkî nedizanîn, kelîmeyên bi kurdî derdiketin ji devê xwendekaran. Hetta hinek kelîmeyên ku xwendekaran şerm dikir an jî ditirsiyan bêjin, dibûn sebebê qewimîna tiştên xerab. Numûneyeke xerab e lê, hinek zarok hebûn ku bi xwe de dimîztin bi tenê ji ber ku nedikarîn tengaviya xwe bêjin.*

Denîza ku behsa pirsgirîkên wekî van kir, serhatiyeke wiha gêrrawe:

> *...carekê tiştekî wiha hate serê me. Hevalên me rakiribûne ser texte. Mamoste pirsî: We xwe paqij kir? We dest û çavên xwe şûştin? Diranên xwe firçe kirin? Hevalan rast got, willahî min nekiriye, bi Quran min nekiriye, bi dîn û îman min nekiriye. Heçko mamoste digot wan xetayek kiriye. Helbet bi dû re me fam kir rastiya meseleyê.*

Hinekan jî diyar kir ku gava dest bi nivîsandinê kirin, gelek caran pê nedihesîn ka çi bû dinivîsîn, lewre me'naya wan peyvên ku dinivîsîn nedizanîn. Bi heman rengî, hinek kesan jî gotin ku gava

dest bi xwendinê kirin, gelek caran fam nedikirin ka di wan metnên ku dixwendin de çi dihate gotin.

Hema hemû xwendekaran diyar kir ku helwêsta mamosteyên bi kurdî nedizanîn beramber vê kêşeya hevfamnekirinê neyînî û xerab bû, ji ber ku hewl nedidan derdê wan fam bikin, berevajî vê, mamosteyan qusûr di xwendekaran de dîtine ku nikarin bi tirkî biaxivin. Bo numûne Sîdar wiha dibêje:

> *Me nikaribû bi kurdî biaxivin di dersên wan mamosteyan de ku bi kurdî nedizanîn. Erza me dişkandin, digotin "qey hûn dicûnan didin"...*
>
> *Ew jî jixwe li cihekî bû ku ne zimanê wî lê bû ne jî mirovên wî. Ji bo wî jî nexweş bû. Tiştekî wekî hezkirin an jî kêfpêhatin nebû li ba wî. Ji xwe hergav li me dida. Dersa xwe diqedand, lêdida diçû. Me jî jê re tiştin dibirin. Gulek me dibir jê re. Gava pelên wê gulê diweriyan ew gul dikete çopê, û pê re em jî dihatine avêtin bo nav çopê. Psîkolojiya me ji ber wan hestên me yên hingî wisa bû. Yanî pir xerab bû... Avêtina wê gulê bo nav çopê... Jixwe ziman nîne, me wisa digot derdê xwe...*

Ehmed jî bi heman rengî ev tişt lê zêde kirin:

> *...carinan ew jî pir hêrs dibû. "Dibêjim, ji we re dibêjim, qey hûn fam nakin? Heqîqeten me fam nedikir. Em diaxiftin lê me berê xwe dida rûyê wî. Li gund ji me re digotin, hurmeta mamosteyê xwe bigirin, ew hatiye vira da ku tiştekî fêrî we bike, dersa xwe baş bixwînin, vê bikin wê bikin, lê belê ji ber ku me nedizanî ka mêrik [mamoste] çi ye dibêje, me xwe kerr dikir. Vê yekê em kirin xwendekarên pasîf. Me bêtir xwe kerr dikir, me dixwast kerr bin.*

Gelekan jî diyar kir ku çunku tiştên dihatine gotin fam nedikirin, mamosteyên wan erza wan dişkand ku kêm-aqil in û dereng têdigihin, lê belê di rastiyê de ev pirsgirêkeke zimanî bû. Bo numûne, Sebahat wiha dibêje:

> *Mamoste ji me re gotibû "çima têgihiştina we ewqas kêm û lawaz e" û erza me şikandibû. Min got ev ne meseleya dereng têgihiştinê ye. Mesela hûn rabin kesekî ku qet bi îngilîzî nizane bişînin derveyî welat, wî têxine nav perwerdeya li wir. Aşkera ye ka çi qas dê bikeve tengasiyê.*

Her di rêza van helwêstên neyînî de, gelek caran nasnameya xwendekaran jî bi zimanê wan re tê xerabkirin. Gelek caran mamosteyan gotinên wisa li wan kirine ku nasnameya wan pê hatiye xerabkirin an jî nehesibandin. Bo numûne Lezgîn van tiştan neql dike:

> *...mamosteyekî me yê ji Îzmîrê hebû, wî digot: "Hûn bi xwe naxwazin fêrî tirkî bibin." Hetta ew mamosteyê sinifa me bû. Hem jî dikete dersên me yên Fenê. Min hergav 2 distand di dersa Fenê de. Halbukî ez telebeyekî pir serketî bûm, zîrek bûm. Min gelek nerihetî dîtin. Lîseyê jî, bi dersa îngilîziyê ve pir şerpeze bûm. Mamosteya me ya îngilîziyê, jineke Qazaxistanî bû û pir milliyetçî bû. Wê jî gelek nerihetî dane ber me. Li dibistana navînî her dersa Fenê bû ku navîniya dereceyên min daxist; lîseyê jî dersa îngilîziyê navîniya min a giştî daxist. Xoce hergav digot: "Di rastiyê de kurdî nîne, tirkiya bûye kurdî heye." Yanî digot van mirovên rojhilatî tirkî guhartine û xistine halê kurdiyê. Hingî min reaksiyonek dabû ber wî...*

Li aliyê din, piraniya wan kesên ku dîdar pê re hatine kirin gotin ku di xwendina xwe ya seretayî de hinek salan mamosteyên wan ên kurd hebûne, bi wan mamosteyan re pir baştir karîne têkiliyan

danên, xwe rihettir dîtine û carinan bi wan re bi kurdî axiftine û bi vî rengî hêsantir fêrî tirkiyê bûne û serketîtir bûne di dersên xwe de. Derbarê vê meseleyê de Lezgîn wiha got:

> *...piştî ez salekê ketim û min ew sal tekrar kir, mamosteyê min yekî baş bû. Hetta çend caran mamosteyê herî baş ê salê hatibû hilbijartin. Bi xwe jî bi kurdî dizanî. Kurd bû. Gava me bi kurdî digot "nan" ji bo "ekmek"a tirkî, ji me re digot ku "ekmek" bi kurdî "nan" e, yek bi yek em fêr dikirin. Hetta carinan dersa xwe bi kurdî dikir. Bi rastî mirovekî pir cesûr bû. Xêra wî jî gelek tê de heye heke îro ez li vir bim. Ji ber ku ez ji wî fêrî tirkiyê bûm.*

Dîsa Cemîl wiha pê de diçe ka gava mamosteyek bi kurdî bizane heta çi dereceyê dikare tesîreke baş li xwendekaran bike:

> *...ji gundê cîran mamosteyek hat. Wî bi kurdî dizanî. Navê wî R.K. bû. Kete dersên me. Carinan bi me re bi kurdî diaxift. Heynê me bi fûtbolê dilîst dihat dikete nav me, bi kurdî pas dixwast. Xweş bû wiha, em pê kêfxweş dibûn, ji ber ku me derdê xwe rihettir digot.*

Lê belê gelek kesan got ku mamosteyên wan ên kurd jî, heta ku ji wan dihat di nav sinifê de bi kurdî nedipeyivîn bi xwendekaran re, bi tenê heke yek ji xwendekaran tiştek fam nekiraya hingî mamoste jê re bi kurdî digot û heke hewce baya kurdî biaxivin, bi giştî li derve diaxiftin.

Rewşeke din jî ku di dîdaran de derket ew e ku xwendekaran, ji ber ku bi zimanekî dest bi xwendinnivîsandinê kirine ku bi rihetî nikarin derdê xwe pê derbibirrin, hest pê kirine ku zeîf in û baweriya wan a bi xwe şkestiye, kêm bûye. Herwiha gelek kesan diyar kir ji ber vê rewşê ji zimanê xwe yê zikmakî dûr ketine û hem jî, bi rast û duristî hînî tirkiyê jî nebûne. Sîdarê ku tengaviya vê yekê kêşaye wiha axift:

> *Ji malbatê dûr dikevî, cihekî nû, zimanekî nû... Helbet her tişt pir zehmet bû. Nikarî derdê xwe bêjî, xwe şkestî û lawaz hîs dikî... Gava me dest bi perwerdeya bi zimanekî din kir, êdî bere bere em ji zimanê xwe dûr ketin... Ne tirkiya me ne jî kurdiya me baş e. Li malê bi zimanekî, li mektebê bi zimanekî din diaxiftin. Qutbûn çêdibû di navberê de. Îro jî ez nerihetî û tengasiyên vê yekê dikêşim.*

Li aliyê din, gelek kesan diyar kir ku ew pirsgirêkên ku ji ber perwerdeya bi zimanekî ku pê nedizanîn dihate kirin dihatine serê wan, di merheleyên paştir ên jiyana wan de jî bi wan re mane. Bo numûne, Ehmed bal kêşa ser wê yekê ku ji ber qedexebûna kurdiyê di heyamên ewil ên xwendina xwe de mecbûr bûye hergav "kerr be" û ev yek di qonaxên paştir ên jiyana wî de jî karîger bûye û ew kiriye yekî pasîf. Wiha pê de çû Ehmed li ser vê meseleyê:

> *Çunku min di mekteba seretayî de pirs nedikirin, niha li zankoyê gava meseleyek tê munaqeşekirin, heta ku pê li demara min nekin ez dixwazim kerr bimînim. Gava li derve behs li ser meseleyekê be, heta ji min tê hewl didim kerr bim. Ez dibêjim qey ev xuyê min vedigere salên min ên mekteba seretayî.*

Dîsa kêşeya zehmetiya îfadekirina derd û hestên xwe, ku di destpêka xwendinê de gelek caran xwendekar xwe pê re dibînin, di salên paştir de jî her daye dû xwendekaran û daîmî mecbûr mane bi vê kêmasiyê bijîn. bo numûne, Lezgîn wiha pê de diçe:

Niha jî li zankoyê carinan nikarim derdê xwe bi tirkî bêjim [derdê xwe gotin: xwe-îfade kirin]. Hinek caran di navbera dersan de, weku heval jî pê dizanin, em bi mamosteyan re bi kurdî xeber didin. Ev kêmasiyek e ku ji ber wê zehmetiya xwe-îfadekirinê tê serê me...

Xaleke din, ku derbarê wê de herkes hevbîr bû, ew e ku destpêkirina xwendin-nivîsandinê bi zimanekî ku pê nizanin dibe binas ku xwendekar li mektebê serkeftî nebin. Gelek kesan ragihand ku her ji ber vê yekê li mektebê serkeftî nebûne, tevî ku şiyana wan a çêtirê hebûye ji ber van pirsgirêkan nekarîne bikin. Bo numûne Sîdar dibêje:

Belkî min ê bikariya tiştên pir baştir bikirana. Belkî qabiliyetên min ên din dê hebana...

Lezgîn jî wiha axift li ser meseleya sernekeftina li mektebê:

Hate serê min ku ez di sinifê de mam, ketim, ji ber ku min bi tirkî nedizanî. Mesela cara yekem gava ez ketim, mamosteyê min bi kurdî nedizanî. Muşkule ji wir pêk dihat. Bi tu awayî me ji hev fam nedikir. Ne tenê min, pismam û dotmamên min ên ji gund hatî jî di nav heman muşkuleyan de bûn. Ji ber vê min, bi pismam û dotmamên xwe re, ew sinif careke din xwend.

Herwiha, gelek kesan diyar kir ku destpêkirina xwendin-nivîsandinê bi zimanekî ku pê nedizanî, hesta dereng-ketinê pê re çêkiriye û daîmî bi wê hestê re maye. Bo numûne Sebahatê ev tişt gotin:

...tesîra dereng-ketinê, yanî tesîra ku li min kiriye ev e. Li mektebê pêşî heçko tu perwerdeya zimanfêrbûnê dibînî. Heta fêrî wî zimanî dibî, di rastiyê de tu perwerdeyekê wernagirî. Lewma heke em li tevahiya Tirkiyeyê binihêrin, qet nebe li şûna têgehên kurd-tirk em bi wan kesan muqayese bikin ku bi kurdî nizanin, ez wisa dibînim ku min salekê bi derengî dest bi perwerdeya xwe kiriye.

Bi heman rengî Osman jî wiha axift:

Gava me dest bi mektebê kir me bi tirkî nizanîbû. 12-13 salî bûn gava em baş û xerab pîçek hîn bûn, yanî di 15 saliya xwe de, pir dereng me dest bi jiyanê kir... Min li resmên ku zarokên baxçê-zarokên çêkiribûn nihêrîbû. Ew hêza îfadeyê ya zarokên pênc-şeş salî, ji ber wan kombûna zanyariyan e di serê wî de... Gava ez resmên wan di wî temenî de çêkirî di bîst saliya xwe de dibînim, dikevime heyreta wê yekê ka gelo ma ez niha jî dikarim çêkim.

Dîsa, têkildarî hesta dereng-ketinê, hemû ew kesên beşdarî di dîdaran de kirin, gotin ku, nisbet bi wan kesên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerdeyê dibînin, hest pê dikin ew bi xwe di halekî dezavantajiyê de ne. Bo numûne Ruşenê got:

Jixwe zarokên tirk pêngavekê pêş dest pê dikirin. Gava nivîsarek dixwendin bi temamî têdigihiştin. Şansekî me yê wisa nebû. Gelek caran me fam nedikir.

Bi heman awayî Baran jî wiha pê de çû:

Yên zimanê wan ê zikmakî tirkî bû pêngavekê pêştir dest pê dikirin. Di nav wanên ku kurdî bû zimanê wan ê zikmakî, gava min hêj taze dest bi xwendinê dikir li merkezê, hinek telebe hebûn ku bi tirkî jî dizanîn. Ew zarokên memûran bûn. Min gelek peroşiya wan dikir, jixwe gava zarok î zêde pênahesî ka çi çi ye. Peroşiya zimanê xelkekî din, titşekî çawa ye? Bi rastî tiştekî pir trajîk e.

Ji xwe re dibêjî xwezî ez jî mîna wan bama, ev zehmetî nehatana serê min. Wisa dizanî ku pir vederkirî yî. Yanî rewş û psîkolojiyeke pir cuda.

Zarokê li Qonyayê û zarokê li qezaya Qulp a Diyarbekirê bi eynî şert û îmkanan dest bi perwerdeyê nakin, ji ber ku rewşa wan a zimanî cuda ye. Zarok zimanekî bi temamî nû hîn dibe. Û mamoste li bendê ye ku zarok bi wî zimanî jê re şîroveyan bike. Mesela li mektebê dersên kompozîsyonê hebûn. Me nedikarî derdê xwe baş darêjine ser kaxezê. Cumleyên hergav berevajî bûn. Gava nikarî vê pêkbînî, muheqeq tesîrê li matematîk û fenê jî dike.

Denîz jî fikrên xwe yên li ser vê meseleyê wiha rêz dike:

Bi rastî me hesûdiya wan dikir. Ji ber ku wan bi tirkî dizanî wan çêtir fikrên xwe digotin, zêdetir heqê axiftinê dixwastin. Yek jî, pêwendiyên wan ên digel mamosteyên tirk baştir bûn. Çunku hergav heqê axiftinê werdigirtin, êdî te digo qey xwendekarên herî zîrek ew bûn. Ev ji bo me dibû kêmasiyek. Kêmasiya vê yekê hergav bi me re dima.

Osman jî wiha pê de diçe:

...jixwe me 1-0 mexlûb dest pê kir, yanî 10 salan, 15 salan dereng dest pê kir me. Zarokên polîsan, yên memûran û mamosteyan hebûn, wan dikarî bikevine têkiliyê digel mamosteyan. Dersên ku li malê didîtin eynî ew li mektebê jî didîtin. Ew bi rengekî hazir dihatin, hewce nebû hewleke cuda bidin ji bo vê. Em mecbûr bûn gelek hewl bidin û li dû biçin.

Mijareke dîtir heye ku xwendekar xwe derbarê wê de bêşans dibînin, ew jî ew e ku dayik û bavên wan nikarin alî wan bikin di dersên wan de ji ber ku ew bi xwe jî bi tirkî nizanin. Lê belê, diyar kirin ku heke li malê yekî din hebe ku berê çûbe mektebê, tesîreke wî/wê ya baş dibe ji bo têgihiştina dersan. Bo numûne Dilgeş dibêje ku:

... xwendekarin hebûn ku pir zû têdigihiştin û fêr dibûn, ew xwendekarên ku alîkarî ji brayên xwe yên xwendekar werdigirtin zû fêr dibûn. (...) Lê belê heke li malê tenê kesên ku xwendin-nivîsandinê nizanin hebin, mesela li ba dayik û bav, xwîşk û bra, piraniya wan xwendin-nivîsandinê nizanin, û xwendekarekî ji maleke wiha, gava ji derve alîkariyekê wernegire, jê re pir zehmet dikeve fêrbûna xwendin-nivîsandinê. Û gava di xwendinê de pêş nediket, vê carê jî elaqe û hewesa wî/wê ya bo xwendinê kêm dibû, lewma meseleya destek û alîkariyê xerab bû.

Dîsa tengasiyeke din a zarokên kurd li mektebê ew e ku dayik û bavên wan nikarin tevli civînên weliyan bibin ji ber ku bi tirkî nizanin. Hinek xwendekaran jî diyar kir ku bi qestî dayik û bavên xwe gazî wan civînan nedikirin, ji ber ku dê di rewşeke zehmet de bimana. Lê belê, gava gazîkirina wan mecbûrî baya, hingî jî dîsa her nexweş bûye ji wan re. Mesela, Gulbihar serhatiyeke xwe dibêje:

Carekê dayika min hate mektebê, qirar bû ez biçim ser doxtor, û lazim bû ku ji mektebê destûr were girtin. Nekarî biaxive, ji ber ku bi tirkî nedizanî. Min gote dayika xwe, tu were, ez bi xwe dê bi mamosteyan re biaxivim û wan qanih bikim... Ji bilî vê, qet nehat. (...) Lîseyê jî qeyda xwe min bi xwe çêkir.

Li aliyê din, numûneyeke din ku dişibe nebûna têkiliyê di navbera mamoste-xwendekar de, ku me berê behs lê kir, di merhaleyeke paştir a perwerdeyê de tê dîtin gava ku dayik û bav bi tirkî nizanin û ku xwendekar jî êdî nikarin derdê xwe bi kurdî bêjin. Gelek xwendekaran ragihand ku çunku êdî

baş nikarin bi kurdî biaxivin, nema dikarin bi dayik û bavên xwe re biaxivin, fikr û hestên xwe digel wan par bikin. Mesela Sebahatê di vê bareyê de wiha got:

> *Hindî ku ji kurdiyê dûr ketime, pê emel nakim, êdî bo min zehmet e bi kurdî danûstandinê bikim. Gava tu xama bî, keçeke ciwan bî, dixwazî hinek tiştan bi tenê ji dayika xwe re bêjî. Tu tirkiyeke akademîk hîn dibî, derd û fikrên xwe pê dibêjî, lê belê di kurdiyê de zeîf û bikêmas î. Ew aliyên kêmas nikarî ji dayika xwe re eyan bikî. Ji ber vê, hest bi kêmasiyekê dikî. Mesela rojnivîskekê digirim. Ez nikarim ew nerihetiyên xwe yên li wir dinivîsim pê re bi tirkî behs bikim. Lê bi kurdî jî nikarim, ji ber ku ewqas kurdî jî nizanim. Tengasiyeke wiha heye li ba min. Tiştên di dilê xwe de nikarim bi kurdî ji dayika xwe re bêjim... Bizane ku ez pir zîrek im bo zimanê tirkî, sibe gava zarokeke min çêdibe, ez dê bikarim hinek tiştan digel zaroka xwe par bikim. Ji ber ku ez û ew dê bi eynî zimanî biaxivin. Lê belê, tu carî bi dayika xwe re min ev hest par nekir. Yanî êdî ez û dayika xwe em du mirovên cuda ne. Pîçek jî em herdu dabeş bûn, em wisa bêjin.*

Her di vê rêzê de, ewên ku berdewam bi kurdî dikarin biaxivin bi dayik û bavên xwe re, diyar dikin ku bi taybetî piştî xwendina lîseyê, êdî zimanê ku digel hevalên xwe pê diaxivin dibe tirkî. Bo numûne, Ehmed wiha dibêje:

> *Heke niha berê xwe bidime axiftina xwe ya bi tirkî û ya bi kurdî, bi her hal sedî heftê bi tirkî ye, sedî sih bi kurdî ye. Ji ber ku bi tenê nava malê ez bi duristî kurdî xeber didim. Digel xizmên xwe, digel hinek ji hevalên xwe, an jî gava diçime gund bi kurdî diaxivim û dibihîzim. Lê belê, ji bilî vê, di jiyana xwe ya rojane de, li zankoyê, li ser kar, li kolanê her tirkî serdest e. Em axiftina tirkî dibijêrin. Diyar e êdî em elimîne. Berê zêdetir em bi kurdî dipeyivîn, niha bêtir tirkî. Ne tenê ez wiha me, di jiyana herkesî de êdî tirkî heye.*

Herwiha, gelek kesan dane xuyakirin ku, pirî caran piştî perwerdeyeke pênc-şeş salan, piştî ku êdî baş fêrî tirkî dibin û tirkî dibe zimanê danûstandinê ji bo wan, êdî dibin xwediyê helwêstên xerab û neyînî li hember kurdî û mirovên kurdîaxêv. Ehmed, bo numûne li ser vê meseleyê dibêje ku:

> *Gava ez gihiştime sewiyeyeke bilind di zanîna tirkiyê de, êdî her ku çu bêtir ez ji derdora xwe û ji gundê xwe sar bûm. Heçko êdî ev kevn bûbûn, dûrî çax û çerxa me bûn. Çunku heçko gava em bi kurdî diaxiftin, em mirovên ji teqebeyeke nizm bûn, gava em bi tirkî diaxiftin êdî xwe-baweriyek bi me re çêdibû. Êdî em bi tirkî diaxiftin. Gava cara yekem min kitêbek xwandibû û fam kiribû gelek kêfa min xweş bûbû, heçko min serkeftineke mezin bi dest xistibû, heçko ez êdî mirovekî nû bûm. Têkiliya te ya bi zimanê xwe re qut dibe êdî hingî. Zimanê me zimanekî sade ye, zimanekî derveyî vê çerxa modern e. Êdî nizanim bi telkîna mamosteyan bû, bi çi sebebekê bû, fikrên min wiha bûn. Min digot qey zimanê min mîna zimanê çûkan e çi ye, zêde me'naya wî nîne, ji ber ku kesek an jî tiştekî ku behsa me dike nîne. Çavkaniyeke me nîne, kitêba ku tê bi tirkî ye, kitêba çîrokan ku li me belav dikin bi tirkî ye. Hikayêta ku dibêjin bi tirkî ye. Qehremanên ku behs lê dikin bi tirkî ne. Nizanim em wiha qehreman in, wiha şêr in, filan û bêvan... Meteloka em dixwînin bi tirkî ye... Di demekê de ku her tişt bi tirkî bû, êdî zêde qîmeta kurdiyê nedima. Kurdî ewqas muhîm nîne, em pê nepeyivîn jî xem nîne... Min dît ku êdî bi qasî ji min bihata min hewl dida nava malê jî bi kurdî nepeyivim.*

Bi heman rengî, hinek xwendekaran got ku di salên xwe yên dibistana seretayî de, wan şerm li dayik û bavên xwe dikirin ku bi kurdî diaxiftin. Bo numûne, Lezgîn van tiştan dibêje:

Mala me li merkezê bû. Mala me di avahiyeke dewletê de bû ku ji ber karê dayika min dabûne me. Em li wir rûdiniştin, dayika min bi kurdî gazî min kiribû. Hevalên min ên yariyê ji min pirsîn "dayika te çi dibêje". Min jî ji wan re gotibû –hingî di mekteba navînî de bûm: "Dayika min bi frensî diaxive." Ew jî çûbûn ji dayikên xwe re gotibûn, "dayê tu dizanî ku dayika hevalê me frensî ye, ji Frensayê hatiye, li vir dijîn". Paşê dayikên wan ji dayika min re gotine ku min ji zarokên wan re wiha gotiye. Gava dayika min pirsî çima min wer gotibû, min gotê "min şerm kir". Hingî, zarokên wanên li wir rûdiniştin piranî tirk bûn, bi tirkî xeber didan. Min ev derew kir da ku di na wan de bi tenê nemînim, min li derve nehêlin.

Li aliyê din, şermkirina ji kurdî-axiftinê di nav neslên ciwantir de jî dewam dike. Lezgînê ku behsa vê yekê kir, di ser numûneya brayê xwe re van çavdêriyên xwe radigihîne:

Ez bi brayê xwe re bi tirkî diaxivim. Çunku ji bo wî kurdî-axiftin wekî heqaretekê ye. Gava ez pê re bi kurdî diaxivim, dibêje "keko bi min re bi kurdî neaxive, heval tinazên xwe bi min dikin". Ji ber ku diçe mekteba taybetî. Têkilî û derdor bi zêdeyî tirkî ye li wir, lewma brayê min vê tengasiyê gelek dikêşe. Herçend ez jê re bêjim jî zimanê me yê zikmakî kurdî ye û nabe şermê jê bike, ew bi têgihiştina xwe ya ji ber temenbiçûkiya xwe israrê li ser tirkiyê dike. Bi rastî em difikirin ku ji wê mektebê wergirin wî, neşînin. Ji ber ku tûşî heqaretan dibe kurik; hevalên wî pê re napeyivin. Ev yek xwendekarî jî, malbata wî jî aciz dike.

Li aliyê din, kesên ku piştî emrekî digihine hişyariyeke siyasî û hewce dizanin bi aşkerayî kurdbûna xwe îfade bikin, li mektebê ji aliyê hinek xwendekar û mamosteyan ve hatine vederkirin, navên cuda li wan hatine kirin û tûşî rewşên "demxelênan-stîgmatîzasyon"ê bûne. Bo numûne Ruşen serhatiya xwe kat dike:

Helbet ji ber zextên li ser me ye, yanî ji ber wan rûdawên xerab e ku hêj di şeş-heft saliya me de hatine serê me... Li xwendegeha navînî û lîseyê pîçek guherî. Mesela ez bi van tiştan hesiyam êdî. Çima ev tişt hatine serê min, pirsyar min li xwe kirin. Vê carê zêdetir bi kurdbûna xwe hesiyam. Ji ber ku min êdî zêdetir behsa vê yekê dikir, li xwendegeha navînî leqeba "pêşmerge" li min kiribûn. Salên lîseyê leqeba "terorîst" li min kirin.

Herwiha, hema hemû ew kesên beşdarî di dîdaran de kirî diyar kirin ku, an ji ber kurdî axiftinê an jî ber ku kêm bi tirkî dizanîn, an jî ji ber ku kêm ji wan tiştên dihatine gotin fam kiribûn, tûşî xuşûneta fîzîkî bûne. Bo numûne Gulbihar li ser meseleya xuşûnetê wiha pê de çû:

Di xwendegeha seretayî de, ji bo matematîkê ez ew bûm, te dî wekî dibêjin meşhûr bûm... Meşhûr bûm lê gava derket ku min di bin pênceh kelîmeyan de xwend, hem ez heyirîm hem jî mamoste şoke bû. Mamoste li wan hemû hevalên ku di bin pêncehê de [kelîme xwendî] xist, lê pîçek zêdetir li min xist. Diyar e nerihet bûbû û digot "çawa nizane"...

Gelek caran tembeliya me, an jî tênegihiştina me bi xwe re şeqamek an jî lêdanek dianî. Mamoste te radike ber texteyî, tiştinan ji te dipirse, gava tu nekarî bersivê bidiyê, wisa dizane ku tu rikê digel wî digirî. Yanî xelet fam dikir û ev jî dibû sebeb ku reaksiyonek pêk bê li ba wî. Di netîceyê de gelek caran xwendekaran lêdan dixwarin. Ev bû pirsgirêk û nexweşiya herî mezin ku di xwendegeha seretayî de dihate serê me hemûyan...

Hevalên li taxê, an jî hevalên sinifê yên kurd, em hemû bi hev re bi kurdî dipeyivîn. Her cara ku mamosteyî dibihîst, em diketine ber hutik û lêdanên wî. Halê me ev bû.

Dîsa bi heman rengî Lezgîn jî wiha lê zêde dike:

Çima ez di korîdorê de bi kurdî axiftim, ez û çend hevalên din birine odeya lêpirsînê. Ew bi xwe vî navî li wê odeyê dikin. Helbet di resmiyetê de tiştekî bi navê odeya lêpirsînê nebû, wan bi xwe ev nav lê dikir. Li wir wisa bêinsafane li min dan ku piştî derketinê rojekê serê min êşa. Min ev yek ji malbata xwe jî vedizî.

Dilgeş jî bi van gotinan serhatiyên xwe pêşkêş dike:

Ji ber ku me bi tirkî nedizanî, zehmet bû ku mamoste me têbigihîne. Ji bo mamoste jî zehmet bû fikrên xwe ji me re îfade bike. Hingî tengasî û nerihetî çêdibûn. Carinan, her ji ber nezanîna zimanî, mamoste li me hêrs dibû, dixeyidî, hetta carinan radibû li xwendekaran dixist.

Lê belê, tevî vê yekê jî, gelek kes diyar dikin ku memnûn in ku bi tirkî dizanin, lê dibêjin heke di şertên baştir de fêr bûbûna, zimanê xwe jî biparastana dê çêtir bûya. Sebahatê li ser vê meseleyê fikrên xwe wiha derbirrîn:

Gelek xweşhal im ku fêrî tirkî bûme. Hesteke cuda ye ku mirov zimanekî wiha bizane. Herwiha hesteke pir xweş e ku îro ez xwe bi tirkî îfade dikim. Lê belê, zimanê ku aîdî min bû li dû min ma. Êşa wê dikêşî. Heçko nikarî di navbera du zarokên xwe de yekê hilbijêrî.

Hema hemû beşdarên dîdaran bal kêşa ser wê hindê ku di dahatûyê de gava zarokên wan çêdibin dixwazin ew bi kurdî dest bi mektebê bikin, li rex wê, ji bo wan girîng e ku tirkî jî fêr bibin. Bo numûne ev in gotinên Ruşenê:

Ez dê hewl bidim kurdiyê pir baş fêrî wan bikim, lê belê di eynî gavê de dê hewl bidim tirkiyê jî pir baş bizanin. Lê belê, muheqeq dê kurdiyê jî baş fêrî wan bikim.

Baran jî wiha lê zêde dike:

[Zarok] ji sinifa yekem heta dawiya perwerdeya xwe dê perwerdeya kurdî wergire. Lê li rex vê yekê helbet tirkî jî dê hebe.

Cemîl jî bi vî rengî diyar dike ku zarokên wî divê bi taybetî xwendin û nivîsandinê bi zimanê xwe baş bizanin:

Di jiyana rojane de bi kurdî diaxivî, lê nikarî binivîsî. Heke destpêkeke vê hebe, divê bi nivîsandina kurdiyê dest pê bikin, êdî paşê xwendin jî divê bigihê. Em hemû dizanin ku va ye em dipeyivin, tiştinan dibêjin, lê nivîsîna wê, xwendina wê nizanin.

Li aliyê din, Ruşenê diyar kir ku divê malbat bi xwe biryarê pê bidin ka kî dê bi kîjan zimanî çend perwerdeyê wergire, û wiha pê de çû:

Ez dibêjim divê kî bi kîjan zimanî çi qas bixwaze ewqas wergire. Îro wisa dizanim ku li Spanyayê modêla Bask heye. Gava qirarê pê didin ka zarokê wan bi kîjan zimanî perwerdeyê wergire, hinek perwerdeya bi baskî, hinek ya bi spanî û hinek ya bi herdu zimanan dibijêrin. Modêleke

wiha dibe bê duristkirin. Bi ya min, yê ku dixwaze divê bikare di asta zankoyê de jî perwerdeyê bi zimanê xwe yê zikmakî wergire.

Herwiha, hema hemû beşdarên dîdaran, ji bo pirsa "çi faydeya xwendin û perwerdeya bi zimanê dayikê dê hebe ji bo zarokan", wekî berê jî diyar kiribûn, bal kêşan ser wê hindê ku pirsgirêkên wekî hevfamnekirina bi mamosteyan re, xwe-îfadenekirin, kêmasiya jixwebaweriyê, hesta nizmiyê û hesta derengmanê dê neqewimin û zarok dê di dersên xwe de serkeftîtir bin. Osman li ser vê meseleyê van tiştan dibêje:

Gava bi zimanê xwe fêrî xwendin-nivîsandinê dibe, jiyana xwe li ser zimanê xwe ava dike, ku jixwe zemînê wê amade ye. Xeyalên wî/wê, kelîmeyên ku jiyana wî/wê pê reng girtiye... Bi vê yekê re xeyalên wî/wê dê ewqas mezin û zêde bin, pêş kevin. Lê gava ji zimanekî diqevêze ser zimanekî din, jiyana wî/wê di nîverêyê de dimîne.

Dîsa bi heman rengî Ehmed wiha pê de diçe:

Ez li wan zehmetî û tengasiyên bi serê min de hatî dinihêrim û ji xwe re dibêjim ku divê kurdî bibe zimanê perwerdeyê, an jî pêşiyê bi kurdî perwerde bê kirin, heta ku aqlê zarokan pîçek dikemile, yanî qet nebe xwendina seretayî bi kurdî be. Jiyana min bi xwe numûneyek e ji bo vê. Ez dibêjim ez dê gelek serkeftîtir bûma. Hem ji bo mektebê, hem jî ji bo şexsiyet û statûya ku mirov gava mezin dibe bi dest dixe. Hêj tu bi duristî fêrî zimanekî nebûyî, derbas dibî dest davêjî zimanekî din, ev yek pir kiryareke xelet e. Ji ber ku gava dest davêjî zimanê duyem, vê carê zimanê ewil ji bîra te diçe.

Baran jî bi rexê xwe ve wiha şîrove kir mesele:

Dê serkeftina wan zêdetir bike. Jixwebaweriya wan dê peyt bibe. Di nava xwe de tûşî nakokî û nerihetiyan nabin, psîkolojiya wan dê rihet be, hesta nizmî û biçûkiyê nakin.

Cemîl jî wiha axift li ser vê meseleyê:

Heke ez li gund dersa kurdî bibînim, ez dê di xwendina navînî de dewamê lê kim. Gava wiha be, kes nikare di ser re li min binihêre. Herkesek dê di şert û îmkanên wekhev de perwerdeyê bigire. Qey jê re dibêjin wekheviya firsendan, di perwerdeyê de ev yek dê hebe. 1-0 mexlûb dest pê nake tu kes.

Hinek ji wan kesên ku digotin perwerdeya bi zimanê zikmakî dê wan tengasiyên behskirî ji beyn rake, herwiha, ji bilî van, bal kêşane ser birreke başiyên din ên bikaranîna zimanê zikmakî. Bo numûne, Lezgînî ev xalên hanê ragihandin:

Xwendekarên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, serê pêşî dê berdewamiya zimanê xwe bînin. Paşê, ji bilî zimanê xwe dê tirkiyê jî fêr bibin. Ev cihêrengiyek e. Yanî te dî em dibên, zimanek mirovek, du ziman du mirov. Bi rastî, kesê ku zimanê xwe baş fêr bibe, dê fêrî tirkî jî bibe. Ev êdî dibe cudatiyek. Bi taybetî kesê ku fêrî kurdiyê dibe, dê bikare birreke zimanên di nav malbata zimanan a Hind-Ewrûpayî de fêr bibe. Bo numûne, kurdî gelek nêzîkî zimanên spanî û îngilîzî ye. Bi xêra zanîna kurdiyê ew kes dê bikare rihettir wan zimanan têbigihe, hîn bibe.

Hinekên ku beşdarî di dîdaran de kirin jî gotin ku lazim e zarokên wan perwerdeya bi kurdî wergirin, lê belê ferq û cudatiyên herêmî hene di navbera deverên ku kurdî lê tê axiftin de û tê heye ku ev yek bibe sebebê hinek astengî û zehmetiyan di meseleya yekîtiya perwerdeyê de. Gotinên Lezgînî yên ser vê meseleyê wiha ne:

> *Di zimanê kurdî de, ji herêmê bo herêmê cudatî hene. Ferqeke berçav e ev. Bi taybetî gava ez li zankoyê bûm, ez bi vê yekê hesiyam. Gava yekî ji Şirnexê û yekî ji Diyarbekirê bi kurdî diaxivin, di cî de xuya dibin cudatiyên lehceyî. Helbet dê ji bingehê re, yanî ji elifbêyê re dest bi kurdiyê bikin. Çawa ku tirkiya Stenbolê heye, kurdiya herêmeke diyar jî dê li herkesî bê fêrkirin. Pêşiyê ew ferqên di kurdiyê de bêne çareserkirin.*

Kom 2: Mamosteyên ku qet bi kurdî nizanin, lê tirkî fêrî wan zarokan dikin yên ku bi tenê kurdî dizanin

Di vê komê de, dîdar digel wan mamosteyan hatine kirin ku li xwendegehên seretayî yên li Diyarbekirê mamosteyên sinifên seretayî ne, di cih û heyamên cuda de hewl dane xwendin-nivîsandina bi tirkî û zimanê tirkî fêrî zarokên kurdî-axêv bikin û qet bi kurdî nizanin. Mamosteyên dîdar digel hatî kirin, pênc ji deh mamosteyan diyar kirin ku xelkê Diyarbekirê ne û perwerdeya mamostetiyê ji beşekî Zankoya Dîcleyê wergirtine. Mamosteyên din, ji bajarên cuda hatine, wekî Stenbol, Îzmîr, Sêwas, Bursa û Sakarya. Yek ji mamosteyan bi tenê du sal in mamostetiyê dike, yên din bo maweyên cuda wekî 6, 9, 10, 15 û 26 salan mamostetî kirine.

Hemû mamosteyên beşdar diyar kirin ku di dewra perwerdeya mamostetiyê de li zankoyê, qet tu dersek wernegirtine ji bo fêrkirina xwendin-nivîsandinê bo zarokên ku zimanê wan ê zikmakî cuda ye, û qet behs û guftûgoyên li ser vê meseleyê nebûne û ku wan bi xwe jî tu lêkolînên zanistî nexwendine ser babeta navhatî. Lê belê hinekan gotin ku wan pêşniyarin ji wan mamosteyên xwedan-tecrûbe wergirtine ku berê mamostetiya zarokên kurd kiribûn. Di vê babetê de Melike wiha dibêje:

> *...derbarê zimanî de, derbarê zimanekî din de qet perwerde nedane me; hetta dikarim bêjim ku ev babet her bi yekcarî hate piştguhkirin.*

Ayşegüla ku perwerdeya mamostetiya sinifên seretayî wergirtiye jî wiha dibêje:

> *...heta niha min qet çavkaniyeke perwerdeyî nedîtiye ku behs bike ka çawa zarokê ku bi zimanekî din diaxive fêrî xwendina kitêban dibe, çawa divê perwerde bikin.*

Piraniya mamosteyan, hem mamostetiya xwendekarên kurdî-ziman û hem jî mamostetiya yên tirkî-ziman kiriye. Mesela Bengi dibêje:

> *Li Sakaryayê zimanê zikmakî yê zarokan tirkî bû. Tu pirsgirêk pêş nehatin. Li vir (Licê), zimanê wan ê zikmakî kurdî ye. Xwendekarin hene ku qet tirkî nizanin, nebihîstine. Zarokên xwendekar, tevî ku bi tirkî dizanin, li malê bi tirkî naaxivin.*

Hinek ji mamosteyan bi tenê xwendekarên zaza û ereb hebûne. Ayşegül, gava li Licê mamoste bûye, hemû xwendekarên wê zaza bûne. Wiha dibêje ew:

Dewrên pêşiyê me ew xwendekarên ji dûr dihatin didane xwendin. Qet bi tirkî nedizanîn. Hetta "gel git" [were here] jî nedizanîn ; heta wê dereceyê nezanên tirkiyê bûn. Bêtir zaza bûn. Di malên wan de televîzyon jî nebû. Yanî ne elaqe ne jî têkiliyeke wan hebû bi tirkiyê re. Jixwe dayik û bav nizanin, kes û karên li derdora wan nizanin. Êdî li mektebê çend hîn bibin ew e...

Li ser pirsa ka çi difikirin derbarê wan zarokan de ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û heta niha çi çavdêriyên wan hebûne, mamosteyan rast dest bi vegotina pirsgirêkên hatiye serê xwe kirin. Ji her tiştî zêdetir jî, halê pirsgirêka têkilîdanana bi xwendekaran re û tênegihiştina xwendekaran a behs û gotinan zehmetî daye ber wan. Melike li ser vê babetê wiha diaxive:

...bi rastî ziman kêşeyeke mezin e çunku tu tiştî fam nakin, tiştên herî hêsan û sade jî ji wan re zehmet tên. Mesela gava em çalakiyên bi tirkî dikin gelek zehmet e bo me. Em bizor dikarin hinekî texmîn bikin, peyva "texmîn"ê jî nizane, "texmînkirin" çi ye, an jî çi difikire derheqê vê yekê de. Mesela di kaxezên îmtihanan de bersiv ji peyvekê pêk tên. Ji ber ku axiftin jixwe gelek zehmet e, peyvên hêsan jî ji wan re zehmet in.

Bengiyê jî tiştên mîna yên Melikeyê lê zêde kirin:

Zarok fam bike ez çi dibêjim dê fam bike ez dixwazim çi bêjim. Çunku fam nake, qet tu tiştî fam nake. Bes bi îşaretan pê didim zanîn ka divê çi bike. An jî bi wan hevalên wî yên ku bi tirkî dizanin didim gotin.

Di sinifa min de sê xwendekar hêj jî bi tirkî nizanin û tê heye ev xwendekar ji sinifê derneçin [bimînin]. Ji ber ku bi tu terzan em nikarin hev bidin famkirin. Diyar e zarok hewl didin û dixwazin têbigihin, lê nikarin.

Nêrînên Ayşegülê wiha ne:

Fikrên wî jî her bi kurdî ne. Bi tirkî nizane ma dê çi bike! Yanî her tiştê wan bi kurdî ye, xewnên xwe jî her bi kurdî dibînin. Heta wê dereceyê bêhay û bêelaqe ne bi tirkiyê re. Ji bo wan tirkî bi tenê zimanek e ku li mektebê fêr dibinê. (...) Gava ez mamosteya sinifa yekem bûm, li gundên çiyayî, zarokan pir baştir dixwend. Bêyî ku lê bialiqin her di sinifa yekem de pir baş fêrî xwendinê dibin. Çi dibêjim, "xwe ez nizanim" dibêje zarok, yanî tiştekê jê fam nake. Heta carekê min ji wan re got ha vê hikayêtê bixwînin: Elî hebûye, gopalê bapîrê Elî hebûye... Di sinifa sih kesî de min pirs kir ka "baston" [gopal] çi ye, yek kes jî pê nizane. Tirreq û min kitêb girt. Kes tênagihe! Heta vê dereceyê tênagihin!

Bi heman rengî Özlemê jî wiha derbirrîn fikr û serhatiyên xwe:

...di sinifa yekem de, tu herfekê fêr dikî, kîteyekê fêr dikî, kelîmeyan durist dikî bi wan kîteyan. Lê hewce ye pêşî me'naya wê kelîmeyê bizane da ku herfê nas bike, tiştekî bîne bîra wî. Mixabin, çunku bi tirkî nizane, pêvajoya xwendinê jî pir hêdî bi rê ve diçe.

Xwendekarên min, tevî ku sinifa çarem in, niha jî hinek caran tiştên ku dixwînin fam nakin; heye ku cumleyên hêsan û sade jî tênagihin. Weku hûn dizanin, di dersa tirkî de xebata peyvên nenaskirî heye, êdî bi cumlesazkirinê pê de pê de baştir dibe zanyariya wan a peyvan; lê helbet dê çêtir baya heke me ew wextê xwe bidaya zanyariyên dîtir, bi wî rengî dê serkeftîtir bana. Ji bo ku

zimanê wan baştir be, em hewl û wextê xwe bêtir didin ser wan xebatên zimanî. Êêê, lewma jî hinekî ji mekteb û xwendekarên din paştir dimînin. Yanî ziman ser bi xwe kêşeyek e.

Sevdayê jî ev nêrînên xwe ragihandin:

Pêşiyê ziman fêrî wan dikî, paşê wan fêrî xwendin-nivîsandinê dikî. Mecbûr î her tiştî ji wan re berceste bikî. Zarok me'naya kelîmeya tirkî nizane. Nikare şikl û şêweyekê bideyê di serê xwe de. Li rojavayê di nav wextekî kurt de dest bi xwendin-nivîsandinê dikin, lê li ba me, berev dawiya salê em hêdî hêdî dest pê dikin. Di demekê de li rojavayê zarokên ku zû dest bi xwendin-nivîsandinê dikin êdî li ser babetên mufredatê dersê dibînin, ê me, em hema hîç nikarin dest bi babetên mufredatê bikin.

Hinek mamosteyan jî diyar kirin ku, çendan bikarin têkiliyê danin jî, ji ber lawaziya tirkiya zarokan gelek zehmetiyê bi derskirinê ve dibînin, lewre dibêjin zarok tênagihin ka çi ye dixwînin. Mesela Deryayê got ku:

...axiftin têrê nedikir. Gava dibû dora derskirinê, tengasî û zehmetî hingî dihatine pêş. Te dî çawa tûtik hinek cumleyan tekrar dike, lê nizane ka çima dibêje û çi ye cumleyên ku dibêje, zarok jî tênedigihiştin ka ew cumleyên ku dixwînin têne çi me'nayê. Min gelek îza û zehmetî pê ve didît. Carinan her cumleyeke metnekî min yek bi yek ji wan re rave dikir, me'naya vê kelîmeyê çi ye, li vê derê çi dixwazin derbibirrin, dûr û dirêjî min tekrar dikir...

Li ser pirsa ka ew kêşeya nebûna danûstandinan, an jî halê tênegihiştina gotin an jî nivîsarên di kitêban de, tesîreke çawa li xwendekaran dikir, gelek ji mamosteyan diyar kir ku xwendekar ji ber vê yekê li paş dimînin û nikarin bi temamî îstifadeyê ji behre û kapasîteya xwe bikin. Derya wiha dibîne vê meseleyê:

...carinan ji xwe re dibêjî ev kur zanyarê dahatûyê ye, lê belê, ji ber ku şareza û hakim nîne di zimanê tirkî de, nikare îstifadeyeke tewaw ji zekaya xwe bike, behreyên wî jî veşartî dimînin. Di fikirînê de muşkule jê re pêş tên.

Bi rengekî manend Melikeyê jî wiha got:

...li vir, carinan em mamoste giş dibêjin ka gelo serê van zarokan naxebite? Mumkun nîne ku zekaya 31 xwendekaran hemûyan kêm be, lê belê bi rastî ez kêfê ji dersên xwe nagirim. Rast e ihtimal e di vê yekê de tesîra xwarina kêmas û bêserûber hebe, pûtepênedana malbatê hebe, lê ez bawer dikim ku para pirsgirêka zimanî jî gelek mezin e.

Wiha ne dîtinên Sevdaya ku dibêje tênegihiştina ji metnên xwendinê heta îmtihanên zankoyê jî bi xwendekaran re dimîne:

Jixwe di îmtihana zankoyê de jî zehmetiya meseleya zimanî dikêşin. Zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, lê dikevine îmtihaneke bi tirkî. Ji ber şaş-famkirina xwendinên xwe, pirsan jî xelet çêdikin. Bêşik e ku ev dezavantajek e ji bo wan xwendekaran. Yanî sîstema perwerdeyê ji bo xwendekarên herêmê pêşbirkek e, û bivê nevê di vê pêşbirkê de dikevine dawiyê. Zarok nikarin pêş bikevin û bêne rêzên pêşiyê yên vê pêşbirkê; çend xwe fêrî tirkiyê kiribe jî, muheqeq têgihiştina metnan jê re dibe pirsgirêk. Gelek zehmet e pêkanîna vê.

Özlem jî van têbîniyan lê zêde dike:

> *...berî her tiştî dereng dimînin. Ji her çi cîhetekê re muqaeyese bikî bi mektebên din re, em li paş in, bi hemû rexan ve em li paş in, di kitêbê de jî di zanyariyan de jî em li paş dimînin.*

Her derbarê rewşa "*lipaşmanê* de, Derya, xwendekarên bi zimanê zikmakî kurdî muqayese dike digel wan xwendekarên ji zimanê zikmakî tirkiyê, ku bi zimanê xwe perwerdeyê werdigirin, û diyar dike ku:

> *...carinan mirov bêhêvî dibe, dê çi be çawa be halê van zarokan. Têlefonî xwarzayê xwe an jî pismamê yê li rojavayê dikim, diçe sinifa duyem. Xwendekarên min jî hene ku diçine sinifa duyem. Di navbera wan de ferqeke pir mezin heye. Yanî çend sifir mexlûb dest pê kirine, bi rastî nikarim hejmêrim. Van zarokan mexlûb dest pê kiriye jixwe, di meseleya zimanî, aborî, malbatî de, her mexlûb dest pê kirine. Ez li zoravayên [zorava: îng. suburb; tr. varoş] Îzmîrê mezin bûm, lê ez jî nisbet bi van zarokan xweşbext im.*

Bi heman rengî Erhan jî wiha pê de çû:

> *...ji bo serkeftinê, di navbera xwendekarekî kurdî-ziman û yekî tirkî-ziman de ji erdî heta esman ferq heye. Binêr di rexekî re tu fêrî xwendin-nivîsandinê dikî, di eynî gavê de jî ziman fêr dikî. Hingî pirsgirêka pêkvegirêdana van herdu tiştan çêdibe. Gava dersê didî zarokekî tirkî-ziman ku baş bi tirkî biaxive, hingî gelek bi rihetî serkeftî dibî di armancên xwe de. Lê belê yê din, fam nake ka ez çi dibêjim, çi jê re bêjî fam nake, ji ber vê xerab dibe.*

Nêrînên Mustafa jî wiha ne:

> *Hergav pêngavekî di paş re tên. Ev yek pir aşkera ye. Nisbet bi zarokên li rojava, 1-0 mexlûb dest pê dikin. Ez wisa difikirim. Muşkuleya me ya herî mezin digel xwendekarên xwe ev e: îfadekirina hest û merema xwe. Dersa zimanê tirkî heye, dersa zanistên sosyal heye, paragraf xwendin û bersivdan heye, ji bo van ders û çalakiyan divê gelek peyvan bizanin. Bi taybetî ewên ku ji gund tên gelek kêmasiyên wan hene... Li ba wan ev pirsgirêk mezintir e. Yanî nedikarîn merema xwe bêjin, bizaniyana jî peyv nedihatine bîra wan. Pirsgirêkên wiha hatine serê me helbet.*

Nêrînên Bengiyê jî wiha ne:

> *Danûstandin, famkirina babetê, têgihiştin, digel xwendekarên ku bi tirkî dizanin hêsantir pêk tê, lê bi xwendekarên vir re min nekarî pêngavekê jî pêş bikevim. Dezavantajên wan hene helbet. Heta sedî 90'ê sernakevin jixwe. Gava zarok di sinifa yekem de dernaçe, hingî psîkolojiya wî dikeve jêr tesîreke neyînî, yanî zarok ji ber vê yekê xwe bêçare û nizm dibîne. Di sinifa min de zarokin hene ku ji par mane, eynî sinifê dîsa dixwînin. Ez dibêjim sebebê vê yekê ziman e. Zarok di sinifê de mane, derneçûne, ji ber ku bi ziman nizanin.*

Yek ji mamosteyan jî bi vî rengî diyar kir ku ev rewş ne tenê ji bo zarokan, lê ji bo wan bi xwe jî pir zivêrker e:

> *Welleh xwendekar çawa dibin nizanim, ew dîsa baş û xerab fêr dibin, lê em bi rastî gelek zehmetiyan pê ve dibînin. Ez bi xwe şexsen wek mamoste gelek şerpeze bûm. Îro, dîsa hêj jî her bi*

zehmetiyan ve ne. Nizanim welleh, asta wan pir nizm e, zeîf e. Gelek hêz û hewla xwe didin ser xwendekaran. Ev sîstem me zivêr û şerpeze dike.

Hinek mamosteyan jî got ku ji bo danûstandina bi xwendekarên ku bi tirkî nizanin re alîkariyê ji wanên ku dizanin werdigirin, bi rêya wan hewl didin xwendin-nivîsandinê fêrî zarokan bikin.

...mesela bi xêra zarokên ku bi tirkî dizanin. Carinan kêm zêde ji me re terîf dikirin. Weku hûn pê dizanin, zarok di sinifa ewil de hêdî hêdî, pêngav bi pêngav fêr dibe. Zehmetiya herî mezin di sinifa yekem de ye.

Bi heman rengî Tuba jî behs dike ka çawa bi alîkariya xwendekarekî ku bi tirkî dizane û bi xêra çend kelîmeyên kurdî ku fêr bûye, hewl dide ji bo xwendekarên xwe sûdmend be:

Di sinifê de bi tenê xwendekarekî kurdî dizanî, êdî bi xêra wî... An jî, min bi xwe, qasî ku fêr bûbûm, me'naya wan a kurdî digot... Hem kurdî hem tirkî, mecbûrî ye... Zarokan me'naya wan nedizanî, bi vî rengî hewl dan fêr bibin.

Gelek mamosteyan jî diyar kir ku li hember namumkuniya fêrkirina xwendin-nivîsandinê bo wan xwendekarên ku bi tirkî nedizanîn êdî nema dizanîn çi bikin. Bo numûne Mustafa hest bi van kiriye:

...xwendin-nivîsandin bila li aliyê hanê be, em nizanin ka em dê pêşî çawa wan fêrî tirkiyê bikin. Êrî xwendin-nivîsandin bila carê bimîne, tu fikrek nebû ka em dê çawa ewil tirkî fêrî wan bikin.

Hinek mamosteyan jî, gava behsa wan kêşeyan dikirin ku ji ber kêmiya zanyarî û behreyên zarokan ên zimanê tirkî hatine serê wan, dibêjin ku wek mamoste ew bi xwe jî gunehbar in. Bo numûne Ayşegülê wiha got:

...ewqas zehmetiyê pê ve dibînî bêhisab. Tu bi xwe dersê dikî. Pirsyarê tu dikî, bersiva pirsyarê jî her tu didî. Mesela min digot sewiyeya wê sinifa heştem gelek nizm bû. Halbukî ew sinif di dersên fen û matematîkê de pir serkeftî bûn, ji bo dersa tirkî sifir bûn. Tu tişt nîne. Zarok êdî heçko bi kutekan dikevine dersan, heçko bi zorê dersê bi wan didin kirin. Xwe wisa dibînim heçko bi zorê îşkenceyê li zarokan dikim, ji ber ku têna gihin, naxwazin guh bidine tiştê ku têna gihin.

Hinekan bal kêşa ser wê hindê ku nebûna xwendin-nivîsandina dayik û bavan jî dîsa rewşê xerab û aloztir dike û wisa bawer dikin ku bi taybetî heke dayik xwendin-nivîsadinê bizanin faydeyeke wan a mezin dê hebe ji bo fêrbûna zarokan:

...muşkuleyeke mezin jî ew e, dayik e, welî ne. Yanî dayik bêtir alî zarok dike, bêtir xêra wê digihê. Eger tu bi dayikê re neaxivî, jixwe bav daîmî li derve ye, xerîkî kar û emelê xwe ye. Me nedikarî zêde diyalogê deynin bi dayikan re, çunku bi tirkî nizanin. Yek jî li ba wan belaya şermkirinê heye. Ji ber urf û edetên xwe nayên nakevine civînan. Ya rast, li merkezê muşkuleyeke wisa nîne. Li wan deran, dayik qewî nedihatin, zêdetir bav bûn dihatine civînan. Ji wan re me digot, lê ka çend tesîra bav heye. Zêde xêr û tesîra wî nabe yanî.

Ayşegül jî di vê babetê de wiha dibêje:

Serê ewil divê malbat bêne perwerdekirin. Ji ber malbatê ne ev hemû muşkule. Tirkiya ku li vir fêr dibe, têr nake, qet nebe divê malbat jî bizane. Yanî li vir her tişt li mamoste hatiye spartin.

Her tişt û her berpirsyarî li ser me ye. Dayik em in, bav em. Sê lingên tevahiya perwerdeyê jî em bi rê ve dibin. Gelek biarîşe ye. Nizanim welleh, divê xema dewletê be çareserkirina vê. Tiştekî ku em bikarin bikin nîne.

Li ser pirsa ka ji bo sivikkirina wan tengasiyan û bi merema baştir têkilîdanan û danûstandina digel xwendekaran çi rê û rêbaz hene ku didin ber xwe, gelekan diyar kir ku tu metodeke wisa nîne ku bi rengekî sîstematîk bi kar tînin, lê belê hinekan got ku bêtir metnan bi zarokan didin xwendin, hinek hewl didin her çi zêdetir peyvan fêrî wan bikin û hinek jî hewl didin peyama xwe bi hevokên cuda û bi peyvên cihêreng ragihînin. Bo numûne, Deryayê got ku:

Carina gava peyvekê dixwînim, deh guhartoyên wê dibêjim. Deh cure peyv. Ya rast, gava van hemû guhartoyan dihejmêrim, tirkiya min çêtir dibe. Qasî ku ji min bê, hewl didim daxime sewiyeya zarokan. Ji bo peyvekê car heye deh peyvan dibêjim. Zehmetiyên wiha hene. Çendan gelek wextê me pê ve xerc bibe jî, em dixwazin her zêdetir kitêbxwendin hebe, em hewl didin zêdetir kitêban pê bidin xwendin.

Herwiha hinek mamosteyan jî diyar kir ku gelek caran resm, materyelên dîtbarî, rêbazên bercestekirinê bi kar tînin ji bo fêrkirina tirkiyê.

Hinek mamosteyan got ku heke wan zimanê zarokan kurdî bizaniyana dê bikariyana rihettir danûstandinê bikin bi xwendekaran re û deverên ku zarokan fam nedikirin bi kurdî ji wan re rave bikin. Bo numûne Ayşegül wiha dibêje:

...min gelek êşa nezanîna zimanê wan jî kêşa. Binêr ez ji zarok re dibêjim, dizanim ku fam nake, lê ez jî nikarim bi zimanê wî jê re rave bikim. Heke min kurdî bizaniya, min dê car û baran hinek kelîmeyên kurdî têxistana û merema xwe bida famkirin, lê ji ber ku ez jî nizanim, dibe muşkuleyeke mezin.

Ji bilî van, mamoste dibêjin ku carinan xwendekar gava bi tirkî diaxivin, hevokên ku di tirkî de ne normal in çêdikin û ev yek ji kurdiyê tê, ji ber ku dibêjin carinan gava zarok bi tirkî diaxivin rasterast ji kurdiyê werdigerînin. Bo numûne Melikeyê di vê bareyê de ev gotin:

...tiştin hebûn ku ji bo me pir seyr bûn. Mesela bizane ku zarok dileyizîn. Çi dikî? "Kendime oynuyorum." ["Ji xwe re dileyizîm"]. An jî "adımı bozuyor" ["Navê min xera dike"]. "Meyve açayım mı size" ["Fêkî vekim ji we re?"]. Tiştên wiha gelek mane di bîra me de...

Ji bo pirsa ka piştî van tecrûbeyan çi difikirin derheqê perwerdeya bi zimanê dayikê de, piraniya wan diyar kir ku tê heye perwerdeya bi zimanê dayikê xêrtir û sûdmendtir be, lewre xwendin-nivîsandin herî baş bi wî zimanî tê fêrkirin ku zarok têdigihin. Melike li ser vê babetê wiha axift:

...ne hêsan e mirov rabe bi zimanekî ku pê nizane, ku tênagihe, perwerdeyê wergire. Mesela niha dişeke min li Brîtanyayê ye. Gava tê serê mirov, hingî mirov dikare têbigihe ka tiştên wiha çi qas zehmet in. Bi dilê xwe çû dişa min, ji bo fêrbûna wî zimanî. Hetta bi daxwaza ku fêrî zarokên xwe jî bike rabû çû. Wê zanko qedandiye, lê belê gava çû wir, fam kir ku ev karekî ewqas hêsan nîne weku em dibînin...

Derya jî wiha pê de çû:

...îro li Brîtanyayê tirkek di nav zehmetî û kêşeyan de be, dîsa îro xwendekarên me yên kurd li welatê xwe bi heman kêşeyan dijîn. Yanî ev kêşe û tengasî li her derê dinyayê eynî ye. Divê kes vê yekê piştguh neke, xwe li nedîtinê danenê. Ya rast, îmkan nîne ku nebîne, aşkera ye, lê belê heke ez, wekî kesekê ku ji karê xwe, ji welatê xwe hez dike, ez van tiştan bibînim, divê herkesek bibîne.

Hizrên Özlemê jî pir dişibin yên li jorê:

Divê perwerde bi zimanê dayikê be. Ev mesele pir bi derengî hatiye xistin. Sebebê paşmana herêmên Rojava û Başûr-Rojava her ev e jixwe. Em dikarin behsa bi dehan sebebên din bikin, lê di cewher û bingeh de ev heye.

Ji bo pirsa ka gelo bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeya zarokên kurdî-ziman de dê xêr û tevkariyeke çawa li wan bike, hema hemûyan bal kêşa ser xalên wekî hev. Bo numûne Tuba wiha difikire:

Tê heye ku bi xêra perwerdeya bi zimanê xwe zarok hinek tiştan hêsantir têbigihe.

Sevdayê jî li ser vê meseleyê got ku:

Herkesek dikare derd û merema xwe herî baş bi zimanê xwe bêje. Herî baş bi zimanê xwe yê zikmakî dikare hest bi hebûna xwe bike, bifikire, hez û hêviyên xwe bi zimanê xwe bijî. Mirina zimanekî, mirina qewmekî ye. Qewmekî ku ziman lê miriye, dê çawa bikare xwe raguhêze neslên taze, çanda xwe, fikr û cîhanbîniya xwe, stranên xwe, dîroka xwe çawa bigihîne neslên paştir?

Dîsa Tuba wiha rave dike fikra xwe ya ku digot kesên bi zimanê xwe perwerde dibin li mektebê serkeftîtir dibin:

Zarok, ciwan hetta kesên salmezin jî van kêşeyan dibînin gava merema xwe dibêjin, gava axiftinekê dibihîzin an jî metnekê dixwînin. Heke ev zarok bi zimanê xwe fêrî xwendin-nivîsandinê bûbana, belkî niha zêdetir kitêb dixwandin, fikrên çêtir bi pêş dixistin.

Herwiha Ayşegülê bi vî rengî ron kir ku perwerdeya bi zimanê zikmakî dê ji bo mamosteyan jî gelek baş be:

Welleh ez dibêjim heke herkesek bi zimanê xwe yê zikmakî were perwerdekirin, hingî em jî dê pir kêmtir zehmetiyan bikêşin. Em dê bikarin qet nebe karê xwe baştir bi rê ve bibin. Ez wekî kesekê ku bi tirkî dizane, rabim bi xwendekarên tirk re bixebitim, kêmtir dê zehmetiyan bi wan ve bibînim.

Xaleke din ku ji dîdaran bi dest ket ew e ku, ji ber neliheviya zimanî, mamoste nikarin digel piraniya weliyan jî danûstandinê bikin, hinek bes bi rêya tercumaniya kesine din dikarin bi wan re biaxivin. Mesela Mustafa wiha dibêje:

...hêj jî hinek weliyên jin hene ku bi tirkî nizanin. Helbet bi wan re zehmet e pêkkirin. Zarok ji me re dibin tercuman, ez dibêjim, ew werdigerînin. Helbet ez nizanim ka gotinên min heta çi dereceyê rast werdigerînin.

Mamosteyekî din jî diyar kir ku ji bilî bi wasiteya wergerandinê, hewl dide bi zimanê bedenî weliyan têbigihîne:

> *...qet nebe axiftinên wan fam dikim, ji bo telafûzkirinê jî, weku min gotî, hergav alîkarên min hebûne. Lewma di axiftinên xwe de, bi xêra alîkaran, min zêde zehmetî pê ve nedîtin. Yek jî, bi xêra zimanê bedenî û zimanê danûstandinê têkiliyên baş pêk hatin...*

Herwiha Bengiya ku têkilîdanana bi weliyan re jê re zehmet e wiha dibêje:

> *Rojekê weliyekî gote min: "Mamoste rojekê ez hatime ba we, we ez ji sinifê qewirandim, min dixwast bi we re xeber dim." Min hingî jê re gotibû ku ez nikarim di dersê de pê re biaxivim, wî wisa fam kiriye ku min ew qewirandiye. Gava welî tên, mecbûr im sê saetan terxan bikim da ku hev fam bikin. Tu hewlek nîne ji rexê weliyan. Lê belê, gava me karî têkiliyê deynin bi weliyên wan xwendekarên rewşa wan xerab, hingî çêtir bû.*

Xaleke din ku piraniya mamosteyan behs lê dikin ew e ku ji bilî cudatiya zimanan, zarok û malbatên wan di gelek meseleyên wekî aborî, perwerde de bi gelek tengasiyan dijîn. Derya, bo numûne, wiha pê de diçe:

> *...li vir, li aliyekî tengasiyên aborî, li aliyekî sewiyeya dayik û bavan, li aliyekî zarok li kolanan, yanî li kolanên ku rojê nabînin dijîn, pirsgirêk hindî ku we nevê hene.*

Ayşegülê jî wiha derbirrî fikrên xwe:

> *Tu gazî weliyê zarokî dikî, dê jê re bêjî hewl bide ku zarokê te bêtir guhê xwe bide ser dersa xwe, pê dabikeve dê bêjî. Lê belê, yek welî bi tirkî nizane, yeka duyê jî nizane ka dê çawa bi xwendekarekî dakeve û pê re elaqedar bibe. Yanî bifikire ku mêrik nezanekî temam e. Bi xwe jî bi xwendin-nivîsandinê nizane. Lê dinêrî, dayik nizane, bav nizane, xwîşk û bra nizanin, kal û pîr nizanin. Yanî bi rastî muşkuleyên mezin in. Mesela mêrik dixwaze kurê wî bixebite, serkeftî be, lê nizane dê çi bike çawa bike. Xwendewarî nîne çunku, tirkî nîne mesela. Tu xwendinê nîşanî zarokê xwe bike jê re, apo ji min re dibêje "ez bi xwe nizanim, ez çawa rabim xwendinê nîşanî wî bidim". Yanî me gelek zehmetî dîtin li ser vê meseleyê.*

Pêşniyarên cuda hene ji mamosteyan li ser pirsa ka gelo halê heyî çi divê bê kirin. Di demekê de ku hinekan diyar kir ku di kreş û baxçeyên zarokan de, yanî berî destpêkirina mektebê, dibe tirkî fêrî zarokan bikin; hinekên din dibêjin ku rewşa zarokên ku çûne baxçeyê zarokan jî her yek e, lewma baxçeyê zarokan nabe çareseriyek. Li aliyê din, hinek pêşniyar dikin ku zarok bi dersên hemdî yên kurdiyê zimanê xwe jî li mektebê fêr bibin; hinek jî diyar dikin ku dibe xwendin-nivîsandina kurdî bê fêrkirin an jî tirkî û kurdî bi hev re bêne fêrkirin.

Bo numûne Deryayê wiha got:

> *Pêwîst e perwerde, ne wekî meydana ceribandina bîr û boçûnên siyasî, lê bêtir ji bo başiya mirovan bê birêkxistin. Ji bo mirovan çi hewce be, kîjan rast be, vê rastiyê herkes dizane. Yê ku li dij radibe jî dizane. Ew divê bê kirin. Em mamoste jî ji vê ezaba wijdanê xelas bin; lê ez careke din dibêjim, ev ne tenê kêşeyeke zimanî ye, gelek tişt hene ku wek kêşe têne ber me. Ziman, yek ji wan kêşeyan e.*

Hizrên Mustafa li ser vê babetê wiha ne:

> *Zarok an jî malbatên wan bixwazin zarokên wan kurdiyê bi rengekî sîstematîk fêr bibin, telebeke wisa ya piraniyê hebe, çima nebe? Lê belê, heke em bi hev re bijîn û pêwîst be yek zimanê resmî hebe, li gor wê çareserî dibe bê peydakirin.*

Herwiha mamosteyekî/ê jî fikrên xwe wiha derbirrîn li ser babeta pêdiviyan:

> *...weku min gotî, herkesek bi zimanê xwe. Mamosteyên ku bi kurdî nizanin jî divê li vê herêmê mamostetiyê nekin, hem ji bo mamoste hem ji bo şagirtan wiha dê baştir be. Çunku bi rewşa heyî, ne zarok xwe digihîne mamoste ne jî mamoste gotin û merema xwe dide famkirin û danûstandinek çênabe di navbera wan de. Ev jî dibe binasê sernektina perwerdeyê.*

Xaleke din ku mamosteyan bal kêşayê ew bû ku bi zêdebûn û berbelavbûna amrazên teknolojîk ên wekî televîzyon û kompûterê, êdî zarok li derveyî xwendegehan jî tirkî dibihîzin û pê emel dikin û lewma li derveyî xwendegehê jî zarokan îmkan heye ku tirkiya xwe pêş bixin.

Herwiha, hinek ji mamosteyan diyar kir ku li gund û nehiyeyan tûşî pirsgirêkên zimanî dibin, li navendên bajaran ev rewş ji bo wan çêtir e.

Gelek ji mamosteyan jî gotin ku ew mamosteyên ku ji rojava tên û zêde hay û agahiya wan ji herêmê nîne û hevalên wan ên ji herêmê nîne, bêtir dikevine nav kêşeyan. Mamosteyên ku berê li herêmê jiyane, çendan bi kurdî nezanin jî, diyar dikin ku zûtir fêr dibine zarok û malbatan û çanda herêmê. Herwiha gelek kesan diyar kir ku mamosteyên ku bi kurdî dizanin nisbet bi wan gelek xweşbexttir in.

Herwiha gelek mamosteyên beşdarî di dîdraran de kirî, diyar kirin ku zanyariyên wan nîne derheqê zimanê kurdî de, ku nizanin ka ji kîjan malbata zimanan e û dişibe kîjan zimanan, û ka zimanekî çawa ye û çi taybetiyên wî hene. Dîsa piraniya wan ji edebiyata kurdî haydar nînin, lê belê dibêjin ku navê Mehmed Uzun bihîstine, çendek jî fêr bûne ku Ehmedê Xanî şexsiyetekî mezin e di edebiyata kurdî de.

Kom 3: Mamosteyên ku bi kurdî dizanin û tirkî fêrî zarokên ku bi tenê kurdî dizanin dikin

Ji bo pêkanîna vê komê, dîdar bi wan mamosteyan re hatine kirin ku li Diyarbekirê mamostetiya sinifên seretayî dikin, zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û xwendin-nivîsandina tirkî fêrî wan zarokan kirine ku di destpêkê de bi tenê kurdî zanîbûne. 12 mamosteyên dîdar pê re hatî kirin hemû jî Diyarbekirî ne. Zimanê zikmakî yê piraniya wan kurdiya kurmancî ye, zimanê çendekan jî zazakî ye lê bi kurmancî jî dizanin. Piraniya wan beşê perwerdeya sinifên seretayî qedandine li fakulteya perwerdeyê ya Zankoya Dicleyê; yên mayîn jî li zankoyên wekî Wan - Yüzüncü Yıl û Qonya – Selçuk perwerdeya lîsansê wergirtine.

Ji beşdarên dîdaran yê ku tecrûbeya wî ya mamostetiyê herî kêm e 5 sal in mamoste ye, yên din bi navînî 17-22 sal in mamoste ne. Hinek her li herêmê mamoste bûne, hinekên din carinan li bajarên rojava jî mamostetî kirine.

Dîsa her wekî di koma pêştir de, mamosteyên vê komê jî diyar kirin ku ne di dewra xwendina xwe ya zankoyê de, ne jî dûre, tu kitêb an jî çavkaniyeke dîtir nexwendine li ser fêrkirina xwendin-

nivîsandinê bo zarokên ku zimanê wan ji zimanê dibistanê cuda ye; herwiha diyar kirin ku mamosteyên wan ên li zankoyê qet behsa van meseleyan nekirine û tu caran meseleyên wiha nebûne mijara munaqeşeyan, bes carinan hinek xwendekaran xwestine behs bikin lê mamosteyên wan nehiştiye ku behs li ser bê kirin. Bo numûne Bedirxan wiha dibêje:

> *Mijarekî tabû ye, nabe bê behskirin. Bi taybetî zankoyên li Tirkiyeyê, jixwe aşkera ye, kes wisa zêde behsa van meseleyan nake. Hetta gava em li zankoyê bûn, carinan me dixwast li ser biaxivin, lê mamosteyan destûr nedida. Her digotin em nekevine nav wê meseleyê û di ber re diçûn.*

Hinek mamosteyan diyar kir ku gava ew xwendekar bûn li zankoyê, şertên siyasî destxweş nebûn, rê nedidan, lê îro rewş baştir e û xebatên bi vî rengî divê hebin. Bo numûne Ayhan wiha pê de çû:

> *...hingî ew çax bû ku xuşûnet û lêkdan di asteke herî bilind de bûn. Herwiha, di rojeva Tirkiyeyê de meseleyeke wiha nebû. Gava em li fakulteya perwerdeyê bûn, zimanê zikmakî hema di rojevê de jî nebû, lewma qet nedibû mijara munaqeşeyan. Heke îro baya, ev mesele helbet dê bihata munaqeşekirin. Muheqeq modêlên perwerdeyê yên wiha divê munaqeşe li ser bêne kirin, cihê munaqeşekirina wan jî heye.*

Lê belê, yek ji mamosteyan diyar kir ku bi îmkanên xwe hinek çavkaniyên ser mijarê xwendine û bawer dike ku ew çavkanî pir bi kêrî wî hatine ji bo baştir ji rewş û pêdiviyên xwendekarên xwe fam bike:

> *Helbet dikarim bêjim ku gelek faydeya wan çavkaniyan li min çêbû, lewre bi xêra wan asta hişmendiya min bilind bû û çi li rûyê akademîk çi li rûyê rêbazê ve alî min kirin ku baştir fam bikim pêdiviyên zarokan; herwiha gelek tesîra wan li min çêbû ji bo têgihiştina hestên wan, jiyan û paşxaneya wan, û ji bo muameleya digel zarokan li ser esasê rêzgirtina li mafên wan.*

Mamosteyan diyar kir ku li herêmê zimanê zikmakî yê xwendekarên wan bi giştî kurmancî bûye, yê hinekan jî zazakî bûye; û bi taybetî li ba zarokên ji herêm, qeza û gundên ku rewşa malî lê xerab e, rêjeya tirkî-zanînê nisbet bi navendê gelek kêmtir e. Bo numûne Cemal dibêje ku:

> *...mirovê ku li herêmê dijî çak pê dizane ku bi taybetî li mektebên gundan, bi taybetî li mektebên zoravayên bajarên mezin, rêjeya tirkî-zanînê pir kêm e. Bi ya min, ew jî ne ew tirkî ye ku dizanin, bi tenê tirkiyek e ku jiber kirine. Yek dikare bi rihetî peyva "masa" [mase] bi kar bîne, lê tê heye ku nezane ka "masa" bi xwe çi ye. Lewma, cihên pirsgirêkên zimanî lê hene ev der in.*

Herwiha, hinek ji mamosteyan diyar kirin ku xwendekarên wan ên suryanî-ziman û kêm jî ermenî-ziman hebûne, û li ba wan jî muşkuleyên wekî yên din dîtine.

Gava pirsa fikrên wan hate kirin li ser dersdana zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, fêrkirina xwendin-nivîsandinê, bi giştî behsa heman xalan kirin, lê bi piranî behsa tengasiyên xwendekaran kirin. Tengasiyên ku herî zêde dihatine pêş çavan ew in ku zarok ji ber ku bi tirkî nizanin nikarin axiftinan têbigihin, metnên ku dixwînin û tiştên ku dinivîsin nikarin bi me'na bikin. Lewma gelek ji mamosteyan berî xwendin-nivîsandinê tirkî fêrî zarokan dikin. Bo numûne Yusuf li ser vê meseleyê got ku:

Bêtir ji perwerdeyê, em hewl didin ziman fêrî wan bikin. Yek ji mezintirîn zehmetiyên mamostetiyê ev e. Min xwendin-nivîsandin daye aliyekî, hewl didim ziman fêrî xwendekaran bikim. Ji bo zarokan jî ev gelek xerab e.

Bi heman rengî Hemdî jî wiha pê deçû:

...bi taybetî gava min li Cizîrê mamostetî dikir, min 118 sinif dane xwendin, ji wan 118 sinifan bes yek hebû ku bi tirkî dizanî, wî jî ji ber ku li derve boyaxkerî kiribû, pîçek bi tirkî dizanî. Xwendekarên din yekî jî tirkî nedîtiye. Helbet ji ber ku li gundan dijîn zêde digel televîzyonê jî nasyar nebûn, kêm, ew jî jixwe her stran û kilam bûne, lewma qet nedikarîn bi tirkî biaxivin. Helbet di nav sinifê de heçko tu ji esmanan hatiyî. Kes te fam nake. Paşê rast li navçavên te dinihêrin, nizanin ka çi ye dibêjî, tênagihin, nikarin derdê xwe jî bêjin ewqas.

Samî jî wiha dibêje:

...ne mamoste xwendekarê xwe fam dike, ne xwendekar mamosteyê xwe fam dike, ne jî malbat dexaletê di xwendina zarokê xwe de dikin û jê re hêsankariyê dikin. Gelek zehmetî têne serê wan. Lê belê, yê ku herî zêde tesîrê ji vê rewşê dibîne, xwendekar bi xwe ye, psîkolojiya wî ye.

Hinekan jî diyar kir ku ew xwendekarên ku di nav du sê salan de nikarin xwe fêrî tirkî bikin, terka dibistanê dikin. Fazilê mamoste wiha dibêje di vê bareyê de:

...bo numûne gava tiştekî sê caran bo zarokekî tirk tekrar dikî, hingî me'na û merema gotina te fam dike û bi vî rengî fêr dibin. Zehmetî ev bû ku ne sê caran belku me bîst-sih caran ji wan re tekrar dikir. Lewma, di demekê de ku zarokekî normal di nav çar-pênc mehan de dest davête xwendinê, zarokên ku bi tirkî nedizanîn di salekê de –ku ew jî heke têra xwe baqil bana– dest bi xwendinê dikirin. Tengasiya mezin ew bû li wir. Ew zarokên ku digel vî zimanî lihev nebûn, gelek zehmetî pê ve didîtin. Ewên ku bi tirkî re lihev nebûn, qederê çaryekê wan bûn. Ew qismê çaryekê xwendekaran, mixabin, di nav vê sîstema perwerdeyê de şerpeze dibûn; yanî li paş diman, û piraniya wan mecbûr dibûn di sinifa du an sêyê de terka mektebê bidin.

...feqîrî jî sebebeke terkkirina wan bû, bi taybetî keçik ji mektebê hildidan, lê ne bi tenê ev in. Sebebeke din jî ew e ku ewên di sinifa yekem de bi tirkî re nelihev in, yanî ewên ku bi tu awayî nikarin fêr bibin, demxeya tembeliyê dixwin.

Çendek ji mamosteyan jî pê de diçin û dibêjin ku li rex zehmetiyên xwendin-nivîsandinê, carinan çêdibe ku zarok ji ber kurdî-axiftinê dihatine cezakirin:

Gava xwendin-nivîsandinê fêr dibin, serê pêşî zarok hinek dialiqin. Ya duyem, dizanin ku têne biçûkxistin. Ji ber ku mamoste, hemû nebin jî piraniya wan, cezayê didine wan zarokên ku bi zimanê xwe diaxivin. Hetta carinan xelatan didine hinek zarokan da ku muxbîriyê bike ka li malê bi kurdî diaxivin an na. Bizane tu bi xwe di van şertan de xwendekar bî dê çi hest bikî?

Mamosteyan, li ser xala dezavantajên destpêkirina dibistanê bi zimanekî ku xwendekar pê nizanin, kêm zêde fikrên wekî hev derbirrîn. Bo numûne, mamoste Silêman wiha axift:

...jiyana van zarokan hemûyan tarî dikin. Ji asta seretayî ve wan dixine nav vê çerxa pûçkirinê. Bes dilê min dimîne bi zarokan ve. Binêr zimanê wan ê fikirînê cuda ye. Tu mecbûr î di nav şeş-

heft mehên ewil de wan fêrî xwendin-nivîsandinê bikî. Ev jî tê wê me'nayê ku tu divê zimanekî fêrî wan bikî. Li Tirkiyeyê çend kes di nav şeş-heft mehan de dest bi axiftina bi îngilîzî dike?

Gelek ji mamosteyan gotin ku destpêkirina bi zimanekî ku zarok pê nizanin tê me'naya ku ew di asteke gelek xwartir re dest pê dikin: Yusufê yek ji wan mamosteyan ku wiha difikire dibêje ku:

Zarok gelek zehmetiyan pê ve dibînin. Ez dibêjim qey ev wekî 2-o mexlûb destpêkirinê ye. Ji bo zarokên kurdan pirsgirêkeke pir girîng e.

Ferzan jî wiha dibêje:

...ez wisa difikirim ku zarokekî kurd, nisbet bi hevtemenên xwe yên tirk, çend salekan paştir dewamê li xwendina xwe dike.

Dîsa bi heman rengî, hizrên Yusuf jî wiha ne:

Fêrbûna zimanekî tiştekî ewqas hêsan nîne. Digel zarokekî tirk, tu tirkî fêrî wî nakî, tirkiya wî baştir dikî bi tenê, tiştine din fêrî wî dikî, perwerde dikî, lê ji bo zarokekî kurd ne wisa ye. Destkeft ne wekî hev in. Zarokê kurd heta dawiya sala yekem, her hewl dide zimanî fêr bibe. Ji fêrkarî û perwerdeyê bêtir, dersa fêrbûna ziman werdigirî.

Abdullah wiha pê de diçe li ser meseleya tengasiyên zarokan:

Zarok heta emrekî bi zimanekî mezin dibe. Hûn radibin, ew hemû peyvên ku ew fêr bûye diguherin. Cîhaneke wî bi xwe heye di şeş-heft saliya xwe de. Ji ber ku danûstandina wî hebûye digel dayika xwe, bavê xwe, derdora xwe. Hûn radibin wî ji wê cîhanê dûr dixin, bi zimanekî din û di sifirê re didin destpêkirin. Ew cîhana wî ya berê xerab dibe. Li rûyê pedagojîk ve jî zerermend e.

Bedirxan jî ev lê zêde kirin:

Aloziyên şexsiyetê, xwe-biyanîkirin, ji xwe heznekirin... Gava zarok hez ji xwe û ji rewşa xwe neke, di jiyana xwe de jî sernakeve. Di demekê de ku dikare bibe mûzîsyen an jî resamekî pir baş, winda dibe diçe. Bi behre û elaqeyên xwe nahese, qabiliyetên wî têne fetisandin. Xwe di rewşeke tengavkirî, asêkirî de dibîne.

Hemdî jî dibêje ku:

Belkî tiştin hene ku ew pir baş dizane. Mesela li gund û gundewaran zarok bi xwezayê re dijî, û gava ew radibe behsa xwezayê dike, bi zimanê xwe gelek baş teswîr dike, her tiştê xwezayê dizane, çak dinase. Lê gava radibe bi tirkî dixwaze eynî tiştî bêje, ewqas xerab dibe heçko qet haya wî ji xwezayê nîne, her tişt ser û bin dibe. Wiha çêdibe texrîbata mêjiyî.

Li aliyê din, hejmareke mamosteyan diyar kir ku hinek mamoste zarokan ditirsînin ku bi kurdî neaxivin, bi rêya xwendekarên din wanên kurdî diaxivin tesbît dikin û hinek zehmetiyan dixine ber wan. Mesela Abdullah wiha dibêje:

Hinek hevkarên me jî wekî ajanan digotin "qet nabe hûn bi kurdî biaxivin". Hinek xwendekar mîna sîxûran dişandine nav xwendekarên din da ku bizanin ka kî bi kurdî diaxive û da wan

ragihînine mamosteyan. Ev sîxûr heta nav malan jî diçûn. Ev xwendekar diçûn malên xwendekarên din –xaniyên kurdan texer yek-tebeq in– diçûne ser banê xaniyan û di kulengê û bixêriyê re guh didanê ka zarok bi malbata xwe re bi kîjan zimanî dipeyivîn. Mamosteyan dixwast li malê jî bi malbata xwe re bi tirkî biaxivin. Zexteke wiha, feraseteke wiha jî hebû.

Mamosteyeke din ku behsa "sîxûrî"kirina xwendekaran dike ji bo peydakirina xwendekarên ku bi kurdî diaxivin, wiha dibêje:

Jixwe em gelek caran dibihîzin ku sîxûriyê, muxbîriyê bi xwendekaran didin kirin. Çawa? Mesela dibêjinê, "kî li malê kurdî biaxive, werin ji min re bêjin". Mamoste bi xwe nikare têkeve nav malan. Diyar e bi vî rengî rêbazek durist dikirin ji xwe re. Hinek zarok wiha fêrî muxbîriyê jî dibûn. Zarok rojekê tê, dibê "mamoste, şeva din Hesen bi dayika xwe re bi kurdî peyivî". Mamoste çi dike? Tê heye rabe xwendekaran ceza bike, wan biçûk bixe li pêş hevalên wan. Yanî me ev bi çavên xwe dîtine. Herçend me digel hevkarên xwe munaqeşeya wê yekê kiribe ku ev rêyeke xelet e, kesek bi tenê nikare tiştan biguhere. Bi giştî wiha dikirin ji ber ku.

Bi heman rengî Fazil jî dibêje ku qedexe û zextên li ser kurdî-axiftina zarokan, bi rêya hejmareke mekanîzmayan li derveyî xwendegehê jî bi rengê zexteke sîstematîk tê sepandin:

...ferasetek heye heçko di sinifê de, yanî di çarçoweyeke resmî de ez mecbûr im bi tirkî biaxivim. Du sebebên vê hebûn: Ez dibêjim ya yekem ji malbatê bû. Çendan li malê bi kurdî biaxive jî, divê tirkî hîn bibe da ku bikare li mektebê fêrî xwendin-nivîsandinê bibe. Lewma malbatan carinan ji zarokên xwe re digotin li mektebê bi kurdî nepeyive, bi tirkî bipeyive. Yanî xema wan ew e ku zarokên wan her çi zûtir fêrî xwendin-nivîsandinê bibin, di perwerdeyê de serkeftî bin. Xala din, wezaretê namilkeyek amade kiriye ji bo fêrkirina zimanê tirkî bo ew kesên ku bi tirkî nizanin. Gava min hêj nû dest bi kar kir, hingî semînerek bi mufettîşên fêrkariyê didane kirin. Yekem tiştê ku dibêjine mamosteyên ku li herêmê dest bi kar dikin ev e: Nabe ku zarok di navbera xwe de ji bilî tirkî bi zimanekî din biaxivin. Mamoste dê vê telqînê li zarokan bikin: Ne tenê li mektebê, li derve jî, li baxçeyê mektebê, li kolanê, di nava malê de, li her derê muheqeq divê bi tirkî biaxivin.

Dîsa Fazil diyar dike ku armanca vê fişar û pêdaçûnê ne tenê zarok bi xwe ne, belku dixwazin herwiha malbatê jî asîmîle bikin:

Hevkariya mamoste-welî ne tenê ew e ku zarok asîmîle bibe, fêrî tirkî bibe, belku ew e ku malbat jî berê xwe bide ser tirkiyê. Mesela di hemû civînên weliyan de ji wan re dibêjin, "hûn jî li malê bi kurdî neaxivin, bi tirkî biaxivin. Heke hûn berdewam bi kurdî biaxivin, zarokên we jî nikarin tirkî hîn bibin, heke hîn nebin vê carê nikarin xwe fêrî xwendin-nivîsandinê bikin, û heke xwendin-nivîsandinê fêr nebin vê carê xwendina wan bi ser nakeve". Malbat bi vî rengî, û gelek caran bi rêya muxtaran dihatine hişyarkirin. Heke li gund qereqol hebaya, ku li gundê min lê kar dikir hebû, qereqolê jî malbat ber bi tirkî-axiftinê dehf dida. Ku tu bêjî fişareke mezin bû? Nexêr, lê malbat dixistine rewşeke wisa ku êdî li pêş çavên zarok û malbatan tu rê nebûn ji bilî fêrbûna tirkiyê. Yanî bi wan didane famkirin ku heke bixwazin zarok bixwîne û bibe xwediyê karekî, hewce ye di demeke herî kurt de fêrî tirkî bibe.

Li ser pirsa ka çi dikin ji bo sivikkirina wan tengasiyên xwendekaran yên ji ber nezanîna zimanê tirkî pêş tên, mamosteyan bi giştî gotin ku hewl didin bi wan re bi kurdî biaxivin, bi vî rengî alî wan bikin

û tengasiyên wan sivik bikin. Hinek jî dibêjin ku di dersên tirkî de kurdiya peyv û çemkan ji wan re dibêjin û bi vî rengî zanyariyên xwendekaran yên peyvan hêsantir zêdetir û baştir dibin.

Bo numûne, Silêman dibêje ku:

> *Heke gundekî kurmanc an jî zazayan be, bi çend henekan dest pê dikim. An jî merema xwe bi kurdî an jî zazakî dibêjim da ku nîşanî wan bidim ku ji wan cuda nînim, bi wan re me; bi vî rengî ew xwe rihettir dizanin, û dûre ders dest pê dikin. Heke na, wekî din ders nabe, dibe perwerdeya eskerî.*

Herwiha Derya dibêje ku:

> *Bi taybetî zarokên dibistana seretayî yên pola yekemîn her du an jî sê hefteyên pêşîn bi tirkî nikarin bipeyivin, an jî hinek ji wan ji ber ku qet bi tirkî nizanin, em mecbûr in bi tirkî bi wan zarokan re dipeyivin, ji ber ku dema tu bi wan re nepeyivî, tu dê zemîna diyalogê jî winda bikî. Qewimiye ku zarok ji dibistanê reviyaye jî. Qet nebe min nehişt ku zarokên pola min ji dibistanê birevin.*

Yusuf jî dibêje ku ew hem bi tirkî û hem jî bi kurdî bi wan re dipeyive.

> *Bi taybetî dema ku ez tiştekî ji yên ku bi tirkî nizanin re dibêjim, ez berê bi kurdî dibêjim, dûre jî werdigerînim tirkî. Divê ez wisa bikim, ji bilî vê rêyeke din nîne ku ez wan têbigihînim.*
>
> *Ya herî hêsan ez dixwazim têgehekê bi wan bidim famkirin, dema ku ez dixwazim peyvekê hînî wan bikim berê bi pirsan dest pê dikim. Wekî nimûne, ez ê di pola yekemîn de "ot"ê bi wan bidim nivîsandin, ew ê "o" û "t"yê bîne ba hev, zarok tev nizane ew çi ye, ez jê re dibêjim "giya", dibêje "ha, temam." Bi vî awayî hîn dibe ku "ot" "giya" ye. Bi vî awayî fam dike, bi vî awayî hîn dibe, em jî dixwazin bibin navbeynkar. Zehmet e, pir zehmet e. Mesela, li Rojava xwendekarek bi hêsanî têdigihe ku "ot" çi ye, lê li vir heta ku em têgehekê hîn dikin, gelek wexta me pê ve diçe.*

Dîsa mîna yên berê Abdullah dibêje ku:

> *Xwendekar ji te fam nake. Tu dê diyalogekê saz bikî, lê tu ji zimanê yê/a li hemberî xwe re xerîb î. Hûn ê çawa li hev bibanin? Li vê derê coş û peroşî tune, parvekirina hestan tune û serwextbûn tune. Ji ber vê yekê jî em tûşî gelek astengiyan dibin. Lê ji ber ku ez bi xwe bi kurdî dizanim, min xwe dianî rêz û rista wan û min ew mijar bi wan dida famkirin. Hewce bikira me xalên girîng ên mijarê berê bi kurdî û paşê jî bi tirkî digotin û bi vî awayî me riyeke hînkirinê didît. Ev, hem ji bo mamoste û hem jî ji bo xwendekar hêsankariyek bû. Lê ev tişt, ji bo hevkarên min ku bi kurdî nedizanîn gelek zehmet bû. Hem wan zehmet pê ve dikêşa û hem jî xwendekaran. Heta wextekê ev zehmetî didomiya. Heta ku xwendekar dihat wê asta ku êdî karibe bi tirkî jî xwe derbibire.*

Hinek mamosteyan jî gotin ku bi taybetî di dersên muzîkê de dema ku destûr didan ku xwendekar stranên bi kurdî bibêjin, reng û hewayê xwendekaran ber bi aliyêkî pir baş diguherî.

Hin mamosteyên beşdarî di dîdaran de kirin gotin ku çi di dersê de û çi jî derveyî dersê, dema ku ew bi xwendekaran re bi kurdî dipeyivin, bandor û reaksiyoneke erênî li ser xwendekaran çêdibe û bi vî awayî xwendekar rehettir xwe derdibirin. Bo numûne, Silêman wiha axift:

Di wê kêlîkê de, em bibêjin di dersê de min tiştek bi xwendekar neda famkirin, min peyv an jî biwêjek pê neda famkirin. Dema ku ez kurdiya wê dibêjim, xwendekar bi nêrînên ku "çima heta vê gavê min zehmetî dikêşa" li rûyê min dinihêre û dikene. Vê yekê wekî espriyekê fam dike. Dema ku tu tiştekî di ber guhê wî re diavêjî ew vê yekê wekî espriyekê fam dike û bi awayekî gurrtir tê ser te. Ew li cem xwe dibêje ku "Dema ku wexta wê bê, gelo dê peyvekê bibêje da ku ez zû fam bikim." Min xêra vê jî dît.

Herwiha Cemal wiha pê de çû:

...berî her tiştî rê li ber psîkolojiyeke dewlemend û bihêz vedike. Bi metodên min, zarokên jixwenebawer û xudîk dernayên. Ez bi vê yekê bawer im. Ev çavdêriya min e. Di warê şûmtiyan de jî, di warê fîzîkî de jî ez têdigihim ku min aciz dikin. Çima ji ber wan dadixwim, çima çavê xwe li wan digirim? Niha divê ez tercîhekê bikim: Ez ê yan zarokekî/e xamoş, bêdeng û di halê xwe de mezin bikim, ku ev jî zarokekî/e mirî ye, yan jî ez ê zarorekî/e mezin bikim ku min aciz bike lê ku dikare xwe derbibire, ji dil ji xwe re bilîze, karibe cil û bergên xwe qirêjî bike, hewce bike zarokekî/e ku xisarê bide alavên mamoste jî...

Bîr û baweriyên Yusuf ên li ser mijarê jî wisa ne:

Mesela, ji xwe re hinek kesan wekî modêl hilbijêrin. Mirovekî/e ku bi zimanê wan dipeyive di saziyeke hînkirinê de be, ev ji bo wan xalek e ku çavên wan lê nabire, lê dûre bi xweşiya wan jî diçe. Ew jî hîn dibin. Ango baş e. Ez jî ji vê rewşê kêfxweş im.

Hemdî jî van tiştan dibêje:

Xwe wekî yekî/e ji wan dibîne. Beriya wê jî bêtir sar, bêtir dûr, bêtir no, bêtir di nav sînorê hurmetekê de ye, hurmeteke ku tirs jî di hundirê wê de heye. Lê piştî tu ku fam dikin tu yekî ji wan î, yan jî piştî ku dibînin tu bi zimanê wan dipeyivî hal û hereketên wan rihettir dibin, islûba wan nerm dibe, bêtir xwe nêzî mirovan dikin, bêtir dixwazin tiştina hîn bibin... Piştî wê jî bêtir dixwazin bipeyivin, bêyî ku bibêjin şaş e, filan tişt û bêvan tişt, û bêyî fikara ku "ez ê xwe şaş bikim" yan jî "ez ê şaş bibêjim", bi zarokan re têkilî dihat danîn.

Mamosteyan diyar kirin ku dema ku ew bi dayik yan jî bavên zarokan re dipeyivin qet astengî dernayên, piranî dayik yan jî bav bi kîjan zimanî bipeyivin, ew bi wî zimanî dipeyivîn lê herî zêde bi kurdî dipeyivin. Li ser vê mijarê Ayhan ev tiştên hanê gotin:

Dê û bavên zarokan bixwazin bi tirkî bipeyivin em jî bi tirkî têkiliyê bi wan re datînin. Heke bi kurdî bipeyivin û ji vê yekê danekevin xwarê em jî bi kurdî bi wan re dipeyivin. Lê ev jî heye ku hin dê û bav bi taybetî dixwazin bi kurdî bipeyivin.

Hin mamosteyan jî gotin ku ew hem bi dê û bavên xwendekarên xwe re bi kurdî dipeyivin û hem jî alîkariyê didin mamosteyên ku bi kurdî nizanin. Li ser meseleyê Cemal got ku:

Bi dê û bavên xwendekarên ku qet bi tirkî nizanin re em bi kurdî dipeyivin. Bi ser de jî gelek hevalan pêşniyarî me kir ku di civînên wan de em alîkariyê bi wan bikin. Em jî heta ji destên me tê alî wan dikin.

Mamosteyek jî wiha behs li wê rewşê dike ku hindek welî diçin dikevine civînên mamosteyên ku bi kurdî dizanin, lê hinekên din, naçin civînên mamosteyên ku bi kurdî nizanin ji ber ku nikarin bi wan re têkiliyê daynin:

> *...civînên bi dê û bavên zarokan, gelek kes beşdarî civîna min dibûn, ji ber ku min û wan me li hev dikir, lê kêm kes diçûn civînên mamosteyên din, ji ber ku ji zimanê hev fam nedikirin ji ber wê jî diyalogek, danûstandinek durist nedibû di navbera wan de.*

Heman mamosteyî/ê diyar kir ku ji ber van sedeman hin mamosteyan nedixwestin civînê bi dê û bavên zarokan re li dar bixin, ji ber ku dê û bavên xwendekaran jî nedipeyivîn û aciz dibûn, dîsa ji ber van sedeman nikaribûn rewşa xwendekaran ji mamoste hîn bibin.

Ji ber van tiştan jî, gelek mamosteyên ku em bi wan re axiftin diyar kirin ku bi xêra kurdiya xwe, hem ji bo têkiliyên bi xwendekaran re û hem jî ji bo têkiliya bi dê û bavên xwendekaran re, ew ji mamosteyên ku bi kurdî nizanin bisiûdtir in. Cemal li ser meseleyê wiha pê de çû:

> *Ji ber ku em bi kurdî dizanin, di danûstandinên digel zarokan de me zehmetî nekêşan, lê mamosteyên ku bi kurdî nizanin, diketine nav zehmetî û astengên mezin gava tirkî hînî zarokên kurd dikirin, ku ev yek ji bo zarokan jî dibûn kêşeyên mezin.*

Hemû mamosteyên ku fikrên xwe ji me re gotin diyar kirin ku, zimanê wan ê zikmakî çi dibe bila bibe, heke zarok bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibe û bi zimanê xwe yê zikmakî hînî xwendin û nivîsandinê bibin ev dê ji bo zarokan gelek baş be û jixwe ev jî mafekî mirovan e. Cemal li ser vê babetê got ku:

> *...em bawer dikin ku perwerdeya bi zimanê zikmakî ji nêrîneke siyasî wêdetir, mafekî bingehî ê mirovan e û bingeha zanistê ye, me ji ber van sedeman perwerdeya bi zimanê zikmakî parast û hê jî em li ser fikra xwe ne.*

Yusuf jî ev tiştên hanê gotin:

> *Bi ya min mirov bi kîjan zimanî dipeyive, teqez divê bi wî zimanî perwerde bibe. Em li heman welatî dijîn. Tirkî zimanê hevpar ê gelek xelkan e, em vê yekê înkar nakin. Lê divê li van deran perwerdeya bingehî bi kurdî be. Di tirkî de em jî ditengijin.*

Wekî van tiştan Ayhan jî got:

> *...ev ne tenê ji bo me, ji bo her mirovî/ê tiştekî pêwîst e û mafê xwezayî yê/a her mirovî/ê ye. Teqez divê her mirov bi zimanê xwe perwerde bibe. Bi vê re, dê zarok serkeftinê zûtir bi dest bixin.*

Abdullah jî ev tiştên hanê gotin:

> *...bi ya min perwerdeyeke piralî dibe, yanî li her dera ku zimanekî cihê lê heye, wekî nimûne li herêmên ku kurd pir in, bi tirkî re divê bi kurdî jî xwendin bi rê ve biçe. Ez dibêjim ev dê bêtir sûdewar be. Ango xwendina du zimanan dê baştir be.*
>
> *Perwerdeya bi zimanê zikmakî ji bo mirovan mafekî bingehî ye. Divê ev hebe. Ev mafek e. Ev ji daxwazê wêdetir, mafek e. Îro roj li dinyayê dewletên civakên ku demokrasî nas kirine, vî mafî*

didin mirovan. Ji ber vê jî perwerdeya bi zimanê zikmakî şert e. Ji bo serkeftina mirovan jî şert e. Di lêkolînan de hatiye aşkerekirin ku di navbera serkeftina xwendekarên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bûne û xwendekarên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde nebûne, ferqên mezin hene. Xwendekarên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bûye bivê nevê bêtir serkeftî ye û dê xêra wî bigihîje welat, malbat û civaka wî/ê. Ji ber vê yekê jî perwerdeya bi zimanê zikmakî şert e û divê ev maf were naskirin.

Nûredînê ku bal bir ser heman xalan ev tiştên hanê gotin:

...ji bo ku tu bikarî tiştekî di mejiyê xwe de bisêwirînî divê tu wî tiştî baş têbigihî, ji bo têgihiştinê jî divê tu wî tiştî bi zimanî têbigihî ku herî baş pê dizanî, zimanê ku tu herî zêde baş dizanî jî zimanê te yê zikmakî ye, dibe ku tirkî be, dibe ku kurdî be, dibe ku suryanî be, dibe ku ermenî be. Axirî, her zarok e ku dikare bi zimanê xwe di mejiyê xwe de tesewir bike û têbigihe, û eger me qebûl be ku perwerde çêtirîn rê ye ji bo pêkanîna wê guherînê di mejiyê zarok de, nexwe riya herî baş a têgihiştin û fêrbûnê perwerdeya bi zimanê zikmakî ye.

Bedirxan jî balê dide ser heman xalan û wiha dibêje li ser pêwîstiya agahdarkirina xwendekarên mamostetiyê ji vê babetê:

Perwerdeya bi zimanê zikmakî mafekî bingehî e. Qet nebe, çendan zimanê perwerdeyê tirkî jî be, divê zarok zimanê xwe yê zikmakî hîn bibe, divê ew jî karibin xwe derbibirin. Li ser babetê divê di fakulteyên perwerdeyê de mamoste jî werin agahdarkirin. Ji ber ku tu dibî mamoste, tu li herêmên cihê ên Tirkiyeyê wezîfeyê dikî û tu mirovên ku çandên wan cihê ne dibînî, astengiyên mezin derdikevin pêşiya te. Ango teqez divê wekî dersekê were hînkirin. Hem li zanîngehê û hem jî li dibistanê.

Ji xeynî van tiştan, hemû mamosteyên ku me fikrên wan pirsîn diyar kirin ku berî bibin mamoste jî wan gotiye ku divê perwerde bi zimanê zikmakî be, lê piştî ku rewşa zarokên kurd dîtin ku bêyî bi tirkî bizanin dest bi dibistanê dikin, bêtir baweriya xwe bi perwerdeya bi zimanê zikmakî anîn. Sermesele Yusuf dibêje:

Berî ku ez dest bi wezîfeyê bikim jî ez alîgirê perwerdeya bi zimanê zikmakî bûm. Lê di mamostetiyê de ev daxwaza min quwettir bû. Tiştekî wisa ye ku teqez divê pêk were yan na tu girîngiya vê perwerdeya ku em didin tune.

Wekî van tiştan Fazil jî diyar dike ku ew berî ku dest bi mamostetiyê bike fikra wî ya li ser zarokên ku ji perwerdeya bi zimanê zikmakî bûne, tenê li ser kaxizan bû, lê piştî ku rewş ji nêz ve dît bandora rewşê wisa şîrove dike:

...serkeftina zarokên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde nabin ji sedî pêncî dikeve – li zanîngehê di dersên zanistên perwerdeyê de, li ser kaxizan em hînî van tesbîtan bûn. Bi van serboriyên xwe me ev tişt di pratîkê de jî dîtin. Zarokên herî serkeftî, zarokên herî jîr jî, ji ber ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde nebûne, nikarin van pêvajoyên perwerdeyê jî temam bikin, ji perwerdeyê qut dibin, ên bi darê zorê didomînin jî ango yên bi zehmetî lîseyê diqedînin jî di îmtihanên zanîngehê de tûşî gelek astengiyan dibin. Ji ber hindê jî fikira min a bingehî ew e ku divê her zarok bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibe.

Di rewşa heyî de dema me behs anî ser pirsên li dor çareserkirina pirsgirêkên ku hem mamoste û hem jî xwendekar dijîn, piraniya wan li ser vê fikrê bûn ku divê pêşiya perwerdeya bi zimanê zikmakî were vekirin û bîr û boçûnên wan pir nêzî hev bûn. Bo numûne, Abdullah ev tiştên hanê ji me re gotin:

> *Divê di qanûnên heyî de guherîn pêk bê. Ev îradeyeke siyasî ye. Tu astengî jî nabin li ber vê. Ango ev welat dê parçe nebe. Dewlet dê hilneweşe. Di avaniya unîter de cihê her du perwerdeyan jî li ba hev heye. Li cihên ku kurd lê zêde dijîn di ber tirkî re kurdî jî dikare bibe zimanê perwerdeyê. Bi ya min divê dewlet pêşiya vê yekê veke, divê qanûn vê yekê amade bike. Û divê vî mafî bide hemwelatiyên xwe. Bi vî awayî dê hemwelatî jî baweriya xwe bi dewletê bînin. Yan na dê hest negihîjin hev, dê dil nebin yek.*

Fazil jî ev tişt gotin:

> *...ji ber ku ev têgeh li Tirkiyeyê zêde tê polîtîzekirin, zêde tê nîqaşkirin jî, lê divê bi çavê perwerdeyê lê were nihêrîn. Ji aliyê zanistên perwerdeyê ve divê were nirxandin, ku jixwe şertên Tirkiyeyê jî ji vê yekê re guncaw in, bi ya min maf û derfet hene ku her mirov bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibe. Dibistanên cihê jî dikarin werin avakirin. Yên bixwazin dikarin bi tirkî perwerde bibin, yên dixwazin dikarin bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibin.*

Di hevdîtinan de yek wan xalên ku herî zêde berçav bû ew bû ku dema mamosteyan qala astengî û problemên xwendekarên xwe dikirin, ji demên xwe yên dibistanê referans didan û behs dianîne ser serhatiyên xwe. Bo numûne, Bedirxan, di zarokatiya xwe de bi van gotinan behs li hin mamosteyên xwe kir ku hewl didan xwendekarên ku bi kurdî dibipeyivîn tesbît:

> *Ez ji xwe mînakê bidim. Min li gund xwend. Mamosteyan sîxurî ew qasî pêş xistibûn... Rojekê sewalên me winda bûn. Ez li ser gir li sewalan digeriyam. Diya min jî gazî min dikir bê ka min dîtin an na. Min jî bi tirkî bersivand, fam nekir. Vê qîrînê belkî qasî saetekê dewam kir. Wê bi tirkî nizanibû.*

Dîsa bi heman awayî Nûredîn jî qala dema xwe ya xwendekariyê kir, ev tiş gotin:

> *Her çi qas min tirkî hînî wan kir jî, ez baş dizanim ew ê di jiyana xwe de bi kurdî bifikirin. Min jî ev tişt dîtin, ez jî hê jî bi zazakî, ku zaravayekî kurdî ye, difikirim û tiştan pê şîrove dikim. Ez hê jî difikirim ku ez ne serwextî tirkî me.*

Ji xeynî van tiştan dema me fikrên mamosteyan ên li ser kurdî û wêjeya kurdî wergirtin, hema bibêje hemûyan dizanibûn ku kurdî ji kîjan malbata zimanan e, bi gişti taybetiyên wê çi ne û nêzî kîjan zimanan e. Ji xeynî vê gelek mamosteyan diyar kir ku haya wan ji wêjeya kurdî heye û her ku derfetê dibînin dixwînin jî.

Koma 4'an: Dayikîniya wan zarokên ku zimanê wan ê malê û zimanê dibistanê cihê ne

Di vê beşa xebatê de, em û diyên kurd ên ku bi tirkî nizanin û zarokên wan ên diçin dibistanê hene, li hev rûniştin. Ji bo vê komê me hevdîtin bi 8 jinên ku temenê wan li dora 50'ê bûn pêk anîn. Ji xeynî jinekê hemû ji navçeyên Diyarbekirê bûn û di dema hevdîtinê de li navenda Diyarbekirê dijiyan. Ji xeynî wê hemû jî bermalî bûn. Dîsa her yekê sê an çar zarokên wê diçûn dibistanê û niha

jî zarokên wan an diçin lîseyê an jî zanîngehê hene. Yekê jî diyar kir ku ji zarokên wê yek diçe pola 3'yan û yek jî diçe pola 5'an.

Dema ku me ji wan pirsî bê ka di hundirê malê de bi kîjan zimanî dipeyivin, hema bibêje hemûyan gotin ku zarokên wan li malê bi wan re û bi bavê xwe re bi kurdî dipeyivin, kes bi tirkî napeyive. Bo numûne, Helîma dibêje ku

> *Di nava malê de bi min û bavê xwe re tu kes bi tirkî naaxive.*

Xanimê jî got ku ew û hevserê xwe bi kurdî bi zarokan re dipeyivin, lê zarokên wê yên biçûk çawa bi tirkî dipeyivin, wisa derbirî:

> *Di malê de hevserê min, kurê min ê mezin, bûka min, em hemû kurdî diaxivin û tu kes bi tirkî xeber nade. Tenê kurê min ê biçûk derdikeve, ew bi tirkî xeber dide.*

Dema me pirsî bê ka rewşa zarokan a dibistan û dersan çawa ye, jinên ku zarokên wan diçin lîse û zanîngehê diyar kirin ku rewşa zarokên wan baş e û di dibistanê de serkeftî ne, lê Fatêya ku zarokên wê diçin dibistana seretayî diyar kir ku bala wê zêde ne li ser dersên zarokan e.

Dema me pirsî bê ka dema zarokan dest bi dibistanê kir bi tirkî dizanibûn an na, gelekan ji wan diyar kir ku di destpêkê de zarokan qet bi tirkî nizanibûn û hem ew û ku hem jî zarok li jêr bandora vê rewşê mane. Bo numûne, Helîma dibêje ku:

> *...hatin bajêr jî bi tirkî nedizanîn, heta dest bi dibistanê kirin jî bi tirkî nedizanîn. Piştî dest bi dibistanê kirin û hatin malê zehmetî kişandin. Hem min, hem jî wan.*

Dema ku me pirsî bê ka zarokên wan di destpêka dibistanê de tûşî astengî û arîşeyan bûn an na, fikrên cihê derketin holê. Gelekan diyar kir ku zarokên wan ji wan re qala tiştekî nedikirin û wan jî nizanibûn bê ka di dibistanê de çi dihate serê wan. Bo numûne, Gulê got ku:

> *Welleh heta niha çi kişandibin ji me re negotine. Tu tişt ji me re negotine. Tu alî de tu tişt ji me re negotine. Ne di aliyê mamosteyên xwe de, ne jî di aliyê dibistanê de tu çaran gilî nekirine. Nizanim, êdî di nava wan de tiştek çêbûbe jî ji me re nedigotin. Ne ji min re ne jî ji bavê xwe re negotine.*

Hinekan jî diyar kirin, ji ber ku zimanê mal û dibistanê ji hev cihê ne, ev jî dike ku hişê zarokan tevlihev bibe û ev jî rê li ber serkeftina wan digire. Bo numûne, Meryemê got ku:

> *...di malê de bi kurdî dijîn û li dibistanê jî bi tirkî dijîn. Ji ber vê yekê jî serê wan tevlihev dibe. Gelek zehmetiyan dikişînin. Heke dersên wan bi kurdî bûna, dê gelek serkeftî bûna.*

Dema ku me pirsî, dema dê û bav li ser rewşa xwendekaran digel mamosteyan dicivin, bê kî ji wan beşdar dibe û di civînan de çi tecrûbeyên wan çêdibin, gelekan ji wan diyar kir ku ji ber ku ew bi tirkî nizanin beşdarî van civînan nebûne, yan jî tenê bavê zarokan beşdarî van civînan dibin. Bo numûne, Xanimê ev tiştên hanê got:

> *Hin caran wexta civîna malbatan, bavê wan diçû ez wekî jina malê nediçûm. Bavê wan diçû. [Mamoste] digot "Hûn çima di malê de [bi tirkî] xeber nadin. Zarokên we zehmetiyê dikişînin." Wî*

jî digotê "Zimanê me ev e". Zarokên me bi tirkî dizanîn, heta 5'an xwendine. Ji ber vê zimanê me ev e, em ji gund hatine.

Wekî tiştên li jor Nazê jî wiha axift:

Ji ber ku min bi tirkî nedizanî ez neçûme. Ji ber ku bavê wan tirkî dizanî ew diçû. Piştî zarokên min mezin bûn, ew ji bo zarokên min ên biçûk diçin. Ez qet neçûme, ji ber ku min bi tirkî nedizanî.

Xecê jî van tiştan dibêje:

Ez an carekê çûme an na. Digotin dayê were, xelk tê pirsa zarokên xwe dike. Min digot, ez bi tirkî nizanim, ez nayêm. Wê demê me digot eyb e. Yanî me şerm dikir.

Dema me pirsî, bê zarok di amadekirina spartekên xwe de ji te alîkariyê dixwaze yan na, yan jî tu alîkariyê bi zarokê xwe dikî, hema bibêje hemûyan gotin ji ber ku ew bi tirkî nizanin nikarin alîkariyê bi zarokên xwe bikin, lê heke li malê kek an jî xwişkeke wan a xwende hebe, ew alîkariyê bi zarokan dikin. Helîma li ser vê babetê wiha dibêje:

Ji ber ku xwendin û nivîsandina min nebû, di vî alî de ez ji bo wan nedibûm alîkar, ji ber ku tu xwendin û nivîsandina min nebû... Dema ku tiştek ji min dipirsîn min bi kurdî ew tişt zanibûya, min ji wan re digot. Li gorî qaweta xwe ez ji wan re dibûm alîkar. A niha jî ez ji wan re dibim alîkar.

Nazê jî van tiştan dibêje:

Weleh ji ber ku min bi tirkî nizanibû, min nikaribû alîkariya wan bikira. Yanî hin caran digotin ku ew nizanin, lê me nikaribû alîkariya wan bikira. Yê mezin û yê biçûk alîkariya hev dikirin.

Hinekan jî diyar kirin ku dema zarok sparteka xwe werdigerînin kurdî, ew dibin alîkar. Sermesele Meryemê jî ev tiştên hanê gotin:

Ji ber ez bi tirkî nizanim, ez nikarim alîkariya wan bikim. Hin caran jî dersên xwe werdigerînin kurdî û ji min dipirsin. Ez jî heta ji destê min tê, alîkariya wan dikim.

Dema ku me pirsî "Hûn dixwazin zarokên we di dibistanê de bi kurdî perwerde bibin" fikrên wan bi piranî wekî hev bûn. Sermesele Helîma ev tişt gotin:

Ji bo me, nan û av çi qas ferz be, zimanê kurdî jî ji bo me ew qas ferz e.

Wekî vê Meryemê jî ev tişt gotin:

Daxwaza me perwerdeya bi zimanê zikmakî ye. Daxwaza me ew e ku zimanê me jî wekî zimanên din li dibistanan bê fêrkirin. Ez jî dixwazim hem ez û hem jî zarokên min bi kurdî bixwînin û binivîsin. Lê mixabin niha ev derfet nînin.

Dema me pirsî heke di dibistanan de zarokên we bi kurdî perwerde bibin dê xêr û faydeyeke çawa jê bibînin, bi giştî gotin ku pirzimanî ew ê ji wan re bibe dewlemendî. Sermesele Helîma wiha axift:

Dema ku tu niha dersên zarokan bi zimanekî bizanibî çawa ye, du zimanan bizanî li ku ye û sê zimanan bizanibî li ku ye! Ew yek dewletmendiya însanan e. Em dikarin bibêjin ev dewlemendî manewî ye. Ev yek bi vî awayî ye. Dema ku tu diçî nav tirkan tenê bi tirkî dizanin lê dema ku tu kurd bî, dimilî û zimanekî biyanî jî bizanibî çiqas tiştekî baş e! Her ziman ji bo mirovan ferz e lê herî zêde zimanê dayîkê.

Ji xeynî van tiştan hinekan jî diyar kirin ku, heke zarokên wan li dibistanan bi kurdî perwerde bibûna dê wan jî sûd ji vê wergirtana. Sermesele Nazê ev tiştên hanê gotin:

Heke bi kurdî bûya, ji bo wan hêsantir bûya, dê ji bo min ji baştir bûya û ez jî dê hîn bibûma. Ez jî dê di aliyê xwendin û nivîsandinê ji wan hîn bibûma. Ev yek jî ji min re gelek meraq e.

Yek ji pirsgirêkên ku di hevdîtinan de berçav bû, ew heqaret û belakiriya zarokên dibistanan bûn ku dihatine serê zarokên malbatên ji gund koçî bajêr kiribûn . Sermesele Xanimê ev tiştên hanê gotin:

Dema ku em nû ji gund hatin, zarokên me dihatin digiriyan. Digotin "Henekên xwe bi me dikin. Dema ku mamoste pirsan dike em nizanin. Wê demê hevalên me henekê xwe bi me dikin." Ji ber vê yekê hinekî zêde giraniya xwe dan ser tirkî, ji bo ku di dibistanê de zihmetiyê nekşînin.

Di hevdîtinan de xaleke din jî ev bû ku dayikan xwestiye ku zarokên wan di nav xwe de bi tirkî bipeyivin. Gelek dayikan xwestiye ku zarokên wan bi tirkî bipeyivin û bi vê riyê wan jî hînî tirkî bikin. Sermesele Nazê dibêje ku:

Piştî zarokên min hatin dinê, hemû çûn dibistanê û xwendin. Piştî çûn dibistanê û hatin min digote wan, di navbera xwe de [tirkî] biaxavin da ku ez jî hîn bibim.

Dayikên ku ev tişt xwestine sedema vê yekê jî diyar dikin û dibêjin ku dema em diçûn ser doxtoran me nikaribû digel wan biaxivin, lê heke zarok hînî tirkî bibin dê bi hêsanî êşa xwe ji wan re bibêjin. Li ser vê babetê Nazê dibêje ku:

Digotin "Dayê zimanê te, zimanê te ye. Bo te ne hewce ye." Min jî digotê "Em diçin nexweşxaneyan, diçin doxtoran, em nizanin, em wekî belengazan disekinin." Rastî jî dema em diçin nexweşxaneyan, em gelek zehmetiyê pê ve dikişînin. Hê jî dema ez diçim nexweşxaneyê ez yekî/ê digel xwe dibim.

Hinek dayikan jî diyar kirin ku piştî ku zarokên wan dest bi dibistanê kirine û hînî tirkî bûne, êdî di têkiliyan de astengî derketine pêşiya wan, wan û zarokên xwe baş ji hev fam nekirine. Sermesele Meryemê dibêje ku:

Zarokên min ne serdestê kurdî ne. Ji ber vê jî em nikarin têkiliyeke baş saz bikin. Ew hin tiştan bi tirkî dibêjin lê ez bi tirkî nizanim. Tirkiya min gelek kambax e. Dema ez bi wan re diaxivim, bi tirkiya min dikenin. Têkiliyên me gelek kambax in. Ez û zarokên min, li hev nakin.

Herwiha Helîmayê jî ev gotin lê zêde kirin:

... di vî alî de em pir zihmetiyan dikişînin, bi taybetî jî keça min a zanîngehê dixwîne, kurdiya wê gelek kêm e. Em kurdî pê re diaxivin ew bersiva me bi tirkî dide. Gelek caran di navbera me de nîqaş derdikevin.

Hin ji beşdarên dîdaran behs kirin ku çawa ew tûşî hin pirsgirêkan bûne, bi heman awayî zarokên wan jî di dibistanê de tûşî wan pirsgirêkan bûne. Sermesele Meryemê wiha axift:

> *Rojekê, ji ber ku keça min li dibistanê bi kurdî axiftiye, mamosteyê/a wê porê wê kişandiye. Wê demê keça min diçû dibistana navîn. Serokwezîr Erdoğan derdikeve televîzyonan û dibêje ku "Kurdî serbest e." Lê em vê yekê nabînin. Ji ber ku em kurd in, gelek caran rastî cudakariyan tên. Zarokên me jî di dibistanan de rastî cudakariyên mezin tên.*

Ji gotin ûu serhatiyên her çar komên ku beşdarî kirin di dîdaran de tê dîtin ka ew zarokên ku qet bi tirkî nizanin yan jî pir hindik bi tirkî dizanin, gava dest bi dibistanê dikin û dûre, pêvajoya perwerdeyê çawa bi rê ve diçe. Hema bêje hemû kesên ku me mulaqat pê re kir, sebaret bi pêvajoya perwerdeya zarokan, li ser babetên wekî ziman, perwerde, civak, derûn, siyaset û gelek babetên din daneyên raveker ên van astengiyan pêşkêşî me kirin. Di her komê de gelek xalên hevbeş ên ku gelek kesan bal dibirin ser hebin jî, gelek mînakên şexsî jî hatine pêş. Di beşa tê de, xalên ku gelek kesan bal kêşayê, li ber roniya daneyên xebatên ku berê hatine kirin û nîqaşên teorîk, dîsa têne vekolîn.

BEŞÊ ÇAREM

NIRXANDINA NETÎCEYAN Û NÎQAŞÊN TEORÎK

Di vê xebatê de, wekî ku berê hate destnîşankirin, tecrûbeya zarokan, zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, lê li dibistanên ku tekane zimanê xwendinê tirkî ye perwerde dibin, bi taybetî pêvajoya wan a destpêkirina xwendin û nivîsandinê, li gorî mulaqatên lêkolînî ên çar koman têne analîzkirin. Mebesta me ji vê xebatê ew e ku derbixin ka ew zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û dema ku dest bi dibistanê dikin qet bi tirkî nizanin yan jî pir hindik bi tirkî dizanin, di destpêka xwendin û nivîsandinê de bikarneanîna zimanê wan ê zikmakî û ev ziman li wan were qedexekirin, dê li ba zarokan pirsgirêkên derûnî, perwerdeyî, civakî û zimanî çawa peyda bibin û herwiha bidestxistina agahiyan li ser taybetiyên serekî yên xwendekarên ku di vê rewşê de ne û pêdiviyên wan ên perwerdeyê.

Beşdarên dîdaran ên ji her çar koman gelek agahiyên girîng û raveker pêşkêş kirin li ser pirsgirêkên ku zarokên kurd ên ku bi tirkî nizanin, piştî dest bi dibistanê dikin, tûş dibinê, herwiha di dîdaran de birreke xalên balkêş hatine pêş.

Mirovên ku ji her çar komên ku em û ew em li hev rûniştin, zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û qet bi tirkî nizanin, piştî ku dest bi dibistanê kirin şûnde der barê tûşî pirsgirêkên çawa dibin de agahiyên raveker pêşkêş kirin û di hevdîtinan de gelek xal derketin pêş. Hin xal ji aliyê gelek beşdarên ji komên cihê hatine behskirin, hin xal jî tenê ji aliyê komekê hatine behskirin. Li jêr, bi taybetî xalên ku herî zêde derketin pêş tên nîqaşkirin. Piştî wê jî, ji bo têgihiştin û şîrovekirina daneyan, bi taybetî girîngiya zimanê zikmakî di perwerdeyê de, çarçoweyeke teorîk a berfireh tê pêşkêşkirin.

A. PIRSGIRÊKÊN DESTNÎŞANKIRÎ

1. Danûstendin

Di dîdarên vê xebatê de, xala ku ji aliyê her kesî ve hate destnîşankirin ew bû ku salên destpêkê ên dibistanê, di navbera xwendekar û mamosteyan de pirsgirêkên danûstendinê gelek in. Hem zarokan, hem mamosteyên ji her du komên cihê, û hem jî dayikan diyar kir ku gava zarok dest bi dibistanê dikin, ji ber ku bi zimanê dibistanê, ango bi tirkî nizanin yan jî pir hindik dizanin, ji mamoste fam nakin û nikarin xwe derbibirin. Zarokan diyar kir ku ji ber ku di dersê de ji mamosteyên xwe fam nakin, tiştên ku divê hîn bibûna hindiktir hîn dibin û ji ber ku bi tirkî nizanin, ji mecbûrî huş dibin, gelek caran jî mamoste hewl nadin ku wan fam bikin, dema ku bi kurdî dipeyivin jî ji mamosteyan ve ye ew çêr û sixêfan dikin û dibêjin qey ew bi taybetî bi kurdî dipeyivin, ji ber van sedeman jî mamoste bi wan dixeyidin. Ji xeynî van tiştan, gelek xwendekaran diyar kir ku nikarin hest û ramanên xwe ji mamosteyên xwe re bibêjin ji ber ku bi tirkî nizanin.

Beşdarên ji komên cihê bal kêşane ser vê yekê ku ji ber nebûna danûstendineke tekûz, xwendekar piştî çend salên dijwar êdî bikarin bixwînin û binivîsin jî, tekstên dixwînin û dinivîsin, heta wextekê, baş tênagihin. Di vê babetê de gotina "*dubarekirina wekî papaxanan"* a mamosteyekî têra xwe raveker e.

Ji aliyê din ve jî, pêknehatina danûstendineke tekûz û famnekirina ji teksta ku xwendekar bi xwe dixwîne, bandoreke çawa dihêle li ser xwendekar, gelek mamoste li ser vê xalê hemfikr in ku xwendekar ji ber van sedeman pir li paş dimînin û nikarin behreya xwe baş bi kar bînin. Gelek mamosteyan diyar kir ku xwendekarên wan dixwazin hîn bibin û ji bo hînbûnê gelek hewl didin, lê ji ber ku têra xwe bi tirkî nizanin ji derfeta "*zanyarê/a dahatûyê*" bêpar dibin. Têbîniyek jî li ser wê xalê ye ku çunku xwendekar nikarin xwe bi tirkî derbibirin, mamoste wan wekî "*kêmaqil*", "*hişsivik*" û "*famkor*" dibînin.

Bi taybetî mamosteyên ku bi kurdî nizanin, diyar kirin ku pêknehatina danûstendina wan a bi xwendekaran re, ji wan re jî dibe kend û kosp û wan diwestîne.

Li ser vê rewşa pêknehatina danûstendinan, lîteratûra navneteweyî jî destnîşan dike ku gava zarokên kêmayetiyan dest bi dibistanê dikin, piranî hêvî û xeyalên wan dişikên, zarok nikarin jîrîtî, hest, raman û henekên xwe nîşanî mamoste û hevalên xwe bidin. Bi ser de jî mamoste piranî sedema vê yekê wekî kêmasiya zekayê, nexebitîn û bêtaqetiya xwendekaran destnîşan dike. Lê wekî

ku Cummins[115] jî dibêje, zarokên kêmayetiyan heke zeka û hêza wan a xeyalkirinê û danheviya wan a ziman werin pesendkirin û teşwîqkirin, eleqedariya wan a dibistan û dersê zêde dibe û encamên gelek serkeftî bi dest dixin.

Herwiha, hemû mamosteyan diyar kir ku ji bo ku pirsgirêka danûstendinê çareser bikin, berê, zimanê danûstendinê, ango tirkî hînî wan dikin, lê ji bo ku zarok bikarin tiştên ku bi tirkî tên gotin fam bikin, bikarin xwe bi tirkî derbibirin û ji tekstên ku dixwînin fam bikin, kêmanî divê sê an jî çar sal bibuhurin. Gelek mamoste jî dibêjin ku ji ber ku ew dixwazin tirkî hînî zarokan bikin nikarin mufredatê bişopînin. Lê xebatên ji lîteratûra navneteweyî, ferqê dixine navbera zimanê ku zarok pêdiviyên xwe yên rojane pê diqetîne (Behreyên Bingehî yên Danûstendina di Navbera Mirovan de - Basic Interpersonal Communication Skills, Temel Kişilerarası İletişim Becerileri; ji niha û pêve BICS) û zimanê ku zarok ji bo têgihiştina naveroka dersên dibistanê bi kar tîne (Şiyanweriya/Qabiliyeta Kognîtîf (*hişî*) a Zimanê Akademîk - Cognitive Academic Language Proficiency, Bilişsel Akademik Dil Yetisi, ji niha û pê ve CALP)[116]. Li gorî vê ferqê, BICS tekabûlî wê behreya zimanî dike ku gava zarok li dikanê, li sûk û bazarê tiştan dikire û li kolanê bi hevalên xwe re dilîze jê îstifade dike; heçî CALP e, ew qala wê şiyana zimanî dike ku ji bo têgihiştina ders û xwendinên li dibistanê pêwîst e. Cummins dibêje ku ji bo ku zarok bikare li dibistanê ji dersên ku tên xwendin fam bike û bikare naveroka wê dersê hîn bibe divê behreya wî ya zimanî, ya duyem hebe. Daneyên me nîşan didin ku zarokên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, gava dest bi dibistanê dikin, çend salên pêşîn, dêvila ku dersên li dibistanê têne xwendin fam bikin, bêtir hewl didin ku bi tirkî bidin û bistînin. Di vê rewşê de, zarok bikarin bi tirkî bidin û bistînin jî, ji mufredatê dimînin û bo wexteke dirêj nikarin bigihine asta karpêkirina bi zimanê perwerdeyê li dibistanê. Di netîceya vê rewşa berçav de, wekî ku berê jî hate destnîşankirin, gava zarokên kurd dest bi dibistanê dikin dikevine nav çarçoweyeke bi dezavantajên mezin.

Ji aliyê din ve jî, di salên destpêka dibistanê de, qutbûna ragihandina di navbera mamoste û xwendekaran, piştî wextekê îcar di navbera xwendekar û dê û bavan de pêk tê.

Şêwejiyana nû a ku li dibistanan tenê bi zimanê tirkî dest pê dike, piştî çend salan, axiftina bi kurdî wekî paşman, kevneperestî û şermkirinê dibîne û ev yek jî dike ku xwendekar kurdiyê ji bîr bike û êdî bi kar neîne; ji aliyê din ve, têkiliya xwendekar û dê û bavên wan ên ku bi tirkî nizanin an jî pir hindik dizanin qut dibe û di navbera wan de kêşeyên danûstendin û ragihandinê peyda dibin. Wekî ku di daneyan de jî hate destnîşankirin, dayik an qet bi tirkî nizanin an jî hindik dizanin. Lê zarok ji ber dibistanê êdî duçarî tirkî dibin û rêjeya axiftina bi kurdî ya bi dê û bavan re her ku diçe kêm dibe. Jê pê ve, mirov dikare bibêje ku amûrên teknolojîk ên wekî televîzyon, telefon û komputerê her ku diçin zêdetir dikevin nav jiyanê û ji ber ku zimanê van amûran piranî tirkî ye, dike ku ragihandin û danûstendinên tekûz çênebin. Li gorî van encaman êdî diyar dibe ku zimanekî hevpar ê ku zarok û dê û bav li ser pirsgirêkan karibin bi hev re pê bipeyivin û çareseriyekê jê re bibînin, namîne.

---

[115] Jim Cummins, "Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students," tê de: *Social Justice through Multilingual Education*, ed: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Philipson û Tove Skutnabb-Kangas, (Bristo: Multilingual Matters, 2009), 19-35.

[116] Ji bo nîqaşeke berfireh derbarê vê babetê de bnr. Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000), 57-85.

2. Destpêka bi 1-o Mexlûb

Di hevdîtinan de encameke balkêş jî ew bû ku hema bêje ji hemû koman her kesî qala "*1-o destpêkirina mexlûb*", "*derengman*", "*ji dawiyê ve destpêkirin*"ê kir. Hemû xwendekarên ku me bi wan re têkilî danîn, diyar kirin ku di perwerdeyê de ew xwe li gorî kesên ku bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde dibin, bi dezavantaj dibînin, ji ber ku wan "*1-o mexlûb dest pê kiriye*", "*dereng dest pê kiriye"* û *"ji dawiyê ve dest pê kiriye."* Gelek mamosteyên ji her du komên cihê, dezavantaja xwendekarên wan ên bi tirkî nizanin an jî pir hindik bi tirkî dizanin, nisbet bi xwendekarên ku zimanê wan ê zikmakî tirkî ye, bi gotinên ku dişibin vê yekê diyar kirin. Wekî ku hemû xebatên hînkirina xwendin û nivîsandinê destnîşan diki, zarokên ku xwendin û nivîsandina bi zimanekî ku pê nizanin an jî pir hindik pê dizanin li ser wan tê ferzkirin, ji ber ku qabiliyetên wan axiftin û têgihiştinê nîne, nikarin bi awayekî serkeftî dest bi xwendin û nivîsandinê bikin.[117]

Ev destnîşankirin di xebatên li welatên din û di rewşa zimanên din de jî heye. Lêkolîneran destnîşan kiriye ku xwendekar bi wî zimanê ku herî baş pê dizanin dikarin baş bixwînin û binivîsin û herwiha, ew materyalên dersê ku ji çanda xwendekaran re nas in hêsankariyê dikin ji bo xwendekaran ku zû dest bi xwendinê bikin.[118] Li cihên ku polîtîka û pratîkên perwerdeyê berovajî vê yekê hatine sepandin, xwendekar li gorî hevalên xwe yên ku şertên wan baş in, di perwerdeyê de li paş in. Cummins gava balê dibe ser rewşa "derengmanê", wekî sedemeke girîng, başpêşneketin û nekemilîna qabiliyetên zimanê duyem destnîşan dike, ku jixwe ev şertekî cudatiya BICS û CALP'ê ye.[119] Li gorî xebatên ji Collier û Thomas hatine ragihandin, xwendekarên çermspî yên Emerîkayî, ku zimanê wan ê zikmakî îngilîzî ye, di 10 mehan de bi qasî ku divê di 10 mehan de pêş ve biçin, pêş ve diçin, lê zarokên kêmayetiyan yên ku îngilîzî wekî zimanê duyem hîn dibin, hînkirina ku divê di 10 mehan de pêk bê, di 15 mehan de pêk tînin.[120] Ji ber vê yekê, Cummins diyar dike ku zarokên kêmayetiyan, bi derengiyeke bi qasî 5 salan digihîjin cihê ku divê lê bin.

Dîsa têkildarî têgihanên "*1-o mexlûb destpêkirin*" yan jî *"ji dawiyê ve destpêkirin"ê,* têgeheke girîng ku karibe vê rewşê rave bike, di zanistên perwerdeyê de wekî "scaffolding" (îskele danîn) tê bikaranîn.[121] Wateya vê têgehê ew e ku di pêvajoya pêşveçûna hişî ya xwendekaran de, hîndekar, ji bo demeke kurt rê li ber xwendekar dixe, alîkariyê dide xwendekar û ji xwendekar re dibe modêl, bi vê alîkarî û modêlbûnê re jî, gavekê ber bi pêş ve bi xwendekar dide avêtin.[122] Li gorî vê, dema ku xwendekar tê dibistanê, xwendekar xwediyê xwe û zanîneke diyar û danheviyeke zimanî ye û di şertên normal de, li dibistanê bi alîkariya mamoste û materyalên dersê û carinan jî bi alîkariya hevtemenên xwe, li ser bingeha danheviya xwe hino hino tiştan zêde dike û her dem tiştên nû hîn dibe. Têkildarî vê yekê, Cummins jî dibêjê ku di pêvajoya hînbûna zimanê duyem de, zimanê zikmakî yê xwendekar dikare ji vê re bibe "îskele" di çalakiyeke hînkirinê ya di zimanê duyem de, helbet ew jî bi şertê ku rê li ber bikaranîna zimanê yekem ê xwendekar were vekirin û were

---

[117] Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Clevedon: Multilingual Matters, Clevedon, 2006), 316-345.
[118] Diana August û Timothy Shanahan, *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006).
[119] Cummins, Fundamental Psycholinguistic, 19-35.
[120] Virginia Collier û Wayne Thomas, "Making U.S. Schools Effective For English Language Learners, Part 2," *TESOL Matters,* 9 (1999): 1-6.
[121] Ji bo nîqaşeke berfirehtir derbarê vê babetê de bnr. Lindsay Lipscomb, Janet Swanson û Anne West, "Scaffolding", tê de: *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*, ed, Michael Orey, (2004). Herwiha bnr. http://projects.coe.uga.edu/epltt/
[122] Bnr. nîqaşa Lev Vygostky ya "Zone of Proximal Development": Lev Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

teşwîqkirin.[123] Lê zarokên kurd ên ku an qet bi tirkî nizanin an jî pir hindik dizanin, ji ber ku ne ji astekê wisa ne ku dikarin pêş ve gavekê biavêjin, berovajî vê, danheviyên wan ên zimanî û zanînên wan ên heyî tune tên hesibandin û bi vî awayî diçin dibistanê, têgihan û dezavantajên wekî "*1-o mexlûb destpêkirin*", "*dereng destpêkirin"* û *"ji dawiyê ve destpêkirin"*, ku gelek kesên ji komên cihê digotin, derdikevin pêşiya mirov. Heke piştgirî yan jî alîkariyek hebe ji bo zarokên kurd hebe, ew jî -wekî ku di hevdîtinan de hatine gotin- bi du awayan dibe: An ji aliyê hevalên wan ên polê yên ku bi tirkî dizanin tê kirin an jî mamosteyên ku bi kurdî dizanin, bi înîsîyatîfa xwe, babetên ku dixwazin ji xwendekaran re behs bikin werdigerînin kurdî yan jî kurdiya peyvên ku dixwazin hînî xwendekaran bikin ji wan re dibêjin û bi vê re jî "îskeleyekê dadinin".[124]

3. Derneçûn û Terkkirina Dibistanê

Daneyên lêkolînê nîşan didin ku zarokên ku bi tirkî nizanin an jî pir hindik dizanin, dereng dest bi xwendin û nivîsandinê dikin û dema ku salek derbas dibe hê nû herfan nas dikin; bi vî awayî, nikarin xwendin û nivîsandina xwe pêş ve bibin û ji ber van sedeman nikarin ji polê derbiçin. Zarokên ku nikaribûne ji pola xwe derbiçin, wekî sedem, îşaretê bi mamoste û famnekirina dersan dikin. Wekî ku gelek xwendekaran jî gotiye, dema ku ew nikarin ji pola xwe derbiçin, ev dibe sebeb ku baweriya wan bi xwe bişikê û ji ber hindê jî bandoreke neyînî li ser eleqedariya wan a dibistanê durist dibe. Têkildarî van tiştan, bi taybetî mamosteyên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, diyar kirin ku zarokên ku nikarin ji pola xwe derbiçin û nikarin hînî tirkî bibin, piranî piştî çend salan êdî dev ji dibistanê berdidin.

Ev encama ku di lîteratûra navneteweyî de gelek caran tê rojevê, nîşan dide ku hem li herêmên ku kurdî lê serdest e, rêjeya çûna dibistanê kêm e, herwiha nîşan dide ka çima kesên ku dev ji dibistanê bernadin jî di îmtihanên lîse û zanîngehê de bi ser nakevin. Ji ber ku wekî ku Cummins jî destnîşan dike helwêsta li hember zarokan a wekî "*ziman û çanda xwe li ber deriyê dibistanê ji xwe bike, li derve bihêle û dûre têkeve hundir*" kiriye ku zarok kesayetî û nasnameya xwe li ber deriyê dibistanê ji xwe bike û wekî encam jî bûye sedema ku ev kes ji mafê perwerdeyê sûdê wernegire.[125]

4. Demxekirin / Stigma

Bi taybetî ji hevdîtinên bi zarokan re ev yek der bû ku zarokên ku bi kurdî dipeyivin çi li dibistanê û çi jî derveyî dibistanê rastî hin demxe/stigmayan tên. Bi taybetî di salên lîseyê de gava haya xwendekaran ji cihêbûna zimanî çêdibe û di peyivîna bi kurdî de israr dikin, hevalên wan navên wekî "*pêşmerge*" û "*terorîst*" li wan dikin. Rewşên wiha ji aliyê Bahar û Atlı jî hatine tesbîtkirin.[126] Lêkolînerên navhatî diyar dikin ku peyva "kurd" wekî çêr û sixêf tê famkirin, ev dibe sedem ku zarokên kurd ên ku bi kurdî dipeyivin bi qasî tepeserî û qedexeyên li ser kurdî, ji vê yekê jî aciz bibin. Dîsa çawa ku gelek xwendekaran qala kêmbûna jixwebaweriyê kir, wisa diyar e ku sedema vê jixwebawernekirinê ew e ku peyivîna bi kurdî ji aliyê mamoste û xwendekarên din an jî ji aliyê çapemeniya giştî tê demxekirin/stîgmakirin. Li ser vê babetê, Ayan Ceyhan û Koçbaş bal birin ser têgeha "îdeolojiya biçûkdîtinê" ya Nancy Dorian, ku Dorian dibêje, bi mebesta piştguhkirin û tayînkirina statûyeke duhemî bo zimanekî li nav civakekê, kêmasiyên nava zimanî an jî kêmasiyên

---

[123] Cummins, Fundamental Psycholinguistic, 32.

[124] Di vê xalê de divê mirov hay ji vê yekê hebe ku peyivîna bi kurdî ya ku mamosteyên bi kurdî dizanin înîsîyatîfên xwe bi kar tînin, dibe ku ji bo xwendekarên kurd ên ku li herêmên kurd zêde lê najîn netê be.

[125] Jim Cummins, "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?" *Sprogforum,* 19, (2001): 15-20. Herwiha bnr. http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm

[126] Fırat û Atlı, Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim?

din li ziman peyda dikin û wan wekî arguman pêşkêş dikin.[127] Bi heman awayî, di yek ji nîqaşên li ser *governmentality*'ê *(têb.: têgehek e ku Michel Foucalt pêş xistiye û bi rengekî giştî tê wateya "hunera birêvebirinê" û an jî: rê û rêbazên ku dewlet bi kar tîne da ku hemwelatiyên li gor polîtîkayên xwe durist bibin.)* de, Foucault dibêje ku pratîkên zimanî yên li dibistanan "destnîşan dikin" dikin ka zimanek dê çawa bê bikaranîn, bi vî rengî, di navbera zimanan an jî di navbera şêweyên bikaranîna zimanan de hîyerarşî tên avakirin û ev jî dibe sedem ku hin ziman li ber hin zimanên din an biqedrtir bibin an jî bêqedr bibin.[128] Dema mirov li daneyên xebatê dinihêre, gava mamoste ji xwendekaran re dibêje "li tu derê bi kurdî nepeyivin", ji aliyê xwendekaran ve wekî ku "kurdî xerab e û li pêşiya we astengî ye" tê famkirin, û kurdiya ku yek ji parçeya jiyana wan e li ser milê xwendekaran dibe barekî giran û taybetiyek ku divê mirov jê şerm bike û wê veşêre. Ev numûne wê rewşê bi zelalî ron dike ku diya zarokî bi kurdî pê re dipeyive, lê zarok, ji bo ku tepeserî li ser wî çênebe dibêje "diya min bi frensî dipeyive".

5. Şiddet

Salmiyê ku li ser şiddetê dixebite dibêje ku çar şiddetên bingehî hene, wekî *şiddeta yekser, şiddeta neyekser, şiddeta zextker û şiddeta biyanîker.*[129] Li gorî vê, *şiddeta yekser* tê wateya mudaxeleyên fizîkî yên ku bi zanebûn, ji bo xisarê bide jiyana mirovan, têne kirin. Hereketên fiîlî yên wekî şer, kuştin, sunneta jinan, îşkence, lêdan numûneyên serekî ne ji bo şiddeta yekser. *Şiddeta neyekser* jî, bi saya mudaxeleyên mirovî rê li ber yekserbûna wê hatibe girtin jî, tê wateya rewşên bi xisar û kujende yên ji ber sazî, cemaet an jî mirovan pêk tên. Li gorî Salmi, du cureyên *şiddeta neyekser* hene. Yek jê *şiddeta ji ber îhmalê (violence by omission)*, ev dema ku mirov di rewşeke xeternak de bin yan jî derfet hebin ku bandorên bixisar ên li ser mirovan li rûyê teknîkî bêne berbendkirin an jî bêne kontrolkirin, lê ev îmkan neyên bikaranîn, ev *şiddeta ji ber îhmalê* ye. Parvenekirina çavkaniyan, nexweşî yan jî birçîbûnên ku ji ber mudaxeleyên leşkerî yan jî sivîl pêk tên, numûne ne ji *şiddeta ji ber îhmalê.*Ji aliyê din ve, *şiddeta bi riya navbeynkariyê (mediated violence)* ew mudaxeleyên însanî ne ku bi zanebûn tesîrên wan ên xirab ên li ser xwezayê an jî li ser derdora civakî, çi di wê demê de û çi jî di dahatûyê de derdikevine meydanê. Xisarên mezin ên ku mirov didin derdorê, di cotkariyê de bikaranîna maddeyên ziraî yên bixisar, numûne ne ji bo vî cûreyê şiddetê. Şiddeta sêyem, ango *şiddeta zextker,* binpêkirina mafên mirovan, binpêkirina azadiya axiftin û ramanê, pêşîlêgirtina azadiya dînî, newekheviya li ber qanûnan e. *Şiddeta biyanîker* jî tê wateya mehrûmbûna kes an jî komekê ji mafên wekî psîkolojî, hest, çandî an jî tenduristiya hişî. Li gorî vê pênaseyê, tenduristiya mirovan tenê bi bicihanîna pêdiviyên maddî pêk nayê, berovajî wê, divê di nav civakê de bêpirsgirêk bikare li ser piyên xwe bisekine, bikare beşdarî çalakiyên afirîner bibe, ji pêdiviyên manewî yên wekî aîdiyeta civakî û çandî nebe. Numûneyên *şiddeta tepeser* ên herî zêde tên zanîn neteweperestî, vederbûna civakî, tepisandia çandî û jiyîna di nav tirsê de ye.

Di heman xebata xwe de Salmi dibêje ku perwerde wekî amûreke bihêz dikare were bikaranîn ku ev amûr dikare cureyên tirsê kêm bike û rewşa mafên mirovan baştir bike. Herwiha, Salmi îdia dike ku dibistan di heman katê de tirsê vedihewînin û pêvajoya perwerdeyê an jî kêmasiyên perwerdeyê jî dikarin bibin diyarkerên şiddetê.

---

[127] Ayan Ceyhan û Koçbaş, Çiftdillilik ve Eğitim, 15.
[128] Michael Foucault, "Governmentality," tê de: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With Two Lectures By and An Interview With Michel Foucault,* ed: Graham Burchell, Gordon Colin û Peter Miller, (Chicago: University of Chicago Press, 1991).
[129] Jamil Salmi, "Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework," tê de: *Suffer The Little Children –Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis, 4*, ed: Carol Camp-Yeakey, (Emerald Group Publishing Limited, 2004), 207-230.

Li gorî pênase û ravekirinên li jor, heke em li mulaqatên ku bi gelek kesan hatin kirin binihêrin, gelek an jî hemû zarokên kurd ên ku qet bi tirkî nizanin an jî hindikî bi tirkî dizanin, dema dest bi dibistanê dikin tûşî gelek şiddetên li jorê behskirî dibin. Sermesele, lêdanxwarina dema ku zarok fam nakin bê mamoste çi dibêje, an jî lêdanxwarina ji ber zehmetiyên wan ên xwendin û nivîsandinê an jî ji ber peyivîna bi kurdî çi di nava xwe de û çi jî li derveyî dibistanê, dikevin kategoriya *şiddeta yekser.*

Li aliyê din, texrîbatên perwerdeyî, civakî, zimanî, psîkolojîk û ekonomîk ên ku sedema wan perwerdenebûna bi kurdî ya zarokên kurd e dikevine nav her du kategoriyên *şiddeta neyekser*. Dîsa bi heman awayî, gava zarok li polê, li baxçeyê dibistanê bi hevalên xwe re û bi dê û bavê xwe re bi kurdî dipeyivin û ev tê qedexekirin, ev jî dikeve kategoriya *şiddeta zextker.* Gotina dawîn, zordariya ku zarokên kurd bi zimanekî ku nizanin perwerde dibin, nasnameyên wan di sîstema perwerdeyê de, di pratîkên polê de yan jî di kitêbên dersê de werin reşkirin û ji ber van tiştan ew ji zimanê xwe yê zikmakî û çanda xwe şerm bikin, ev jî dikeve kategoriya *şiddeta biyanîker*. Dîsa bi heman şiklî, mamosteyên ji her du koman û dê û bavên zarokan, di hin rewşan de, dikevine ber tesîra *şiddeta biyanîker,* di hin rewşan de jî ber tesîra *şiddeta zextker*.

6. Huşbûn û Li Benda Zengilê Man

Di mulaqatên bi xwendekaran re hatî kirin de xaleke ku gelek kesan bal kêşa ser ew e ku gelek kes di salên pêşîn ên dibistanê de, ji ber ku bi tirkî nizanin, mecbûrî *huş* dibin. Gelek kesan diyar kir ku çunku peyivîna bi kurdî qedexe ye û ew jî bi tirkî nizanin û ji ber vê nezanîna tirkî jî bi hev re qet napeyivin û di dersan de ji huşbûnê aciz dibin; ji bo ku bikarin bi hev re bipeyivin li benda zengila navbera bêhnvedanê dimînin û dûre jî bi lêdana zengila belavbûnê re li bendê ne ku biçin malê. Van kesan diyar kir ku salên paştir jî, ji ber ku baş bi tirkî nizanin nikarin pirsan bikin û dîsa mecbûrî huş dibin û ev huşbûn êdî ji wan re dibe xûyek, di dahatûyê de jî bandorê li ser wan dihêle û wan pasîf dike. Li vir têbîniyeke pir manîdar ew e ku xwendekarekî got ku yekemîn peyva bi tirkî ku ew hîn bûye peyva "sus" [*huş be*] e.

7. Muxbîrî

Gelek mamosteyên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û me mulaqat ligel wan pêkanîn diyar kirin ku di salên destpêkê yên dibistanê de, zarok, ji bo ku bi kurdî nepeyivin ji aliyê mamosteyên xwe ve tên îkazkirin; bi alîkariya xwendekarên din, xwendekarên ku bi kurdî dipeyivin bi riya *muxbîrî, îspîyonkarî* û *sîxuriyê* tên tesbîtkirin û cezayên cihê li xwendekarên ku bi kurdî dipeyivin tên birîn.

Ev têbînî pir dişibe têbîniyên ku berê di lîteratûrê de hatine behskirin. Skutnabb-Kangas, ku ji Clason û Baksi radigihîne, dibêje ku zarokên kurd di nav xwe de û bi dê û bavên xwe re nikarin bi kurdî bipeyivin, yên ku dipeyivin jî ji aliyê mamosteyan ve tên tesbîtkirin û cezakirin, ji aliyê din ve jî xwendekarên ku muxbîriyê dikin tên xelatkirin.[130]

Bi heman awayî hin mamosteyên li dibistanan, bi piştgiriya qereqolên gundan, li ser wan ferz dikin ku zarok bi dê û bavên xwe re bi kurdî nepeyivin; an jî bi qewlê gef an jî hişyariyê ji wan re dibêjin ku heke zarokên wan bi kurdî bipeyivin dê nekarin hînî xwendin û nivîsandina bi tirkî bibin û ji ber hindê jî dê nekarin di dibistanê de serkeftî bin.

[130] Tove Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not: The Education of Minorities* (Clevedon: Multilingual Matters, 1984), 309-11.

Dema ku nahêlin zarok bi zimanê xwe yê zikmakî bipeyivin û bi vê yekê re dikin ku behremendiya zimanî ya zarokan qels bibe, piranî xwe dispêrin argumana "pêdiviya xwendekaran". Wekî ku di lîteratûra navneteweyî de jî tê dîtin, li gorî vê argumanê, ji bo ku xwendekar bikarin di dibistanê de serkeftî bin, divê zimanê dibistanê gelek zêde bibhîzin û pê biaxivin. Dema ku ji zarokan re dibêjin, hem li dibistanê, hem derveyî dibistanê, li kuçeyê û li malê bi tirkî bipeyivin, dîsa bi heman awayî dema ji dê û bavên zarokan re jî dibêjin bi wan re bi kurdî nepeyivin, ji wan ve ye bi van riyan dê zarok zûtir hînî tirkî bibin. Dîsa di her dersê de, gava berê tirkî hînî zarokên kurd dikin, zarokên kurd jî dibêjin qey kêmasiyên wan hene û ji bo jiholêrakirina van kêmasiyan, zarokên kurd jî li her derê û di her fersendê de bala xwe didin ser tirkî. Ji ber vê jî ev rave sûdeyên ku dê zarok di perwerdeya bi zimanê xwe yê zikmakî de bi dest bixe piştguh dike, nabîne; herwiha, dêvila ku çareseriyê ji vê perwerdeya ne bi zimanê zikmakî bibînin, dîsa dadigerin ser hînkirina tirkî.

Di lîteratûra perwerdeya zimanan de, li gorî hîpoteza "wexta terxankirî" [*time on task, ayrılan vakit*], di navbera wexta ku ji bo perwerdeya zimanan hatiye terxankirin û serkeftina di dibistanê de eleqeyeke yekser heye û ji bo ku zarok karibin hînî zimanekî duyem bibin, divê yan ji binî ve yan jî heta ji wan tê ji zimanê yekem dûr bikevin. Lê bi ya gelek lêkolîneran, li nav xwendekarên ji wan kêmayetiyên ku bi zimanê xwe perwerde nabin, di navbera wexta ku ji bo dibistanê tê terxankirin û serkeftina li dibistanê eleqeyeke yekser tune, berovajî vê yekê, heke zarok bi her du zimanan perwerde bibe, dê li ser zimanê dibistanê jî bandorên wê yên erênî çêbibin.[131] Li Tirkiyeyê, li gorî polîtîkayên perwerdeyê yên heyî, her wekî rewşa zarokên ji hemû kêmayetiyên zimanî, tê ferzkirin ku zimanê zikmakî yê zarokên kurd tirkî ye; li gorî vê, zarokên ku zimanê wan ê zikmakî tirkî ye çawa û çi qasî bi tirkî perwerde dibin, divê zarokên kurd jî bi heman mufredatê perwerde bibin.[132] Lê belê, Şahin û Gulmez, dema ku sedemên rewşa serneketinê ya dibistanên herêmê nîqaş dikirin, digotin ku di vê serneketinê de para polîtîkayên perwerdeya zimanê tirkî heye û tiştê ku divê bê kirin ew e ku hînkirina zimanê tirkî li ser wan bê zêdekirin.[133] Dîsa di axiftineke televîzyonê de, Wezîrê berê yê Perwerdeya Neteweyî Hüseyin Çelik gotibû ku divê di mufredatê de hin tişt biguherin da ku zarokên li herêmê bêtir hînî tirkî bibin. Lê li gorî mînakên lîteratûra navneteweyî, tu eleqeya zêdekirina saetên dersan ji bo zarokên ji kêmayetiyeke zimanî û bilindbûna rêjeya serkeftinê di dersan de nîne.[134] Herwiha, lêkolînan nîşan daye ku ne xwendekarên ku bi zimanê dibistanê baş dizanin, belku ew xwendekarên ku hem bi zimanê dibistanê baş dizanin û hem jî bi zimanê xwe yê zikmakî baş diaxivin, hem di pêşveçûna zimanî de û hem jî di dersên dibistanê de bêtir serkeftî ne.[135] Bi şiklê ku piştgiriyê dide vê fikrê, xebateke ku li Wanê di nav xwendekarên pola 8'an de hatiye kirin nîşan dide ku diyarkera yekemîn a pêşveçûna zimanê tirkî, pêşveçûna zimanê kurdî ye; xwendekarên ku têkiliya wan û kurdî qut nebûye û bi wî zimanî didin û distînin, di dersên wekî tirkî û îngilîzî de bêtir serkeftî ne.[136]

---

[131] Cummins, *Language*, 174-175.

[132] Tenê di Peymana Lozanê de rê li ber perwerdeya bi zimanê zikmakî ya cemaetên xeyrîmuslîm hatibe vekirin jî di pratîkê de tê zanîn ku li van dibistanan gelek pirsgirêk derketine.

[133] İsmet Şahin û Yener Gülmez, "The Efficiency of Education in East and Southeast Turkey," *Social Indicators Research*, 49 (2000): 213–236.

[134] Ji bo mînak û nîqaşeke berfireh a vê babetê bnr., Cummins, *Language*, 173-200.

[135] Cummins, Fundamental Psycholinguistic, 20-21.

[136] Mehmet Şerif Derince, *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)* (Teza masterê ya çapnebûyî, Zankoya Boğaziçiyê, 2010).

8. Cudatiya di Navbera Gund/Zorava, Herêm û Bajaran de

Gelek mamosteyên ku ji her du koman bûn bal birin ser wê xalê ku, bi taybetî zarokên ku ji gundan, ji navçeyan û ji zoravayan tên, rêjeya zanîna wan a tirkî pir kêm e. Mamoste diyar dikin ku zarokên li navendên bajaran, berî ku dest bi dibistanê bikin, li gorî salên berê bêtir bi tirkî dizanin; sedema vê yekê jî ew e ku êdî amûrên teknolojîk ên wekî televîzyon, telefon, kompûter di jiyanê de bêtir tên bikaranîn. Hin dê û bavên ku me mulaqat ligel wan pêkanîn diyar kirin ku piştî ku ji gundan koçî navendên bajaran kirin, zarokên wan di dibistanê de zehmetî dikêşan, zarokên wan ji ber ku pir xweş bi tirkî nikaribûn bipeyivin, hevalên wan ên dibistanê henekên xwe bi wan dikirin.

9. Mamosteyên Ku bi Kurdî Dizanin û Yên Ku bi Kurdî Nizanin

Yek ji encamên ku ji hevdîtinan derket ew e ku di navbera her du komên mamosteyan de cudatiyên girîng hene. Beriya her tiştî, xwendekar bêtir rihet in û rê li ber encamên neyînî tên girtin heke mamoste kurd be, bi kurdî bizane û carinan bi xwendekaran re bi kurdî bipeyive. Bo numûne, gelek xwendekaran diyar kir ku heke mamosteyê/a wan bi kurdî nezane, di warê têkilîdanîn û danûstendinê te ew gelek zehmetiyê dikêşin û ji ber vê jî di navbera wan de dûriyek peyda dibe, lê belê heke mamosteyê/a wan bi kurdî bizane, ew bi awayekî rihet dikarin têkiliyê pê re daynin. Bi heman awayî, mamosteyên ku bi kurdî nizanin diyar kirin ku çunku ew bi kurdî nizanin, ev hem ji bo wan û hem jî ji bo xwendekaran dibe astengî û bandoreke neyînî li ser tecrûbeya perwerde û hînkirinê dike. Nêzî van tiştan, mamosteyên ku bi kurdî dizanin, xwe xweşbext hîs dikin ku bi kurdî dizanin, ji ber ku ew dikarin tiştekî bi her du zimanan ji xwendekaran re bibêjin, heke tiştekî bi tirkî ji xwendekaran re bibêjin û xwendekar fam nekin, ew dikarin heman babetê bi kurdî jî ji xwendekaran re bibêjin û ji ber vê jî xwendekar bi hêsanî ji dersan fam dikin. Bi tabloyeke nêzî van tiştan, dayikan jî diyar kirin ku piranî dema ku mamosteyê/a xwendekaran bi kurdî zanibe, zarokên wan bêtir ji dibistanê hez dikin û di dersên xwe de bêtir serkeftî ne. Li gorî fikrên hin xwendekar û gelek mamosteyên kurd, di nav wan xwendekaran de ku li ber destê mamosteyên kurd dixwînin, di dersan de ketin û derneçûna ji polê gelek kêm e.

Cudatiyeke din jî ew e ku mamosteyên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye, nisbet bi mamosteyên ku bi kurdî nizanin bêtir dikarin yekser têkiliyê bi dê û bavên zarokan re daynin, dê û bavên zarokan jî bêtir beşdariyê dikin di civînên weliyan ên li dibistanê de û mamosteyên ku bi kurdî nizanin ji ber ku di warê têkilîdanîna bi dê û bavên zarokan re zehmetiyê dikêşin, heta ji wan tê ji civînên weliyan direvin. Di hevdîtinan de herwiha diyar bû ku mamosteyên ku bi kurdî dizanin bi hêsanî têkiliyê bi dê û bavê zarokan re datînin û dê û bavê zarokan jî ji vê yekê gelek kêfxweş in. Li aliyê din, mamosteyên ku bi kurdî nizanin jî diyar kirin ku dema ku bi dê û bavên zarokan re li ser rewşa zarokan civînan li dar dixin gelek zehmetiyê dikêşin û piranî an ji mamosteyên ku bi kurdî dizanin an jî ji xwendekaran alîkariyê dixwazin.

Li ser pirsa *"ji ber ku zarok bi tirkî nizanin û ev jî di perwerdeyê de rê li ber pirsgirêkan vedikin, hûn vê pirsgirêkê bi metod û materyalên çawa çareser dikin?"*, di navbera her du komên mamosteyan de cudahî derketin. Di vê babetê de, mamosteyên ku bi kurdî nizanin gotin ku ew materyelên dîtbarî bi kar tînin, babetên dersê bi metodeke çîrokî pêşkêş dikin û carinan jî metodên xêzkirin û dramayê bi kar tînin. Lê hinekan jî diyar kirin ku gava ew dersê didin û xwendekar fam nakin, vê carê ew dersê bi xwendekarekî ku bi tirkî dizane didin kirin. Ji aliyê din ve, mamosteyên ku bi kurdî dizanin jî diyar kirin ku dema ew dersê didin û xwendekar ji ber tirkî dersê fam nakin, vê carê jî ew bi zarokan re bi kurdî dipeyivin û bi vî awayî ji zarokan re dibin alîkar û barê dezavantaja zarokan

siviktir dikin. Gelekan ji wan diyar kir ku ew peyv, têgeh û babetên mufredatan bi kurdî rave dikin û bi vî awayî dikin ku peyvdanka zarokan firehtir bibe û zarok tiştên ku tên gotin bi hêsanî fam bikin. Dîsa gelekan diyar kir ku dema ew tirkî hîn dikin, metoda qiyaskirina bi kurdî re bi kar tînin.

Herwiha, hemû mamosteyên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye diyar kirin ku bi qasî ku ew bi kurdî dizanin hin agahiyên wan hene li ser zimanê kurdî jî, ew dizanin bê zimanê kurdî aîdî kîjan malbata zimanan e, li ser wêjeya kurdî hin agahiyên wan ên bingehî hene û hin berhemên bi kurdî jî xwendine. Lê hemû mamosteyên ku bi kurdî nizanin gotin ku ew derbarê ziman û wêjeya kurdî de tiştekî nizanin. Mirov dikare bibêje ku di karên yekzimanî yên heyî de jî mirov hay ji avaniya zimanê kurdî hebe, dema ku mirov tirkî hînî zarokan bike, dê gelek bikêr be. Ji ber ku di salên destpêkê yên dibistanê de ji bo hînkirina tirkî mirov dikare kurdî û tirkî bide ber hev û tiştên wan ên ku dişibin hev û naşibin hev diyar bikin. Dîsa mirov dikare bibêje ku heke zanînên mirov li zimanekî û ji wêjeya wî zimanî hebe ev di têkiliyên bi xwendekaran de dê bandorên erênî bike. Heke mirov ji vê paceyê li meseleyê binihêre, mirov dibîne ku di navbera mamosteyên ku bi kurdî dizanin û nizanin de ferqên girîng hene.

Ji xeynî ferqan hin tişt dişibin hev jî. Mesela, mamosteyên her du koman jî diyar kirin ku wan li ser zarokên ku zimanê wan ê dibistanê û zimanê wan ê zikmakî ji hev cihê ne, tu çavkanî nedîtine ku bixwînin. Gelekan jî diyar kirin ku di zanîngehê de mamosteyên wan bi zanebûn qala van tiştan nekirine û heke wan behsa van tiştan kiribin jî mamosteyên wan ji ser mijarê gav kirine û nexwestine ev rewş were nîqaşkirin. Lê hemû mamosteyan diyar kirin ku heke di fakulteyên perwerdeyê de derseke li ser van tiştan ji xwendekarên beşa mamostetiyê re were dayîn û çavkaniyên li ser vê mijarê bi wan bidin xwendin dê ev hem ji bo wan û hem jî ji bo xwendekaran gelek baş be.

10. Rola Dê û Bavan

Yek ji netîceyên xebatê jî ew e ku kesên ji her çar komên cuda diyar kirin ku di tecrûbeyên pêşîn ên xwendin û nivîsandinê de dê û bav zêde alîkariyê bi wan nakin. Dema ku ev tesbît hat kirin jî hem xwendekar û dê û bavên xwendekaran û hem jî mamosteyên ji her du koman, ji vê yekê ne xweş bûn. Xwendekaran gotin ku ew êdî nikarin têkiliyê bi dê û bavê xwe re deynin çunku ew nema baş bi kurdî dizanin. Hin dayikan jî diyar kirin ku ji ber ku ew baş bi tirkî nizanin, têkiliyên wan û zarokên wan jî sist dibin. Dîsa ji ber vê sedema nas, gelek dayikan gotin ku ew nikarin di ders û spartekên zarokên xwe de alîkariyê bidin wan, li ser vê jî bi taybetî mamosteyên tirk jî diyar kirin ku dê û bav bi ders û rewşa wan a dibistanê eleqedar nabin. Ev notên hevdîtinê nîşan didin ku astengiyên di ders û spartekan de derdikevin pêşiya zarokan jî tê de, ji ber ku dê û bav bi tirkiya ku zimanê dibistanê ye nizanin, nikarin pirsgirêkên zarokên xwe yên ku di dibistanê de derdikevin çareser bikin.

Lê belê weku tê zanîn, di tecrûbeya dibistanan de rola dê û bavan gelek girîng e.[137] Gelek mamosteyên ku me mulaqat ligel wan pêkanîn jî diyar kirin ku di vê rewşê de gava malbat alîkariyê bi zarokan nekin, rewş kambaxtir dibe; heke dê û bav bi xwendin û nivîsandinê zanibin dê rewşa zarokan jî gelek baş bibe. Gava mirov li lîteratûra navneteweyî dinihêre, di gelek xebatan de ev yek tê destnîşankirin ku di tecrûbeyên pêşîn ên xwendin û nivîsandinê de heke dê û bav alîkariyê bi zarokan bikin, zarok zûtir hîn dibin, bêtir motîve dibin û encamên xwendin û nivîsandinê jî

[137] Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 316.

bilindtir dibin. Bi vî awayî, di wan rewşan de ku zarok bi zimanê li malê tê axiftin dest bi xwendin û nivîsandinê bike, çavkanî û piştgiriya ku dê ji malê be zêdetir dibe. Li gelek welatan tê dîtin ku piştî zarok bi zimanê xwe yê zikmakî dest bi perwerdeyê dike, dê û bav jî daxwaz dikin ku ew jî bi zimanê xwe yê zikmakî sûdê ji perwerdeya ji bo mezinan werbigirin.[138] Û li gorî gelek xebatan, dê û bavên ku bi zimanê kêmayetiyan diaxivin, dixwazin alîkariyê bidin tecrûbeya dibistanê ya zarokan, lê ji ber sedemên cihê, dibistan û polîtîkayên perwerdeyê alîkariya eleqe û motîvasyon û potansiyela dê û bavan biçûk dîtiye yan jî wekî ku divê sûd jê were wergirtin, nehatiye bikaranîn. Ji vê wêdetir, di rewşên ku zimanê malê ji tecrûbeya xwendin û nivîsandinê tê dûrxistin, bivê nevê dê û bav jî di warê alîkarîdayîna ji bo zarokan de hem bêçare dimînin û hem jî bêtaqet dibin û ev rewş îhtîmala ku zarok dikarin perwerdeyeke baş wergirin dixe xeterê. Dîsa gelek xebat destnîşan dikin ku digel vê rewşê pirsgirêkên teknîkî û psîkolojîk jî peyda dibin û dikin ku mesele bêtir tevlihev û giran bibe.[139]

11. Cihguhartina Zimanan

Bi taybetî di mulaqatên xwendekar û dayikan de ev yek aşkera bû ku di nav nifşên nû de êdî kurdî cihê xwe dide tirkî. Gelek xwendekaran diyar kirin ku ew bi dê û bavê xwe re bi kurdî bipeyivin jî, bi taybetî bi hevtemenên xwe re bi tirkî dipeyivin. Çawa ku gelek kesan diyar kirin ku, bi taybetî di lîseyê de, zimanê danûstendinê dibe tirkî, gotina xwendekarekî ya ku digot "*di jiyana pratîk de, li zanîngehê, xebatê, kuçeyê tirkî serdest e*" gelek raveker e. Di navbera van dane û xebatên berê hatine kirin de paraleliyek heye. Bo numûne, lêkolîneke ku li sê kontekstan -navenda Diyarbekirê, navenda Şemzînanê û sê gundên Şemzînanê- hatiye kirin nîşan da ku axêverên zimanê kurdî hêdî hêdî ber bi tirkî ve diçin; bikaranîna kurdî ji nifşên pîr (40 salî û sertir) ber bi koma navsereyan (kesên ku emrê wan di navbera 20 û 40'î de ye) û ji wê derê jî ber bi nifşên ciwan (20 salî û xwartir) ve her ku diçe kêm dibe.[140] Ev netîce, di xebatekê de ku li Wanê di nav xwendekarên pola 8'an de hatibû çêkirin jî hatine dîtin. Xebata navborî nîşan dida ku xwendekar bi dê û bavên xwe re piranî bi kurdî dipeyivin, bi heval û xwîşk û birayên xwe re bi tirkî dipeyivin û di otobûsê de, li kuçeyê, li bazarê bêtir bi tirkî dipeyivin.[141]

Wekî ku Skutnabb-Kangas, Henrik-Magga û Dunbar jî diyar dikin ziman, çand, dab û nêrît ev tişt in ku mirov di nav wan de tê dinyayê, ji bo ku mirov wan hîn bibe, divê mirov wan bijî, ew di ruhê mirov de bi cih bibin û divê hinek kes van tiştan hînî mirov bikin.[142] Heke li derdora zarokan kes nebe ku van tiştan hînî zarokan bike, ev tiştên ku hatin hejmartin têra xwe nayên hînkirin. Kesên ku nikaribin ziman û çanda mezinên xwe têra xwe hîn bibin, dê ihtimala ku ev kes karibin van tiştan hînî zarok û nifşên din bikin jî bi awayekî ciddî jî kêm bibe. Bêguman di kêmbûna pratîka axiftina bi kurdî de, bandora van fakteran heye wekî mesajên ku bi taybetî bi riya dibistanê tên dayîn ên wekî "kurdî bêqîmet e" û "dê tu xêra wê negihêje we" û tunebûna piştgiriyeke dezgehî ya axiftina kurdî.

---

[138] Pamela Mackenzie, "Multilingual Education among Minority Language Communities," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (2009): 369-385.

[139] Claude Goldenber, Robert S. Rueda û Diane August, "Sociocultural Influences on the Literacy Attainment of Language-Minority Children and Youth", tê de: *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, *ed:* Diane August û Timothy Shanahan, (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006), 269-318.

[140] Ergin Öpengin, "La situation sociolinguistique de la langue kurde en Turquie" (Teza masterê ya çapnebûyî, Universite de Rouen, 2009).

[141] Derince, The Role of First Language (Kurdish), 76-78.

[142] Tove Skutnabb-Kangas, Ole Henrik-Magga û Robert Dunbar, "Forms of Education of Indigenous Children as Crimes against Humanity," Permanent Forum on Indigenous Issues Seventh Session, (New York: 21 Nîsan - 2 Gulan 2008).

B. DI PERWERDEYÊ DE NÊZIKTÊDANA BIKARANÎNA ZIMANÊ ZIKMAKÎ

Xaleke gelek girîng a ku di mulaqatan de pêş hat ew e ku beşdarên her çar koman diyar kirin ku heke herkes karibe li dibistanan zimanê xwe yê zikmakî hîn bibe, di serî de ji bo zarokan, dê ji bo her kesekî baş be. Mamosteyên ku bi kurdî nizanin, bi taybetî ji nasên xwe yên ku hînî îngilîzî dibin hin mînak dan û gotin ku ji bo zarokên kurd hînbûna tirkî zehmet e û ji bo çareserkirinê jî divê hin guherîn pêk bên. Hinekan jî ev parastin ku divê pêşdibistan zêde bibin, hinekan jî gotin ku heke pêşdibistan zêde bibin jî dê rewş neguhere, a baş ew e ku mirov bi zimanê ku herî baş pê dizane perwerde bibe. Ji xeynî van tiştan, mamosteyên ku bi kurdî nizanin piştî vê tecrûbeya li herêmên kurdîziman, diyar kirin ku derbarê bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de fikrên wan guherîne û hê nû fam kirine ka ev mijareke çendî girîng e. Hema bibêje hemû mamosteyan diyar kirin ku xwendekar tiştekî herî baş bi zimanê xwe yê zikmakî fam dike û ji ber vê jî divê di perwerdeyê de her kes karibe bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibe. Hin mamosteyan jî diyar kirin ku divê li herêmê sîstema perwerdeyê duzimanî be, ango hem bi kurdî û hem jî bi tirkî perwerde bi rê ve biçe û ji bo vê jî divê qanûn werin guhartin. Dayikan jî gotin ku "*nan û av*" çi qasî pêwîst be ji bo mirovan, ji bo zarokên wan jî bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de ew qas pêwîst e û heke zarokên wan bi kurdî werin perwerdekirin ew jî dê bikarin îstifadeyê jê bikin û bi saya vê jî ew jî dê hînî xwendin û nivîsandina bi kurdî bibin. Herwiha, hema hemû beşdarên ji komên cihê diyar kirin ku di perwerdeyê de bikaranîna zimanê zikmakî ji argumaneke siyasî wêdetir divê bi çavê pêdiviya perwerdeyê û zanistê û bi çavê mafekî bingehî yê mirovan were dîtin.

Ev netîce dişibin netîceyên xebata Eğitim-Sen'ê ya bi navê Helwêstên li hember Perwerdeya Bi Zimanê Zikmakî [*Anadilde Eğitime Karşı Tutum*].[143] Di xebata navhatî de, Eğitim-Sen'ê li heft herêmên Tirkiyeyê û li 26 bajaran bi kesên ji temen, asta perwerdeyê û rewşa sosyoekonomîk ên cihê, sercem bi 781 kesan re dîdar kirine. Ji beşdarên dîdaran, sedî 69'an diyar kiriye ku perwerdeya bi zimanê zikmakî mafek e û divê herkes bi zimanê xwe yê zikmakî karibe perwerde bibe. Ev rêje di nav beşdarên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye digihe sedî 92'an.

Li aliyê din, li ser meseleya wextê destpêka perwerdeyê, ango heke li dibistanan perwerdeya kurdî hebe divê ji çi salekê dest pê bike, hin kesan got ku çawa zarok dest bi dibistanê dikin divê bi perwerdeya bi zimanê dayikê dest pê bike, hinekan jî diyar kir ku divê zarok hem hînî kurdî bibin û hem jî hînî tirkî bibin ango divê perwerde bi duzimanan dest pê bike. Li ser pirsa ku heke kurdî baş an jî xerab di pêvajoya perwerdeyê de were bikaranîn dê çi sûda wê ji zarokan re hebe, hemû beşdarên ji her çar koman yekser bal birin ser wê hindê ku dê kêmtêkiliya di navbera mamoste û xwendekaran de ji holê rabe. Ji xeynî van tiştan texmînên ku herî zêde hatin gotin ev in:

- Xwendekar dê zû hînî xwendin û nivîsandinê bibin,
- Ihtimala serkeftîbûna xwendekaran li dibistanê dê zêde bibe,
- Psîkolojiya xwendekaran dê bêtir baş be,
- Xwendekar dê bikarin ji behre û qabiliyetên xwe baştir îstifade bikin û wan nîşan bidin,
- Xwendekar dê ne bêdeng û tiral bin, bêtir çalak bin,

[143] Eğitim-Sen, "Anadilde Eğitime Tutum Anketi", (Xebata Eğitim-Sen'ê ya li ber amadekirinê, Ankara: 2010).

- Jixwebaweriya xwendekaran dê zêde bibe,
- Xwendekar dê çanda xwe baştir nas bikin û ragihînin nifşên din.

C. PERWERDEYA ZIMANÎ YA KÊMKER

Hemû netîceyên xebatê nîşan dan ku tecrûbeyên xwendekaran ên li dibistanan, ji aliyê zimanî ve "kêmker" *(subtractive, eksiltici)* in. Lêkolîner duzimaniya kêmker wiha penase dikin: Di wan rewş û kontekstan de ku îdeolojiyên yekzimanî tên sepandin û jiyan û perwerdeya yekzimanî xurt û belave ye, piranî, rayedar û sîstem wisa dike ku zarokên ku zimanekî xeyrî zimanê fermî yê dewletê diaxivin dev ji zimanê xwe berdin û zimanê serdest hîn bibin. Piranî bi van pratîkên modêlên yekzimanîkirinê (submersion)[144], di rewşekê de ku zarokan zimanekî din heye, bi hînkirina zimanê duyem zimanê yekem, ango zimanê zikmakî, ji hiş û bîra zarokan tê derxistin. Ew pratîkên perwerdeyê yên ku nahêlin zarok li ser zimanê xwe yê zikmakî tiştekî zêde bikin û her didin dû îdeolojiyên yekzimanî, kêmker in.[145]

Gelek perwerdekar, psîkolog û zimannas dibêjin ku perwerdeya kêmker a duzimanî û ya yekzimanîkirinê rê li ber netîceyên neyînî yên zimanî, perwerdeyî û civakî dikin li ser mirovan. Gelek bispor dibêjin ku mebesta nêzîktêdayîna vê perwerdeyê asîmîlasyon e, piranî jî li ser hiş, psîkolojî, perwerdeyî, civakî (tenduristî jî tê de) yekser rê li ber xisarên ciddî vedike.[146] Ev rewş li ser pêvajoyên xwendin, nivîsandin û hînbûna zarokan jî dibe binasê pirsgirêkên ciddî. Gava zarok bi zimanekî dest bi dibistanê dikin ku pê nizanin, ji ber pirsgirêkên ciddî yên wekî mufredat û modêla perwerdeyê, xwendekar ji aliyekî ve ji zimanê xwe yê zikmakî bi dûr dikevin û ji aliyê din ve jî nikarin di warê ders û xwendina xwe de serkeftineke berketî bi dest bixin.[147] Di vê bareyê de, Teresa McCarty di xebateke xwe de li ser zarokên kêmayetiyan li Emerîkayê, dibêje ku:

> *Xwendekarên ku binkî û hindikahî ne, li dibistanan ne serkeftî ne, malbatên wan hejar in û bi taybetî di nav koma binkiyan de rêjeyeke mezin a depresyon û xwekuştinê heye.*[148]

Notên di hevdîtinan de nîşan didin ku gelek kesên ku bi zimanekî ku nizanin, ango bi tirkî, dest bi perwerdeyê dikin, hino hino ji kurdî dûr dikevin, zimanê wan ê zikmakî di jiyana wan de hindik cih digire û ji aliyê din ve jî, bi qasî ku li dibistanê ji wan re hewce be, nikarin tirkiya xwe bi pêş bibin. Gelek xwendekaran diyar kirin ku, ji ber pratîkên perwerdeya kêmker, di rastiyê de ew ne bi kurdî û

---

[144] Ev têrm tekabulî wê modêla Zimannasiya Emelî (Applied Linguistics) dike ku di perwerdeya gelek xwendekarên kêmayetiyan de tê bikaranîn. Herçiqas ma'neya têrmê ya di ferhengên tirkî de wekî "batırma"-(dewisandin) be jî, bikaranîna têgehê a di lîteratûra tirkî de ma'neya naveroka van modelên navbihûri tam nadin. Mebesta van modêlan ew e ku zarok zimanê xwe yê zikmakî ji bîr bikin û hînî zimanê serdest bibin û têkevin rewşa yekzimanî. Ji ber vê jî em dibêjin "modêla yekzimanîkirin"ê. Lê gava mirov li perwerdeya ziman a van modêlan dinihêre, xwendekarên kêmayetiyan ne tenê piranî zimanê xwe yê zikmakî ji bîr dikin, lê baş hînî zimanê serdest jî nabin. Ji ber wê jî mirov dikare vê têgehê wekî "bêzimankirin"ê jî fam bike. Ji bo nîqaşeke berfirehtir bnr. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 187-226.

[145] Ofelia Garcia, "Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century," tê de: *Social Justice through Multilingual Education*, ed: Ajit Mohanty, Minata Panda, Robert Philipson û Tove Skutnabb-Kangas, (Bristol: Multilingual Matters, 2009), 140-158. Herwiha bnr. Tove Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or Not*, 125-135.

[146] Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education –Or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

[147] Ji bo nîqaşên berfireh bnr. Virginia Collier û Wayne Thomas, "A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students Long-Term Academic Achievement" (Center for Research on Education, Diversity & Excellence, 2002), http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html; Ajit Mohanty, Minata Panda, Robert Philipson û Tove Skutnabb-Kangas, *Social Justice through Multilingual Education,* ed:, (Bristol: Multilingual Matters, 2009).

[148] Bi neqlikirina: Tove Skutnabb-Kangas û Robert Dunbar, "Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View," *Journal of Indigenous Peoples Rights*, 1 (2010): 11.

ne jî bi tirkî dikarin xwe bi duristî derbibirin; wisa pê hîs dikin ku ew di navbera tirkî û kurdî de asê mane. Ev netîce, di lîteratûrê de wekî nîvzimanî (semilingualism, yarım-dillilik) tê zanîn. Li gorî vê yekê, zarokên kêmayetiyan bi taybetî bi riya dibistanê di nav zimanê serdest de dimînin û tu cih ji zimanê wan ê zikmakî re nayê terxankirin; di maweyeke dirêj de, piranî ne bi zimanê dibistanê û ne jî bi zimanê xwe yê zikmakî dikarin bisteh û bêxem bin û ji ber vê jî nikarin zimanekî wisa pêşve bibin ku ew jî bi wî zimanî karibin xwe baş derbibirin û baş naveroka dersên dibistanê fam bikin.

Xebatan nîşan dane ku xisarên ji ber pratîkên perwerdeya kêmker, tehvahiya jiyana kesê ku bi zimanê kêmayetiyan dipeyive dagîr dike.[149] Bi heman rengî, Fırat û Atlı jî radigihînin ku gava wan ji bo xebata xwe hevdîtin pêk anîne, gelek kesan diyar kiriye ku di jiyanê de sedema têkçûna wan, perwerdenebûna bi zimanê xwe yê zikmakî ye û vî tiştî kesayeta wan kiriye du beş û hemû jiyan, nasname û aîdiyetên wan hincirandiye.[150]

Heke em ji Skutnabb-Kangas û Dunbar[151] bi rê bikevin em ê encamên perwerdeyî, civakî, fîzîkî û psîkolojîk yên ku çi di maweya kurt de û çi jî di maweya dirêj de, ji ber modêlên yekzimanîkirinê û pratîkên perwerdeya zimanî ya kêmker peyda bûne, bi kurtî wiha pêşkêş bikin:

- Encamên perwerdeyê yên neyînî: Li dibistanê biserneketin, rêjeya hindik a dewama dibistanê, pêşveçûneke qels di zimanê yekem û duyem de;
- Encamên fîzîkî yên neyînî: Alkolîzm, meyla bi ser şiddetê û hwd.;
- Encamên psîkolojîk ên neyînî: Kêmbûna jixwebaweriyê, civaka xwe bêqîmet û paşvemayî dîtin, pûtepênedana bi zimanê xwe yê zikmakî û hwd.;
- Windabûna ziman û çanda bav û kalan;
- Encamên neyînî yên sosyo-ekonomîk û yên civakî: Rêjeyeke mezin a betaliyê, dahatên kêm, vederiya ekonomîk û civakî, biyanîbûn û nesaxiyên ruhî.

Netîceyên vê xebatê digel netîceyên xebatên berê nîşan dide ku ew astengiyên ku derdikevine pêşiya wan zarokên ku qet bi tirkî nizanin û dest bi dibistanê dikin, di dahatûya wan de jî dîsa tesîrê li jiyana wan dike; hetta eger hatibin zanîngehê jî, dîsa carinan nikarin xwe derbibirin. Ji hevdîtinên bi koma yekem re aşkera bû ku heke ew bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde bibûna hem li dibistanê û hem jî li dahatûyê dê serkeftîtir bûna. Hinek kesan jî diyar kir ku heke di perwerdeyê de zimanê wan ê zikmakî hatibûya bikaranîn dê jixwebaweriya wan ev qasî ne qels bûya, di warê psîkolojîk de ne di vê geremolê de bûne, nakokiyên navxweyî dê bi wan re nebûna û wê xwe wekî niha reben hîs nekirana.

D. NÎQAŞA TEORÎK – ÇARÇOWEYA PSÎKOZIMANÎ Û SOSYOLOJÎK

Netîceyên xebata me destnîşan dikin ku, ji bo ku mirov zanibe zarokên kurd ên ku dema dest bi dibistanê dikin an qet bi tirkî nizanin yan jî pir hindik bi tirkî dizanin, di pêvajoya dibistanan de tiştekî çawa tecrûbe dikin, divê mirov li gelek parametreyan binihêre. Gelek xebatên ku hewl didin van parametreyan diyar bikin, daqûlî mijarên wekî asta sosyo-ekonomîk a malbatan, kêmbûna

[149] Skutnabb-Kangas û Dunbar, "Indigenous Children's Education", 39.
[150] Fırat û Atlı, Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim?
[151] Skutnabb-Kangas û Dunbar, "Indigenous Children's Education", 57-67.

kalîteya perwerde û hînkirinê û kêmbûna mamoste-materyalan bûne. Xebatên berfireh ên ku ev çend salên dawîn li welatên cihê tên kirin, her wekî netîceyên vê lêkolînê, diyar dikin ku zarokên ku ji xeynî zimanê dibistanê bi zimanekî din dipeyivin, piştî ku dest bi dibistanê dikin, parametreya ziman roleke girîng werdigire di serboriya wan a dibistanê de. Bi gişti perwerde û bi taybetî jî perwerdeya zarokên kêmayetiyan, mirov di perwerdeya wan de li konteksta sosyo-polîtîk bifikire, divê di nav çarçoweyeke berfireh de konteksta wê ya sosyo-polîtîk û parametreya ziman jî were ravekirin. Cummins yek ji wan lêkolîner e ku çarçoweyeke teorîk pêşniyar dike.[152] Li gorî çarçoweya teorîk a Cummins, çi zarokên ku bi zimanekî xwedî-prestîj dipeyivin û çi jî yên bi zimanekî bêstatû dipeyivin, ji bo ku mirov karibe rewşa van zarokan a dibistanê fam bike, divê mirov hay ji rêgezên psîkozimanî û sosyolojîk hebe. Li gorî vê çarçoweyê, rêgezên psîkozimanî ev in: Şiyana zimanî, Hevbestiya dualî ya di navbera zimanan de û duzimaniya lêzêdeker. Li aliyê din, rêgezên sosyolojîk jî ev in: Famkirina têkiliyên îktîdara civakî ya zextker û lihevkirina li ser nasnameyê.

E. RÊGEZÊN PSÎKOZIMANÎ YÊN PÊŞVEÇÛNA AKADEMÎK A XWENDEKARÊN KÊMAYETIYAN

Li gorî çarçoweya teorîk a Cummins pêşniyaz dike, sê rêgezên psîkozimanî hene ku gelek xebatên li kontekstên sosyolenguîstîk ên cihê îşaretê pê dikin. Awayê sepandina van rêgezan, diyar dike ka tecrûbeya perwerdeya xwendekarên kêmayetiyan dê çawa be.

1. Şiyana zimanî û pêşveçûna akademîk

Yek ji xalên ku Cummins di xebatên berê de pir li ser disekine ew e ku cureyên cihê yên şiyana zimanî û qadên wan ên bikaranînê hene. Weku berê jî hatibû behskirin, şiyana zimanî ya ku mirov karibe di jiyana rojane de pêdiviyên xwe pê biqetîne (BICS), ji şiyana zimanî ya ku mirov pê dersên dibistanê û mijarên akademîk fam dike û wan bi riya hişî û akademîk pê derdibire (CALP), cihê ne. Herwiha, dema ku Cummins di nîqaşên xwe yên dawîn de qala şiyaneke zimanî ya sêyem dike, û dibêje ku ew şiyana zimanî ye gava qaîdeyên deng, gramer û nivîsandina zimanekî, rasterast ji derve û bi riyên xaricî zimanî têne hînkirin. Bi ya Cummins, girîng e ku mirov ferqên di navbera van şiyanên zimanî de destnîşan bike, ji ber ku her yek bi awayekî cihê kar dike û rola wan di pêşveçûna akademîk de cihê ye. Herwiha, xwendekarên kêmayetiyan û xwendekarên ku zimanê wan xwediyê prestîjê ye, li gorî stratejiyên tên bikaranîn, encam ji hev cihê dibin. Ji ber vê jî, gelek girîng e bê zanîn ka mirov dê kîjan şiyana zimanî hînî kê bike. Wekî ku berê jî hatibû behskirin, BICS şiyaneke zimanî ya wisa ye ku ji sedî sed di axiftinên rû bi rû de tê bikaranîn û hevokên ku tên bikaranîn gelek caran kin in, ji aliyê gramerê ve basît in û ew peyv in ku pir tên bikaranîn. Dîsa jest û mîmîk jî piştgiriyê didin axiftinê. Li aliyê din, CALP di warê zimanî de hindik tê zanîn, ji aliyê morfolojîk ve jî bêtir peyvên kompleks di nava xwe de vedihewîne, ji aliyê avaniya hevokê ve jî dirêj e, bêtir pêdiviya mirovan bi gihanekan çêdike, gelek caran jî ji hevokên pasîf pêk tê. Şiyaneke zimanî ya wisa ye ku piranî di ansîklopediyan de, di pirtûkên dersê de û di metnên xwendinê de derdikeve pêşiya me. Xwendekarên ku bi zimanê serdest diaxivin, gava dest bi dibistanê dikin, gelek caran qonaxên şiyana zimanî ya BICS'ê temam kirine û bi peyvên nû yên ku li dibistanê hîn bûne, BICS'a xwe bi pêş ve dibin û ji danheviya zimanê heyî re lêzêdekirina şiyana zimanî ya CALP'ê re jî amade ne. Lê belê, xwendekarên ji kêmayetiyeke zimanî, gava dest bi dibistanê dikin, ji ber ku bi zimanê dibistanê nizanin an jî hindik pê dizanin, heta demeke dirêj hewl didin ku şiyana xwe ya BICS'ê bi pêş ve bibin, bi vî awayî jî ji bo pêşveçûna CALP'ê ya bi dereceyeke kafî û karîger dereng dimînin. Weku berê jî hate gotin, ji bo ku xwendekarên ku zimanê wan ne di rewacê de ye, bên asta

[152] Cummins, Fundamental Psycholinguistic, 19-35.

xwendekarên ku zimanê wan zimanê rewacê ye, kêmanî divê çend sal derbas bibin. Ji ber vê jî, zimanê ku xwendekarên ji zimanê bêrewac pê dest bi dibistanê dikin, meseleyeke ewqas girîng e ku paşeroj û pêşveçûna wan a akademîk bi rengekî rasterast diyar dike.

2. Hevbesta dualî ya di navbera zimanan de

Duyemîn rêgeza psîkozimanî, nêzîktêdayîna hevbesta dualî ya di navbera zimanan de ye. Bi pêy vê rêgeza ku li gelek welatên cihê û di nav komên kêmayetî de hatiye ceribandin, li ser zimanê xwendekarên du zimanan bikar tînin mekanîzmayek heye bi navê "şiyana bingeha kûr ya zimanî ya hevbeş " [*ortak dilsel derin altyapı yeterliliği*] heye û bi saya vê mekanîzmayê tiştên ku bi zimanekî tên hînkirin, bi taybetî jî zanînên ku eleqedarî CALP'ê ne, heke şert û şirûdên lazim hebin, dikarin derbasî zimanê/zimanên din bibin. Bo numûne, hewce nake ku behreyên famkirin û nivîsandina metnekê ku bi kurdî de hatibine hînkirin, dîsa di tirkî de jî bide hînkirin; ji ber ku, heke şiyaneke zimanî ya tirkî hatibe pêşvebirin, ev behremendî bi hêsanî dibe bêne veguhastin bo tirkî jî. Bi ya Cummins, ev rêgez di perwerdeya bi duzimanî tê kirin de modêla duzimanîkirinê[153] (çiftdillileştirme – immersion) û di modêlên perwerdeya duzimanî ya duberî (çift yönlü çiftdilli eğitim modêlleri - two way bilingual education) de yên ku modêlên perwerdeyê yên serkeftî ne, tevî ku xwendekar kêmtir marûzî du ziman yan jî ji du zimanan yekî ne jî, dema mirov dide ber hev, perwerdekirina xwendekarên kêmayetiyan yên ku bi modêlên yekzimanîkirinê tên kirin, tê dîtin ku encamên serkeftî tên bidestxistin. Weku berê jî me bal biribû ser, di modêlên perwerdeya xwendekarên ji zimanên bêrewac de ya girîng ne ew e ka çend wext marûzî zimanê dibistanê dibin, belku ya girîng ew e ka di kîjan şertan de marûzî zimanê dibistanê dibin, hesabê danheviyên wan ên zimanî yên berê tê kirin an na, ji wê sûd tê wergirtin an na. Ji ber vê jî, di warê pratîkên perwerde û hînkirinê de, yek ji encamên vê yekê jî ew e ku transferkirina danhevî û behremendiyên zimanî yên xwendekaran divê di nav zimanan de were teşwîqkirin. Mirov ji vî aliyî lê binihêre, danheviyên zimanî yên xwendekarên ku zimanê wan ne di rewacê de ne bi hev re têkiliyê deynin û ji hev re bibin alîkar, bingeha kûr a zimanî ya ku hevpar e were bikaranîn, danhevî û behremendiyên wan di hev de werin ragihandin an jî qismek ji van xalan bêne kirin an jî yek ji wan jî neyê kirin, hemû li ser pêşveçûna zimanî û akademîk a xwendekaran û li ser tecrûbeyên wan ên dibistanê dibin fakter.

3. Duzimaniya lêzêdeker

Duzimaniya lêzêdeker, berovajî *pratîkên zimanî yên kêmker* in. Cummins xwe dispêre xebatên ku di 40 salên dawîn de li gelek herêmên cihê yên dinyayê hatine kirin, bi qasî 200 lêkolînên ampîrîk, û dibêje ku di navbera duzimaniya lêzêdeker û pêşveçûna zimanî, hişî û akademîk a xwendekaran de têkiliyeke pozîtîf heye. Duzimaniya lêzêdeker ew e ku gava xwendekar zimanê duyem dixin ser xezîneyên xwe yên zimanî, bi vê xistinê re jî zimanê xwe yên yekem jî di warê têgehî û akademîk de

[153] Ev têrm di Zimannasiya Emelî de piranî tekabulî modêlên perwerdeya duzimanî ya serkeftî ya ku di perwerdeya xwendekarên duzimanî yan jî tê xwestin ku xwendekar bibin duziman de, tê bikaranîn. Beramberiya têrma "immersion"ê di tirkî de wekî "batırıcı" *(noqker)* bê bikaranîn jî, di vê bikaranînê de kêmasî hene, ji ber ku peyva "batırıcı" *(noqker)* tu zelaliyê nayne lîteratûra Zimannasiya Emelî. Ev têrm tê wateya ku di saleke akademîk de perwerde hemû, beşekî zêde yê perwerdeyê yan jî kêmanî nîvê wê divê bi zimanê duyem bê kirin. Lê mamosteyên ku li van dibistanên ku ev modêl lê tên sepandin hemû duzimanî ne û zimanê wan ê yekem di sîstema perwerdeyê de wekî tiştekî biqîmet tê qebûlkirin û hedef ew e ku xwendekar bi duzimanî werin gihandin. Ji ber wê jî dêvila "modêla batırıcı" *(noqker)* em dibêjin "modêla duzimanîkirinê". Piranî di perwerdeya zarokên malbatên ku di civakê de xwedî prestîj in û zimanê wan serdest in ev tê bikaranîn û piranî jî encamên serkeftî tên bidestxistin û nimûneyeke wê ya serekî jî mirov dikare bibêje Kanada ye. Lê belê li hin welatan ev têrm tê bikaranîn lê di esasê xwe de modêlên yekzimanîkirinê tê sepandin jî hene. Bnr. Baker, 187-226. Herwiha bnr. Fred Genesee, *Learning Through Two Languages* (Cambridge, Mass.: Newbury House Publishers, 1987); Mike Bostwick, "What is Immersion?", http://www.bi-lingual.com/School/WhatIsImmersion.htm [19 Tîrmeh 2010].

jî pêşve dibin û piranî di modêlên duzimanîkirinê de tê dîtin. Xebatên ampîrîk, ku Cummins behs dike, destnîşan dikin ku di wan rewşan de ku duzimaniya lêzêdeker tê teşwîqkirin, xwendekarên duzimanî nisbet bi xwendekarên yekzimanî di gelek waran de biavantaj in. Di lîteratûra duzimaniya lêzêdeker de avantajên ku herî zêde tên behskirin ev in: Xwendekarên duzimanî di warên wekî avanî û fonksiyona ziman (zanyariyên metazimanî) de bêtir xwedî agahî ne, zû hînî zimanekî nû dibin. Herwiha, gelek lêkolîn diyar dikin ku duzimaniya lêzêdeker rê li ber vezelendina hişî, behremendiyên xwendinê yên pêşveçûyî, fikirîna cihê û afirîner, hestyariya li hemberî kesê/a ku dipeyive vedike.[154]

F. RÊGEZÊN SOSYOLOJÎK ÊN PÊŞVEÇÛNA AKADEMÎK A XWENDEKARÊN KÊMAYETIYAN

Ji bo ku mirov rêgezên psîkozimanî yên ku li jor hatin ravekirin di nav komên cihê yên zimanan de bisepîne û fam bike bê ka bandorên wan çawa tên tecrûbekirin, divê mirov li têkiliyên qada perwerde û hînkirinê binihêre, bê ka ev têkilî çawa pêk tên. Lêkolîn diyar dike ku rêgezên navborî li dibistanên xwendekarên ku bi zimanê cemaeta piranî [îng. *majority; tr. çoğunluk*] dipeyivin, hêzeke wê ya zexmker û dewlemendker heye, lê di dibistanên xwendekarên ku bi zimanê kêmayetiyan dipeyivin, berovajî vê yekê, xwendekaran ji taqetê dixe û pirî caran jî encamên lawaz dertên. Cummins dibêje ku ji bo famkirina sedemên van encamên cihê, divê mirov li têkiliyên hêzê yên komên îktîdaran binihêre û dîsa lê bikole bê ev têkiliyên hêzê di navbera perwerdekar û xwendekaran de encamên çawa derdixe. Cummins ji bo famkirina van têkiliyên ku di pêşveçûna akademîk a xwendekaran de xwediyê rolên girîng in, du rêgezên sosyolojîk destnîşan dike.

1. Têkiliyên îktîdara civakî yên tehdekar

Cummins dibêje ku gelek sosyolog û antropologên ku li ser etnîsîte û serkeftina li dibistanê dixebitin, diyar dikin ku di tecrûbeyên dibistanê de têkiliyên hêzê yên civakî jî rolên girîng werdigirin.[155] Vê xebatê diyar kiriye ku kêmayetiyên ku demeke dirêj di dibistanan de bi ser neketine, qederê çend nifşan tûşî şiddeta fîzîkî û sembolîk a civakên serdest bûne.

Di xebateke xwe ya din de jî Cummins dibêje ku hin gel çawa ku ji aliyê civaka serdest hatibine piştguhkirin, di heman katê de xwendekarên kêmayetiyan jî ji aliyê perwerdeyê ve hatine piştguhkirin.[156] Cummins dema ku bi marûzbûna şiddeta fîzîkî û sembolîk, piştguhkirinê rave dike, balê dibe ser têgehên *kêmayetiyên şandilxwazî* û *kêmayetiyên nejidilî* [*gönüllü ve gönülsüz azınlık*][157] *û etnîsîteya bertekî*.[158] Li gorî ve yekê, *kêmayetiyên şandilxwazî* ji bo şertên ekonomîk ên baş yan jî ji bo derdoreke azad a polîtîk, li ser daxwaza xwe ji welatê xwe koçî welatên din dikin û kesên di vê komê de ne, li hin cihan, rêjeyeke baş a serketina dibistanê bi dest dixin û entegreyî welatê ku koçî wê kirine, dibin. Lê belê, *kêmayetiyên nejidilî* bêyî daxwaza wan ji aliyê hêzên serdest ve hatine

---

[154] Ji bo analîzeke berfireh bnr. Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,* 142-165; û Cummins, *Language*, 178-182.
[155] Ji bo xebatên ku di Cummins (2009) de hatine ragihandin bnr. Carl Bankston û Min Zhou, "Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youth in New Orleans," *Sociology of Education,* 68 (1995): 1-17.; Teresa McCarty, *A Place to Be Navajo – Rough Rock and the Struggle for Self Determination in Indigenous Schooling* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002); John Ogbu, *Minority Education and Caste* (New York: Academic Press, 1978); John Ogbu, "Understanging Cultural Diversity and Learning", *Educational Researcher,* 21 (1992): 5-14; Tove SkutnabbKangas, *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000); Alejandro Portes û Rubén Rumbaut (ed.), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Berkeley, CA: University of California Press, 2001).
[156] Cummins, *Language*, 48-49.
[157] Gloria Ladson-Billings, "Toward A Theory of Culturally Relevant Pedagogy," *American Education Research Journal*, 35 (1995): 465-491.
[158] Portes û Rumbaut, The Story of the Immigrant Second Generation, 284.

kontrolkirin û ji ber derfetên kar, ji ber pêknehatina bidestxistina çavkaniyên maddî yên wekî dibistan û vehewînê û ji ber tepeseriya li ser nasnameya wan, li dibistanê hergav bi serneketinê re rû bi bû re mane. Bi ser van tiştan, Cummins dibêje ku *kêmayetiyên şandilxwazî* jî dikarin rastî tepeseriyan werin û piştî nifşê duyem êdî taybetiyên *kêmayetiyên nejidilî* li ba wan jî peyda bibin. Li aliyê din, *etnîsîteya bertekî* jî ew rewş e ku li hemberî nasnameyeke serdest ya dij de rewşa defansîf ya nasname û hevgirtinan. Li gorî vê yekê hevgirtin û sazkirina nasnameyî ya ku li hemberî koma serdest hatine avakirin, dikin ku helwêsteke muxalif li hemberî saziyên ku ji aliyê serdestan ve tên avakirin peyda bibe, ku jixwe dibistan yek ji wan saziyan e. Li gorî vê nêzîktêdayînê, serneketinên li dibistanan encama etnîsîteya bertekî û nasnameyên dij in.

2. Lihevkirina li ser nasnameyê

Cummins ji xebatên li jor dikeve rê û dibêje ku di hevkarîgeriya [*etkileşim*] çandî ya xwendekarên kêmayetiyan de û di serkeftinên wan ên akademîk ên li dibistanan, rola *lihevkirina li ser nasnameyê* gelek girîng e. Li gorî vê yekê, xwendekarên kêmayetiyan bivê nevê difikirin bê ka ew kî ne û di nav civakê de ew li ku ne û hin pratîkan bi pêş ve dibin. Xebat nîşan didin ku *tecrûbeyên hevkarîgerkirina bijartî,* yanî rewşên ku xwendekar çand û zimanê ku aîdî koma wan e diparêzin û li ser vî tiştî zimanekî nû zêde dikin, bandoreke erênî li ser xwendekaran çêdike û rê li ber serketina li dibistanê vedike. Lê di rewşên cîddî yên asîmîlasyonê de, yanî dema ku xwendekar bi rêjeyeke mezin çand û zimanê civaka xwe winda bikin, di nav xwendekaran de kêmbûna jixwebaweriyê û li dibistanê serneketin tê dîtin.[159] Ji ber wê jî gelek girîng e ka sîstema perwerdeyê û mamoste dê bi xwendekarên kêmayetiyan re têkiliyên çawa deynin û peyamên çawa bidin wan, ku jixwe ev tişt di avabûna nasnameya xwendekaran de jî xwediyê cihekî bingehî ye. Têkiliyên hêzê yên civakî bandorê li ser pênasekirina rolên mamosteyan (nasnameya mamoste) û avaniya perwerdeyê (mufredat, bidestxistina çavkaniyan, nirxandin û hwd.) dike û ev jî bandorê li ser awayê têkilîdanîna bi xwendekarên kêmayetiyan re dike. Ev hevkarîgerî, meydanekê durist dike di nav mirovan de ku di vê meydanê de hînkirin û lihevkirina li ser nasnameyê tê pîvan. Vê lihevkirina li ser nasnameyê dike ku têkiliyên hêzê yên zextker ji nû ve werin afirandin yan jî têkiliyên li ser hêzê yên hatine afirandin bi pêş ve biçin.

Heke em bi kurtasî qala çarçoweya teorîk a ku Cummins pêşniyaz dike bikin, rêgezên psîkozimanî û sosyolojîk, ji bo tesbîtên li ser rewşa dibistanê, serketin û serneketinên xwendekarên ji zimanên piranî û serdestan, ku biprestîj in, û xwendekarên ji zimanê kêmayetiyan, ku xwediyê statuyên nizm in, netîceyên girîng dabîn dike. Ji van tiştan, rêgezên "şiyana zimanî", "hevbesta duberî ya di navbera zimanan de" û "duzimaniya lêzêdeker", aliyên psîkolojîk û zimannasî yên tecrûbeyên perwerdeya zarokan, ronî dikin. Li aliyê din, rêgezên "famkirina têkiliyên îktîdara civakî yên zextker" û "lihevkirina li ser nasnameyê" jî awayên têkiliyên hêzê yên di navbera komên serdest de, rave dikin ka rêgezên psîkozimanî çawa têne sepandin û hevkarîgeriya mîkro ya têkiliyên hêzê, di navbera perwerdekar û xwendekaran de, çawa pêk tên. Li gorî Cummins, ji bo mirov karibe perwerdeyekê rêk bixe ku tê de xwendekarên kêmayetiyên bi ser bikevin, şert e ku ew modêleke wisa be ku têkiliyên hêzê yên zextker bêne jêr pirs û pirsyaran, û herwiha hewla modêlê ew jî be ku bi zarokan re li gor qaîdeyên lihevkirina li ser nasnameyê hereket bike. Bi vî rengî be, rola perwerdeyê dê hêzê bide zarokan. Li vir, hêz an jî îktîdar divê weku pêvajoyeke wisa bê famkirin ku di înteraksiyon û hevkarîgeriya mamoste û xwendekaran de taybetiyên çandî, zimanî û entelektuelî

[159] Portes û Rumbaut, The Story of the Immigrant Second Generation, 274.

yên her du aliyan jî hatine qebûlkirin û hêvî û bawerî ew e ku xwendekar dê bi vî rengî serkeftinên mezintir bi dest bînin.

G. PÊŞNIYAZ

Jiholêrakirina texrîbatên cîddî yên wekî zimanî, psîkolojîk, hişî, perwerdeyî, civakî û ekonomîk ên ji ber polîtîkayên perwerdeya kêmker çêbûne, yekser bi vê yekê girêdayî ne ku zarokên kurd bi kurdî perwerde nebûne û jixwe dîsa eyan e ku ev texrîbat di perwerdeya zarokên kurd de ji ber piştguhkirina kurdiyê qewimîne. Ji ber vê yekê jî, ji bo ku zarokên kurd karibin bi kurdî perwerde bibin, gelek gav hene ku divê werin avêtin. Li ser van esasan heke em ji temayên ku di beşa nîqaşan de hatin rojevê, ji xebatên lîteratûra navneteweyî, ji çarçoweyên teorîk ên hatine nasandin dest pê bikin, ji bo ku xwendekarên ku zimanê wan ê zikmakî kurdî ye û dema dest bi dibistanê dikin qet bi tirkî nizanin yan jî hindik bi tirkî dizanin, di pêvajoyên perwerdekirin û hînkirinê de pirsgirêk dernekevin, li ser sîstema perwerdeya li Tirkiyeyê mirov dikare gelek pêşniyazên zimanî, civakî û çandî bike. Ji bo sepandina van pêşniyazan hem ji ber aliyên konjokturel û hem jî ji bo amadekirina bingehên wê, 5 an jî 10 sal hewce ne. Ji aliyê din ve jî, hin pêşniyaz jî tavilê dikarin werin sepandin.

Dîsa ji ber van aliyan li jêr hin pêşniyaz hatine rêzkirin ku ji van pêşniyazan hinek dikarin di maweyeke dirêj de pêk bên û hinek pêşniyaz jî hene ku tavilê dikarin pêk bên. Di her du rewşan de jî, şert e ku raya giştî, saziyên dewletê yên têkildarî vê babetê, saziyên civakî yên sivîl û kesên eleqedar bi awayekî cîddî bal û serincê bidine ser van pêşniyazan.

1. Pêşniyazên Têkildarî Sîstema Perwerdeyê

Di perwerdeyê de divê kurdî were bikaranîn û modêlên perwerdeyê yên duzimanî werin pêşvebirin:
Weku li jor jî hate gotin, riya herî rast a jiholêrakirina dezavantajên zimanî, psîkolojîk, hişî, perwerdeyî, civakî û ekonomîk ew e ku di perwerdeya van zarokan de kurdî were bikaranîn. Di perwerdeyê de dê kurdî çawa were bikaranîn, bêguman babeteke têra xwe aloz û pirhêl e. Mirov dikare di lîteratûra navneteweyî de rastî gelek modêlên perwerdekirina bi zimanê kêmayetiyan bê. Ji van modêlan, modêlên yekzimanîkirinê xwedanê armanca asîmîlasyonê ne, modêlên perwerdeya duzimanî û duzimanîkirinê jî dixwazin duzimaniyê bi cih bikin; bi modêlên duzimaniyê, xwendin û nivîsandina bi her du zimanan û pirî caran jî di maweyeke dirêj de rê li ber vedike ku hem serkeftina dibistanê û hem jî zimanên navborî baş werin xwendin.

Di lîteratûra navneteweyî de encamên ku bi awayekî zelal tên rojevê, derfetên ku duzimaniya yeksan û hevseng ava dike û mirov guh bide pêdivî û daxwazên kesên ku di hevdîtinên vê xebatê de pêşkêş kirine, bikaranîna modêlên dibistanan ên ku di perwerdekirina zarokên kurd de duzimaniya kurdî û tirkî, di xwendin û nivîsandinê de duzimaniyê teşwîq dikin, dê rolên girîng werbigirin di jiholêrakirina texrîbat û dezavantajên zimanî, perwerdeyî, psîkolojîk, civakî û ekonomîk de. Di hengama pêşvebirina modêlên perwerdeya duzimanî de, mirov dikare sûdê ji modêlên perwerdeya duzimanî yên ku li gelek welatan tên bikaranîn, werbigire; lê belê, dibe ku modêleke li welatekî serkeftî, nabe rasterast li rewşa zimanekî din bê sepandin, lewre ihtimal e ku ew jî hingî bibe modêleke lawaz a wekî modêlên yekzimanîkirinê. Ji ber vê yekê jî, dema modêl an jî modêlên ku dê di perwerdeya zarokên kurd de werin bikaranîn, werin dariştin û duristkirin, divê hay ji van tesbît û rewşên ku vê xebata me ya berfireh pêşkêş kirine, hebin. Û li gorî van pêdiviyên cihê, divê modêl baş werin pêşvebirin. Ji bo pêşvebirina modêlên ku dê li dahatûyê werin pêşvebirin divê ji niha ve bingeha wê were danîn.

Modêlên duzimaniyê yên dê di perwerdeya zarokên kurd de werin bikaranîn divê hemû pêvajoyên perwerdeyê di nava xwe de vehewînin: Modêlên ku divê piştî diyarkirina şert, pêdivî, armancên nêz û rasteqîne bêne duristkirin, divê bi tenê bi wan salên ku xwendekar hînî xwendin û nivîsandinê dibin ve sînordar nebin, belku divê ew modêl hemû qonaxên seretayî, lîse û zanîngehê jî di nav xwe de bihewîne. Heke na, tu tesîra vê modêlê nabe li ser lîse an jî zanîngehê, ku di perwerdeyê de wekî qonaxên duyem û sêyem tên zanîn; herwiha heke xwendekar di azmûnan de ji hînbûna zimanê yekem ne berpirsyar bin, sebeb û motîvasyon namîne ku xwendekar kurdî hîn bibin û ev modêl hingî dê têk biçe. Ji ber vê yekê jî, modêlên ku dê cî bidine bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de, divê li azmûnên zimanê yekem û perwerdeya qonaxa duyem û sêyem jî bihewîne.

Divê têkiliyên xwendekar-mamoste yên li ser esasê zext û tepeseriyê werin veguhartin: Lêkolîna hazir diyar dike ku ew peyamên sosyo-çandî xwedanê roleke girîng in ku bi polîtîkayên ziman û perwerdeyê têne destnîşankirin û bi destê mamosteyan digihine xwendekaran û di tecrûbeyên perwerdeyî yên xwendekaran de xwedanê karîgeriyeke mezin in. Weku di çarçoweya teorîk a di beşê nîqaşan de jî hatibû diyarkirin, sedemên bingehî yên ku li dibistanê dibe sebebê biserneketina xwendekarên kêmayetiyan, di esasên xwe de sosyo-polîtîk in û xwe di hevkarîgeriya mîkro ya xwendekar û mamosteyan de nîşan dide. Ji ber vê yekê jî, weku di çarçoweya teorîk de jî hatibû destnîşankirin, mudaxeleyên perwerdeyî encax hingî dibe serkeftî bin heke têkiliyên îktîdarê yên zextker bînine jêr pirsyaran. Mirov ji vî aliyî lê binihêre divê kurdî ne bi awayekî sembolîk di perwerdekirina zarokên kurdan de were bicihkirin, berovajî wê, divê bi riya perwerdeya duzimanî û pirçandiyê xwendekarên kurd û civaka kurd baş were bihêzkirin, neyeksaniyên heyî divê werin çareserkirin û edaleta civakî, wekî hedef û armancekê were diyarkirin. Wekî din, bi awayê herî sade, hînkirina xwendin û nivîsandinê tenê bi zimanê yekem, dê tecrûbeya perwerdeya zarokên kurd veneguhere, dê ji bo jiholêrakirina hejarî, neyeksanî û cudakariyê nebe alîkar. Ji ber vê, divê ziman wekî amûrekê were bikaranîn û hem xwendekar û hem jî mamoste di nav hewldana lihevkirina li ser nasnameyê bin, divê dê û bav jî hin rolan werbigirin û li gorî rêgezên ku di çarçoweya teorîk de hatine nîqaşkirin, perwerdeyeke veguherîner were armanckirin.

Divê beşên mamostegihandinê yên duzimanî yan jî pirzimanî werin vekirin: Divê binesaziya gihandina mamosteyên ku bikarin hem bi kurdî û hem jî bi tirkî, ango bi duzimanî perwerdeyê bidin, were amadekirin, ji bo vê jî divê beşên girêdayî fakulteyên perwerdeyê werin vekirin.

Divê perwerdeya cudatiya ziman û çandî were dabînkirin ji bo şagirtên mamostetiyê: Divê li fakulteyên perwerdeyê ji şagirtên mamostetiyê re dersên derbarê zarokên ku zimanê wan ê zikmakî û zimanê dibistanê ne yek in, were dan. Di lîteratûra navneteweyî de, dersên gihandina mamosteyan, ku wekî "Perwerdeya Nav-çandî" *(Kültürlerarası Eğitim - Intercultural Education)* tên nasîn, piranî wan aliyên perwerdeyê vedihewînin wekî çand û raboriya kêmayetiyên zimanî û çandî yên dîrokî, rêveberina polên xwendekarên ji kêmayetiyan û metodolojiya dersdana ji wan zarokan re. Hin mînakên encamgir yên van dersan li welatên wekî Îtalya, Yewnanîstan, Avûstûrya, Qibrîsa Başûr hene.

Divê mamoste derbarê cihêyiya zimanî û çandî de bi riya perwerdeya navxweyî werin perwerdekirin: Mamosteyên ku li dibistanên zarokên bi kurdî diaxivin dixebitin, bi riya semînerên navxweyî, ji bo mamostetiya zarokên ku zimanê wan ê zikmakî ji zimanê dibistanê cihê ne, divê perwerdehî were dayîn.

Divê mamosteyên ku bi kurdî dizanin derbarê metod û mînakên hînkirina duzimanî de werin perwerdekirin: Jixwe mamosteyên ku bi kurdî dizanin carinan bi xwendekarên kurd re bi kurdî dipeyivin û bi vê peyivînê hewl didin ku dezavantajên xwendekaran kêmtir bikin; lê belê, dîsa jî divê mamosteyên ku bi kurdî dizanin derbarê metod, stratejî û mînakên hînkirina duzimanî de werin perwerdekirin û amûr û alavên dersê ji wan re werine dabînkirin. Mînakên baş ên heyî an bi nivîskî an jî bi dîtbarî dibe werin qeydkirin û pêşkêşî mamosteyên din jî bêne kirin.

Mamosteyên ku bi kurdî nizanin divê bêne handan da ku kurdî hîn bibin: Me dît ku mamosteyên ku bi kurdî nizanin têkildarî xwendekar, dê û bav û derdorê astengiyan dikêşin. Eşkere ye ku hin astengî ji ber vê ye ku mamoste kurdî û çanda herêmê baş nas nakin. Ji ber vê yekê jî, mamosteyên ku diçin û wê biçin herêmên ku kurd lê zêde dijîn, divê ji bo hînbûna kurdî werin teşwîqkirin, ji bo vê jî şertên lazim werin amadekirin. Li ser vî esasî, ji mamosteyên ku dê bên li herêmê bixebitin re girîngiya zanîna kurdî were vegotin. Namilkeyên derbarê ziman, çand û wêjeya kurdî werin belavkirin, tenê ji bo van mamosteyan qursên zimanê kurdî ên belaş jî dibe werin vekirin. Bi vê re, mamosteyên ku hînî kurdî bibin, dikarin têkiliyên baştir, dilsoztir û pêşveber deynin û lihevkirina li ser nasnameyê teşwîq bikin û ev rewş dibe ku tesîrên baş bike li ser serketina li dibistanê, entegrasyona civakî û ekonomîk a xwendekarên kurd.

Divê ji bo xwendekarên ku bi kurdî dizanin qursên xwendin û nivîsandina bi kurdî werin vekirin: Heta qonaxa pêşvebirina modêlên perwerdeya duzimanî tê, ku tê de kurdî dibe zimanê perwerdeyê, ji bo jinûve avakirina helwêst û jixwebaweriya xwendekaran, divê behremendiya xwendin û nivîsandina bi kurdî ya xwendekaran were teşwîqkirin û ji bo vê jî divê qursên xwendin û nivîsandina belaş, ku dewlet jî piştgiriyê bidiyê, werin vekirin. Heke xwendekar bibînin ku bi zimanê wan ê zikmakî jî berhemên nivîskî hene û karibin van berheman bi kar bînin dê ji bo têkiliyên ku xwendekar hem bi dibistanê û hem jî bi zimanê xwe yê zikmakî re datînin têra xwe kêrhatî û bixêr be. Ji aliyê din ve jî ev qurs dê bibin bingeha modêlên perwerdeya duzimanî.

Ji bo dê û bavan divê qursên xwendin û nivîsandina bi kurdî werin vekirin: Dema ku mirov di perwerdebûna zarokan de rola dê û bavan difikire, divê ev yek neyê jibîrkirin ku dê û bav wekî parçeyekî pêvajoya perwerdeyê, pêwîstî ne. Di vî warî de yek ji gavên herî girîng, ji bo dê û bavên ku ne dizanin bi tirkî bixwînin û ne jî binivîsin, qursên xwendin û nivîsandina bi kurdî werin vekirin. Gavên di vî warî de dê bikin ku hem dê û bav xwe bi hêz hîs bikin û hem jî dê karibin di perwerdeya zarokên xwe de alîkariyê bidin wan û rê li ber zarokan vebe ku bikarin gelek çavkaniyan bi dest bixin.

Divê navendên pêşvebirina mufredata perwerdeya duzimanî û pîvan-nirxandinê werin vekirin: Duzimanî ne ew e ku du ziman li kêleka hev bisekinin, belku duzimanî ew e ku gava bi kêmî du ziman werin ba hev bikarin fikirîneke nû, dîtineke nû û nirxandinekê ava bikin ku ev jî pêvajoyeke dînamîk e. Ji ber vê jî, mufredatên perwerdeya ku dê bikare ji vê pêvajoya dînamîk re bibe bersiv, divê bi lihevcivandina mufredatên ku ji bo zimanên cihê hatibin amadekirin were kirin; duzimanî pêş nakeve bi bikaranîna mufredatên cihê bi awayekî serbixwe. Ji ber vê sedemê jî, divê mufredatên wisa bên amadekirin ku hay ji avaniya dînamîk a duzimaniyê û hay ji hemû pêvajoyên perwerdekirin û hînkirinê hebe û divê navendên perwerdeya ku dê van mufredatan bipîvin û binirxînin hebe.

Dema ku zarokên kurd hînî zimanekî sêyem bibin divê ev yek bi zimanên wan ên yekem, ango bi kurdî û tirkî re were têkildarkirin: Modêlên perwerdeya duzimanî, di heman demê de ew modêl in ku pirzimaniyê teşwîq dikin. Xebatên lîteratûra herêmî û navneteweyî û rêgeza hevbesta duberî ya di nav zimanan de, nîşan didin ku gava zimanekî nû tê hînbûn, tevkariya zimanên ku berê tên zanîn jî gelek e. Ji vî aliyî ve, hem di sîstema perwerdeya heyî û hem jî di modêlên perwerdeya duzimanî ya ku mûhtemel e diyar dike ku, dema îngilîzî yan jî zimanekî sêyem hînî zarokên kurd tên kirin, divê zimanê xwendekaran ê yekem ango kurdî û zimanê xwendekarên ê duyem ango tirkî, parçeyekî girîng ê hînkirina zimanê sêyem were dîtin û metodên hînkirina li gorî vê yekê û amûr û alavên dersê yên li gorî vê yekê werin amadekirin.

2. Pêşniyazên Civakî û Çandî

Divê di perwerdeyê de hay û baleke bikaranîna zimanê zikmakî û duzimanî were afirandin: Wekî ku berê jî di rapora Duzimanî û Perwerdeyê de, ku ji aliyê Ayan Ceyhan û Koçbaş hatibû amadekirin, hatibû diyarkirin, heke li hemberî zimanekî helwêstên neyînî hebin, di wir de mirov nikare bibêje ku perwerde dê bi ser bikeve. Ji ber vê sedemê jî, carinan di dîskûra/gotara dewletê de, di daxuyaniyên hin siyasetmedaran de, di saziyên çapemeniyê de axiftina bi zimanê zikmakî, di perwerdeyê de bikaranîna zimanê zikmakî û duzimanî bi pirsgirêkên ewlehiyê vê tên eleqedarkirin. Ji bo ku hukmên neyînî ji ser van babetan rabe, divê xebat werin kirin û divê derdorên wisa bên afirandin ku di van derdoran de pirzimanî ji dêvila astengê wekî nirxekî erênî û mafekî bingehî ê mirovan were famkirin. Xebata Eğitim-Senê ya li ser zimanê zikmakî diyar dike ku gelek kes bi çavekî erênî li hînbûn, axiftin û hînkirina zimanê zikmakî dinihêrin; lê belê, di hevdîtinan de hin encam nîşan didin ku hinek mamoste kurdiyê wekî pirsgirêkekê dibînin. Diyar e ku fişara li ser zarok û dê û bavan û di encamên demxekirinan de, ku di hevdîtinan de hatin gotin, meseleya bikaranîna kurdiyê di perwerdeyê de li ba hinek kesan wekî tiştekî neyînî tê dîtin û hişê hin aliyan jî pê tevlihev bûye. Lewma, pir girîng e ku planeke zimanî ya tekûz were amadekirin û bi vê planê re helwêsta li ser kurdî were veguhartin û di civakê de wekî tiştekî erênî were dîtin. Ji ber vê jî, mamoste, xwendekar, dê û bav, siyasetmedar bi kurtasî raya giştî divê derbarê xisarên polîtîkaya perwerdeyê û pratîkên wê de û ji bo di perwerdeyê de duziman werine bikaranîn û derfetên ku dê ev duzimanî pêşkêşî me bike, bi riyên cihê werin agahdarkirin. Bi vê armancê mirov dikare bernameyên radyo û televizyonê amade bike, semîner, konferans, civînên li taxan li dar bixe, afîş, namilke û fîlmên reklamê yên pirzimanî amade bike û van xebatan pêşkêşî raya giştî bike.

Divê dê û bav derbarê cudatiya zimanî û çandî de werin agahdarkirin: Bi awayekî berfireh divê xebatên cihê bêne encamdan da ku dê û bavên zarokên kêmayetiyan werin agahdarkirin ku pir girîng e ku ew bi zimanê xwe yê zikmakî bi zarokên xwe re bipeyivin, lewre bi vî rengî zimanê xwe yê zikmakî dê bi pêş ve bibin û ew jî dê bike ku duzimanî û pirzimanî bi cih bibe di nav civakê de; di dawiyê de, zarokên wan dê li dibistanan serkeftîtir bin û herwiha dê ji bo entegrasyona wan a civakî jî dê pir kêrhatî be.

Divê ji bo pêşvebirina behremendiyên kurdî yên zarokan bernameyên TV'yê werin çêkirin: Di serkeftina di dibistanê de û di hînbûna zimanekî nû de mirov li girîngiya zimanê zikmakî bifikire, ji bo pêşvebirina zimanê zikmakî ê xwendekaran, heke kanalên ku bi piştgiriya dewletê hatine avakirin û kanalên taybet ji bo pêşvebirina behremendiya zimanî ya zarokan bernameyan amade bikin dê ev pêşveçûneke girîng be. Li ser vê yekê divê qedexeya li ser radyo û televizyonan ku

nahêle ew bernameyên zarokan amade bikin, were rakirin, ji bo çêkirina bernameyên bi vî cureyî divê çavkaniyên pêwîst werin dabînkirin.

Divê gel derbarê bedewî û pêwîstiyên cudatiyên diyalektan de were agahdarkirin: Divê ew fikra kesên ji koma yekem, ango ku cudatiyên diyalektan di navbera herêmên kurdîziman de dê perwerdeya bi kurdî zehmettir bikin, were veguhartin. Ji ber gotara polîtîk ya serdest mirov bêtir baweriyê bi tiştên "yek" û "standard" tînin. Rewşa "yek"nebûn û "standard"nebûna kurdî dikare wekî qelsiya jixwebaweriya hemberî kurdî jî were famkirin, ku vê qelsiya jixwebaweriyê ji ber vê ye ku her tim hêza polîtîk û avantajên ekonomîk ên kurdî û tirkî tên qiyaskirin. Ji ber vê jî, ji bo têgihana heyî were veguhartin divê xebat li ser cudatiya devokan werin kirin û bê gotin ku ev cudatî di her zimanî de hene û eleqedariya wê bi bedewî, jidilbûn, xwezayîbûn û dîrokê re heye.

BEŞÊ PÊNCEM

MAFÊ PERWERDEYA BI ZIMANÊ ZIKMAKÎ – MÎNAKÊN JI WELATAN

Mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî, wekî yek ji hêmanên bingehî yên têkoşîna mafên zimanî yên kêmayetiyan, di salên dawîn de cihekî girîng bi dest xistiye di rojeva polîtîk a neteweyî û navneteweyî de. Mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî, di qadên qanûn û îdareyê de, ku stûnên qada giştî ne, û wekî pêş-şertekî wekheviya beşdariya di siyasetê de, xwedanê cihekî girîng û bingheî ye, lewre esasê ihtimala bikaranîna zimanê zikmakî di siyaset û mass-medyayê de û xerantiya çalakkirina mafên zimanî yên di qadên din de ye. Bi taybetî jî piştî salên 1960'î, têkoşîna ji bo mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî kiriye ku saziyên navneteweyî û Ewrûpa-navendî, piştî salên 1990'î bi awayekî berfireh li meseleyê binihêrin. Piranî di mafên zimanî yên kêmayetiyan de û bi taybetî di mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî de, di tu metnekî hevpar de, dewleta endamê Yekîtiya Ewrûpayê (YE - Avrupa Birliği AB) wekî berpirsyar nehatibe destnîşankirin jî, di wan metnan de ku ji îmze û pesendkirina dewletan re hatine vekirin, û ji aliyê Neteweyên Yekgirtî (NY- Birleşmiş Milletler BM) û bi taybetî Rêxistina Ewlehî û Hevkariyê ya Ewrûpayê (REHE- Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı – AGİT) û Konseya Ewrûpayê (KE - Avrupa Konseyi AK) hatine amadekirin, li hemû dewletên endam û berendam ên xwedan-kêmayetî, ev metn wekî rêberekê hatine amadekirin û çarçoweya nêzîktedayîna mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî diyar kirine.[160]

[160] Peymana Navneteweyî ya NY Li Dijî Cudaxwaziyê (1960); Peymana NY bo Mafên Siyasî û Medenî (1966, bend 27); Peymana NY bo Mafên Zarokan (1990, bend 30); Danezana NY Derbarê Mafên Kêmayetiyên Neteweyî, Etnîk, Dînî an jî Zimanî (1993);

Li ser vê yekê, mînakên ku dê karibe li Tirkiyeyê nîqaşa mafê perwerdeya bi kurdî ya kurdan zelal bike, li Ewrûpayê têra xwe hene. Ji aliyê din ve jî li welatên din ên dinyayê, lêgerîn û tecrûbeya bikaranîna vî mafê perwerdeya bi zimanê zikmakî ê kêmayetiyên ku di nav rejîmên siyasî yên ji demokrasiya lîberal cudatir in û di nav çandên sosyo-polîtîk de dijîn, ji bo dewlemendbûna nîqaşê û bergeheke berfirehtir divê bala mirov li ser be. Gava ku mebesta vê xebatê bi awayekî tevkarîkirinek be, hingî aşkera dibe bê ka çima di vê beşê xebatê de ji xeynî mînakên korsî-Frensa û baskî-Spanya em li mînaka ûygûrî-Çînê jî dinihêrin. Bi dorê, di her numûneyê de, dê paşxaneya wan a siyasî, şertên sosyo-polîtîk û pratîkên bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de werin analîzkirin û rewşa niha û şîroveyên ji bo dahatûyê bên rojeva xebatê. Ev beş dê bi nirxandineke li ser şîroveyên muhtemel ên ji bo rewşa kurdî-Tirkiyeyê bi dawî bibe.

Dema em li van mînakên ziman û welatan dinihêrin, dê bê dîtin ku di her mînakê de tiştekî ku dişibe mînaka li Tirkiyeyê, rewşa kurdî, û tiştekî ku naşibe vê mînakê heye. Bi taybetî dema mirov analîz dike, tiştên ku li mînaka korsî- Frensa û kurdî-Tirkiyeyê dişibin hev wiha ne :[161] Taybetiya zextker û zal a rêveberiya navendî, ku hevterîb in digel avaniya ûnîter a dewletê; demografiyeke pirzimanî ya li dijî vê taybetiyê; sazkariyên destûrî yên vê demografiyê piştguh dikin (tenê bi riya perwerdeya bi zimanê fermî/neteweyî meyla astengkirina perwerdeya kêmayetiyan a bi zimanê wan ê zikmakî), dîtina kêmayetiyan wekî xetereyê bo yekîtiya neteweyî; di encama vê yekê de rezervên ku datînine ser peyman û rêkeftinnameyên ku saziyên navneteweyî û Ewrûpa-navendî; bicihkirina nirxên zimanî û çandî yên kêmayetiyan beramber ziman û nirxên ku bingeha rejîma siyasî danîne (dijberiya Komar/şoreş/modernîteyê), pirsgirêka standarbûna korsî û kurdiyê, di nav korsîkayî û kurdan de hebûna girseyên ku di têkoşînê de çekê bikar tînin, dubendiyên herêmî û siyasî yên ku ji ber rewşa jeopolîtîk a herêmên korsîkayî û kurdan pêk tê. Dema mirov ji nêz ve li van tiştên ku dişibin hev dinihêre, ji xeynî hin tiştên ku naşibin hev, ferqa ku derdibe ew e ku rêveberiya navendî ya Frensayê di demên dawîn de û bi taybetî ji bo Korsîkayê hin qanûnên xwe nerm kirine.

Di mînaka Spanyayê de, di navbera rewşa baskî û li Tirkiyeyê rewşa kurdî de tiştên dişibin hev kêm bin jî, di warê şopandina pêvajoyên têkoşînên wan de hin tişt girîng in: Li welatê Baskê jî û li herêmên kurdan jî di welatên wan ên cîran de gelên wan dijîn; tecrûbeya rejîmeke leşkerî ya dişibin hev, berdewambûna têkoşîna çekdarî, tiştên ku dişibin hev in. Li ser kitekitên van tiştên dişibin hev hin cudatî hene, wekî mînak, cudatiya asta dewlemendiya li welatê Baskê û herêma kurdan û berê tevgera koçên navxweyî yên ku vê cudatiyê afirandiye, xebatên ku ji sed salî zêdetir in li ser zimanê baskî tên kirin û tecrûbeya ku pêwîstiya parastin û pêşvebirina ziman a ji bo zimanê baskiyan tên kirin, di kurdî de hê tune, nebûna fakterên pêvajoya erênî ya di perwerdeyê de, ku perwerdeya bi baskî ev çil sal in ji aliyê Rêveberiya Xweser a Baskiyan ve hatiye mîsogerkirin, ji bo nîqaşê hêja ye ku mirov dêhn û bala xwe bidiyê.

Rêkeftina KE bo Zimanên Kêmayetî û Herêmî yên Ewrûpayê (1992/1998); Peymana Çarçowe ya KE bo Parastina Kêmayetiyên Neteweyî (1195/1998 - bend 5, 6, -9-12, 14); Pêşniyazên Laheyê Derbarê Mafên Kêmayetiyên Neteweyî yên Teşkîlata Hevkarî û Ewlehiyê ya Ewrûpayê (THEE) (1996), Pêşniyazên Osloyê bo Mafên Kêmayetiyên Neteweyî yên Teşkîlata Hevkarî û Ewlehiyê ya Ewrûpayê (THEE) (1998), Pêşniyazên Lûndê yên THEE'yê bo Beşdariya Çalak a Kêmayetiyên Neteweyî di Jiyana Giştî de (1999) Rêbera THEE'yê bo Hêsankirina Beşdarbûna Kêmayetiyên Neteweyî di Hilbijartinan de (2001); Rêbera THEE'yê bo Hêsankirina Bikaranîna Zimanê Kêmayetiyan Di Radyo û Televizyonan de (2003).

[161] Dema ku ev manendî (taybetiyên ku dişibin hev) tên analîzkirin divê neyê jibîrkirin ku pêvajoya netewebûn, berbelavbûna endûstriyê û afirandina bazareke hevpar li Frensayê nisbet bi Tirkiyeyê pir zû dest pê bûye û li demeke fireh hatiye belavkirin. Ev ferq îşaretê bi prensîba yeksanî/wekheviyê jî dike ku di polîtîkaya netewebûnê ya Frensayê de bi rengekî "serkeftî" hatiye sepandin. Îşareta derbarê têkiliya netewebûn-wekheviyê de kiriye ku gelên Frensayê bi awayekî wekî hev ji xizmetan sûdê wergirin û nêrîna Frensayê li ser zemînê wekheviya firsetan erênî ye lê belê ya Tirkiyeyê li ser vê babetê neyînî ye.

Nêzîkiya cihêtî û manendiyên di navbera mînakên li Çînê rewşa ûygûrî û li Tirkiyeyê rewşa kurdî, berovajî çavdêriyên yekser tên dîtin, tevkariyeke wê li vê xebatê heye. Mirov dikare tiştên dişibin hev wisa rêz bike: rojeva jeostratejîk ya ku Herêma Xweser a Şîncanê, ku gelê ûygûr li wir dijî, wekî herêma kurdan li ser sînoran e, Şîncan û herêma kurdan wekî herêmên din ên welat ji aliyê ekonomiyê ve bêhêz in, berdewambûna têkoşîna çekdarî. Cihêtiyên heyî jî mirov dikare wisa rêz bike: Ferqa di navbera rêveberiya yekpartî û sîstema komunîst a Çînê û rêveberiya otorîter û sîstema nîvlîberal/demokratîk a Tirkiyeyê, hebûna rêveberiyeke xweser a Şîncanê -tevî ku çawaniyên wê tên nîqaşkirin- bikaranîna ûygûriyê di perwerdeyê de –tevî ku ne berdewam û kêşedar e- û ku ûygûrî ev serê şêst salan e li jêr rêveberiya Çînê li ser hukmê xwe ne.

Mirov dikare nîqaş bike bê ka ev tiştên dişibin hev û yên naşibin hev derfetekî wisa didin ku mirov karibe analîzeke siyasî ya danberhevî ya yekser û bikitekit bike. Ji aliyê din ve jî mebesta vî beşî ew e ku bergeha nîqaşan fireh bibin û tebeqeyên wê werin dewlemendkirin; ji ber vê jî, ev tiştên dişibin hev û cihêtiyên heyî, bi şertê ku rê nîşanî nirxandinên giştî bidin hatine tehlîlkirin. Ev awayê nirxandin û tehlîlê dibe wekî çalakiyeke analîtîk a pirsgirêkê bê famkirin, lewre rehendên meseleyê yên ku berê nehatibûne destnîşankirin bi xêra numûneyên ji welatên din derdixe pêş. Di navenda çalakiyeke wisa de hîpotezeke wisa heye ku, ev hîpotez cihêbûnên di navbera mînakan de jî tê de, nîqaşa li ser mînakeke taybet jî ji hev veçirîne, erênî bike yan jî neyînî bike û bi vî awayî temam bike. Heke na, îdiaya ku dibêje tu mînak naşibe ya din, nedihişt ev xebata me ji wan xebatan wêdetir biçe ku mebesta wan xizmetkirina li polîtîkayên neteweyî û bi vî rengî, rê nedida pêkhatina teoriyên zanistên civakî û pratîkên siyasî yên xwedanê xasyet û taybetiyên gerdûnî.

A. KORSÎ-FRENSA

Frensiya ku bi fermana sala 1539'an a ji aliyê qraliyeta Frensayê ve wekî zimanê fermî yê huqûq û îdareyê hate destnîşankirin, ketiye bin hîmayeya Akademiya Frensî ya ku di sala 1635'an de hatiye avakirin û di sala 1793'yan de jî bûye zimanê perwerdeya qonaxa yekemîn a ku belaş û mecbûrî.[162] Sîstema perwerdeya neteweyî ku bi taybetî jî ji bo rêjeya bilindbûna xwendin û nivîsandina kesên li gundewaran dijîn û ji bo qebûlkirina têgeha hemwelatiniyê û nirxên çandî yên ku şoreş dixwaze binecih bike, ji xeynî perwerdeya bi frensî perwerdeya zimanên din tev hatiye qedexekirin û ev zimanên hanê jî wekî dijberên şoreşê, neyarên dab, nerît û hebûna neteweyî dîtine. Bi saya serê tevgerên ku di sala 1970'an de derketin holê, li Bretonyayê dibistaneke taybet a bi navê *Diwan*, li welatê Baskê jî dibistaneke taybet a bi navê *Ikastola,* li Oksîtanyayê dibistaneke taybet a bi navê *Calandreta* û li Katalonyaya Bakur jî dibistaneke taybet a bi navê *Bressola* hate avakirin. Ev dibistanên ku piranî giraniya xwe didin ser perwerdeya bi zimanê kêmayetiyan, ya baskî ji sala 1969'an, ya bretonî ji sala 1977'an, ya alsasî ji sala 1991'ê vir ve hene. Ji aliyê din ve jî, di sala 1992'yan de, bi guhartina xala 2 ya destûrê jî hatiye îlankirin ku frensî zimanê fermî yê Komara Frensayê ye û bi qanûna Toubon a ku di sala 1994'an de hate derxistin, hatiye mîsogerkirin ku frensî tekane ziman e ku divê di hemû belgeyên fermî de, di sektorên reklamê de, li kargehan, di hemû peymanên bazirganî û di qadên ragihandinê de, di hemû dibistanên dewletî de bê bikaranîn. Ev her du tedbîrên qanûnî, li hemberî serweriya îngilîzî, frensî parastibe jî fonksîyoneke wisa wergirtiye ku ji ber wê nêzîktêdana dewletê ya neyînî li hember zimanên herêmî û kêmayetiyan bêtir bihêz bibe.

Rêkeftinnameya Zimanên Kêmayetiyên Herêmî ya Ewrûpayê, ku di sala 1999'an de ji aliyê hukûmeta sosyalîst ve hatibû îmzekirin, hêj jî li Parlemena Frensayê li benda pesendkirinê ye.

[162] Alexandre Jaffe, *Ideologies in Action Language Politics on Corsica* (Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999), 79.

Mirov dibêje qey xemên wan kesan hatine pejirandin ku dibêjin heke ev Rêkeftinname were pesendkirin yekîtiya neteweyî ya Frensaya tek û nedabeşbar dê têk biçe, frensiya ku zimanê dewletê ye heke serdestbûna xwe ji dest bide dê îktidara siyasî di nav herêm û navendên din de were parvekirin, van heyamên ku hakimîyeta îngilizî zêde dibe û ev jî hebûna frensî tehdît dike, heke bi awayekî fermî piştgirî ji zimanên herêmî re bê kirin ev dê bibe xisarkirina çavkaniyên neteweyî. Di warê xeman de ev Rêkeftinname digihîje heta îhlala rêgeza wekhevbûna li hemberî huqûqê, parçenebûna Komarê û yekîtîya gelê Frensayê tehdît dike, dawiya dawîn digihîje heta naskirina mafên taybet ên komên zimanî yên birêxistinbûyî.[163] Pêngava ku serê salên 2001'ê ji aliyê Wezîrê Perwerdeyê Neteweyî yê wê demê Jack Lang ve, ji bo ku dibistanên *Diwan*ê yên ku bi Bretonî perwerdeyê didin bibin parçeyekî sîstema perwerdeya fermî, ji ber dîtina neyînî ya Dadgeha Destûrî, nehat temamkirin. Li gorî rapora EBLUL a sala 2007'an, Frensa, wek dewleteke endamê Konseya Ewrûpayê, Rêkeftinnameya Zimanên Kêmayetiyên Herêmî ya Ewrûpayê di sala 1999'an de îmze kiriye lê di parlemena wê de nehatiye pesendkirin û Frensa israr dike ku şerhên ku xistiye xala 30 ya Peymana Mafên Zarokan a NY û xala 27 ya Peymana Mafên Medenî û Siyasî ya NY raneke û ji ber vê jî îmaja xwe ya derbarê mafên zimanî yên kêmayetiyan de baştir nekiriye.[164] Çawa ku di van xalan de tu pêşveçûn nebe jî, bi guhartineke destûrî ya sala 2008'an, gaveke girîng avêt lewre bi awayekî yasayî "zimanên herêmî" nas kirin.

Li Frensayê, 75 zimanên ku ji xeynî frensî tên axiftin, wekî "zimanên herêmî" (bretonî, baskî, katalanî, oksîtanî, korsî, zimanên oîl û hwd), "zimanên biyanî" (îngilîzî, almanî, spanyolî û hwd.) û "zimanên orîjîn" (erebî, tirkî, lehî, portekîzî) hatine kategorîzekirin. Korsîya ku di rewşa zimanê herêmî de ye, li Korsîka û giravên Sardînyayê tê axiftin û zimanekî ji malbata zimanên roman e. Ji ber ku ji aliyê UNESCO'yê ve ne xwediyê rewşeke biprestîj û fermî ye, niha wekî zimanekî metirsîdar tê zanîn û ji aliyê gelê girava Korsîkayê jî tenê ji sedî 10 kes wekî zimanê yekem bikar tîne û nîviyê gel jî di dereceyên cuda de dikarin bi korsî bipeyivin. Tesbîteke ne şaş e ku bête gotin ku xelkê giravê hemû bi frensî dizanin.

Di dîroka Korsîkayê de, ku bi qasî çarsed salan di bin rêveberiya Cenova de xwedanê îmtiyaza herêmeke xweser bûye, di navbera salên 1755-1768'an de bi pêşengiya Pasquale Paoli komareke temenkurt a bi navê Komara Korsîkayê ava heye. Heta dawiya sedsala 19'an, li Korsîkayê zimanê jiyana polîtîk û çandî îtalî bûye û zimanê vê komara kurt jî wek îtalî hatiye qebûlkirin û destûra wê bi îtalî hatiye amadekirin.[165] Dema ku di sala 1770'an de girav dikeve bin destê frensiyan, ji ber polîtîkaya rêveberiya navendî ya bihêz a ku piştî şoreşê elîtên Jakoben dane ser riya wê, bi Komarê ve hate girêdan. Qedexebûna belgeyên ku ji xeynî frensî bi zimanekî din werin çapkirin, ji xeynî korsî helwêsteke li hemberî îtaliya Toskanya, ku bi sedan salan li ser hukm maye û ev helwêst bi mentiqa netewe-dewleta ku bi wateya wê ya sedsala 19'an hatiye avakirin, bêtir diyar e.[166] Korsî tu carî nebûye zimanê perwerdeya fermî, lê belê ev jî heye ku perwerde, wekî dawiya sedsala 19'an, tu carî wekî çawaniyeke belaş û bi darê zorê ya mekanîzmeyeke siyasî a ya bihêz nehatiye bikaranîn. Li

[163] *The European Charter for Regional or Minority Languages and the French Dilemma: Diversity v. Unicity – Which Language(s) for the Republic?* (2004) Council of Europe Publishing, Regional or Minority Languages, 4.

[164] EBLUL Report on 'Regional and minority languages and cultures in France are outlaws', The French Committee of the European Bureau for Lesser – used Languages. EBLUL, ji bo parastina cihêbûnên zimanan dixebite û di sala organizyoneke ku di 1982'an de derveyî hukûmetan hatiye avakirin. http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/info-ngos/EBLUL.pdf [2 reşeme 2010]. Ji bo dîtina helwesta der barê Şertên Zimanî yên Ewrûpayê yê welatên ku endamê Konseya Ewrûpayê ne, bnr. http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG.

[165] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 72.

[166] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 76-77.

ser korsîkayiyan serweriya îtalî bêtir li ser elîtan be, serweriya frensî bêtir şênber û yekser e .[167] Ev serwerî, zimanê frensî tîne ba nasnameya "neteweyî", modernbûn û mûteberiyê û korsî jî dixe rewşa cudakar, hemwelatîbûna paşverû û tebeqeya duyem.[168] Wekî cihên din Korsîka jî bi gumana ku dijî şoreşê ye, ji ber ewlebûnê rejîma Parîsê hergav bi endîşe nêzikî wê bûye.[169] Ji ber vê endîşeyê jî dewletê tenê kesên bi frensî dipeyivin li giravê wekî rêveberê sîstema îdare û qanûnê destnîşan kirine; ev jî diyar dike ku bê çima korsî di qadeke taybet de tê bisînorkirin û ev yek çima bi wateyên siyasî tê famkirin. Ji aliyê din ve jî, ji xeynî van manewrayên polîtîk ên yekser û eşkere, fakterên ekonomîk û civakî jî kirine ku di navbera zimanan de hiyerarşiyek çêbibe, xema kardîtinê ya di sektorên giştî û taybet de, kiriye ku frensî li ser korsîkayiyan serdest be.[170] Berî ku têkeve destê Frensayê, li Giravê, duzimaniyek hebû ku (korsî û îtalî) aîdî beşekî biçûk a bajarî û perwerdebûyî bû; vî beşê elît di serweriya frensiyan û di pêvajoya şoreşê de, frensî qebûl kirin û vê jî kir ku ew bibin parçeyekî sîstema neteweyî, leşkerî, ekonomîk û siyasî; û bi vê yekê re jî, duzimanî qediya.[171] Li koloniyên Frensayê gelek korsîkayiyan peywir wergirtine, lê belê, piştî ku koloniyan rizgariya xwe bi dest xistin, kesên ku vegeriyane giravê, û bi taybetî jî nifşê duyem, ji ber rewşa qels a ekonomîk û civakî, gotin ku girav koloniyeke navxweyî ye û bûne pêşengên tevgera neteweyî ya Korsîkayê.[172]

Statuya (Deferre) Korsîkayê ya sala 1982'yan, Korsîka wekî "welatekî hevpar" pênase kiriye û neyekser qebûl kiriye ku Korsîka ji 22 herêmên din cihê ye û di sala 1975'an de wekî Korsîkaya Bakur (*Haute Corse*) û Korsîkaya Başûr (*Corse-du-Sud*) kiriye du beş û qebûl kiriye ku ev her du beş bi sîstema hilbijartina nîsbî dê mecliseke herêmî ava bikin. Meclisa Korsîkayê li bajarê Ajaccio, ango li paytextê Herêma Korsîkayê ye, tevî ku rayeyên wê yên xweseriya malî û qanûndananê nebe jî, wekî saziyeke rêveberiyê, ji meclîsa neteweyî re li ser babetên têkildarî Korsîkayê şêwirmendiyê dike. Û konseyeke herêmî jî heye ku karên çand, perwerde û medyayê dike. Statuya Korsîkayê di nav avaniya unîter a dewleta Frensayê de nasîna îdarî û çandî ya Korsîkayê temsîl dike.[173]

Li aliyê din, gava Hukûmeta Frensayê nehişt ku Meclisa Korsîkayê li ser giravê tu înîsîyatîfan werbigire, tevî ku di hilbijartinên sala 1984'an de ji sedî 9 deng wergirtibûn û ketibûn Meclîsê jî, Eniya Azadiya Neteweyî ya Korsîkayê (FLNC), dîsa berê xwe de çalakiyên biçek û vê yekê kir ku Meclis bêfonksiyon bimîne. Vê bêfonksiyoniyê kir ku piştî aloziyên li giravê, Frensa di sala 1988'an de ji bo çareserkirina aloziya li giravê hin gavan biavêje.[174] Gotina "gelê Korsîkayê" ya ku parlemena Frensayê di sala 1991'ê de di Peymana Korsîkayê de qebûl kiribû, ji aliyê Dadgeha Destûrî de, bi hinceta ku li Frensayê tenê gelek (gelê frensî) û tenê zimanek (frensî) heye, hate betalkirin. Digel vê yekê, sazkariya nû ya wekî Statuya Joxe jî tê zanîn, hin rayeyên li ser qadên wekî pêşveçûna ekonomîk, çand, perwerde û rêvebirina herêmî dane Meclisa Korsîkayê. Piştî ku Meclisê ev raye wergirtin êdî korsîkayî jî dikarin ji hînbûna korsî ya ku li ser daxwazê ye, îstifadeyê bikin. Lê belê, Statuya Joxe ji sazkariyeke îdarî ya biadan û berhema nêzîktêdana mirovperweriyeke aqilane wêdetir neçû û derfet neda ku nasnameya korsîkayiyan ji aliyê Parîsê ve bi awayekî siyasî were

[167] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 77.
[168] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 117.
[169] Robert J. Blackwood, "The Gallicisation of Corsica: The Imposition of the French Language from 1768 to 1945," *Language Policy,* 3 (2004): 133–152.
[170] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 81.
[171] Donald Reid, "Colonizer and Colonized in the Corsican Political Imagination," *Radical History Review,* 90 (2004): 116–22.
[172] Reid, "Colonizer and Colonized," 119.
[173] Ivan S. Balaguer, "The end of the Corsican question?" (paper presented at the Conference on Nations without States in the Global Age, Association for the Study of Ethnicity and Nationalism and the London School of Economics, at Queen Mary College, University of London, June 2007), http://works.bepress.com/ivan_serrano/2 [2 reşemê 2010].
[174] Balaguer, "The end of the Corsican question?".

naskirin.[175] Ji aliyê din ve jî, sûîkasta ku di sala 1988'an de ji aliyê FLNC'ê ve li waliyê wê wextê hate kirin û toqa ku xistin stûyê walî û gotin ku waliyê nû li hemberî neteweperwerên korsîkayî tedbîrên neqanûnî stendine, kir ku civak êdî ji hev bawer nekin û bêîstîkrariyeke siyasî çêbibe.

Di serê salên 2000'î de, serdema amadekirina Statuyeke nû ya Korsîkayê ya ku wekî pêvajoya Matignonê jî tê zanîn, ku serokwezîr Lionel Jospin reşnivîsa qanûnê pêşkêşî Meclisa Frensayê kir û derfeta encamdana perwerdeya bi korsî û rayeya yasadanana qismî û serdemî (ji bo ceribandinê) di Meclisa Korsîkayê de di sala 2001'ê de hate erêkirin; lê belê, îcrakirina qanûnê ji aliyê Dadgeha Destûrê ve hate qedexekirin.[176] Herwiha, pêvajoya Matignonê ji pêvajoyên ji jor ve ber bi jêr ve, yekalî û ji muzakereyan re girtî û di nava dîtineke îdarî de sînorbûyî, cihê bû, ji ber ku ji aliyê hevdîtineke fermî ya di navbera wekîlên korsîkayî û frensî ye jî, girîng tê dîtin.[177]

Dema ku pêvajoya Matignonê li gorî hesaban bi encam nebû, dîsa rê li ber hin tiştan vebû ku meseleya Korsîkayê wekî pirsgirêkeke îdarî bê famkirin. Pêşnûmaya xweseriya berfireh a ku digot divê her du beşên îdarî yên giravê bibin yek û ji rêveberiya herêmê re zêdetir hêza siyasî were dan, ku di sala 2003'an de ji aliyê hukûmeta serokwezîr Jean-Pierre Raffarin û Nicolas Sarkozy'yê Wezîrê Karûbarên Navxweyî hatibû amadekirin, di referandûmeke herêmî de, ku kêm kes beşdar bûnê, bi ferqeke biçûk (ji sedî 50,98 "Na", ji sedî 49.02 "Erê") encameke neyînî wergirt û nehate qebûlkirin.[178] Ev encamên referandûmê nîşan didin ku piraniya gelê li giravê, ne alîgirên serxwebûnê ne û rewşa berfirehkirina xweseriyê jî ne wek vê ye.[179] Yek ji sedema dengê "Na" jî ew e ku hema bêje nîvê nifûsa Korsîkayê di qada gişti de û daîreyên dewletî de hatine damezrandin û di rewşa serxwebûnê de, ditirsin ku ji karên xwe bibin.[180] Ji ber vê jî daxwazên alîgirên xweseriyê yên wekî bila korsî were pêşvebirin, zêdetir ray û desthelat ji hukûmeta herêmî re were dan û mûafbûna ji bacên neteweyî, li gorî encamên referandûmê tê dîtin ku hatine taloqkirin. Encama vê referandûmê diyar dike ku FLNC'a ku ji salên 1970'î ve daxwazên wiha bi riya çalakiyên çekdarî radikêşe rojevê, ji aliyê gel têra xwe piştgirî nedîtiye. Ji aliyekî din ve jî tê gotin ku FLNC ne ji mîlîtanên neteweperwer, bêtir ji kesên bi sabiqe pêk tê û metodên ne dûrî faaliyetên mafyawarî yên Sîcîlyayê dipejirînin.[181] Li hemberî îdiaya ku metodên bi vî rengî yên dozên xwînê yên ku li dûrî peravên giravê û li herêmên navîn pêk tên, têkildarî çanda pevçûn û eşqiyabûnê ne, hin îdia jî hene ku dibêjin ev îdia awayekî tahakkumê ava dikin û li dij derdikevin.[182] Herwiha balê didin serê ku ev "eşqiya"bûn di bala dewletê de gelek salan xwediyê îmtîyazan bû û ev hêman, bi modernîteyê dikarin li ser lingan bisekinin, gotina ku ji ser korsîkaya kevnperest-Parîsa modern tê bilevkirin zêde problematîzê dibe.[183] Ji aliyê din ve jî tê tespîtkirin ku şiddeta ku gelek salan li giravê serdest

[175] Balaguer, "The end of the Corsican question?".
[176] Ji bo analîzeke hûr a li ser pêvajoya Matignonê bnr. Farimah Daftary, "The Matignon Process and Insular Autonomy as a Response to Self-Determination Claims in Corsica," tê de: *European Yearbook of Minority Issues Volume 1*, Ed. Arie Bloed, Rainer Hofmann, Joseph Marko û yên din, European Centre for Minority Issues and European Academy of Bolzano/Bozen (Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2002), 299-326.
[177] Balaguer, "The end of the Corsican question?".
[178] Alejandro W. Sánchez, "Corsica: France's Petite Security Problem," *Studies in Conflict and Terrorism,* 31 (2008): 655-664.
[179] Daftary, "The Matignon Process".
[180] Sánchez, "Corsica," 661.
[181] Sánchez, "Corsica" 657.
[182] Marta Petrusewicz, "Corsica: Old Vendetta and the Modern State," *Journal of Interdisciplinary History* 21: 2 (1990): 295-301; Stephen Wilson, *Feuding, Conflict and Banditry in Nineteenth Century Corsica* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).
[183] Petrusewicz, "Old Vendetta," 296.

bû, dejenerebûna ekonomîk û qutbûneke civakî diafirîne û bandoreke neyînî li ser çanda siyasî dike.[184]

Korsî bi awayekî qanûnî û bisînorbûyî cara pêşîn di sala 1975'an de hatibe hînkirin jî piştî sala 1994'an korsî di pêşdibistan, di qonaxên dibistana seretayî û navînî de (hefteyê nêzikî sê saetan) di mufredatê de hatiye bicihkirin[185]. Li Zankoya Korsîkayê, ku di sala 1982'yan de hatiye avakirin, rewş nêzî vê ye; piştî sala 1991'ê, ji bo hîndekarên ku bi korsî dizanin teşwîqek derhat û bi pêngavên li Navenda Xebatên Korsî hatine avêtin hewl didin perwerdeya li vê navendê di asta lîsans û lîsansa bilind de bidomînin.[186] Di sala 1984'an de, radyokeke bi korsî weşanê dike hate avakirin û îstasyona televîzyoneke herêmî birine bajarê Ajaccio û bi wesîleya van pêşhatan bernameyên korsî zêdê bûne .[187] Li dadgeh û karên îdarî, heke memûrên têkildar bi korsî bipeyivin, bikaranîna korsî jî mumkun e. Pêşniyazeke Konseya Çandî ya Meclîsa Korsîkayê jî heye ji bo bikaranîna korsiyê di lewhe û îşaretan de. Ji ber ku korsî ji zaravayên bakur, başûr, Ajaccio û Cenovayê nebûye zimanekî mûteber û standard, hin kes li dij radibin ku korsî li nav gel bêtir bê belavkirin û bi awayekî fermî were bikaranîn. Ji aliyê din ve jî îdiaya ku korsî ji îtalî hatiye û ne diyalekteke xwezayî ye, ji aliyê nêzîktêdana siyasî yên wek mînaka jor, tê pejirandin. Van îdiayan kiriye ku çalakgerên zimanî yên korsîkayî, piştî salên 1980'an, hewl bidin da ku îsbat bikin ku korsî zimanekî cihê ye.[188] Tevgera bi navê *Scola Corsa* ya ku dixwaze korsî di dibistanan de zêde bibe, pirtûkên zarokan weşandine, ji bo kesên navsere qurs amade kirine, komeleya mamosteyan a bi navê *A Caspa* jî kampanyayek ji pêşdibistanê heta zankoyê rêk xistiye da ku perwerde bi korsî were dan û statûya wê û frensiyê bibe yek.[189] *Scola Corsa* di sala 1972'yan de hatiye avakirin û hemû tevgerên korsîkayî li ba xwe vehewandine û ji bo qursên korsî werin vekirin û korsî bi awayekî fermî were naskirin xebitiye.[190] Di navenda van xebatan de, ku hewl didin korsiya ku ji dema serweriya Cenova û vir ve wekî zimanekî devkî hatiye bikaranîn di bin serweriya dewleta Frensayê de veguhere zimanekî nivîskî, çalakiya weşandina pirtûkên bi korsî heye.[191] Rojên Korsî yên ku tevgera *Scola Corsa* di salên 1970'î de li dar xistiye, bûye wesîle ku gelek çalakgerên korsî bên ba hev û kiriye ku Qanûna Deixonne ya sala 1951'yan, ku bi tenê derfet dida desrên bijartî yên baskî, bretonî, katalanî û oksîtanî, cih bide korsî jî –ku bi hinceta ku lehceyeke îtalî ye mafê desrên bijartî jê re nehatibû naskirin- û di sala 1982'yan de bûye kampanyayeke neteweyî ya ku encamên wê erênî bûne.[192] Li gorî Qanûna Deixonne li dibistanên dewletê, perwerdeya bi baskî, bretonî, katalanî, oksîtanî, korsî, alsasî, galî, moselî, tahîtî, creolî û melaneî hindik be jî digel frensî tê dan.[193] Vê sîstema qismî li dibistanên herêmê yên wekî Alsas, herêmên Baskê, Bretonyayê û Korsîkayê bi daxwaza dê û bavan û herî kêm bi 15 xwendekaran di pratîkê de tê pêkanîn.

---

[184] Daftary, "The Matignon Process," 309.
[185] Françoise Convey, "Teaching the Mother Tongue in France," tê de: *Teaching The Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Ed. Anthony Adams û Witold Tulasiewicz (London: Continuum International Publishing Group, 2005), 121; û bnr. Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126, 131.
[186] Euromosaic, "Corsican in France", http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/cors/an/i1/i1.html [2 reşemê 2010].
[187] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 130.
[188] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 130.
[189] Euromosaic, "Corsican in France".
[190] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126.
[191] Convey, "Teaching the Mother Tongue," 120.
[192] Robert J. Blackwood, *The State, the Activists and the Islanders: Language Policy on Corsica* (Amsterdam: Springer, 2008), 60; û bnr. Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126.
[193] Christine Hélot, "Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France," *Language Policy,* 2 (2003): 255–277.

Ji ber ku gelê Korsîkayê zêde pûte bi polîtîkayên hişk ên çalakgerên çand û zimanî yên korsî nedan, plandanerên zimanî ên di bin banê Zankoya Korsîkayê de, Konseya Çand Perwerde û Derdorê ya Meclisa Korsîkayê, ji dêvila argumenên korsî-navend, dij-frensî û yekzimanî, dest pê kirine li ser bingeha pirzimaniyê li ser statûyeke wekhev a korsî û frensî dixebitin û bi vî rengî ziman ji têkiliyên teng ên etnîsîteyê derxistin.[194] Plana sala 1989'an, ku bi frensî û îngilîzî hate weşandin, dixwest ji dêvila zimanê zikmakî ê Korsîkayê (*lingua matema*) xwestin zimanê welatê bav û kalan (*lingua matria*) were bikaranîn. Ji ber çend aliyan ev yek girîng e ji ber ku ev sazkarî têkiliya di navbera nijad û zimanî de lawaz dike, çemka hemwelatîniya siyasî *(civic)* li statûya zimanê herêmî zêde dike û hem jî nîşan dide ku herêm ber bi zimanekî navneteweyî yê wêdetir ji frensiyê vedibe.[195]

B. BASKÎ-SPANYA

Spanyaya modern, dema şerên Napolyon û Dagîrkirina Frensiyan a sala 1808'an hate avakirin û bi Destûra Cádiz, di sala 1812'yan de, ji monarşiya mutleq ber bi netewe-dewletbûna lîberal gavên xwe yên pêşîn avêtine.[196] Ji ber şerên desthelatê yên di navbera nasyonalîstên lîberal û alîgirên qraliyetê yên katolîk, dîrokeke wê ya aloz heye û di vê pêvajoyê de zindîbûna di bîra siyasî û têgêha hemwelatîniya Spanyayê, di Serdema Restorasyonê ya di navbera salên 1875-1923/31'ê de dest pê dike.[197] Komara pêşîn, ku bi lîberalîzmeke antî-demokratîk û elîtîst di sala 1873'yan de hatibû avakirin, bi aloziyên navxweyî û serîhildanan bi derbeya leşkerî ya sala 1923'yan dawî bû. Komara duyem ya sala 1931'ê jî, ji ber dijayetiyên li encamên hilbijartinên sala 1936'an, ku bû binasê şerekî navxweyî bo sê salan qut bû. Spanyaya ku di navbera salên 1939-1975'an de ji aliyê General Franco û bi dîktatoriya leşkerî dihat rêvebirin, bi hilbijartinên sala 1977'an dîsa veguherî rejîma komarê. Rejîma Franco wekî dûvika pêvajoya dawî ya monarşiya mutleq tê dîtin ji ber îdeolojiya wê ya antî-lîberal, nasyonalîst, katolîk û geşedanîperwer ku dişibe ya derbeya leşkerî ya sala 1923'yan, herwiha ji ber îdiayên weku nikaribûye xwe ji axayên erdan, artêş û dêrê rizgar bike û rê nedaye pêkhatina çandeke siyasî ya demokratîk û nehiştiye nasyonlîzmeke gel dirûv bigire.[198] Ji aliyê din ve jî, di sala 1898'an de dema ku Spanyayê li hemberî Dewletên Yekgirtî yên Emerîkayê koloniyên xwe yên dawîn jî ji dest dan, rê li ber tevgerên nasyonalîst yên Katalûnya û Baskê vekir û pêvajoya avakirina netewe-dewletê jî di nîvî de hişt.[199] "Xurûra Spanyolî" ya ku bi vê têkçûnê êşa, bi riya bilindkirina çanda kastîlyanî û Kastilyanê xwest were çakkirin.[200] Xebat hatine kirin li ser koka kastîlyanî ji bo afirandina îdiayên wekî, ev ziman ji "zimanên Spanyayê" yên din berztir e -ji wan cihê ye, nehatiye çêkirin û resen e-, bingeha çanda spanî ye û ji aliyê gelên bi zimanên din dipeyivin bi awayekî "şandilxwazî" hatiye pejirandin.[201] Tê dîtin bi van îdiayan xwestine dîroka mêtingeha herêmên xweser bidin jibîrkirin, bi esasiya "şandilxwazî" asîmîlasyona qismî "bi darê zorê" berovajî bikin û daxwazên wan ên tayînkirina qedera xwe xeyrî-meşrû bikin.[202]

---

[194] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 189.
[195] Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 178.
[196] Jesús Millán û María C. Romeo, "Was the liberal revolution important to modern Spain? Political cultures and citizenship in Spanish history," *Social History,* 29: 3 (2004): 284-300; û bnr. Eduardo M. Moreno û Juan S. P. Garzón, "A Difficult Nation?," *History and Memory,* 14: 1-2 (2002): 259-284.
[197] Millán û Romeo, "Political cultures and citizenship," 292.
[198] Millán û Romeo, "Political cultures and citizenship," 293.
[199] Millán û Romeo, "Political cultures and citizenship," 292.
[200] Luis López, "The Origins of Spanish Revisited: Linguistic Science, Language Ideology and Nationalism in Contemporary Spain," *Bulletin of Spanish Studies,* LXXXIV: 3 (2007): 287-313.
[201] López, "The Origins of Spanish Revisited," 302.
[202] López, "The Origins of Spanish Revisited," 309.

Ji bo avakirina civaka homojen/yeksan a ku netewe-dewleta Spanyayê wê ferz dike, bi riya li ser çandên ku bi zimanê din diaxivin hegemonyayeke çandî ya bingeha wê kastîlyanî ye bê avakirin, dê pêk bê.[203] Kastîlyanî wekî dûvikê navendîkirina monarşiya mutleqiyetparêz a ku di sedsala 18'an de desthelatdar bû, cara pêşîn di sala 1716'an de wekî zimanê fermî hate îlankirin.[204] Kastîliya ku lehceyeke spanî ye, ji bo vê spaniya taybet ji "zimanên din ên spanî" yên wek baskî, katalanî, galîsyayî, ji spaniya ku li Spanyaya bakur û navendê tê axiftin, ji spaniya ku li Endulusê were veqetandin yan jî ji bo spaniya Spanyayê (*Castellano*) ji spaniya Emerîkaya Latîn (*Español*) were veqetandin tê bikaranîn. Digel vê jî, ji bo bilindkirina statûya kastîlyanî ya li hemberî zimanên ku ji ber zimanên Ewrûpî hatine dariştin û bi taybetî jî li hemberî frensî, balkişandine ku kastîlyanî ne tenê li Spanyayê, belku li Emerîkaya Bakur û Başûr jî tê axiftin, di salên avakirina Komaraa Duyem de bûye gotara serdest.[205] Statûya "kêm" a kastîlyanî ya li hemberî îngilîzî, frensî, almanî û zimanên din ên Ewrûpî, li hemberî welatên Ewrûpî –li aliyê pêvajoyên endustrî, netewe û demokrasiyê– wekî rewşa Spanyayê ye.[206] Ev taybetiya êrîşkar a nasyonalîzma derengketî, dê veguheriyaya siyaseteke dirr û êrîşkar li hember hemwelatiyên Spanyayê yên ne kastîlyanî-ziman. Muadiliya spanî û kastîlyaniyê, ku di sedsala 19'an de pêk hat, di pêvajoyeke dûvedirêj de dê bû bingeha nasyonalîzma spanî, û îmkana wê yekê danî ku nirxên çandî yên ne-kastîlyanî ji aliyê dewleta Spanyayê ve heta îro jî werine piştguhkirin.[207] Digel vê yekê jî, berovajî welatên Ewrûpayê, pêvajoya avakirina netewe-dewletê li Spanyayê tu carî wateyeke yekpare wernegirt; hergav meylên plûralîzmeke/piranîtiyeke çandî û federalîzmeke siyasî li ba wê hebû, nasnameya kastîlyanî a "neteweyî", ku ji aliyê dewletê ve dihate ferzkirin, hergav bi wan nasnameyên herêmî jiya ku têkoşînên alternatîf û gelî didan.[208]

Welatê Baskê, ku dema Keyîtiya Kastîlyayê û Xanedaniya Bourbonê xweser bû, îro ji herêmên Labourd, Navarreya Jêr û Souleya ku li başûrê rojavayê Frensayê ne û ji herêmên xweser ên Rêveberiya Xweser a Baskê û Navarreya ku li bakurê Spanyayê ne, pêk tê. Rêveberiya Xweser a Baskê ya ku ji vê xebatê re esas e, di bin hukmê wê de wîlayetên Araba (Álava), Bizkaia (Biscay) û Gipuzkoa (Guipúzcoa) heye û li gorî Destûra Spanyayê ya sala 1978'an, yek e ji 17 cemaetên xweser (xala 2), li gorî Statûya Xweseriyê ya 1979'an (Guernica), wekî herêmeke xweser tê birêvebirin.[209] Bi xala 3 ya Destûrê û bi xala 6 ya Statûya Xweseriyê, li herêmê, wekî zimanên resmî paye û statûya zimanê baskî û zimanê kastîlyanî yek e:

3.1. Kastîlyanî zimanê fermî yê dewletê ye: Hemû hemwelatiyên spanî divê bi kastîlyanî bizanin û mafê wan ê bikaranînê heye;

---

[203] Goldie Shabad û Richard Gunther, "Language, Nationalism, and Political Conflict in Spain," *Comparative Politics,* 14: 4 (1982): 443-477.

[204] David Lasagabaster, "Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country," *Journal of Multilingual and Multicultural Development* , 22: 5 (2001): 401-425.

[205] Camille Pitollet, "Spain, the Spanish Language and Its Future," *Hispania,* 13: 5 (1930): 404-412.

[206] Javier F. Sebastián û Gonzalo C. De Miguel, "The Notion of Modernity in 19th Century Spain: An Example of Conceptual History," *European Journal of Political Theory,* 3 (2004): 393- 410.

[207] Moreno û Garzón, "A Difficult Nation?," 272.

[208] Moreno û Garzón, "A Difficult Nation?," 278.

[209] Beşê Baskê ya ku dikeve nav sînorên Frensayê di wateya marûzbûna polîtîkaya frensî ya ku di meseleya korsî de hatibû qalkirin, dîroka wê û korsî wekî hev e û ne xwediyê rêveberiyeke xweser e. Ji aliyê din ve jî baskiya ku li herêmê ji sedî 36 tê axiftin, wekî zimanên din ên herêmê di dibistanan de nayê hînkirin. Bnr. Felix Etxeberria, "New Challenges for Bilingual Education in the Basque Country," *Intercultural Education,* 14: 1 (2003): 93-107.

3.2. Zimanên din ên li Spanyayê, li Cemaetên Xweser ên têkildar, li gorî Statûyên Xweseriyê, dê digel kastîlyanî zimanên fermî bin.

3.3. Li Spanyayê, dab û nerîtên zimanî ên cihê, parçeyekî girîng û dewlemendker ê mîrata çandî ya welat e û ji ber vê jî divê werin parastin û rêza wan were girtin.[210]

Nêrîneke rexneyî ya vê xalê ew e ku gava tekane ziman, ango spanî, ji aliyê destûrê ve ji hemwelatiyan hatibe xwestin ku divê bizanin û bikaranîna wê hatibe teqezkirin, ev lasengiyeke qanûnî durist dike li hember zimanên kêmayetiyan û bandoreke sosyo-zimanî çêdike li herêmên ku bi zimanê kêmayetiyan lê diaxivin.[211] Ji aliyê din ve, gava statûya zimanên fermî tenê li herêmên zimanê kêmayetiyan hatibe sînorkirin, ev jî dike ku ev zimanên hanê li hemberî kastîlyaniya ku "zimanê neteweyî" ye bên piştguhkirin û nasnameyên kêmayetiyan ên çandî tenê wekî nasnameya erda ku ew li ser dijîn bê famkirin û ev jî dike ku xisarê bide rêgeza wekheviya hemwelatîniyê ku di Destûrê de hatiye destnîşankirin.[212] Ya girîngtir, bi ya Destûrê, yekî/a baskî ku li Sevilleyê dijî nikare daxwaza perwerdeya bi baskî bike, ku ev jî dike ku polîtîkaya ku li ser navê parastina cihêbûna zimanan hatiye pêşvebirin di pratîkê de dîmenekî wisa diafirîne ku di vî dîmenî de mirov dibîne ku ev tişt herêmên zimanî yên cihê diafirîne û kêmayetiyên bi ser navenda Kastilyanê ve diajo.[213]

Xalên 148 û 149 yên Destûrê, ku berhemê çandeke siyasî ya nû ne ku otorîyeryanîzmê bi navendparêziyê û xweseriyê bi demokrasiyê re girêdide, sê astên bingehî destnîşan kirine ji bo jihevcudakirina raye û desthelatên rêveberiya navendî û herêmên xweser: Qadên ku di destê hukûmeta navendî de ne, qadên ku di destê herêma xweser de ne û qadên ku hem hukûmeta herêmî û hem ya jî ya navendî bi hev re bi rê ve dibin.[214] Perwerde yek ji wan qadan e ku belavkirina desthelatê tê de esas e; rayeya hukûmeta herêmî li gorî wan standard û rêgezan e ku hukûmeta navendî qirarê pê dide.[215] Bo numûne, li gorî vê xalê, li gorî Qanûna Perwerdeyê ya sala 1990'an, hukûmeta Baskê tenê dikare ji sedî 45'ê bernameyên dersê amade bike û ev sînorkirin, bi taybetî li ser dersên dîrokê dibe pirsgirêk di navbera hukûmeta navendî û hukûmeta herêmî de.[216] Ji aliyê din ve jî, xala 16 ya Statûya Xweseriyê bi şertê ku ne berovajî rêgeza parvekirina rayeyan be, înîsîyatîfa diyarkirina polîtîkayên perwerdeyê bi temamî di destê hukûmeta herêmî de ye.[217] Xala 6 ya Statûyê, li welatê baskê, mafê bikaranîn û axiftina (hînbûn) bi baskî û spanî mîsoger dike û cihêtiya sosyo-zimanî ya Baskê û saziyên hevpar ên Cemaeta Xweser li ber çavan digire û diyar dike ku ji parastina her du zimanan jî berpirsyar e.

Serokê Hukûmeta Baskê ku ji aliyê Parlemena Xweser a Baskê tê hilbijartin, ji sepandina polîtîkayên parlemenê yên wekî çandinî, endustrî, bac, çand, huner, perwerde, medya û ewlekariyê berspirsyar e. Di parlementoyê de partiya herî mezin, partiya herî kevn a Baskê, ango Partiya Nasyonalîst a Baskê (EAJ/PNV) ye, piştî wê Partiya Sosyalîst a Welatê Baskê (PSE-EE/PSOE) tê û piştî wê Partiya Gel (PP) a ku li temamiya Spanyayê siyasetê dike û ya piştî wê jî Partiya Aralar a sosyalîst heye ku ev

---

[210] Ferran Ferrer, "Languages, Minorities and Education in Spain: The Case of Catalonia," *Comparative Education*, 36: 2 (2000): 187-197.
[211] Ferrer, "The Case of Catalonia," 189.
[212] Clare Mar-Molinero, "The Politics of Language: Spain's Minority Languages," *CLE Working Papers*, 3 (1994): 106-113.
[213] Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 108.
[214] Ferrer, "The Case of Catalonia," 188.
[215] Ferrer, "The Case of Catalonia," 188.
[216] Moreno û Garzón, "A Difficult Nation?," 275.
[217] Ji bo Statûya Welatê Baskê bnr.: http://www.basques.euskadi.net/t32-448/en/contenidos/informacion/estatuto_guernica/en_455/adjuntos/estatu_i.pdf [14 adar 2010].

partî, wekî pêleke muxalif û rexneyî ava bû gava di 2003'an de Partiya Yêkîtiya Gel (Herri Batasuna) -partiya ku tê îdiakirin ku nêzî rêxistina ETA'yê ye ku ji bo serbixwebûna welatê Baskê şerê çekdarî daye ber xwe - hate girtin. Ji xeynî wê jî partiyên biçûk ên wekî Partiya Hevgirtinê a Baskê, Partiya Keskperwer a Çepgiriya Yekgirtî, Yekîtiya Pêşveçûn û Demokrasiyê di parlemenê de tên temsîlkirin.

Yek ji polîtîkaya bingehî ya Partiya Nasyonalîst a Baskê ya ku di sala 1895'an de ava bûye, pêngava zindikîrina zimanê baskî (Euskara) ye û ku ev jî di sala 1918'an de bi avabûna Civaka Xebatên Baskî û Akademiya Zimanê Baskî bi encam bûye. Çalakiyên zimanî yên li akademiyê tên kirin, ji standarbûn an jî plansaziyeke zimanî wêdetir hewl dide ku statûya civakî ya baskiyê were bilindkirin.[218] Ji aliyê din ve jî heta salên 1960'î baskî nebûye yek ji hêmanên neteweperweriya Baskê.[219] Pirtûka yekemîn a bi baskî di sala 1545'an de hatiye nivîsandin û piştî ku di sala 1716'an de kastîlyanî wekî zimanê fermî hatiye îlankirin, baskî her bi paş ve çûye.[220] Faktereke din ji bo vê paşketina zimanî ew bûye bizava endustriyê ye ku tesîrên wê du-hêlî ne. Koça karkerên ku bi baskî napeyivin ber bi bajarên endustriyel û bajarîbûna nufûsa baskîaxêv piştî ku baskîaxêv li dora bajaran bi cih bûn, kir ku baskî heta dawiya sedsala 19'an ji qada giştî û ekonomîk vekişe.[221]

Ji xeynî van fakterên ekonomîk, pevçûnên navxweyî di sedsala 20'an de, şerên navneteweyî û derdora siyasî ya ku dîktatoriya leşkerî pêk aniye heta dawiya salên 1970'yî dewam kiriye, û dewamkirinê kiriye ku pêşvebirina baskî û axiftina bi baskî derfet nebîne ku ji xwe re rojevekê bi dest bixe. Heta serê sedsala 20'an, ji sedî 83'yê xelkê Rêveberiya Xweser a Baskê bi baskî diaxiftin, lê belê, ev rêje, dawiya sedsalê, heta sedî 24'an daketiye.[222] Akademiya Zimanê Baskî ku dawiya salên 1960'î jinûve dest bi çalakiyên xwe kir, xebatên standardkirina zimanê baskî li ser formeke wê ya bi navê Batuayê kirin û van xebatên wan bingeha perwerdeya bi baskî danî. Li aliyê din, di heman serdemê û di dawiya salên 1960'î û destpêka salên 1970'î de, bi metoda dibistanên şevê yên ku bi awayekî nihênî xwe bi rêk dixistin, perwerdeya bi baskî bi awayekî xeyrî-resmî ketiye nav jiyanê.[223] Perwerdeya van dibistanên nihênî yên bi navê *Ikastola*, piştî çend salan, statûyeke qanûnî û taybet bi dest dixin û dûre jî hindik be jî dibe parçeyek ji xizmetguzariya qada giştî.[224]

Perwerdeya bi baskî, wekî ya katalanî, mirov dikare di sê serdeman de destnîşan bike: "qonaxa mana li jiyanê" ya ku bi rejîma Franco dest pê kir û heta sala 1982'an, heta derketina qanûna bi navê "Qanûna Normalîzekirina Bikaranîna Baskî" (ji niha û şûnde qanûna Normalîzekirinê), ku komeleyên mamosteyan pêşengî lê kir û bi awayekî nihênî xwe bi rêk xist, lê piştî Xweseriyê bû resmî; "qonaxa pratîzekirinê" ya ku modêlên dibistanê yên di perwerdekirin û hînkirina baskî û rêgezên di qanûna Normalkirinê de hatibû destnîşankirin ketin meriyetê û "qonaxa bihêzkirinê" ya ku piştî kêmasiyên modêlên di qonaxa pratîzekirinê de hatibûn destnîşankirin, hatin rakirin û perwerdeya bi baskî li gelek cihan hate belavkirin, ango xebatên di salên 1990'î de dest pê kirin.[225]

Perwerdeya bi baskî ya ku bi awayekî fermî di sala 1976'an de dest pê kir, ji sê sîstêmên cihê yên dibistanan pêk tê, van sîsteman jî mirov dikare wiha rêz bike, sektora giştî, sektora taybet (Dêra

---

[218] Jacqueline Urla, "Ethnic Protest and Social Planning: A Look at Basque Language Revival," *Cultural Anthropology*, 3: 4 (1988): 379-394.
[219] Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 110; Shabad û Gunter, "Political Conflict in Spain," 448.
[220] Lasagabaster, "Bilingualism," 403.
[221] Lasagabaster, "Bilingualism," 403.
[222] Lasagabaster, "Bilingualism," 403.
[223] Bill Haddican, "Suburbanization and language change in Basque," *Language in Society*, 36 (2007): 677-706.
[224] Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 110.
[225] Ferrer, "The Case of Catalonia," 192-194.

Katolîk pêşengiya wê dike) û sektora *Ikastola*yê. Piştî ku qanûna Normalîzekirinê kete meriyetê, ku tê de xalên wekî divê baskî li Rêveberiya Xweser a Baskî zimanê îdare, perwerde û medyayê be û her xwendekar karibe bi baskî û kastîlyanî perwerde bibe, hebûn, ev her sê sektorên hanê bûne sê modêlên perwerdeyê yên cihê.[226] Di wê sîstemê de ku qada giştî pejirandiye û wekî Modêla B'yê tê naskirin, perwerde bi qasî hev bi baskî û kastîlyanî tê dan (*partial immersion programme*)[227]; di wê sîstemê de ku sektora taybet daye dû û wekî Modêla A'yê tê naskirin, mufredat bi kastîlyanî ye û baskî tenê wekî ders tê xwendin; di wê sîstemê de ku *Ikastola*yê dariştiye û wekî Modêla D'yê tê naskirin, mufredata serekî bi baskî ye û kastîlyanî tenê wekî ders tê xwendin (*total immersion programme*).[228]

Bernameya *Ulibarri*, ku ew her sê modêl ji xwe re kirine bingeh ku qanûna Normalîzekirinê ji bo perwerdeya bi baskî destnîşan kirine, ji bo çalakgerî û belavbûna zimanê baskî rolekî gelek mezin wergirtiye.[229]

Ev awayên perwerdeyê îro roj ji veqetandineke sektorî bi dûr ketine, rewşên wisa pêk hatine ku wekî mînak, modêla sektora giştî nêzî modêla sektora taybet bûye yan jî modêla sektora giştî nêzî modêla sektora *Ikastola*yê bûye.[230] Û li herêmên baskî lê tê axiftin, herêmên ku baskî zêde lê nayê axiftin û herêmên taybet ên ku koçber lê dijîn, li her herêmekê modêleke cihê ya perwerdeyê tê sepandin.[231] Digel vê, teleba Modêla A'yê, ku bi giştî li dibistanên sektora taybet tê xwendin, her ku diçe kêm dibe, teleba Modêla B'yê û Modêla D'yê zêdetir dibe û ev jî diyar dike ku eleqedariya ji bo baskiyê zêde dibe.[232] Xwendekarên ku bi Modêla D'yê perwerde dibin, haya wan baş ji baskî heye û rewşa wan a behremendiya di her du zimanan de, ku wekî cotiya hevaheng (dengeli çiftlilik) tê nasîn jî, nisbet bi xwendekarên modêlên din, pêşvetir e.[233] Ji ber ku ev behremendî hînbûna zimanê sêyem hêsantir dike, avanatajeke wê jî heye.

Digel van netîceyên erênî yên perwerdeya qonaxa yekem, dê û bavê zarokan û zarok di perwerdeya navincî û lîseyê de berê xwe didin Modêla A'yê ya ku bêtir giraniyê didin ser kastîlyanî. Ev nîşaneya wê ye ku helwêstên ekonomîk û civakî dikevin pêşiya xemên zimanî.[234] Sedemeke teknîk ji bo zêde tercîhnekirina Modêla D'yê di dibistana navincî de kêmbûna wan mamosteyan e ku baş bi baskî dizanin.[235] Hukûmeta Baskê ji bo mamosteyên ku dixwazin baskiya xwe pêş ve bibin "bernameya gihandina mamosteyan" a bi navê IRALE, ku sê salan perwerdeyê dide, amade dike.[236] Ji bo amadekirina materyelên perwerdeyê yên nivîskî û dîtbarî yên bi baskî, ji sala 1982'yan ve di çarçoweya bernameyeke bi navê EIMA'yê de piştgiriyeke aborî tê stendin.[237] Herwiha hukûmet, ji bo baskî di nav jiyana rojane de belav bibe, ji navsereyan re bernameyên perwerdeya bi baskî amade

---

[226] Lasagabaster, "Bilingualism," 410.
[227] Ji bo agahiyên berfîreh ên li ser têrma *Immersion*ê bnr. beşê duyem.
[228] Ji xeynî van modêlan, em dikarin qala Modêla X'yê bikin ku ev modêl ji wan kesan re ku ji bo demek kurt li Rêveberiya Herêma Baskê diman, tenê bi kastîlyanî perwerde dida. Bnr. Etxeberria, "Bilingual Education".
[229] Jasone Aldekoa û Nicholas Gardner, "Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5: 6 (2002): 339-354.
[230] Etxeberria, "Bilingual Education," 96.
[231] Shabad û Gunther, "Political Conflict in Spain," 465.
[232] Etxeberria, "Bilingual Education," 96; Aldekoa û Gardner.
[233] Lasagabaster, "Bilingualism," 415; herwiha bnr. Josu Sierra, "Assessment of Bilingual Education in the Basque Country," *Language, Culture and Curriculum,* 21: 1 (2008): 39-47.
[234] Lasagabaster, "Bilingualism," 420.
[235] Etxeberria, "Bilingual Education," 100.
[236] Lasagabaster, "Bilingualism," 408.
[237] Lasagabaster, "Bilingualism," 410.

dike û ji bo çalakiyên hunerî û çandî yên wekî vekirina qursên şanoyê yên bi baskî, xebatên muzîkê, kampên havînê û pêşandana fîlmên sînemayî bên amadekirin, wan teşwîq dike.[238]

Tevî van pêngavên hukûmetê, pirsgirêka ku hê jî didome ew e ku bi salan kastîlyanî li ser medya, raya giştî û perwerdeyê tesîrker bû û vê jî kir ku baskî di plana duyemîn de bimîne. Ev pirsgirêk bergîdaniya xwe di vê yekê de dibîne ku tenê ji sedî 46'ê nifûsa Rêveberiya Xweser a Baskê bi baskî dipeyivin.[239] Hiyerarşiya di navbera kastîlyaniya ku zimanê prestîj û destkeftên ekonomîk e û baskiya zimanê hevgirtina civakî û nasnameyê ye, rewş bi ser lehê ya duyem de were şikestin jî, pêavojo li gorî hêviyan bi pêş ve naçe.[240] Ji aliyê din ve jî tê dîtin ku heman hiyerarşî di navbera Batuaya ku forma standarbûyî ya baskî ye û zaravayên din de, bi taybetî jî di navbera wê û Herrikoayê de jî heye.[241] Ev hîyerarşî ji ber vê ye ku forma Batuayê ya ku di sîstema perwerdeya bi baskî de hatiye pejirandin nikare sînorê zimanê perwerdeyê derbas bike û bibe zimanê jiyana rojane. Herwiha bi ya îdiayekê jî Batua ketiye pişt siyaseta û mûxalefeta radîkal û nekariye bibe zimanê hevgirtina civakî û nasnameya hevpar, belku bûye zimanê îktîdara nû û çîna xwedanê rewşeke sosyo-ekonomîk a baş.[242] Hinek tesbît hene ku îdia dikin ku di nav nifşê nû yê tevgera zimanê baskî de hewlin hene ji bo pêşxistina boçûn û rêveçûneke li dijî awayên siyaseta kevneperest û sazûmanî yên polîtîkayên zimanî, ango şêweyekî hereketê yê bêtir antî-hegamonîk û antî-hiyerarşîk.[243] Û îdiayên wekî perwerdeya baskî rê li ber perwerdeya kêmayetiyên din digire dike ku modêlên perwerdeyê yên bi baskî di ber çavan re werin derbaskirin.[244] Sedema dezavantajbûna van kêmayetiyan yên di warê ekonomîk, siyasî û civakî de jî wisa tên destnîşankirin, ev kom ne di warê baskî de û ne jî di warê kastîlyanî de ne serkeftî ne.[245] Ji bo rakirina vê dezavantajê aloziya di navbera hukûmeta baskê, ku dixwaze perwerdeya bi baskî bi hêz bike û entegrasyona herêmî bide pêş, û hukûmeta navendî de ku dixwaze perwerdeya bi kastîlyanî û entegrasyona neteweyî bide pêş, didome û ev alozî jî nîşan dide ku çareserkirina vê pirsgirêkê dê zêde bidome.

C. ÛYGÛRÎ – ÇÎN

Xanedaniya Mançu (Qing) ya ku di sedsala 17'an de desthelat ji Xanedaniya Ming stend û heta nîveka sedsala 19'an li ser hukm bû, piştî vê serdemê ji ber şer û serîhildanên hem li welat û hem jî li derveyî welat, serweriya xwe ji dest da.[246] Pêngavên leşkerî û modernbûna îdarî yên ku piştî dawiya sedsala 19'an hatin avêtin, di daxwazên reforma monarşiya destûrê de bi ruh bûye û bicihnehatina vê daxwazê heta serîhildanên girseyî dewam kiriye. Salên destpêkê yên Komara Çînê, ku di sala 1912'yan de ji aliyê Sun Yat-senê pêşengê Partiya Nasyonalîst (Kuomintang) hatibû avakirin, ewqas bêîstîkrar bû ku êdî herêmên li ser sînoran serxwebûna xwe îlan dikirin, lê "yekîtiya welatî" ku di bin rêveberiya yekpartiyê de û bi pêşengiya Chiang Kai-shek di salên 1920'î de hat pêkanîn jî nekarî vê şêlûbêl û bêîstîkrariyê ji binî ve ji holê rake. Çîn di şerê xwe yê bi Japonyayê yê re di navbera salên 1937-1945'an de bi ser ketibe jî, piştî şerê navxweyî yê di navbera nasyonalîst û komunîstan de, şertên siyasî û ekonomîk ên welat xerabtir lêhatin. Polîtîkaya sosyalîst a Komara Gel a Çînê ya ku bi

---

[238] Lasagabaster, "Bilingualism," 409.
[239] Shabad û Gunther, "Political Conflict in Spain," 446.
[240] Begoña Echeverria, "Language ideologies and practices in (en)gendering the Basque nation," *Language in Society,* 32 (2003): 383-413.
[241] Echeverria, "Language ideologies," 396.
[242] Haddican, "Language change in Basque," 679.
[243] Jacqueline Urla, "Outlaw Language – Creating alternative public spheres in Basque free radio," *Pragmatics,* 5: 2 (1995): 245-61.
[244] Etxeberria, "Bilingual Education," 105.
[245] Shabad û Gunther, "Political Conflict in Spain," 466.
[246] Victor Lieberman, "The Qing Dynasty and Its Neighbors," *Social Science History,* 32: 2 (2008): 281-304.

pêşengiya Mao Zedongê serokê Partiya Komunîst a Çînê di sala 1949'an de hatibû avakirin, bi Şoreşa Çandî ya ji salên 1960'an heta 1970'yan dewam kir. Herçend pêşveçûna ekonomîk, ku di salên 1990'î de dest pê kir, bû sebeb ku Çîn bide ser riya sosyalîzmeke çeperfirehtir jî, meyla jinûve nivîsandina dîrokê ya ku di "Kampanyaya Perwerdeyê a Welatparêz" de pratîze bû, nasyonalîzmek e ku dixwaze "nasnameyeke neteweyî" ya bihêztir û tekmîltir durist bike.[247]

Tevî ku nifûs zêdetir ji ûygûran pêk hatibe jî, Herêma Xweser a Şîncanê ya ku gelê xan, kazak, hui (Çîna misilman), kirxiz û moxol jî lê dijîn, tekabûlî herêmeke coxrafîk dike ku wextekê navê Turkistana Çînê yan jî Turkistana Rojhilat lê bû.[248] Xanedaniya Mançû, piştî ku kontrola wê li ser Huijiangê, ku hêremeke li ser sînoran e (welatekî misilman), û Rûsyayê kêm bû, bi avakirina wilayeta Şîncanê (Xinjiang, Sînorê Nû) di sala 1884'an de dîsa prestîja xwe bi dest xistiye.[249] Salên destpêkê yên Komara Çînê bûye şahidê têkoşînên serxwebûn û desthilatdariyê. Komara Turkistana Rojhilat a ku di sala 1933'yan de hatibû îlankirin, îstîkrar neda herêmê, û Çîna ku sala paştir kontrol bi dest xist, hebûna xwe, bi alîkariya derebegekî ku piştgiriya Yekîtiya Sovyetê wergirtibû, bi zor deh salan ragirt.[250] Komara Turkistana Rojhilat, ku di sala 1944'an de hatibû avakirin, bi avabûna Komara Gel a Çînê di sala 1949'an de têk çû. Herêma Xweser a Ûygûr-Şîncanê ji dêvila wîlayeta nû, di sala 1955'an de hat avakirin. Li gorî şîroveya fermî, Şîncanê bi saya serê tevgera komunîst a Çînê azadiya xwe bi dest xist û bi vê bidestxistinê re statûya xwe ya herêma xweser baştir kir. Şîroveyeke din jî heye ku dibêje Şîncana ku dixwest li hemberî şoreşa komunîst serî hilde û dewleteke serbixwe ava bike, ji aliyê hêzên şoreşê ve hatiye dagîrkirin.[251]

Aloziya di navbera hêzên mûxalif ên Şîncanê û otorîteyên Çînê di sala 1997'an de mezintir bû, ev bûyer gihiştin heta bombekirin û xwepêşandanên girseyî yên ku wekî sedem tê gotin ku polîs li gorî kêfa xwe mirovan digirin.[252] Çalakiyên şiddetwarî yên wek di Olîmpîyadên Havînê yên Pekînê de, ku di sala 2008'an de bi rê ve çûbûn, piştgirîdana Tîbetê û protestokirina kuştina karsazê ûygûrî Mutallip Hajim di bin nezareta polîsan de kir ku dîsa bala dinyayê biçe ser Şîncanê. Di çalakiya paytextê Şîncanê, li Urumçiyê, ji bo şermezarkirina kuştina du ûygûrên ku di bûyera Shaoguanê de di havîna 2009'an de jiyana xwe ji dest dabûn, 150 kes ji aliyê Komara Gel a Çînê ve hatine kuştin, û li ser vê hindê bertek zêde bûn, rayedarên Çînê jî diyar kirin ku di vê bûyerê de terefdarên cudabûnê girêdayî Rabiya Kader bûne û yên hatin kuştin jî terorîst bûne. Çînê bi vî awayî xwest ku mirinan meşrû bike.

Nasnameya ûygûrî, ku salên dawîn ên Xanedaniya Mançû û salên destpêkê ên Komara Çînê wekî hêmaneke yekker bi pêş ve diçû, niha di rewşa zemînê tevgereke siyasî û dînî de ye. Dema ku welatên li herêma Turkistana Rojava (Kazakistan, Kirgizistan, Tacikistan, Turkmenistan, Ozbekistan) di sala 1991'ê de serxwebûna xwe bi dest xistin, li Turkistana Rojhilat jî daxwazên wisa bilind bûn.[253] Komara Gel a Çînê jî dibêje ku ev daxwaz ji bo lawazkirina Çînê ne û ji aliyê hêzên derekî ve têne birêvebirin û fînansekirin û ev daxwaz bi navên wekî mafên mirovan, mafên kêmayetiyan, azadiya

---

[247] Zheng Wang, "National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China," *International Studies Quarterly,* 52: 4 (2008): 783-806.
[248] Ji bo dîroka Şîncanê bnr. James A. Millward, *Eurasian Crossroads: A History of Xinjiang* (London: Hurst & Company, 2007).
[249] Michael Clarke, "The Problematic Progress of 'Integration' in the Chinese State's Approach to Xinjiang, 1759 – 2005," *Asian Ethnicity,* 8: 3 (2007): 261-289.
[250] Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 270.
[251] Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 278.
[252] Eric Hyer, "China's Policy towards Uighur Nationalism," *Journal of Muslim Minority Affairs,* 26: 1 (2006): 75-86; herwiha bnr. Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 284.
[253] Hyer, "Uighur Nationalism," 76.

dînî, têkoşîna li dijî terorê a Çînê asteng dike.[254] Komên ku ji bo serxwebûna Turkistana Rojhilat têdikoşin, bi têkiliyên xwe yên bi Asyaya Rojhilat, cîhana Îslamî û Rûsyayê ji hev vediqetin. Tevgera Serxwebûna Turkistana Rojhilat, ku meyleke wê ya sekûler heye, nasnameya ûygûrî derdixe pêş; Tevgera Îslamî ya Turkistana Rojhilat, ku daye dû şopa teokrasiya îslamî û li ser modêlên Erebistana Suûdî an jî Talîbanê ne, nasnameya misilmaniyê esas digire.[255] Tevî vê, her du tevger jî nerihet in ji hebûna kêmayetiyên wekî çînên Xanê yên ku ne tirk in û bi taybetî ji kêmayetiyên ne misilman in.[256] Çînên Xanê jî dibêjin ku Komara Çînê bi xatirê ûygûrên Herêma Xweser a Şîncanê dizanin û bi çavekî cudakariya pozîtîf li wan dinihêre û ev jî dike ku li hemberî wan hin acizî çêbibin û li vir ew tûşî cudakariyên negatîf bibin. Lê cudakariya pozîtîf a ku qala wê tê kirin, mirov ji aliyê ûygûrî lê binihêre, dûrî aqilan e.

Herçend ew perwerdeya li ser zimanê xanî (çînî, pûtonghua û mandarînî) û konfûçyûsiyê, ku ji Xanedana Mançû heta Komara Çînê serwer bû û tenê zarokên çînên bilind dikaribûn xwe bigihandanayê, ji ber polîtîkaya wekhevbûna etnîk û zimanî ya Partiya Komunîst, partiya avaker a Komara Gel a Çînê, bi dawî bûbe jî, prensîbên di Şoreşa Çandî de hatibûn diyarkirin nehiştine ku ev polîtîka pêk bê.[257] Bi pesendkirina "Rapora Yekemîn Konferansa Neteweyî Li ser Perwerdeya Cemaetên Etnîk" a sala 1951'ê, biryar hat wergirtin ku zimanên xwediyê paşxaneyeke nivîskî yên wekî moxolî, koreyî, ûygûrî, qazaxî û tîbetî di dibistanên seretayî û navîncî de bibin zimanên perwerdeyê; zimanên ku ne xwediyê paşxaneyeke nivîskî ne jî, divê zimanê xwe yê nivîskî ava bikin û pêş ve bibin û yan xanî yan jî zimanekî herêmî ji bo perwerdeyê bi kar bînin.[258] Heman rapor dibêje ku li ser daxwaz û pêdiviya kêmayetiyên li herêmê, di dibistanan de dê qursên xanî jî vebin. Ji 55 komên etnîk ên li Çînê, 10 koman bi saya serê vê polîtîkayê zimanê xwe yê nivîskî ava kiriye û hînî çîniyê bûne, nêzikî 40 koman jî digel zimanê xwe çînî bi kar anîne û hin komên din jî yekser dane ser riya pejirandina çînî.[259] Ji bo amadekirina xebatkarên ku dê ziman û wêjeya kêmayetiyan bi pêş ve bibin, Enstîtuya Navendî ya Neteweyan, ku navê wê yê niha Zankoya Navendî ya Neteweyan e, hatiye avakirin.[260] Vê nêzîktêdana erênî, bi destûra sala 1952'an, ku "azadiya bikaranîna zimanê xwe yê devkî û nivîskî yê hemû neteweyan" teqez dike, resmiyetek bi dest xistiye û zimanên ku devkî ne ji bo bibin zimanê nivîskî, zimanên ku xwediyê paşxaneyeke nivîskî ne jî ji bo zimanê xwe pêş ve bibin, ji dewletê piştgirî wergirtine.[261] Ev serdema plûralîst, di heman katê de, ew serdem e ku pêngavên pêşîn hatine avêtin ji bo pêkanîna xweseriyên herêmî.[262] Berpirsiyariyeke wisa li Destûrê hatiye barkirin ku divê Destûr di organên rêveberiyên xweser de bi zimanê nivîskî yê li herêmê tê bikaranîn xizmetê bike û ziman û çanda neteweyên li herêmê bi pêş ve bibe.[263] Li gorî van polîtîkayan, ji bo perwerdeya bi ûygûrî bê kirin, di sala 1956'an de

[254] Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 284.
[255] Hyer, "Uighur Nationalism," 80.
[256] Ji bo analîzeke danberhevî ya di ser mînaka Hîndistanê re ku nîşan dide ku pevçûnên ji ber nasnameya zimanî ên li Şîncanê pêk tên, nisbet bi pevçûnên ji ber nasnameya olî kêmtir şiddetê dihewînin û kêmtir zererê digihînin îstîkrar û nîzamê, bnr. Marie-Eve Reny, "The political salience of language and religion: patterns of ethnic mobilization among Uyghurs in Xinjiang and Sikhs in Punjab," *Ethnic and Racial Studies*, 32: 3 (2009): 490-521.
[257] Navên xanî, çînî, putonghuayî û mandarînî, bi armanca sedaqeta li çavkaniyan, ji bo nîşandana zimanên serdest ên li Çînê li şûna hev hatine bikaranîn.
[258] Dai Qingxia û Dong Yan, "The Historical Evolution of Bilingual Education for China's Ethnic Minorities," *Chinese Education and Society,* 34: 2 (2001): 7-54.
[259] Ma Rong, "Bilingual Education for China's Ethnic Minorities," *Chinese Education and Society*, 40: 2 (2007): 9-25.
[260] Qingxia û Yan, "China's Ethnic Minorities," 25.
[261] Qingxia û Yan, "China's Ethnic Minorities," 21.
[262] Linda T. H. Tsung û Ken Cruickshank, "Mother tongue and bilingual minority education in China," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 12: 5 (2009): 549-563.
[263] Qingxia û Yan, "China's Ethnic Minorities," 21.

Weşanxaneya Perwerdeyê ya Şîncanê hatiye damezirandin, ku peywira wê weşanxaneyê ew e ku materyelan amade bike, materyelan wergerîne û çap bike. Di salên 1954-55'an de, ji bo mamosteyên ziman ên li Monxolya û Şîncanê, polên perwerdeyê yên demkurt hatine vekirin.[264]

Polîtîkayên di serdema "serweriya çînî" ya navbera salên 1958-1977'an de di warê pêşveçûn û perwerdeya zimanê kêmayetiyan de paşveçûnek heye.[265] Di vê serdemê de ku kêmayetiyên etnîk û herêmên xweser wekî kelemekî dihatin dîtin, zextên tund ên ji bo pratîzekirina polîtîkayên sosyalîst ên ku bal dibirin ser giştibûnan, derketin holê.[266] Bi taybetî piştî sala 1966'an, ku Şoreşa Çandî dest pê kiribû, ji ber encama polîtîkayên asîmîlasyonê, ku hinekan digotin şovenîzma neteweya serwer e, li ser xala yekîtiya neteweyî zimanê kêmayetiyan wekî tiştekî bêkêr û paşvemayî hate qebûlkirin, enstîtuyên ku li ser van zimanan dixebitîn hatin girtin û hinek jî ji binî ve hatin qedexekirin.[267]

Ji sala 1977'an, ku Şoreşa Çandî bi dawî bû, heta destpêka salên 2000'î, ku wekî serdema "plûralîst" a sêyemîn tê naskirin, bi taybetî piştî salên 1980'î, polîtîkayên perwerdeyê yên ku dixwazin zimanê kêmayetiyan jinûve zindî bibin, hatine sepandin.[268] Du xalên Destûra ku di sala 1982'yan de hate amadekirin, li ser ziman in. Xala 4, azadiya pêşvebirin, bikaranîna sîstemên xwe yên nivîsê yên hemû zimanan teqez dike; xala 19 jî dibêje ku divê hukûmeta neteweyî, zimanê hevpar li seranserê welat bide bikaranîn.[269] Xala 6 ya qanûna Perwerdeya Mecbûrî jî diyar dike ku divê dibistan mandarîna ku zimanê hevpar e, li gelek cihan bide belavkirin.[270] Li gorî teksta Wezareta Perwerdeyê û Komîsyona Karên Etnîk ên Dewletê, ku di sala 1980'yî de hat pejirandin, her koma etnîk dikare di perwerdeyê de de zimanê xwe bi kar bîne û divê hînî çînî jî bibe.[271] Vê rêgeza ku di Qanûna Xweseriya Herêmên Kêmayetiyan de di sala 1984'an de hatibû bicihkirin di Çarçoweya Rêbera Reforma Perwerdeya Kêmayetiyan û Pêşvebirina Wê de jî bi destnîşankirina "hemû dibistanên ku bi zimanê kêmayetiyan perwerdeyê didin divê bi du zimanan perwerdeyê bidin û zimanê hevpar ê neteweyî, ango Putonghuayî jî belav bikin" hatiye dubarekirin.[272] Û di perwerdeya duzimanî de bernameya lîsansa bilind cara pêşîn di sala 1986'an de, bernameya doktorayê di sala 1994'an de û bernameya lêkolîna piştî doktorayê jî di sala 1996'an de ketiye meriyetê.[273] Tevî ku ev bernameyên perwerdeyê yên duzimanî hewl didin ku zimanê zikmakî û yê fermî wekî hev bi kar bînin jî (*structured immersion*), ji ber ku di pratîkê de çînî girantir e, tê gotin ku ev jî ji asîmîlasyonê re xizmetê dike.[274]

Piştî ku di salên 2000'î de Çîn derbasî "ekonomiya bazara sosyalîst" bû, ji ber ku xanî di qadên wekî siyasî, ekonomîk û çandî de serwer e, hinek polîtîka hatine rojevê da ku kêmayetî bikarin baş pê biaxivin.[275] Mijara bingehî ya 5'emîn Konferansa Neteweyî ya Li ser Perwerdeya Kêmayetiyan, ku di

---

[264] Qingxia û Yan, "China's Ethnic Minorities," 25.
[265] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550.
[266] Rong, "Bilingual Education," 14.
[267] Rong, "Bilingual Education," 14.
[268] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 551.
[269] Rong, "Bilingual Education", 15.
[270] Rong, "Bilingual Education," 15.
[271] Rong, "Bilingual Education," 15.
[272] Shuang Zhang, "China's Bilingual Education Policy and Current Use of Miao in Schools," *Chinese Education and Society,* 41: 6 (2008): 28-36.
[273] Qingxia û Yan, "China's Ethnic Minorities," 37.
[274] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550, 561. Ji bo nirxandineke bernameyên perwerdeyê yên "*Immersion*"ê bnr. Jim Cummins, "Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion," http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html [19 tîrmeh 2010].
[275] Eric T. Schlussel, "'Bilingual' education and discontent in Xinjiang," *Central Asian Survey,* 26: 2 (2007): 251-277.

sala 2002'yan de hate lidarxistin, ew bû ku zimanê kêmayetiyan û xanî ji bo ku qonax bi qonax bên hînkirin mufredat werin amadekirin û li herêmên musaîd jî divê zimanekî din ê biyanî were hînkirin.[276] Ji aliyê din ve jî nêzîktêdaneke rexneyî heye ku dibêje dêvila ku hukûmet polîtîkaya perwerdeya bi zimanê kêmayetiyan darêje, divê înîsîyatîfê bide herêmên xweser, wîlayet û şaredariyan da ku ew jî li gorî pêdiviyên herêmên xwe polîtîkayekê diyar bikin û li gorî vê polîtîkayê jî mufredatan amade bikin.[277] Ev divêtî dike ku xweserî bêtir were cih û nasnameyên etno-zimanî yên li Şîncanê bêtir werin naskirin û bijartekên perwerdeya ziman ên li dibistanên kêmayetiyan bêtir werin rengînkirin.[278]

Li herêma Şîncanê 13 komên etnîk dijîn, ji van han, hui ve mançu bi çînî (putonghuayî), komên tirkan jî bi ûygûrî, qazaxî, qirxizî, ozbekî û tatarî dipeyivin, yên mayîn jî bi rûsî û tacikî dipeyivin. Ûygûrî ji bo hemû komên etnîk zimanekî hevpar e, putonghuayî û qazaxî jî di dereceya duyem de ne. Û hatiye tesbîtkirin ku ji sedî 1'ê kêmtir ûygûrî di putonghuayî de şareza ne.[279] Cihêbûna çandî ya ku qala wê tê kirin di dibistanên seretayî û navîncî de derfet daye perwerdeya bi putonghuayî, ûygûrî, qazaxî, monxolî, xiboyî û qirxizî.[280] Nîvê xwendekaran diçin dibistanên kêmayetiyan (minzu), yên din jî diçin dibistanên Çînê (hanzu) yên bi putonghuayî perwerdeyê didin.[281] Di dibistanên Minzu de perwerde bi zimanê kêmayetiyan e û hefteyê çar saetan mandarînî tê hînkirin, di dibistanên Hanzu de jî perwerde bi mandarînî ye û hefteyê çar saetan jî zimanê kêmayetiyê tê hînkirin.[282] Hejmara dibistanên Hanzu ku ji salên 1950'î û vir ve hene, ji ber koça hanan piştî salên 1960'î, bêhed zêde bûne, û di van deh salên dawîn de bi saya îtîbarpêkirina cemaetên kêmayetiyan, şikl û payeyekî serdest bi dest xistiye.

Rola wan pêşveçûnên siyasî û ekonomîk ên van deh salên dawî pir girîng bûne di diyarkirina polîtîkaya zimanî de li heyamên dawî li Herêma Xweser a Şîncanê. Rêjeya nifûsa çîniyên han ên li Şîncanê dijîn, di sala 1949'an de sedî 6 bû û ev rêje -bi koça navxweyî ya ku hukûmeta Çînê teşwîq dikir- îro gihiştiye sedî 40'ê.[283] Vê zêdebûnê kiriye ku zimanê halxweşiya îktîdar û ekonomiyê bi aleyhê ûygûrî û bi lehê putonghuayî guhartiye, bi taybetî piştî salên 2000'î, zimanê dibistanên ûygûrî bûye putonghuayî.[284] Bi vî awayî, mandarînî li Şîncana modern, bûye zimanê elîtên ku di gelek welatên post-kolonyal de mînakên wê hene.[285] Ev rewş ji ber aloziyên siyasî yên dema nêz bi polîtîkayên Çînê yên ku dixwaze tevgerên cudaxwaz kontrol bike, kiriye ku dibistanên kêmayetiyan bi dibistanên Hanê re bibin yek û perwerde bi zimanê putonghuayî bê dan. Ev polîtîka di modêla bi navê "perwerdeya yekgirtî" de şênbertir dibe.[286] Modêla "perwerdeya yekgirtî" (min han haxiao) dibêje ku li herêmên cihê mufredatên bi hanî hatine amadekirin, bila bi dersên hînkirina zimanê kêmayetiyan werin temamkirin, yan jî mufredatên bi zimanê kêmayetiyan hatine amadekirin bila bi dersên hînkirina zimanê hanî werin temamkirin, yan jî bila hem zimanê kêmayetiyan û hem jî

[276] Zhang, "Miao in Schools," 29.
[277] Zhang, Miao in Schools," 34.
[278] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 273.
[279] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.
[280] Ji bo tesnîfeke cihê ya perwerdeya duzimanî li Çînê bnr. Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 260-261.
[281] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.
[282] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 261.
[283] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550.
[284] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550. Ji bo meseleya têkiliya hîyerarşîk ya ji ber ûygûrî û hanî pêk hatiye, û awayê ku ew têkilî ji aliyê civakên têkildar ve tê famkirin, bnr., Xiaowei Zang, "Minority ethnicity, social status and Uyghur community involvement in urban Xinjiang," *Asian Ethnicity,* 8: 1(2007): 25-42.
[285] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 267.
[286] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 551.

zimanê hanî digel hev di mufredatan de werin bicihkirin.[287] Ji aliyê din ve jî, ev esas di pratîkê de tenê li ser bijarteka pêşîn tê pêkanîn û rê li ber her du bijartekên din tê girtin.[288] Di sala 2005'an de, li hemû bajarên mezin ên Şîncanê hemû dibistanên Minzu û Hanzû bûne yek, di sala 2006'an de jî li gundan jî alîkariya teşwîqê ji dê û bavên zarokên ku diçin dibistanên bi mandarînî perwerdeyê didin, hate dabînkirin.[289] Polîtîkaya hukûmeta Çînê wisa pêş dîtiye ku heta sala 2008'an hemû dibistanên Hanzu û Minzu derbasî modêla perwerdeya yekgirtî bibin.[290]

Hinceta fermî ya ji bo meşrûiyeta vê modêlê ew e ku kalîteya perwerdeya bi zimanê kêmayetiyan tê dan, nisbet bi perwerdeya bi hanî, gelek nizm e. Li hemberî van hincetan jî tê gotin ku ji ber ku têra xwe li ser vê pirsgirêka kalîteyê nesekinîne û têra xwe lêkolîn nehatine kirin ku perwerdeya yekgirtî, dê vê pirsgirêkê çawa karibe çareser bike.[291] Ji aliyê din de jî tê gotin ku maliyeta perwerdeya lîseyê gelek giran e û gelê ûygûr nikarin ji bin vî barî rabin û bidawîbûna cihêkariya pozîtîf a ku li ser kesên bi hanî nedipeyivîn di azmûnên zankoyê de li ser wan dihatin sepandin, rê li ber vê pirsgirêka kalîteyê vedike.[292] Û ji ber ku bi salan perwerde bi zimanê kêmayetiyan tê dan, xwendekar û mamoste di perwerdeya bi hanî de bi ser nakevin û dema ku modêla perwerdeya yekzimanî a "yekgirtî" dihat pêşdîtin, ev tiştên li jor ne li ser bala wan bûne.[293] Di 2002'yan de, dema ku zankoyên li Şîncanê, tevî reaksiyonên mezin, biryara bi tenê bikaranîna mandarîniyê di perwerdeyê de girtin, nîşaneya guherîneke neyînî ya polîtîkayên zimanî aşkera bû.[294]

Bi vê guherînê re jî ji ber ku êdî li dibistanê mandarînî li ser zarokên kêmayetiyan tê ferzkirin, li Çînê bi giştî û bi taybetî jî li Şîncanê têrma "perwerdeya duzimanî", ji aliyê hin lêkolîneran wekî husn-î tabîrekê tê binavkirin.[295] Ferqa têrma "perwerdeya duzimanî" ya li Çînê û ya salên 1950'î ew e ku xwendekar, berî ku derbasî perwerdeya bi mandarînî bibin, ji bo demeke kurt bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde dibin.[296] Tê îdiakirin ku ev polîtîka dibe "perwerdeya tenê bi zimanê mandarînî" û digel tiştên ku wê ji xwe re kiribûn armanc, li pêşiya kêmayetiyan dibe kelem ku dilê kêmayetiyan li dewleta Çînê, civak û ekonomiya wê venabe, reaksiyonek li hemberî mandarînî çêdibe û ev jî dibe sedem ku hem ziman neyê hînbûn û bi giştî motîvasyona hînbûnê dakeve.[297]

D. NIRXANDIN

Îdeolojiya nasyonalîst ku Frensa û Tirkiye ji bo avakirina netewe-dewleteke modern û navendî didin ber xwe, têkiliyeke rasterast ava dike di navbera dewlet û millet de û hewl dide kesên ku ne frensî/tirk in di nav nasnameya frensî/tirkî de werin helandin. Ev îdeolojî bi taybetî li Korsîka û herêmên kurdan, ku li qeraxên dewletê ne û pêwendiyên çandî, ekonomîk û siyasî digel dewletê lawaz in, bi ser neketiye û lewma ev dewlet mecbûr mane polîtîkayên xwe yên li hemberî van herêman di ber çavan re derbas bikin. Frensayê çareserî di modêla rêveberiyên herêmî/xweseriyeke qismî de dîtiye û hefsar zêde bi destê xweseriyê bernedaye, lê belê li Tirkiyeyê ev rê wekî îhtîmal jî

[287] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.
[288] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 261.
[289] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 258.
[290] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.
[291] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.
[292] Tsung û Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552; û bnr., Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 265-269.
[293] Guljennet Anaytulla, "Present State and Prospects of Bilingual Education in Xinjiang," *Chinese Education and Society*, 41: 6 (2008): 37-49.
[294] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 257.
[295] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 251.
[296] Anaytulla, "Bilingual Education in Xinjiang," 38.
[297] Schlussel, "Discontent in Xinjiang," 269.

nayê rojevê. Ev yek li aliyekê dibe sebebê pêşîlêgirtina çanda siyasî ya demokratîk, li aliyê din jî pêşiya nîqaşeke berfireh a li ser perwerdeya bi zimanê zikmakî jî digire. Ji aliyê din ve jî, xweseriya di nav çarçoweyeke sînordar de, rê nade bikaranîna korsiyê di hemû astan de û li her derê. Mumkun e ku mirov sîstema wan ne perwerdeya bi korsî, wekî hînkirina korsî jî pênase bike. Sedema herî girîng ew e ku Meclisa Korsîkayê di warê perwerdeyê de ne zêde xwedan desthelat e, korsî li gorî frensî li paş maye, korsîkayî bi xwe jî carinan xwe wekî antî-komarî û antî-modern dibînin. Ji ber vê yekê jî di diyarkirina polîtîkayên korsî de astengeke du stûnî heye: Dewleta Frensayê û rewşa zimanê korsî. Wisa diyar e ku her pêngava ku Frensa dê ji bo perwerdeya bi korsiyê di dibistanan de bavêje, dê rasterast têkildarî wê me'nayê be ku xelkê Korsîkayê li perwerdeya bi zimanê zikmakî bar dikin. Wisa dixuye ku têrma perwerdeya duzimanî/pirzimanî ya ku li şûna perwerdeya bi zimanê zikmakî hatiye pejirandin, nikare fikarên gelê Korsîkayê û dewleta Frensayê kêmtir bike.

Mirov dibîne ku fikarên wekî vê li Tirkiyeyê jî hene û bandora tercîha têrmê jî dê di pratîkê de encamên lehê perwerdeya bi zimanê zikmakî bi dest ve bîne; têgehên pirzimanî û perwerdeya bi pirzimanî dê tevkariyekê bide nîqaşa li Tirkiyeyê û nîqaşê kûrtir û dewlemendtir bike. Tevkariya muhtemel, dê bi teslîmkiria vê rastiyê mumkun be: Nabe mînaka Frensayê ji bo meşrûkirina rewşa li Tirkiyeyê were bikaranîn. Ji ber ku li Frensayê di perwerdeyê de bikaranîna zimanê zikmakî, di salên cihê de, bi zimanên cihê û bi pratîkên cihê hatibin bikaranîn jî ev serê 40 salan e ku didome. Weku di mînaka Korsîkayê de jî hate dîtin, rayeyeke qismî jî heye. Herwiha, rejîma Komara Frensayê, ku li ser bêlayeniya giştî û hemwelatîniya yeksan hatiye avakirin, di van salên dawîn de bi awayekî rexneyî tê munaqeşekirin, ku divê neyê jibîrkirin di navenda van munaqeşeyan de meseleya mafên kêmayetiyan heye, ku digel pêşhatina meseleya koçberan û bi têxistina mafên kêmayetiyên herêmî berdewam in.

Spanya û Tirkiyeyê ji bo telafîkirina mîrata împaratoriya têkçûyî, erdên jidestçûyî û moderniya dereng û ji bo ku karibin kaban bi welatên Ewrûpayê re biavêjin projeyên yekîtiya neteweyî yên li dor ziman û çanda serdest dane ber xwe, lê belê, li rex van projeyan, hergav ew têkoşînên kêmayetiyan jî hebûne ku dîrok, ziman, çand û nasnameyan didine pêş. Wek têbîniyekê divê neyê jibîrkirin ku li Baskê, berî ku statûya xweseriyê were bidestxistin, perwerdeya bi baskî di salên dijwar ên rejîma Franco de, bi saya serê toreke perwerdeya baskî ya nihênî pêk hatibû. Faktera ku polîtîkayên fermî yên dewletan netê û bêtesîr dikin, ne tenê têkoşînên siyasî ne, têkoşînên zimanî û çandî jî ne, ji ber wê jî têbîniya li jor têra xwe girîng e. Herwiha, dema ku Rêveberiya Xweser a Baskê di warê perwerdeyê de rayeya xwe bi kar anî û dibistanên ku bi baskî perwerdeyê didin hatin vekirin, bi saya serê têkoşîna xwe daxwazên wan bi cih hatin. Ji sala 1980'an û vir ve li herêmên cihê yên Baskê û di sîstemên cihê yên dibistanan de perwerdeya bi zimanê zikmakî -a rast sîstema duzimanî yan jî pirzimanî- tê îcrakirin. Astengî û pirsgirêk ne ji ber perwerdeya pirzimanî û modêlan e, belku ji ber vê hindê pêwîstiyê ne polîtîkayên perwerdeyê divê li gorî şertên ekonomîk û civakî hergav werin kontrolkirin. Xaleke girîng e ku Herêma Xweser a Baskê bi tenê modêleke perwerdeyê pêş nexistiye, belku li gorî pêdiviyên herêmên cihê sîstemên cihê yên dibistanan ava kirine. Polîtîkayên ku baskiyê di nav dîwarên dibistanê de bi sînor nake û hewl dide di nav zarok û ciwanan de bike zimanê jiyanê, wekî riyeke din in ji bo teqezkirina bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de. Rexneyên ku perwerdeya bi baskî cemaetên ku bi baskî napeyivin veder dike, divê ji bo astengiyên ku kastîlyanî li ber baskî ava dike, lê baskî ji bo ziman û lehceyên din ava nake wekî hişyariyekê jî were dîtin

Dema ku li Tirkiyeyê polîtîkayên perwerdeya bi zimanê zikmakî tên diyarkirin divê ev xal di bîra rayedaran de bin. Modêla perwerdeya tenê bi zimanekî zikmakî ku li temamê welat an jî li herêma têkildar were sepandin dê di maweyeke dirêj de pirsgirêkan bi xwe re bîne, mînaka Baskê li ber çavan e. Kurdên li Tirkiyeyê ne tenê li herêmekê, li bajarên rojava jî dijîn. Bi heman awayî, li herêmên kurdan ji xeynî kurdî zimanên din jî hene û li van herêman bi lehceyên kurdî jî tê axiftin. Divê neyê jibîrkirin ku di perwerdeya bi kurdî de divê tenê modêlek neyê pêşxistin û modêlên ku hatin destnîşankirin divê hergav bêne nûkirin û adaptekirin.

Di mînaka ûygûrî-Çînê de, ku ji mînakên korsî-Frensa û baskî-Spanyayê kevntir e, heman taybetiyên ronker hene. Li gorî polîtîkayên li ser kêmayetiyên dewletên lîberal, nêzîktêdana sosyalîst a ku di salên pêşîn de taybetiyên demokratîk di nava xwe vedihewand, bi polîtîkayên li ser "yekîtiya neteweyî" û otorîter hatibin qutkirin jî, mînakeke şênber e bo nîşandana awayê ku divê dewlet zimanê kêmayetiyan binirxîne. Perwerdeya bi ûygûrî ya ku zimanê çînî veder dike, ji aliyê jîndarî û berdewamiya zimanî ve encamên erênî bîne jî, ji bo sûdwergirtina ji pêşveçûna ekonomîk a çînê, li ber Ûygûran dibe dezavantajek. Çîna ku bêtir guhê wê bi ser afirandina bazareke neteweyî xwar e, dêvila ku polîtîkayên duzimanî yan jî pirzimanî ji xwe re bike armanc, wisa dixuye hewl dide perwerdeya bi çînî bide ferzkirin. Ev polîtîkaya anakronîst, dema ku li gorî metodên ekonomiya kapîtalîst were nirxandin, tê famkirin ku potansiyela wê ya pîjkirina pirsgirêkan eşkere ye. Ev polîtîkaya ku dereceya xweseriya Herêma Xweser a Şîncanê radikêşe ser sehneya muneqeşeyan, herwiha ronahiyê dixe ser nîqaşên perwerdeya bi zimanê zikmakî yên li welatên din.

Karîgeriya muhtemel a mînaka ûygûrî-Çînê ya li ser li Tirkiyeyê bikaranîna kurdî di perwerdeyê de ew e ku babeta perwerdeya bi zimanê zikmakî li seranserê cîhanê ji zû ve tê nîqaşkirin û her dewletek bi awayekî dixwaze çareser bike. Tirkên ûygûr ên ku ev serê 60 salan e bi zimanê xwe yê zikmakî perwerde dibin, zimanê çînî xistiye zorê û Çînê jî xwestiye li ser navê afirandina bazareke neteweyî vî mafê ûygûran asteng bike, lê belê eşkere ye ku gavên wisa demkurt in. Berovajî vê daxwaza Herêma Xweser a Şîncanê, ku dixwaze rayeya xwe ya rêveberiya herêmî berfirehtir bike, wisa dixuye ku dê bibe wesîleya ku Çîn polîtîkayên xwe yên vê dawiyê di ber çavan re derbas bike. A rast diyar e ku mînaka ûygûrî-çînî dê nîqaşa daxwazên kurdên li Tirkiyeyê yên li ser perwedeyê zelaltir bike û xala hevpar a ku di her du mînakan de jî girîng e ew e ku meseleya perwerdeya bi zimanê zikmakî nabe ku mirov li wê ho venede û tiştekî jiyanî ye û ev meseleya jiyanî jî divê bi muxatabên wê bê çareserkirin û pêvajoyeke wisa ye ku divê hergav di ber çavan re were derbas kirin û divê bê dîtin ku yek jî stûna girîng a qada siyasî ye.

Ji nav şîroveyên taybet mirov bixwaze li ser mînaka kurdî ya li Tirkiyeyê encamên giştî derbixe, têrma perwerdeya duzimanî yan jî pirzimanî nisbet bi têrma perwerdeya bi zimanê zikmakî bêtir erênî ye. Têrma duzimanî yan jî pirzimanî ne pirsgirêka perwerdeya kêmayetiyan e, berovajî vê, di vê serdema ku ragihandin û tevgera global gelek li pêş e û nîşan dide ku di vê serdemê de nêzîktêdaneke nû ya perwerdeyê ye. Têrma perwerdeya duzimanî yan jî pirzimanî potansiyela wê heye ku barê têrma perwerdeya bi zimanê zikmakî yê siyasî û çandî jî siviktir bike.[298]

Digel vê yekê jî, divê wateya têrma perwerdeya duzimanî, ji wateya teknîk a ku tenê ji mufredata dibistanê pêk tê û behremendiyên zimanî bi pêş ve dibe jî bibore û pêş ve biçe. Duzimanî duçandîtiyê teqez nake, polîtîkayên ku armanca wan afirandina duçandîtiyê be bivê nevê divê

[298] Tê heye ku potansiyeleke wisa di têrma "bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de" de jî hebe, ku di vê xebatê de tê pêşniyazkirin.

duzimaniyê ji xwe re bikin armanc. Bi gotineke din, mirov bêyî ku duçandî be dikare bibe duzimanî lê mirov nebe duzimanî nikare bibe duçandî, ya girîng ew e ku duzimaniyê veguhere û bibe duçandîtî.[299] Veguherîna bi vî rengî, çandên cihê nake neyarên hev, bi feraseteke ku hev du temam bikin wan tîne ba hev û bi mirovên ku ji ceribandina nasnameyên çandî yên cihê re vekirî ne dikare pêk bê.[300] Ji bo mirov karibin vê duzimaniyê bikin duçandîtî divê têkiliya di navbera van zimanan de ne hîyerarşîk be, digel cihêtiyên di navbera her du ziman û çandan de jî, divê nirxên wan ên hevpar jî werin rojevê û girîng e ku piştî civakîbûna zû êdî derdoreke duçandî jî bê afirandin.[301] Bi gotineke din, derdoreke perwerdeyê ya wisa lazim e ku bike ku zarokên ku bi zimanekî din dizanin û bi zimanekî ku nizanin dest bi perwerdeyê dikin nekevine ber tesîra wê têgihana ku "kêmasiya wan a zimanî/qelsiya zimanî" heye û îmkanê bide ku "danheviya zimanî ya ku zarokan ji derdora xwe ya sosyo-çandî anîne, di xwendin û nivîsandina gelek zimanan de karibin wekî çavkanî bikar bînin".[302] Ev nêzîktêdana veguherîner, wekî parçeyekî plûralîzma siyasî û çandî tê dîtin.

Eşkere ye ku plûralîzmeke siyasî û çandî, bi feraseteke navendparêzî nikare hebûna xwe biparêze. Ji ber vê û mînakên li jor, mirov dikare bibêje ku herêmên xweser ji bo plûralîzmê şertê pêwîst e. Ji aliyê din ve jî, divê herêmên xweser feraseta îktîdara ku ew li hemberî wê têdikoşiyan neafirînin. Ji bo di perwerdeyê de şênberbûna vê nêzîktêdanê, mirov dikare ji metafora "ekolojiya ziman" a Haugen sûdê werbigire.[303] Di vê metaforê de, bi hevokên Ayan Ceyhan û Koçbaş, "divê mirov berê xwe nede zimanekî, berê xwe bide coxrafyayekê. Bi heman awayî, plansaziya zimanan tenê ji zimanekî pêk nayê, divê haya mirov ji hemû zimanên ku li wê derdorê pê diaxivin hebe".[304]

Bi kurtî, mirov dikare bibêje ku perwerdeya duzimanî yan jî pirzimanî yan jî bi gotineke din bikaranîna zimanê kêmayetiyan di perwerdeyê de, ji dêvila ku bibe wesîleya zindîbûn û pêşvebirina ziman an jî destkeftiyên polîtîk, ji van tiştan wêdetir wateyên wê yên çandî û siyasî hene û dema modêlên perwerdeya pirzimanî tên amadekirin divê ev xal neyê jibîrkirin. Lewre, ev xal îşaretê bi wê nake ku têkoşînên ekonomîk, siyasî û çandî yên ku têkildarî perwerdeyê ne werin piştguhkirin û nedîtin, belku îşaretê bi rê û boçûneke wisa dike ku dixwaze van têkoşînên desthelatê veguherîne û bike ku zimanên kêmayetiyan, bêyî ku bibin tehekkumkar, bibin wek zimanên xwedan qedr û desthelat.

---

[299] Christina B. Paulston, *Sociolinguistic perspectives on bilingual education* (Clevedon: Multilingual Matters, 1992).
[300] Anwei Feng, "Identity, 'acting interculturally' and aims for bilingual education: An example from China," *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 30: 4 (2009): 283-296.
[301] Michael Byram, "On being bicultural and intercultural," içinde, *Intercultural experience and education*, Ed. Geof Alred, Michael Byram ve Michael P. Fleming (Clevedon: Multilingual Matters, 2003).
[302] Ayan Ceyhan û Koçbaş, Çiftdillilik ve Eğitim, 12.
[303] Einar Haugen, *The Ecology of Language* (Stanford: Stanford University Press, 1972).
[304] Ayan Ceyhan û Koçbaş, Çiftdillilik ve Eğitim, 19; Robert B. Kaplan û Richard B. Baldauf Jr., *Language planning from practice to theory* (Clevedon: Multilingual Matters, 2007).

ENCAM

Îro roj li dinyayê pirsa bingehî ew e ku pêkvejiyana civakên ji hev cihê di nav aştiyê de pêk were. Li seranserê dinyayê daxwazên wan komên ku xwe ji sîstemê vederkirî dibînin xala serekî ye di rojeva polîtîk û huqûqî de. Li Tirkiyeyê jî, ji mêj ve ye civakên cihê, nemaze kurd, ji bo ku qerekterê zextker û yekdirûvker ê sîstemê dagere ser yeke azadîperwer û plûralîst, di qada giştî de daxwazên xwe derdibirin û berz dikin. Li Tirkiyeyê, binecihkirina aştiyê, bi helwêstên li hember van daxwazan ve bi nêzîkî eleqedar e. Heke sîstema siyasî, bi xwediyên van daxwazan re rûnê û hewl bide van daxwazan pêk bîne, ihtimala lihevkirina civakî û pêkhatina aştiyê dê zêde bibe. Lê belê, heke ev daxwaz, çawa ku hatiye heta îro, werin tepeserkin û piştguhkirin, xetên erdhejên civakî dê kûrtir û firehtir bibin û dê rê û îmkan namînin ji bo bidawîkirina lêkdan û dubendiyan.

Sebebekî pêknehatina lihevkirina civakî li Tirkiyeyê nebûna rê û îmkanên bikaranîna zimanê zikmakî û zimanê kurdiyê ye di perwerdeyê de, ku di vê xebatê de hate tehlîlkirin. Bikarneanîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de dike ku xwendekarên kurd, ku zimanê wan ê zikmakî cuda ye ji zimanê tirkî, ji perwerdeyê bi regnekî wekhev/yeksan sûdê wernegirin; ev newekhevî jî dibe sedema dubendiyên civakî. Faktereke din jî pêknehatina danûstendinan e ji ber bend û meseleya zimanî di navbera mamoste û xwendekaran de, di navbera dê û bavên zarokan û mamosteyan de û di navbera çandên cihê yên civakê de. Aştiya civakî, ku xisar û derbên mezin xwariye ji newekhevî û nebûna danûstendinê, li aliyekî, li aliyê din jî bikarneanîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de birreke netîceyên pirhêlî yên neyînî dihewîne. Diyar e ku, li jêr van mijarên destnîşankirî, tedbîrên ku divê ji bo dabînkirina daxwaza perwerdeya bi zimanê zikmakî bêne girtin dê tedbîrên perwerdeyî, qanûnî, îdarî û çandî bin.

Polîtîka û sepandinên perwerdeyê yên heyî, li rûyê siyasî, zimanî, perwerdeyî û çandî ve qelsker û vederker in. Weku berê jî hatibû diyarkirin, van polîtîka û pratîkan, bi taybetî ji bo xwendekarên kurd, rê li ber texrîbatên ciddî yên zimanî, perwerdeyî, psîkolojîk, hişî û civakî vekiriye. Bi gotineke

din, rê li ber vekiriye ku di navbera xwendekar û mamosteyan de têkiliyên zext û fişarê pêk werin, ku xwendekar bi derengî û li paş dest bi dibistan û xwendinê bikin û ji pola xwe derneçin, dibistanên xwe terk bikin û li dibistanê bi ser nekevin, ku bêne demxekirin ji ber kurdî-axiftinê, ku tûşî şiddetên cihê bibin, ku di dahatûyê de jî her bi pirs û kêşeyên xwederbirînê re bijîn, ku têkiliyên wan ên bi dê û bavên xwe re bihincirin û ji zimanê xwe yê zikmakî bibin. Li aliyê din jî, polîtîkayên perwerdeyê yên heyî, tesîreke neyînî li ser şertên mamosteyên ku dixebitin dike, rê li ber pêvajoyeke perwerde û hînkirineke kêrhatî digire. Ji bo jiholêrakirina van aliyên neyînî, pêdivî bi hin tedbîrên perwerdeyî yên serekî heye. Ev tedbîr li jêr rêzkirî ne:

- Ji bo perwerdeya xwendekarên kurd divê modêlên perwerdeya duzimanî kurdî-tirkî werin amadekirin,
- Divê perwerde bê birêkxistin ji bo veguhartina têkiliyên tehdekar ên mamosteyan beramber xwendekaran,
- Divê beşên mamostegihandinê yên duzimanî werin vekirin,
- Divê navendên dariştina mufredata duzimanî û pîvan-nirxandinê werin avakirin,
- Divê hewl û xebat hebin da ku bala raya giştî biçe ser bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de û duzimaniyê,
- Şagirtên mamostetiyê divê derbarê cihêbûna zimanî û çandî de bêne perwerdekirin; mamoste jî perwerdeyeke wekî vê bi riya perwerdeya navxweyî wergirin,
- Divê ew mamosteyên ku li herêmên kurdan dixebitin û bi kurdî nizanin bêne teşwîqkirin da hînî kurdî bibin,
- Divê ji bo xwendekarên ku bi kurdî dizanin qursên xwendin û nivîsandina bi kurdî werin vekirin,
- Divê ji bo dê û bavan qursên xwendin û nivîsandina bi kurdî werin vekirin,
- Ji bo ku xwendekar karibin behre û şiyanên xwe yên zimanî baştir bikin divê bernameyên televîzyonê werin amadekirin.

Heke ev tedbîrên perwerdeyî werin girtin, berî her tiştî, xwendekar dê karibin duzimaniyeke tekûz û hevseng bi dest bixin. Di derdoreke wisa de dê xwendekar hîs bikin ku nasnameya wan tê naskirin/pejirandin û li hemberî dibistanê dê helwêsteke wan a erênî hebe. Ev dê jixwebaweriya zarokan pirtir bike û dê li ser serkeftina wan jî bandorê bike. Xwendekarên ku perwerdeyeke wisa bandorker û dewlemendker bistînin dê têkiliya wan bi ziman û çandên din xurttir be û herwiha diyaloga di nav çandan de, ku ji bo aştiya civakî pêwîst e, dê zêdetir bibe. Digel vê, dê pêşveçûna zarokan a di warê ekonomîk û civakî de jî were teqezkirin. Xêr û sûdên ku dê bi van tedbîran bi dest bikevin, di mînakên welatên din de, û bi taybetî di mînaka baskî-Spanyayê de, gelek zelal diyar dibe. Ji aliyê din ve jî, xala hevpar a ku di her sê mînakan de hate analîzkirin ew e ku divê ev tedbîrên perwerdeyî hergav werin kontrolkirin. Ji ber vê yekê jî dema ku li Tirkiyeyê polîtîkayên bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de werin dariştin, teqez divê ev xal neyê jibîrkirin.

Li aliyê din, ji bo ku ev tedbîrên perwerdeyî werin girtin divê sîstem bipejirîne ku bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de mafekî mirovî ye û ev maf divê di her qonaxa perwerdeyê de were bikaranîn û herwiha divê sîstem bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de di warê qanûnî de mîsoger bike û ji aliyê huqûqî ve jî têxe bin temînatê. Ev temînat dikare bi du riyan were pêkanîn, yek jê ew e ku, di serî de xala 42'emîn a Destûra sala 1982'an, hemû qanûnên ku qada perwerde-fêrkariyê bi rêk dixin divê ji qedexeyên derbarê ziman û perwerdeyê bêne paqijkirin, û mewzûat wan mafan gişan qebûl bike. Ya duyem jî ew e ku mafên ziman û perwerdeyê yên di belgeyên navneteweyî de hene têkevine nav mewzûata huqûqî û divê dewlet hemû rezervên xwe yên li ser bendên wan belgeyan rake. Weku di mînakên berê de jî hate dîtin, ev cure tedbîrên yasayî û destûrî gavên pêşîn in ji bo teqezkirin û ewlekirina mafê bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdiyê de.

Guherîna paradîgmaya huqûqî dê digel xwe veguherîna çanda siyasî, sîstem û avaniya îdarî jî bîne. Polîtîkaya perwerdeya ku ziman û çandên cihê nabîne, hem aştiya civakî diêşîne û hem jî li ber perwerdeyeke karîger û dewlemendker dibin kelem. Perwerdeyeke karîger û dewlemendker ferz dike ku sîstemên dibistanan yên cuda hebin ji bo qetandina pêdiviyên cihê yên herêmên cuda. Lewma, ji bo sepandina polîtîkaya perwerdeya duzimanî, ku dixwaze zimanê zikmakî jî bi kar biçe di perwerdeyê de, şert e ku avaniya îdarî de jî sazkarî û guhartinên adem-î merkezî pêk bên. Lewre ev rewş di mînakên korsî, baskî û ûygûrî de, ku berev dawiya xebatê de hatine tehlîlkirin, bi awayekî zelal hate dîtin. Di her sê mînakan de jî polîtîkayên cihê yên perwerdeyê hatine sepandin, lê belê, bi dereceyên cihê, hergav desthelat ji merkezê ber bi îdareyên herêmî ve hatiye dewrkirin.

Ji bo ku tedbîrên huqûqî û siyasî bikarin karîgeriya xwe nîşan bidin, divê civak jî hest bi wan tedbîran bike. Divê çandek ava bibe ku tê de ew fikrên hane bêne hebandin wekî her çand bi qîmet e, her çandek divê were parastin, divê hîyerarşiya tepeseriyê û vederker nebe di navbera zimanan de, hemû ziman şexs û civakan dewlemend dikin. Lewma hem organên siyasî, hem saziyên civakî yên medenî, zanko û saziyên perwerdeyê divê hewl bidin ji bo pêkhatina wê veguherîna çandî. Bi taybetî, mînaka baskî-Spanyayê nîşan dide ku veguherîneke çandî ya ku pişta xwe dide lihevkirina civakî, tekane temînat in ji bo demdirêjî û berdewamiya tedbîrên bikaranîna zimanê zikmanî di perwerdeyê de.

Xulase, em dikarin wan tedbîrên qanûnî, îdarî, çandî û perwerdeyî yên hatî behskirin bixine şiklê xalan û pêşniyarên vê xebatê wiha rêz bikin:

1. Ji bo perwerdeya zarokên kurd divê modêlên perwerdeya duzimanî ango kurdî-tirkî bên pêşvebirin, hevkat digel pêşvebirina van modêlan, divê tedbîrên perwerdeyî yên li jor hatibûn rêzkirin werin pratîzekirin û neyê jibîrkirin ku modêlên perwerdeya pirzimanî li gorî pêdivî û şertan divê hergav werin kontrolkirin.

2. Di serî de Destûr û qanûn divê hemû mewzûata huqûqî ji qedexeyên li ser mafên ziman û perwerdeyê were pakkirin û mewzûat van mafan nas bike. Herwiha, şert e ku mafên zimanî û perwerdeyî yên di belgeyên navneteweyî de têkevine nav mewzûata huqûqî û divê dewlet hemû rezervên/îhtirazên xwe yên li ser bendên wan peymanan rake.

3. Li ser rastiya ku ji bo perwerdeyeke karîger û dewlemendker şert e ku sîstemên dibistanan yên cihê û xwemalî hebin da ku bibin bersiv ji bo pêdiviyên cihê yên herêmên cuda, avaniya îdarî bi şiklê ku bêtir adem-î merkezî be were veguhartin.

4. Ji bo pêşketina çandeke wisa ku qebûl bike ku hîyerarşiyeke tepeseriyê û vederker nîne di navbera çand û zimanên cihê de, her ziman û her çandek ji wan hêman û dînamîkan in ku hêz û dewlemendiyê didin şexs û civakan, divê organên siyasî, saziyên civaka medenî, zanko û saziyên perwerdeyê zend û bendên xwe badin û ji bo pêkhatina vê çandê polîtîka û pratîkan pêş ve bibin.

Bêguman meseleyên wekî bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de, duzimanî û plûralîzma çandî li Tirkiyeyê xwedî mîrateke siyasî û tarîxî ya girîft û biarîşe ne. Ev mîrata aloz û biarîşe bi xwe nîşan dide ka heta çi dereceyê tiştên divê bên kirin pêwîst û acîl in û herwiha çend jî zehmet in. Şert e ku Tirkiye modêla xwe ya xwemalî durist bike ji bo çareserkirina van pirsgirêkan. Gava ew modêl têne duristkirin divê baş bê famkirin ka pêdivî û daxwazên xwendekaran, mamoste û dê û bavan çi ne, û herwiha divê ji sûd ji tecrûbeyên wan welatên ku tûşî van pirsgirêkan bûne û dibin, û ji wan xebatên akademîk û pedagojîk bê wergirtin ku li ser van tecrûbeyên navborî hatine amadekirin.

Hêvî ew e ku ev xebat dîsa balê bibe ser vê mîrata siyasî û tarîxî ya biarîşe, û bike ku pirs û arîşeyên ku vê mîratê derxistine û hêj jî derdixe digel muxatabên pirsgirêkan bêne tesbîdkirin û tecrûbeya welatên xwedanê pirsgirêkên manend têkevine nav rojevê û, bi vî rengî, tevkariyê bike di darîştin û amadekirina modêleke muhtemel a perwerdeya bi zimanê zikmakî de ji bo sepandina li Tirkiyeyê.

MÎNAKÊN DÎDARAN

Lezgin

Bize biraz kendinizden ve eğitiminizden bahseder misiniz? Nerelerde nasıl bir eğitim aldınız?

Ben üç kardeşe sahibim. Ailemin ortanca çocuğuyum. Liseye kadar olan eğitimi Ağrı'da gördüm.

Hangi okullarda?

İlköğretimimi Fatih Sultan Mehmet Han İlköğretim okulunda okudum. Tabi güzel bir okuldu.

Eğitiminizin hepsini Ağrı merkezde mi aldınız?

Evet, eğitimimin hepsini Ağrı merkezde aldım. Aslında köyden geldikten sonra okula başladım. Köyden gelir gelmez, okula yazıldık. İyi bir eğitim aldım diye değerlendirilebilir aslında. Özellikle ilkokulda. Çünkü birçok şeyi ilkokulda öğendim. Özellikle İlkokul hocam çok iyi bir öğretmendi. Mesela bir sene sınıfta kaldım. Eğitim çok kaliteliydi, çocuklar direkt geçirilmiyordu, sınıf tekrarı yaptırılabiliyordu. Bazı şeyleri öğretebilmek, öğrencilere aşikârlık kazandırmak için ellerinden geldiğince iyi bir eğitim veriyorlardı. Bu iyi eğitimlerde özellikle sınıf tekrarlarında görebiliyordunuz. Mesela, öğrencinin iyi eğitim almadığına bakıldığında öğretmen öğrenciyi bıraktırıyordu

Lise eğitiminizi nerde aldınız?

Liseyi Anadolu lisesinde okudum. İşte Anadolu sınavlarını kazandım. O zaman liseye giriş sınavları vardı. Çok çalıştım gerçekten, ortaokulda çok çalıştım kazanmak için. Ortaokulun sonlarına doğru liseye giriş sınavlarının olduğunu öğrendim ve çok çalışmaya başladım. O zamanda maddi durum biraz iyi olduğu için, ailem dershaneye de gönderebildi. Özel hocaların da yardımıyla Anadolu lisesine yerleşebildim.

Okula başladığınızda hiç Türkçe konuşabiliyor ya da anlayabiliyor muydunuz? Öğretmeniniz Kürtçe biliyor muydu?

Okula başladığımda Türkçe bilmiyordum tam konuşamıyordum yani bazı şeyleri anlayabiliyordum ama sınırlı bir şekilde anlayabiliyordum. Konuşmaya gelince pek o kadar iyi konuşamıyordum. Başta da söylediğim, dediğim gibi köyden geldiğimiz gibi okula yazıldım. Okulda Türkçe bilmediğimden dolayı sınıfta kaldığım oldu. Mesela ilk sınıfta kaldığım zaman hocam Kürtçe bilmiyordu. Sorun orda kaynaklanıyordu. Bir türlü anlaşamıyorduk. Bir tek ben değil köyde gelen kuzenlerim de aynı sıkıntıyı yaşıyordu. Kuzenlerimle birlikte bu yüzden sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldık.

Sınıf tekrarı yapmanızı dile bağlıyorsunuz öyle mi?

Tabi, biz bilmiyorduk. Açıkçası hiç Türkçe bilmiyorduk. Anlayabiliyorduk bazı şeyleri ama konuşamıyorduk. Ama sınıfta kalmayı ben bir mağduriyet olarak görmüyorum. Çünkü bir şeyi tam öğrenmeden üst sınıfa geçme imkânı olmuyordu. Sınıf tekrarı yaptım, yararı oldu mu? Oldu. Mesela sınıf tekrarı yaptıktan sonraki hocam çok iyi öğretmendi. Hatta birkaç kez yılın en iyi öğretmeni seçilmişti. Kendisi de Kürtçe biliyordu. Kendisi Kürt idi.

Sizinle Kürtçe konuşuyor muydu?

Evet, ama şöyle, Kürtçe ekmeğe "nan" dediğimiz zaman, bize ekmek Kürtçede "nan"dır, Türkçede ekmektir birebir öğretiyordu. Hatta bazen Kürtçe konuşarak öğretiyordu. Geçekten kendisi çok cesur bir insandı. Benim bu noktaya gelmemde kendisinin de büyük katkısı vardır. Çünkü Türkçeyi ben ondan öğrendim.

Okulunuzdaki ve sınıfınızdaki öğrencilerin anadilleri genelde neydi?

Küçük bir memlekete sahiptik. Yoğunluklu olarak Kürtler yaşıyordu ve doğal olarak sınıfta en çok Kürtçe bilenler vardı. Ama liseye geçtiğimde inanılmaz bir derece de değişti. İlköğretimde çok rahat bir şekilde sen Kürtçe konuşabiliyordun arkadaşınla. Ama ilköğretimden sonra liseye geçtiğin zaman durum inanılmaz derecede değişti. Liseyi Anadolu lisesinde okudum. Anadolu lisesinde Kürtçe öğrenci sayısı çok azdı. İnanılmaz derecede azdı. Genelde dışarıdan geleni özellikle Türk kardeşlerimizin çocukları okuyordu. Genelde memur ve asker çocuklarıydı hepsi. Lise bir ve lise ikide uyum sağlamakta çok zorluk yaşadık. Pardon, hazırlık ve lise bir'de. Hazırlıkta birbirimizle neredeyse hiç konuşmuyorduk. Ben çoğu kez şahit oldum, Türkçe bilmiyor fazla konuşamıyor, konuşmayalım gibi tepkilere. Önyargılarımız da oldu, olmadı değil. Lise birde bu ön yargı biraz kırıldı. Lise iki de bu önyargı tam kırıldı. Çok rahat sohbet edebildik, çok rahat konuşabildik. İnanır mısınız, lise iki ve lise sonda birbirimize ısınabildik. Hazırlık ve lise bir'de o kadar arkadaşlığımız söz konusu değildi

Anadiliniz Kürtçe olmasına rağmen Türkçe eğitim görmek hakkında ne düşünüyorsunuz? Ne gibi zorluklar yaşadınız?

Tabi ana dilim Kürtçe. Bununla da gurur duyuyorum. Bir insan kendi diliyle vardır, kendi kimliği ile vardır. Başta da söyledim, yaşadığım zorluklar sıkıntılar lise de arkadaşlarla iletişim kuramama, ilköğretimde sınıfta kalma gibi sıkıntılarım oldu. Özellikle ilköğretimde, okula başladığım zaman, ilk hocamın Kürtçe bilmemesinden dolayı çok sıkıntı yaşadım. Lise de hatırlıyorum, çok kötü dayak yemiştim. Hatta lisede, ne mantıksa, sorgu odası denen bir yer yapmışlardı birkaç müdür yardımcısı. İçlerinde Kürt olan hocamız da vardı hatırlıyorum. Üç müdür yardımcımız vardı, bir Kürt ikisi Türk'tü. Koridorda Kürtçe konuştum diye ben ve birkaç arkadaşımı sorgu odasına götürdüler. Kendileri öyle tabir ediyorlar. Resmiyette sorgu odası diye bir şey yoktu tabi, kendileri bu adı kullanıyordu. Ben orada öyle dövüldüm ki çıktıktan sonra bir gün boyunca benim başım ağrıdı. Bunu aileme de söylemedim. Hazırlık ve lise bir de ise arkadaşlar soğuktu, bir dışlanma vardı. İlkokul da ise hocamın Kürtçe bilmemesinden dolayı çok sıkıntı çektim. Hep aileme şunu derdi "çocuğunuzu alın götürün". Ama sonraki hocamla her şey değişti. Tekrar yaptığım hoca çok iyiydi.

Ama tekrarı birinci sınıfta mı yaptınız?

Ever, birinci sınıfta yaptım. Ama yine de yararlı oldu. İlk hocam sıkıntı yaşadım.

Peki, hocalarınız size nasıl davranıyordu? Biraz anlatır mısınız?

İlkokulun tekrar ettikten sonraki bölümü çok iyi geçti. Hatta Türkçeye o yıllarda aşina oldum. Tabi ki orta öğretimde durum yine değişti. Çünkü branş hocalarımızın çoğu Türk'tü. Onlarla da sıkıntı yaşamıyorduk desek yalan olur herhalde. Mesela bir İzmirli hocamız vardı, o şunu derdi; "siz Türkçeyi öğrenmek istemeyen insanlarsınız". Hatta o hocamız sınıf öğretmenizdi. Ve aynı zamanda fen derslerimize de giriyordu. Ben fen bilgisi dersinden hep 2 aldım. Oysa çok başarılı bir öğrenciydim, çok azimli bir öğrenciydim. Çok sıkıntı yaşadım. Lisede de İngilizce dersinde çok sıkıntı yaşadım. İngilizce öğretmenimiz Kazakistanlı milliyetçi bir bayandı. O da bize sıkıntı yaşattırdı. Ortaokulda benim genel ortalamamı hep fen bilgisi düşürdü. Lisede ise İngilizce genel ortalamamı düşürdü. Hoca hep şunu derdi; "Aslında Kürtçe yoktur, Kürtçeleşmiş bir Türkçe vardır".yani bu doğudaki insanlar Türkçe'yi bir evrimden geçirerek Kürtçe haline getirmişler derdi. O zaman ona karşı bir tepki koymuştum ve ondan sonra İngilizce notlarım epey düşük geldi. Çünkü şunu

diyebilirim, ortalamam 4.50'nin üzerinde olan bir öğrenciydim. Yani ortalaması bu kadar yüksek olan bir öğrenci İngilizceyi de hayli hayli yapabilir. Özellikle Anadolu lisesinde İngilizce dersinin kredisi çok yüksekti. Ortalamam düştü ve bunun için bu benim üniversite sınavımı bile etkiledi. İngilizcesi iyi olan arkadaşlar, yani dersleri iyi olan arkadaşlar, benim orta öğretim başarı puanımdan daha üç beş puan fazla aldılar ve böylece istekileri üniversitelere yerleşebildiler.

Sınıfta Türkçe konuşurken, kendinizi ifade edemediğiniz zamanlarda Kürtçeye başvurdunuz mu? Örnek hatırlıyor musunuz?

Şu an bile üniversitedeyken bazen kendimi Türkçe olarak ifade edemiyorum. Bazen aralarda bazı arkadaşlarda bilirler, hocalarla Kürtçe konuşuyoruz. Yani bu kendini ifade edememenin getirdiği bir eksiklik olur. Mesela aile içinde yine genellikle Kürtçe konuşuruz. Hatta unutmuyorum lisede sağlık bilgisi diye bir ders vardı. Hoca şunu sormuştu, "bebeklerde ateş nereden ölçülür" diye. Ben belirli yerler vardı, koltuk altıdır, makattır... Ben bunların Türkçesini bilmiyordum. Yazamadım, arkadaşımdan kopya alayım dedim. Yani kopyayı makat diye verdi, ben makas diye yazmıştım. Yani bilmiyordum. Hatta hoca beni çağırmıştı yanına. "Makas nedir? Sen benimle alay mı ediyorsun?" demişti. Bende gerçekten bilmediğimi söylediğim zaman beni çok aşağılamıştı. "Nasıl bilmezsiniz, siz kendinizi ne sanıyorsunuz?" diye aşağılamıştı. Mesela Türkçe ifade edememiştim kendimi sınavda, zorluk olmuştu.

Okul dışında genellikle hangi dilde konuşuyorsunuz?

Okul dışında genellikle Kürtçe konuşuyoruz. Özellikle aile ortamında Kürtçe konuşuyoruz. Ben kardeşimle Türkçe konuşuyorum. Çünkü kendisi Kürtçe konuşmayı bir aşağılanma olarak görüyor. Kendisiyle Kürtçe konuştuğum zaman, " ağabey benimle Kürtçe konuşma, arkadaşlar dalga geçiyor" diyor. Çünkü kendisi özel okula gidiyor. Genel ortam Türkçe olduğu için o sıkıntıyı kardeşim çok yaşamakta. Ben ona anadilimizin Kürtçe olduğunu, bundan utanmamak gerektiğini söylesem de o yaşın vermiş olduğu psikoloji ile Türkçe konuşmakta çünkü. Gerçekten okuldan almayı bile düşünüyoruz. Çünkü aşağılanma gibi bir durumu söz konusu. Arkadaşları onunla konuşmuyormuş. Bu kişiyi de ailesini de üzüyor yani.

Az önce de anlattınız başınızdan geçen bir olayı. Kürtçe konuştuğunuz için öğretmen ve okul idaresi tarafından cezalandırıldınız mı?

Anlattığım olay dışında pek hatırlamıyorum bir ceza aldığımı. Çünkü müdürümüz çok iyi bir insandı. Kendiside sol görüşlü ve Kürtçe konuşan biriydi. Çoğu kez denk geldim, koridorda Kürtçe konuşuyordu, samimi olduğu hocalarla Kürtçe iletişim kuruyordu. Birkaç kez onun yanında konuştum tepkisi olmadı. Hatta gülümsedi, bana çok iyi davrandı. Yani müdürümüz Kürt olduğu için bir zorluk çekmedik. Hani Kürtçeyi seven bir insandı, bu yönde verilen cezaların önüne geçmeye çalışıyordu.

Ama bireysel olarak başınıza böyle bir şey geldi?

Tabi, biz üç arkadaş koridorda Kürtçe konuştuğumuz için müdür yardımcılarından koridorda dayak yedik. Özellikle benim bir gün boyunca başım ağrımıştı. Çünkü müdür yardımcılarından birinin kolu kafama çarpmıştı, şişmişti. Hatırlıyorum çok kötü de olmuştu.

İlkokula gittiğiniz zaman anadili Kürtçe olan çocukların anadili Türkçe olan çocuklarla karşılaştırıldığında şanssız olduğunu düşünüyor musunuz?

Ben bunun bir eziklik olduğunu düşünüyordum. Türkçe bilmemenin, Kürtçe bilmenin bir eziklik olduğunu düşünüyordum. Tıpkı şu an kardeşimin düşündüğü gibi düşünüyordum. Ki kardeşim Türkçe biliyor. Onun Türkçe bilmesinin bir avantajı var. Ama benim bilmemem benim için büyük bir dezavantajdı. Dışlanıyorduk, ama ilköğretimde değil de bu genellikle lise de olan bir durumdu. Çünkü genellikle ilköğretimde çocukların çoğu aynı çevredendi ve Kürtçe konuşuyordu. Ama hazırlık ve lise bir de bu sorun önemli bir şekilde kendini gösterdi. Ki şunu da diyebilirim, benim çoğu görüşüm lise de oluştu. Hani bunlar beni dışlasa da ben hep Kürtçe konuşacağım. Kürtçeyi öğreneceğim ve yaşatmaya da çalışacağım diyordum. Bu dışlanmanın yarattığı bir etki.

Elinizde olsa çocuklarınızın hangi dile okuma yazmaya başlamasını tercih ederdiniz?

Tabii ki kendi anadillerini öncelikle öğrenmelerini isterdim. Ki bu yolda da gerekli olan her şeyi yapacağıma da inanıyorum. Sonuçta ana dilimiz belli, kimliğim, kültürümüz belli. Sonuçta bu topraklarda binlerce yıldır yaşamaktayız, Kürtçe bu topraklarda varlığını binlerce yıldır sürdürmekte. Böyle varlığını sürdüren bir dili, insanın kendi kimliğini çocuklara aktaramaması gerçekten vahim bir durum. Ben her zamanda çocuklarımın ve eşimin Kürtçe konuşmasını, okumasını ve yazmasını isterim. Ki ben şu an akademik Kürtçe öğrenmek için çalışan bir insanım. Gerekli derneklere gidip, belirli saatlerde çalışan bir insanım. Kürtçe eğitim alıp Bu bilgimi de ileride çocuklarıma yansıtacağım.

Sizce bundan sonra öğrencilere Kürtçe ders verilirse bunun hangi aşamada verilmesini doğru bulursunuz?

Özellikle ben şundan taraftarım. Kürtçe dilinde bölgeden bölgeye bir fark var. gözle görülen bir farklılık. Özellikle bunu üniversite de fark ettim. Şırnak'tan gelen biriyle Diyarbakır'dan gelen biri Kürtçe konuştuğu zaman ağız farklılığı hemen dikkat çekiyor. Tabi Kürtçeye temelde alfabeyle başlanacak. Ortak bir dil oluşturacak. Nasıl İstanbul Türkçesi varsa, belirli bölgenin Kürtçesi de herkese öğretilmeli. Öncelikle Kürtçe deki farklılık giderilmeli. Mesele konuştuğumuz kelimelerin çoğu farklı olabilir bir Şırnaklı arkadaşımla konuştuğum zaman inanılmaz derecede bir uçurum görebiliyorum onlar farklı bir tabir kullanmakta biz farklı bir tabir kullanmaktayız. Özellikle güneydoğu kısmında Diyarbakırlılar elbise ye "cil" derken biz elbise "kinc" demekteyiz. Kürtçenin alfabe aşamasında başlayarak yavaş yavaş akademik düzeyde yükseltilmesini isterim. Misal alfabe başlayacak anlatmaya, sonra gramer bilgisinden bahsedilmesi daha doğru olur. Çünkü akademik Kürtçe öğrenciye dayatıldığı zaman gerçekten ağır olur. Önce alfabe, son gramer, sonrasında da Kürtçenin kurallarının gösterilmesi doğru olur.

Peki, şu soruda sorulmak istenen şu, bir öğrenciye Kürtçe ders verilirse, hangi aşamada verilmesi doğru olur?

Ben şuna inanıyorum. Alfabetik düzeyde başlanırsa daha iyi olur. Biz okulda gördüğümüz hep Türkçe alfabeydi. Misal Kürtçe alfabede olmayan harfler vardır. Onların önce öğretilmesi, yani temel kavramlardan öğretilmesi daha doğru olur.

Hangi aşamada derken, mesela şu açıdan, ilköğretimde mi yoksa sonra mı?

Anladım. Ben aslında lisede değil de ilköğretimde başlatılmasını daha doğru buluyorum. Çünkü biliyorsunuz bir bu konuda akademik düzeye geldik. Biz Kürtçeyi daha rahat konuşabiliriz, daha rahat anlatabiliriz. Ama onların alacağı eğitim kadar sağlam temeller üstüne kurulmaz. Eğer onlara ilköğretimden verilmeye başlanırsa bu daha sağlıklı olur. İlkokulda başlanırsa çocuklar kendi dillerine daha aşina olur, kendi dilleriyle daha içli dışlı olur. Kendi dillerini daha iyi bilirler. Belli bir noktadan sonra Kürtçe eğitim aldığımız zaman Türkçe ile inanılmaz derece de karıştırabiliriz. Çünkü belirli bir birikim söz konusu bizde. Ama ilkokulda öğrenmeye başlarsa...

Peki, ne zamana kadar sürmesi gerekir?

Anadil ayrıdır. Resmi dil ayrıdır. Anadilin her zaman verilmesi gerekir. Siz ilkokulda öğrenmeye başlarsınız, ortaokulda biraz geliştirirsiniz, lise de ders olarak görürsünüz, üniversitede de mesleki bir şekilde görürsünüz Kürtçeyi. Kürtçe hayatın her alanında olmalıdır. Sadece ilkokulla sınırlı olacak diye bir şey olamaz. İlköğretimde olacak, ortaokulda, lisede, üniversitede olacak. İş hayatında da olacak. Çünkü işiniz gereği Türkçe bilmeyen insanlarla karşılaşabileceksiniz. Onların dertlerini akademik bir düzeyde Türkçeye çevirebilmekte önemlidir. Yani hayatın her safhasında Kürtçe olmalıdır. Eğitim öğretim döneminin içerisinde her zaman Kürtçe olmalıdır.

Peki, anadili Kürtçe olan öğrencilerin Kürtçe okuma-yazma öğrenmelerinin ne gibi faydaları vardır?

Tabi ana dili Kürtçe olan öğrenciler en başta kendi dillerini yaşatacaklar. Daha sonra kendi dilinden ziyade Türkçeyi de öğrenecektir. Bu bir farklılıktır. Yani şunu deriz, bir dil bir insan, iki dil iki insan. Gerçekten kendi anadilini öğrenen insan, Türkçeyi de öğrenecektir. Bu bir farklılık olmaktadır. Özellikle Kürtçeyi öğrenen bir insan Hint-Avrupa dil ailesi grubu içerisinde yer alan birçok dili öğrenebilecektir. Örneğin; Kürtçe İspanyolca ve İngilizceye çok yakın bir dildir. Kürtçe öğrenmiş olmanın verdiği bir avantajla kişi farklı dilleri daha iyi anlayabilecektir. Aynı dil ailesi grubu içerisinde yer alan dilleri öğrenebilecektir. Mesela bir Almanca ya da Fransızca bir kelimeyi gırtlaktan söylediği zaman daha rahat söyleyebilecektir. Başka dilleri öğrenmesine de çok büyük katkısı olacaktır.

Şu andaki yaşamınızda Kürtçe dilinin yeri ve önemi nedir?

Tabi, Kürtçe hayatımızın her alanında var şuan. Anadilimiz Kürtçe ve biz Türkçeyi sonradan öğrendik. Türkçeyi sonradan öğrendiğimiz için Türkçe hayatın bazı alanlarında bize yabancı kalmakta. Kürtçe o alanların eksikliğini gidermektedir. Ben gayet mutluyum, hayatımın her alanında Kürtçe söz konusu. Özellikle ailemde. Aile içerinde Kürtçe konuşulur. Ve benim hayatımın büyük bir bölümü de ailemden oluşmaktadır. Bu da ister istemez Kürtçenin benim hayatımdaki rolünü tümden etkilemektedir. Ayrıca şunu belirtmek istiyorum, unutmuştum yeni aklıma geldi. Biz şehir merkezinde oturuyorduk. Oturduğumuz bina annemin görevinden dolayı devletin bize tahsis etmiş olduğu bir binaydı. Orada oturuyorduk. Annem, bana Kürtçe seslenmişti. Oyun arkadaşlarım "senin annen ne diyor" diye bana sordular. Ben de onlara şunu söylemiştim –o zaman ortaokuldaydım- "benim annem Fransızca konuşuyordu". Onlar da gidip kendi annelerine "anne, biliyor musun bizim arkadaşın annesi Fransız, Fransa'dan gelmiş, burada oturuyorlar" demişler. Daha sonra anneleri anneme sormuşlar "sizin oğlan böyle demiş" diye. Annem bana neden diye sorduğu zaman "ben utandım" diye cevap vermiştim. O zaman oturduğumuz binada oturanların

çocuklarının çoğu Türk'tü, Türkçe konuşuyorlardı. Dışlanmamak için böyle bir yalan söylemiştim. Güzel bir anıydı aslında.

Ayşegül

Bize biraz kendinizden ve eğitiminizden bahsedebilir misiniz? Nerede, nasıl bir eğitim geçmişiniz oldu?

Valla, ben ilk önce ilköğretim, lise Sivas'ta bitirdim. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tarih mezunuyum. 2003 yılında Diyarbakır Lice'ye tayinim çıktı. 6 sene de orada kaldım.

Kaç yıldır burada görev yapıyorsunuz?

2 de Diyarbakır, 8 senedir Diyarbakır'da çalışıyorum.

Başka nerelerde ve hangi okullarda görev yaptınız?

Lice'de görev yaptım 6 yıl. Sonra yarım dönem Bağlar Atatürk ilköğretimde çalıştım. Geçen yarım dönem de Alparslan ilköğretimde çalıştım. Bu dönem de burada çalışıyorum.

Hangi branşlarda, hangi sınıflara ders veriyorsunuz?

İlk atandığım sene sınıf boşluğu yoktu. Türkçe derslerine girdim ikinci kademe Türkçe derslerine girdim.

Branşınız normalde sınıf öğretmenliği?

Sınıf öğretmeni olarak atandım. Daha sonra bu kezle birlikte dördüncü kez sınıf öğretmenliği okuttum. Son işte ara sınıflarda 3-4 okuttum.

Genel olarak sınıfınızdaki öğrencilerin anadili nedir?

Genelde Lice'de şey okutuk, daha çok taşımalı sistemdi. İlk dönemlerden uzaktan gelen öğrencilere okutuk. Hiç Türkçe bilmiyorlardı. Hani 'gel', 'git'i bile bilmiyorlardı. O derece Türkçe'leri yoktu. Yani evlerinde televizyon bile yoktu çocukların. Yani hiç Türkçe ile ilgileri ve bağlantıları yoktu. Zaten anne baba bilmiyor, çevre bilmiyor. İşte okulda ne öğrendilerse.

Peki, merkezde aynı sıkıntılar var mı?

Merkezde biliyor. Türkçe'yi merkez daha iyi biliyor ama Türkçe ders işlesek de yine zorlanıyoruz.

Anadilleri eğitim dilinden farklı olan öğrenciler için nasıl bir dilsel arka planlarının olduğunu düşünüyorsunuz?

Yani birikim yok. Türkçe'de bir birikimleri yok. Sıfır bir Türkçe ile başlıyor çocuk. Kürtçe biliyor.

Düşünce bazında?

Düşündüğünü de Kürtçe düşünüyor. Türkçe bilmiyor ki! Yani her şey Kürtçe, yani rüyaları bile Kürtçe görüyorlar. Yani o derece Türkçe ile hiçbir bağlantıları yok. Sadece okulda öğrenilen bir dil onlar için.

Eğitim dilinden farklı bir dil konuşan öğrencilere öğretmenlik yapmak veya bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili kitap dergi vb. bilimsel kaynaklar okudunuz mu?

Valla okumadım. Böyle bir kaynağın olduğunu da okumadım. Bilmiyorum yani. Hiç denk de gelmedim. Yani farklı dilde öğrenciye nasıl kitap okutulur, eğitim verilebilir hiç de böyle bir kitap kaynağına rastlamadım şimdiye kadar.

Bunun bir faydası olacağını düşünüyor musunuz?

Yani belki de olabilir de. En azından Kürtçe bilsem de bana çok, yani bunun acısını çok çektim, bilmeyişimin acısını da çok çektim. Yani çocuğa anlatıyorum, biliyorum çocuk anlamıyor ama ben de onun dilinden anlatamıyorum. Aramızda Kürtçe de bilsem arada bir Kürtçe karıştırıp bunu demek istediğimi derim ama ben de bilmediğim için büyük bir sıkıntı oluyor.

Üniversitedeki bölüm hocalarınız, bu konulara derslerde değinirler miydi?

Yok! Zaten ben Tarih bölümü mezunuyum. Ha, sınıf [öğretmenliği] mezunu olsaydım belki değinirlerdi. Ama ben Tarih mezunuydum. Hatta ben ilk Lice'ye geldiğimde Kürtçe konuşulduğunu duyduğumda çok şaşırmıştım. Vay be böylede bir dil var! Yani ben ilk geldiğimde sanki yabancı bir ülkeye gelmiş gibi hissetmiştim kendimi.

Anadili Kürtçe olan öğrencilere ders vermek konusunda ne düşünüyorsunuz? Ne gibi zorluklar ve sıkıntılar yaşamaktasınız?

Bunun zorluğunu en çok Lice'de yaşamıştım. İlk Türkçe derslerinde ve öğretmen olmuşum, yani parçayı okuyoruz. Anlatın diyorum, parçayı anlatan yok. İçinden kelime seçiyorum, en basitinden 'dürmek' kelimesi değil mi? Çocuk 'dürmek' kelimesini bilmiyor. Yani aldım kâğıdı elimle dürdüm, bakın dedim çocuklar işte 'dürmek' budur. Yani o kadar zorlanıyorsun ki sen kendi başına ders çalışıyorsun. Soruyu sen soruyorsun, soruyu sen cevaplıyorsun. Yani ben mesela girdiğim o 8. sınıfın seviyesinin çok düşük olduğunu düşünüyordum. Hâlbuki o sınıf Matematik ve Fen dersinde çok başarılıymış, ama Türkçe'de sıfırlar. Hiçbir şey yok. Yani çocuklar artık sanki böyle zoraki derse giriyorlarmış, zorla işletiyorlarmış, kendimi sanki zorla çocuklara işkence yapıyormuş gibi hissediyordum, çünkü anlamıyorlar, anlamadıkları şeyi dinlemek istemiyorlar.

Dersler arasındaki o farkın olmasını siz dile mi bağlıyorsunuz?

Tabi ki! Çocuk anlamıyor, anlamadığı şey de ona çekici gelmiyor. Mesela 1. sınıf okuttuğumda bu yine dağ köylerinde, çocuk mesela çok daha güzel okuyor. Hiç takılmadan 1. sınıfta çok güzel okuyor. Ne diyor diyorum 'bilmiyorum ki' diyor. Yani hiç bir şey anlamıyor çocuk? Hatta bir seferinde bunlara bir hikâye okuyun dedim işte 'Ali varmış, Ali'nin dedesinin bastonu varmış'. 30 kişilik sınıfa sordum, 'baston' nedir bir tane bilen yok. Kitabı küt diye kapatım. Anlayan yok, bu derece anlayan yok.

Bu zorlukları aşmak adına ne gibi metotlar ve stratejiler öğrencilerle ilgili iletişiminizi etkili hale getirir? Yani siz ne gibi metotlar kullandınız, bu iletişim bozukluğunu aradan kaldırmak için?

Yani en azından bazı çocuklar hiç Türkçe bilmiyor, sıfır Kürtçe ile geldim buraya. Biraz önce anlattığım komşu meselesi var, işte onluk bozuyoruz komşuya gittik bir onluk aldık, anlatıyorum, yani biliyorum ki çocuklar zeki, başarılı çocuklar ama bakıyor yani çocuk anlamıyor. Sonra arkadaşlarına sordum 'komşu' nedir diye Kürtçe, onlar da 'ciran' dediler işte. İşte 'cirana' gittim bir onluk aldım, deyince çocuklar anlamaya başladı. Yani biraz kendim Kürtçe öğrenmeye başladım.

Yani kullandığınız metodu o oldu.

Yani orta bir şey bulmaya çalıştım, Kürtçe kelimelerle. Bunu başarmaya çalıştık işte.

Anadili Kürtçe olan çocuklara ders vermek ile ilgili ilk dönemdeki düşünceleriniz ile şimdiki arasında fark var mı?

Yani şimdi ilk dönemde daha çok zorlanıyorduk mesela. Lice'de daha çok zorlanıyordum. Yani şehirde o zorluğu o kadar yaşamıyorum. Biraz daha şehirde çocuklar Türkçe'yi biliyorlar. Aileler ile mesela Lice'de o sıkıntıyı da yaşadım. Mesela veliyi çağırıyorum, konuşuyoruz, ben ne veliyi anlıyorum ne de veli beni anlıyor. Ortak nokta yok. Ama şehirde bu zorluğu daha az yaşıyoruz yani. Burada halk daha iyi Türkçe biliyor. Öğrencilerin Türkçe'si daha iyi. Bu zorluğu Lice'den çıkmak ile atlattım yani.

Kürt öğrencilerinizin velileri ile iletişim kurmakta zorluk yaşadınız?

Tabi ki yaşadım. Veliyi çağıyorsun, çocuğunu çalıştır diyeceksin, ilgilen diyeceksin. Bir kere veli hem Türkçe bilmiyor, hem öğrenci ile nasıl ilgileneceğini bilmiyor. Yani adam sıfır cahil. Kendi de okuma-yazma bilmiyor. Yani evde bakıyorsun anne bilmiyor, baba bilmiyor, kardeş, ağabey bilmiyor, büyük yaşlılar, büyük olanlar... Yani gerçekten büyük sıkıntı oldu. Adam mesela çalıştırmak istiyor, çocuğu başarılı olsun istiyor, ama ne yapacağını bilmiyor. Eğitim yok çünkü Türkçe yok mesela. Çocuğunu diyorum ki sen okuttur, amca diyor 'ben bilmiyorum ben nasıl okutturayım'. Yani bu konuda çok sıkıntı yaşadık.

Sizce eğitim dilini yalnızca Türkçe olmasının bu öğrenciler açısında ne gibi dezavantajları vardır?

Vallahi öğrenciler açısından bilmiyorum, yine onlar iyi kötü öğreniyor da, biz gerçekten çok zorlanıyoruz yani. Öğretmenler olarak ben şahsen çok zorlandım. Hala bugün olmuş yine de zorlanıyoruz. Bilmiyorum yani seviye yok, zayıf öğrenciler ile çok uğraşıyoruz yani. Bayağı yıpratıyor bu sitem bizi yani.

Bir çözüm öneriniz var mı? Sizce neler yapılmalıdır bu sorunların aşılması için?

Bir kere ailelerin eğitilmesi lazım yani. Aileden kaynaklanıyor. Mesela burada öğrendiği Türkçe yetmiyor, yani en azından ailenin de bilmesi lazım. Yani her şey öğretmene atılmış burada. Herşey, her sorumluluk bizde. Anne biziz, baba biziz. Bütün yani eğitimin üçayağını da biz götürüyoruz.

Bayağı sıkıntılı oluyor yani. Bilmiyorum artık bu devletin yapacağı bir çözüm. Bizim yapabileceğimiz bir şey yok yani.

Sizce çözüm bunlara ilkokula başlamadan önce Türkçe öğretilmesi midir? Ya da anaokulun erken yaşa mı alınmasıdır?

Yani anaokulu bilmiyorum. Anaokulundan gelen öğrencilerim var daha başarısız. Temelde bilmiyorum. Sorunun neden kaynaklandığını da anlamıyoruz yani. Anasınıfında desek anasınıfına gidip gelen öğrencilerimiz de var. Onlar da başarısız. Yani öyle ki mesela bir kızım var, 1'den 5'e sayamıyor. Anasınıfını bitirmiş bir tane şarkı öğrenmeden gelmiş. Hiçbir şey...

Kürt dili hakkında bilginiz var mı? Hangi dil ailesinden olduğunu, ne gibi özelliklerinin olduğunu, edebiyatı hakkında hiç okuma fırsatı buldunuz mu?

Kürtçe dili bilmiyorum ama Avrupa dil grubundan olduğunu biliyorum sadece. İngilizce gibi devrik olduğunu biliyorum. Mesela eylemin nesneden önce geldiğini biliyorum. Sadece Türkçe'den farklı olduğunu biliyorum, dil yapısı farklı çünkü.

Edebiyatını takip ettiniz mi hiç?

Bilmiyorum ki.

Son olarak anadilde eğitim hakkında sizin kişisel görüşünüz?

Vallaha en azından herkes anadilinde eğitilse, biz de daha az zorlanırız diye düşünüyorum. İşimizi daha rahat yaparız diye düşünüyorum en azından. Ben Türkçe bilerekten Türk öğrenciler ile çalışsam, daha az zorlanırım diye düşünüyorum.

Teşekkürler...

Fazıl

Bize biraz kendinizden ve eğitiminizden bahsedebilir misiniz? Nerede nasıl bir eğitim geçmişiniz oldu?

İlkokulu Siverek'te okudum ben. Orta öğretimimi de Urfa'da tamamladım. Ondan sonra Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesi'nde 93'te mezun oldum. Aynı yıl Kars'ın Selim ilçesi, Bozkuş köyünde sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. O yıldan beri öğretmenim.

Kaç yıl orda çalıştınız?

3 yıl orda çalıştım. Daha sonra Diyarbakır'ın Bismil ilçesine geldim. 4 yıl da orda çalıştıktan sonra Diyarbakır merkezde, şuan çalıştığım 100.Yıl İlköğretim'de çalışmaya devam ediyorum.

Siz okula başladığınızda Türkçe biliyor muydunuz?

Biz okula başladığımızda Türkçe biliyorduk denmez. Tabi zorluklarımız vardı, her ne kadar sokakta televizyon aracılığıyla, ilçe merkezinde biraz büyüdüğümüz için, Türkçe'ye biraz aşinalığımız vardı. O yönden dolayı şahsen ben kendim çok fazla bir sıkıntı çekmesem de fakat okulda bazı Türkçe kelimeleri telaffuz etme noktasında epey bir sıkıntımız vardı. Mesela hiç unutmam 'helikopter' kelimesinde çok sıkıntı çekmiştim bir tülü 'helikopter' diyemiyordum, 'elikopter' diyordum. Öyle unutamadığım bir şey vardı yani.

Genel olarak sınıflarınızdaki öğrencilerin anadili nedir?

Şimdi benim çalıştığım okulların hemen hemen tümünde anadil Kürtçe'ydi. Yani Kars'ta, Bismil'de Diyarbakır merkezde, Şehitlik semti olduğu için... Örneğin ilk göreve başladığım yer de Kürt köyüydü ki orda okul 1925'ten itibaren olmasına rağmen hala köy kendi anadilini, yani Kürtçe'yi konuşuyordu. Çocukların büyük bir kısmı okula geldikleri zaman Türkçe'yi biliyorlardı. Fakat ikinci dil, olarak kendi anadillerinde konuşuyorlarlardı. Orada çok fazla sıkıntı çekmedik, iki dili birlikte konuşabiliyorduk. Biraz da Kars'ın kozmopolitlik yapısından dolayı. Çünkü orada Türk, Kürt, Ermeni, Arap gibi farklı dil ve kültürler olduğu için bir kaynaşma söz konusuydu. Dolayısıyla genelde biliyorlardı. İşte Azeriler Türkçe biliyordu, Kürtler Türkçe biliyordu; fakat bu Türkçe bilme olgusu o dile hâkim diller anlamında değil, yani günlük konuştukları kelime sayısı 50 ile 100 arası çok az bir Türkçe kelime ile ve tabi bu 50 - 100 arasındaki Türkçe kelime ile siz eğitim sürecini yürütüyorsun. Bu sağlıklı olmuyor. Tabii ki asıl benim hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerle karşılaşmam Bismil'de oldu. Özellikle 90'lı yılarda tabii yoğun bir göç almıştı Bismil. Bu yoğun göçten kaynaklı köylerden ilçeye doğru bir göç söz konusuydu. Çalıştığım okul da göç alan mahallenin içinde kurulan yeni bir ilköğretim okuluydu. 58 öğrencim vardı 3 tanesi Arap'tı, Sason'dan gelmişlerdi, diğerleri Kürt çocuklarıydı ve bunların hiçbiri Türkçe bilmiyordu.

Araplar da mı bilmiyordu?

Araplar da bilmiyordu. Hatta ben onların Arap olduğunu ilk etapta çok anlamadım. Kürt çocuklarına benziyordu, fakat Türkçe öğrettikten sonra bu çocukların aksanında farklılık hissetim, farklı bir Türkçe kullanıyordu. Daha sonra, ben doğum yerlerine baktım: Sason. Kürtçe biliyor musunuz? Yok bilmiyoruz. Arap olduklarını söylediler. Fakat bu 3 tane Arap çocuğuyla diğer 55 Kürt çocuğuyla gerçekten çok büyük zorluklarımız söz konusu oldu. En basitinden şöyle bir nokta var, yani çocuklarda hiç anlam ifade etmeyen bu sadece şöyle söyliyim yabancı bir dille karşılaşmış da onlar bir şeyler öğrenmeye çalışıyordan ziyade çocuklarda kendine karşı müthiş bir yabacılaşma da söz konusu; yani Türkçe bilmemenin onların ruhlarında yaratığı travmatik bir duygu vardı.

Bu dışa nasıl yansıyordu?

En basitinden aşırı utangaç tavırları ile yansıyordu. Kendini ifade edememenin vermiş olduğu eziklikle bazı çocukalarda saldırganlık ve hırçınlık olarak görülüyordu. Dolayısı ile ilginç diyalogalarımız da oluyordu. Tabii ki benim Kürtçe bilmem aslında çok da büyük bir avantaj sağlamıyordu. Dışarından avantaj gibi görülse de, sonuçta eğitim-öğretim süreci var ve bu eğitim-öğretim sürecinin dili Türkçe. Ve siz bütün konuları ve tüm müfredatı, Matematik, Fen, Sosyal, Hayat Bilgisi vb. konuların Türkçe eğitimini almışınız. Ve siz de onlara Türkçe ifade etmeye çalışıyorsunuz. Zaten okula gelen çocuk orda ben kendimi ifade ederken dur ben Türkçe bilmiyorum, dur ben öğretmenle okulda Kürtçe konuşayım, kendimi daha rahat ifade edeyim diye bir psikoloji söz konusu değil; çünkü okulda öyle bir ortam yaratılmış ki işte resmi okul, devletin okulu, Türkçe devletin dili. Yani benim Kürtçe konuşmam Kürtçe kendimi ifade etmem çocuklarda şunu yaratıyordu, yani ayıp karşılanır gibi bir duygu vardı. Hatta kendi aralarında bile ilk Türkçe öğrenmeye başladıkları zaman kendi aralarında Türkçe konuşurken çok komik diyaloglarla kendilerini ifade ediyorlardı. Ama biz bu çocukları okul koridorlarında teneffüste okul bahçelerinde gözlemlediğimiz zaman bu sefer tam tersi kendine bir özgüven, daha rahat, oyun oynarken kendi anadileriyle oyun oynuyorlar. Ve daha bir gözlerinin ışığı parlıyor ama sınıfta bir etkinlik yaptığımız zaman, dil değişince o atılgan o kendine güvenen çocuk gitmiş daha farklı böyle silik, pısırık bir çocuk yerini almış.

Peki, Kürtçe'den utanıyorlar mıydı?

Yani onu demeyelim de, sınıf ortamında yani resmi dil ortamında ben kendimi Türkçe ifade etmek zorundayım gibi bir algı söz konusu. Bunun iki nedeni vardı: bence birincisi aileden dolayı. Aile çocuğunu okula gönderirken her ne kadar aile içerisinde kendi anadillerini, Kürtçe konuşuyor ise de okulda okuma-yazma öğrenebilmeleri için onun Türkçe öğrenmesi lazım. Aile de, okula gittiğin zaman Kürtçe konuşma, Türkçe konuş gibi ifadeleri de söz konusuydu ailenin. Burada bakış açısı, işte bir an önce okuma-yazma öğrensin, eğitimde başarılı olsun yaklaşımı söz konusu. Diğer bir nokta da bakanlığın yayınlamış olduğu bir kılavuz var; Türkçe bilmeyen çocuklara Türkçe öğretilmesi ile ilgili. Ben ilk göreve başladığım zaman öğretim müffetişleri tarafından bu konu ile ilgili bir seminer verdirtiyorlar. Göreve ilk başlayan öğretmenlere bizim bölgemizde, orda ilk söylenen temel nokta şu: çocuklar kendi aralarında Türkçe dışında bir dil konuşmayacak. Öğretmenler çocuklara şu telkinde bulunacaklar: sadece okulda değil okul dışında, okul bahçesinde de, sokakta da, aile içerisinde de mutlaka Türkçe konuşulacak. Bu kılavuzda böyle bir belirleme birçok öğretmen tarafından nasıl uygulanıyor. Sonuçta öğretmen de bir an önce bunlar Türkçe

öğrensin, okuma-yazma öğrensin çabası içerisinde. Ancak yürütülen bu asimilasyon politikasının birebir uygulayıcısı olduğunun belki farkında, belki de değil. Yani o kendince ona verilen bir görevi yerine getiriyor. Görev nedir? O çocuğu okuma-yazma öğretmek. Okuma-yazma öğrenebilmesi için de bu çocuğun Türkçe öğrenmesi lazım. Şimdi bu yöntem öğretmene kalmış bir şey. Öğretmen genellikle hangi yöntemi uyguluyor? Çokça kamuoyunda duyduğumuz örneğin, öğrenciler arasında muhbircilik olayını geliştirmeleri. Nasıl? Mesela işte kim evde Kürtçe konuşuyorsa gelin, bana söyleyin. Sonuçta öğretmen evlere giremez. Şimdi böyle bir yöntem ağırlıklı geliştirme söz konusuydu. Şimdi bu bir kısım çocuk bu şekilde muhbirciliğe de alıştırılıyordu. Çocuk bir gün geliyor öğretmenim diyor, geçen akşam işte Hasan Kürtçe konuştu annesi ile. Öğretmen de ne yapıyor? Cezalandırma yöntemlerine girebiliyor, aşağılama yöntemlerine girebiliyor. Yani bunları birebir biz yaşadık. Meslektaşlarımız arasında her ne kadar bunun yanlış olduğunu kendilerine ifade etsek bile yine de uygulama benle sınırlı olan bir şey değil. Genel bir uygulamaydı. Dolayısıyla hızlı bir şekilde çocukların Türkçe öğrenme dönemlerine giriliyordu bu şekilde köylerde. Genellikle okularda eğitim-öğretim dediğimiz temel olgu nedir? İşte öğretmen-veli işbirliği dediğimiz, Türkçe bilmediğimiz, veli işbirliğimiz sadece çocuğun asimile edilmesi, Türkçe öğrenmesi değil. Aynı zamanda ailenin de Türkçe'ye yöneltilmesidir. Mesela bu şekide yapılan veli toplantılarının hemen hemen hepsinde siz de evde Kürtçe konuşmayın, Türkçe konuşun, siz Kürtçe konuşmaya devam ederseniz çocuğunuz da Türkçe öğrenemez, öğrenemeyince okuma- yazma öğrenemez, okuma-yazma öğrenemeyince okul süreci kesintiye uğrar gibi aileler de bu konuda telkin edilirdi ve yine işte muhtarlar üzerinden özelikle telkin edilirdi. Eğer köyde karakol varsa ki benim çalıştığım köyde karakol vardı karakolun da bu yönde ailelere Türkçe konuşulması noktasında aileler telkini vardı. Derseniz aşırı bir baskı zorlama mıydı? Hayır, ama öyle bir sürece sokuluyordu ki çocuklar ve ailelerin Türkçe öğrenmekten başka bir çaresi yoktu. Eğer okumak istiyorsa, bir meslek sahibi olmak istiyorsa onun en kısa zamanda Türkçe'yi öğrenilmesi isteniyordu.

Tamam, çocuk bir şekilde okula geliyor, Türkçe okumak zorunda olduğunu fark ediyor. Bir anne-baba özelikle anne başka bir dil bilmiyor. Bildiği tek dil Kürtçe. Anne nasıl yeni bir dil öğrenebilir ki kendi kendine?

Şu şekilde zorlama olmuyordu. Çocuk sonuçta okula başladığı zaman günde bir kelime öğrense öğrendiği bir kelimeyi anneye de taşıyordu. Sonuçta 7 yaşındaki bir çocuk onun psikolojisi sonuçta yabancı bir dille tanışmış ve bu dili hızlı bir şekilde öğrenmeye ihtiyacı hissediyor. Artık konuştuğu anadilinin çok anlam ifade etmediğini düşünüyor. Anlamlı olan dilin Türkçe olduğunu düşünüyor. Böyle bir kavram var, yoksa gerçekten hızlı bir şekilde o dili öğrenmeleri mümkün olmuyor ki hemen hemen hiç Türkçe bilmeyen... Dedim ya benim öğrencilerim vardı, ilk haftalarda kesinlikle tek kelime Türkçe bilmiyorlardı, bu çocuklar 4 ayın sonunda artık kendi ararlında Türkçe konuşabilecek seviyelere ulaştılar çocuklar. Hızlı bir öğrenme sürecine giriliyor, çocukta hızlı öğrenme isteği geliyor. Bu hızlı öğrenme isteği o dili aileye de taşıyor ve genelde okula giden Türkçe'yi öğrenmiş çocukların annelerinin birçoğu Türkçe'yi artık anlamaya başlıyorlar. Çünkü genelde anneler kendilerini Türkçe rahat ifade edemiyorlar ama Türkçe'yi karşıdaki konuştuğu zaman anlıyorlar. Bunun nedeni çocuklardır. Toplumumuzda çok da örneği vardır: biliyorlar, anlıyorlar ama ifade edemiyorlar ve gördüğümüz tanık olduğumuz çocuk Kürtçe bildiği halde Kürtçe konuşmuyor. Okula başladıktan sonra ve diyaloglar şöyle gelişiyor: Anne Kürtçe konuşuyor, çocuk Türkçe cevap veriyor ve çocuk Türkçe konuşuyor, anne Kürtçe cevap veriyor. Diyaloglar bu

şekilde geliyor. Bunun nedeni dediğimiz gibi okul ortamının yaratmış olduğu psikolojik ortam, hava. Sadece çocuğun öğrendiği dili kendi ailesinde taşıma yöntemi olarak kullanıyor

Anadili Kürtçe olan çocuklara ders vermek, onlara okuma-yazma öğretmek konusunda neler düşünüyorsunuz? Ne gibi zorluklar, sıkıntılar yaşadınız, yaşamaktasınız?

Şimdi, tabii uyguladığımız yöntem şöyle: Dediğimiz gibi Türkçe bilmeyen çocukların eğitimi ile ilgili bakanlığın kılavuzunda da belirtiliyor kesinlikle ders anlatırken karşınızdaki çocuklar Türkçe'yi biliyor. Ders anlatacaksın, yani diyelim ki Türk çocuklarına hangi yöntem uygulanıyorsa, bunlara da aynı yöntem ve metot uygulanıyor. Neydi? O dönem fişler veriliyordu: Ali gel'den başlıyordu. Şimdi değişmiş tabii, yani bir Türk çocuğu da Ali gel'den başlıyordu, Kürt çocuğu da Ali gel'den başlıyordu. Bunların birçoğu resimli ifadeler olduğu için okuma-yazma süreçlerinde mevcut müfredat aynı zamanda Türkçe dilini öğretme, dilini geliştirmedir de, ve resimli ifadelerden dolayı işte artık çocuk da 'Ali top at' resimli ifadeden onun 'top' olduğunu anlıyor, Ali'nin de zaten genel bir isim kavramı olduğu için 'atma' eylemi de resimde ifade edildiği için çocuk oradan başlıyor öğrenmeye ve özellikle bunu yaparken siz bunu diyelim ki bir Türk çocuğuna 3 sefer tekrarladığımız zaman onun anlam ifadesini biliyor ve öğrenme gerçekleşiyor. Zorluk buydu, onu 20-30 sefer tekrarlamak zorunda kalıyorduk. Dolayısıyla normal bir çocuğun 4-5 ayda okuma-yazmaya geçmesi gerekirken Türkçe bilmeyen çocuklar 1 yıl ki bu da biraz belli bir zekâ seviyesi varsa geçiyordu. Asıl sıkıntı işte ordaydı. Bu dille barışık olmayan cocuklarda çok büyük sıkıntılar yaşanıyordu. Bunlar da [Türkçe ile barışık olmayan öğrenciler] 4te 1 oranındaydı. Bu 4te 1 oranındaki çocuklarımız da bu eğitim şartı içerisinde maalesef ezilip gidiyorlardı, yani arkada kalıyorlardı ve bu çocuklarımızın birçoğu ikinci ve üçüncü sınıflarda okulu terk etmek zorunda kalıyorlardı. Yani asıl sıkıntı bence buradaydı ki zaten istatistiklere de baktığımız zaman örneğin bir okula 1. sınıf olarak 80 öğrenci başlamışsa 8. yılın sonunda o 80 öğrenciden ancak ve ancak 40 mezun olabiliyordu. Şimdi de bu oran biraz yükselmiş ama özellikle benim çalıştığım dönem içerisinde 93 ile 2000 arasında, yani 7 yılık süreçte eğitim ve öğretimden başlayışta 8 yılık süreci tamamlamadan kopan öğrencilerimiz yarısıydı bu. Bölgemizin genelinde yine istatistiklere bakıldığında kesinlikle aynı sonuca varıyoruz. Bunun temel nedeni budur: yani okulu terk etmelerinin nedenleri sadece işte yoksuluk ve özellikle kız çocuklarının okuldan alınması olayı vardı, sadece bunlar değil aynı zamanda 1. sınıfta Türkçe'yle barışık olmayan yani bir türlü onu öğrenemeyen başarısız damgası yemesidir.

Peki, sizin bu anlamda birebir yaşadığınız bir örnek aklınıza geliyor mu?

Bir tane, öyle bir kız çocuğu vardı mesela. Bismil'de 3. sınıfa kadar ne okuma-yazma öğrendi ne Türkçe. Çok içine kapanıktı, yani ilgilenmeme rağmen ilgilenme süreci dediğimiz nedir, grup çalışması yaptırıyorduk, 7 kişiydiler. Zaten 1, 2, 3, 4 ben okuttum. Şimdi 2. sınıfın ikinci döneminde, ben artık vazgeçtim. Yani bu kız kesinlike artık okumaya geçemiyor, okuyamıyor ki bunlarla rehberlik hizmetinin uyguladığı bir takım testler vardı. Şimdi bütün testleri normal çıkıyor, mesela diyelim ki zihinsel engelli, özürlü bir takım şeyler oluyor, onlar zor öğreniyor zaten. Fakat bizim bu çocuklarımızda okuma-yazma öğrenemeyen, Türkçe öğrenemeyen herhangi bir zihinsel zekâ düzeylerinde gerileme gibi bir şey yok. Bütün testleri normal çıkmalarına rağmen fakat o okuma-yazma öğrenemedi ve ben de artık umudumu kestim. Şimdi nasıl olduysa ikinci dönemin başında bu kız çocuğu ismi de Zelal'dı. Tam hatırlamıyorum, bu aniden okumaya geçti. Mesela meslek hayatımda çok ilginç olaylardan biriydi. Nasıl geçti, nasıl oldu onu da çözemedim, fakat kendi

yorumum yani o süreci kabullenemiyordu gibime geliyordu. Yani dedim ya Türkçe'yle barışık değildi.

Peki, hocam siz onlarla nasıl diyalog kuruyordunuz, Türkçe mi, Kürtçe mi?

Türkçe de Kürtçe de konuşuyordum onlarla. Yani yapı olarak içe kapanık olduğu için çok fazla konuşmuyordu çok fazla ifade etmiyordu ve tabii göç eden ailenin bir çocuğuydu. Tabii göçün de yaratmış olduğu bir takım tahribatlar vardır çocuğun üzerinde. Onlar da sözkonusuydu, fakat dediğim gibi okuma-yazmaya geçti, ondan sonra da çok başarılı bir çocuk oldu yani.

Peki derslerinizde ve ders dışında öğrencilerinizle genel olarak hiç Kürtçe konuşuyor muydunuz?

Okul ortamında yasaklanmıştı. Hâlâ da öyle. Zorlandığımız noktada tabii ki başvuruyorduk. Bu çocuklarda ilginç şeyler oluşuyordu, yarı Türkçe, yarı Kürtçe. Mesela bizim çatı akıyordu öğrenci diyor ki 'dam **dılop** ediyor' ve dediğim bu örnek gibi bir sürü... Bizim de ifadelerimiz öyle oluyordu; yarı Kürtçe yarı Türkçe. Yani siz her şeyi görsel olarak, elimizde çok fazla teknik imkânlar yoktu. Görsel olarak ifade edemiyorsunuz ama sonuçta yararı oluyor tabi

Peki, öğrencilerin velileri ile genelde hangi dili konuşuyordunuz?

Şimdi öğrencilerin velilileri tamamen hiç [Türkçe] bilmiyordu, özellikle anneler geliyordu. Annelerle Kürtçe konuşuyorduk biz veli toplantılarında. Biz o anda o dil konusu çok sıkıntı olmuyordu ama bizim diğer sınıftaki öğretmen arkadaşlarımız, veli toplantılarını çok sıkıntılı geçiriyordu o yüzden veli toplantısı yapmak istemiyordu. Veliler o öğretmenin sınıflarına gitmek istemiyordu dil bilmediği için mesela veya toplantıya gittikleri için mesela öğretmen, çocukları hakkında bir takım bilgiler verirken onlar sadece izleyici konumundaydılar. Dolayısıyla çok ciddi diyalog ortamları yaşanmıyordu. Bazen biz tercümanlık yapıyorduk, o şekilde biraz yürüyordu veya şöyle veli toplantılarında işte öyle 'okula gel', 'çocuğun durumuyla ilgilen' gibi bir şeyler de söz konusu değildi. Yani işte veli orda öğretmen işte Kürtçe biliyor mu bilmiyor mu diye çok fazla şey değildi. Mesela diyelim ki benim velilerim çok geliyordu çünkü benimle anlaşabiliyordu ama diğer öğretmenlerin velileri çok fazla gelmiyorlardı çünkü geldikleri zaman birbirlerinin dillerinden anlamdıkları için fazla bir diyalog söz konusu değildi yani.

Yıllardır öğretmenlik yapıyorsunuz. Anadili Kürtçe olan çocuklara ders vermekle ilgili ilk dönemdeki düşüncelerinizle şimdi düşünceleriniz arasında fark var mı?

Elbete! Kesinlikle fark var. Yani biz dediğimiz gibi üniversitede eğitim bilimlerinde anadilinde eğitim görmeyen çocukların başarı oranı %50 düşer. Bu bilimsel tespiti sadece kâğıt üzerinde öğrendik bu yaşadıklarımızla bunu pratikte gördük. Kesinlikle çok başarılı, çok zeki çocukların kendi anadillerinde eğitim göremedikleri için bu eğitim süreçlerini de tamamlayamadığını, koptuğunu yani zorla devam ettirenlerin yani liseyi de zar zor bitirenlerin üniversite sınavlarına girdiklerinde çok zorlandıklarını gördüm. Dolayısıyla şuandaki temel fikrim kesinlikle her çocuğun anadilinde eğitim görmesinin zorunlu olduğunu düşünüyorum.

Üniversite eğitiminiz boyunca anadili Türkçe dışında dil olan öğrenciler hakında çalışmalarınız oldu mu? Ya da hocalarınız derslerinde bu konuya değinirler miydi?

Şimdi biz 89 yılında üniversiteye girdik. O yılarda çok fazla gündemde değildi, yani tabi Tükiye'nin de gündeminde değildi fakat dönem dönem biz özellikle Türkçe derslerinde hocayla bir şekilde benzer tartışmalarımız oluyordu. Şimdi dediğim gibi yasakçı bir zihniyet vardı ve genellikle bu tartışmalarımız engelleniyordu. Çok fazla bir konu ifade etmiyordu, anadille ilgili çok fazla faaliyet türünde bir şey geliştiremiyorduk.

Eğitim dilinden farklı bir dil konuşan öğrencilere öğretmenlik yapmak veya bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili kitap, dergi veya başka bilimsel kaynaklar okudunuz mu?

Tabi onlar ile ilgili araştırma yaptım. Özelikle bu anadil kavramlarıyla ilgili veya dünyada diğer ülkeler bu sorunu nasıl çözmüş yani resmi dil dışında yerel, yöresel, onlarla ilgili de araştırma yaptım. Mesela yaptığım bu araştırmadan bir şey söyleyeyim. Mesela Norveç'te, bu çok ilgincime gitti, Sami dili konuşan bir topluluk... Norveç hükümeti bir araştırma yapıyor özelikle Sami dili konuşan kendi vatandaşlarının suç oranlarının yüksekliği noktasında ciddi anlamda bir toplumun suç oranları çok yüksek ve yaptığı araştırmada Sami dili konuşan kendi vatandaşlarını eğitim süreçlerini birçoğunun yarıda bıraktığı tamamlayamadığı, mesela üniversiteye gidenlerin sayısın Norveç halkına göre çok az olduğunu yapılan bilimsel araştırmalar sonucu Sami dili konuşan topluluğun kendi anadilinde eğitim görmediği için bu süreci yaşadığı sonucuna varıyor. Ve orada Sami diliyle ilgili eğitim programı alınıyor, yani artık orada o çocuklarla Sami dilinde eğitim veriliyor. Hatta Sami dilini bilen öğretmenler arasından seçiliyor ve bu çocuklara Sami dilinde eğitim verilmeye başlanıyor. Sorun o şekilde çözülüyor ve yapılan araştırmada şu var: kendi anadilinde eğitim gören bu Sami çocuklarının birçoğunun daha sonra başarılı olduğunu, eğitim süreçlerine devam etiklerine, suç oranlarında ciddi oranda da düşüş sağlandığını ve benzeri tespitler söz konusuydu ve bunu ben gerçekten yaşadığım bölgeye de kıyasladığım zaman Kürt çocuklarına bakıyorsunuz suç oranları çok yüksek. Yine okuma süreçlerinden çok çabuk kopuyorlar, meslek sahibi olma ve benzeri noktalarda ciddi sıkıntılar sözkonusu. İşte bunların nedeni de dediğim gibi anadilde eğitim görmemeleri.

Peki, anadilde eğitim hakkında sizin kişisel bir çözüm öneriniz var mı? Sizce neler yapılabilir?

Yani şimdi bence Türkiye gibi bir ülkede anadil siyasalaştırılmış bir kavram. Yani bir insan hakkı, bir temel eğitim hakkı konusu olarak çok fazla değerlendirilmiyor, siyasal bir kavram olarak değerlendiriliyor. Yani anadildeki eğitim siyasalaştırılmamalı. Konuştuğu anadil hangisi ise o konuyla ilgili mutlaka eğitim alması lazım. Aldığın eğitim de günümüzde tartışılan işte seçmeli eğitim olsun, eğitimin bütün süreçlerinde olsun gibi, işte sadece kurslarda mı olsun gibi. Şimdi kesinlikle ne kurslar ne seçmeli ders anadilde eğitimi karşılayacak kadar değil. Bence tamamen ana sınıfından orta öğretimin sonuna kadar veya lisenin sonuna kadar herkesin kendi anadilinde eğitim görmesi kesinlikle şarttır. Dediğim gibi bu çok da siyasallaştırılan bir kavram olduğu için çok tartışılıyor Türkiye'de. Ama eğitim açısından değerlendirilmesi gerekiyor. Eğitim bilimi açısından bu değerlendirilirse ki Tükiye'nin şartları da buna uygundur, yani herkesin kendi anadilinde eğitim alma imkân, olanakları da mevcuttur diye düşünüyorum. Burada şuanda olabilir yani bu konu ile farklı okullar da oluşturulabilir. İsteyen Türkçe eğitim alır, isteyen kendi anadilinde eğitim alır.

Son olarak, Kürt dili hakkında nasıl bir bilginiz var? Hangi dil ailesinden olduğu, ne gibi özellikleri olduğu, edebiyatı hakkında hiç okuma fırsatı buldunuz mu?

Var. Onunla ilgili bir araştırma yaptım. Tabii şu şekilde, yani kendi kimliğimizi tanımaya başladıktan sonra, yani ben neyim, kimim, ben Türk değilim, annem-babam, ninem-dedem, çevrem, amcam yani herkes Türkçe dışında farklı bir dil kullanıyor. Yani onun bilincine varıyorsun. Bizim çocukluk ve gençlik dönemimiz işte asimilasyon politikalarının sıkıyönetimlerin çok sert olduğu dönemler çocukluk ve gençlik dönelerimiz, fakat buna rağmen sizin Türk olmadığız, Kürt olduğunuz arkadaşlar arasında bu dili konuşmaya başlıyorsunuz. Konuştuğunuz dilin ne olduğunu, nerden geldiğini, işte bunun bilimsel olgusunu ister istemez araştırma ihtiyacını hissediyorsunuz. İşte ben de o şekilde araştırdım ve Türkçe dil ailesinin dışında bir dil olduğunu bize hep Türkçe'nin bozulmuş halidir, şöyle böyledir gibisinden hep bunla eğitildik, bununla yetiştirildik. Oysa yaptığımız araştırmalarda Türk dili, Kürt dilinin bırakalım birbirlerinin bozulmuş hali olduğunu, dil ailesi olarak bir birlerinden farklı, iki dil grubu olduğu sonucuna vardık. Tabii ki Kürtçe'ninde ayrı bir dil olduğunu öğrenmekte ayrı bir keyif veriyor. Rahmetli Mehmet Uzun sevdirdi, yani ilk okuduğum Kürtçe romanların da biri yani çok güzel bir dili vardı. Onları okudum, onla tanıştıktan sonra da fırsat buldukça da okuyorum.

Benim soracağım sorular bitti, sizin eklemek istediğiniz bir şey varsa?

Şunu belirtmekte yarar var: güncel olaylar olması açısında ben şunu ifade edeyim, örneğin şimdi kurslar var, işte TRT 6 var, Mardin'de açılan Kürt Enstitüsü var, lisanslı öğrenci alan hazırlıkları sözkonusu. Bu kurslar ilk açıldığı zaman gerçekten bir heyecan duymuştuk. Bu heyecanın altında yatan şuydu; yani sonuçta 78 yılık yasaklanan, olmayan bir dilin, kabul edilmeyen bir dilin birden bire resmi anlamda tanınması bu bir heyecan yaratmıştı ama bu heyecan kısa sürdü. Neden kısa sürdü? Yani şimdi gerçekten siz kendi dilinizi para vererek ücret vererek öğrenme gibi, yani kurs açıldığı zaman siz o kursa para veriyorsunuz dolayısıyla halkımız da çok rağbet etmedi haklı olarak. Çünkü dediğimiz gibi eğitim bir insan hakkıdır devletin bunu kendi vatandaşlarına ücretsiz olarak vermesi gerekiyor. Devletin kendi okularında bunu vermesi gerekiyor yine TRT 6'in açılmasıyla birliktede Kürt dili bu noktada önemli bir kazanım elde etti. Her ne kadar devletin dili bile olsa, bu konuda yararlı faydalı buluyorum. Yani onu Mardin'deki adına işte Kürtçe Kürt dili konulmasa dahi Yaşayan Diller Enstitüsü, yani o da çok böyle anlamsız fakat maalesef öyle. Yani dillerle isimler varken veya enstitüler varken, dediğim gibi siyasalaştırılmış kavramlar olduğu için, yani bence bunların da aşılması lazım. Türkiye biraz bu konuda kendine güvenebilirse, adını koyma cesareti olabilirse bugün işte Dicle Üniversitesi'nde, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde, bölgedeki üniversitelerde Kürt Enstitüsü, Kürt edebiyatıyla ilgili bir takım bölümlerin açılması ciddi anlamda kalifiye elamanın da yetişmesi anlamına geliyor. Bazen biz öğretmenler olarak da kendi aramızda tartışıyoruz diyoruz ki arkadaşlar, hadi bu devlet yarın öbür gün bir değişiklik yaptı, okullarda dedi ki eğitim serbest, seçmeli dahi olsa, acaba biz öğretmeler olarak biz buna hazır mıyız, yani son dönemlerde çalışmalar var ise çok da yetersiz. Hazır da değiliz, bence hazır değiliz çünkü bunun bilimsel bir eğitim sürecinden geçmesi lazım. Çünkü bizim aldığımız eğitim tamamıyla Türk dili üzerine verilebilinir mi, tabii verilebilir geçiş sürecinde belki ama yeterli olduğunu düşünmüyorum. O açıdan üniversitelerin, Kürt enstitülerinin açılması noktasında bence ciddi anlamda bir hazırlık evresi olduğuna inanıyorum.

Teşekkürler

Meyrem

Tu dikarî hinek behsa xwe bikî? Tu ji ku derê yî û tu ji ku hatî?

Wele ez ji Bismila Amedê me. Lê ev 30 sal in ez li bajar im. Dema em hatin bajar, hevserê min karmendiyê dikir. Me ji ber ziman gelek zehmetiyan kişand.

Zarokên te di dersên xwe de jêhatî ne? Ango dersên xwe bi kêfxweşî çêdikin an na?

Bi rastî, hin dersên xwe bi kêfxweşî çêdikin û hin dersên xwe bi kêfxweşî çênakin. Em wan li malê bi kurdî mezin dikin. Heta ku diçin dibistanê, bi tirkî nizanin. Tirkî di dibistanan de hîn dibin. Ji ber vê yekê jî dema nû diçin dibistanê bi gelek zehmetiyan re rû bi rû dimînin. Di dema hînbûna tirkî de gelek zehmetî dikşînin. Dersên zarokên min bi gelemperî baş in. Bêguman heke bi kurdî perwerdehiyê bidîtana, dê baştir bibûna. Dema em bi kurdî diaxivin, gelek rihet xwe tînin ziman. Lê dema ku em bi tirkî diaxivin, hemû hestên me dişkên.

Tu bi têkiliyên bi zarokên xwe re zehmetiya dikşînî?

Di vê mijarê de zehmetiyên me gelek in. Zarokên min ne serdestê kurdî ne. Ji ber vê jî em nikarin têkiliyek baş saz bikin. Ew hin tiştan bi tikrî dibêjin lê ez bi tirkî nizanim. Tirkiya min gelek kanbax e. Dema ez bi wan re diaxivim, bi tirkiya min dikenin. Têkiliyên me gelek kanbax in. Ez û zarokên min, bi hev nakin.

Zarokên we dersên xwe bi rihetî fêr dibin?

Na, bi rihetî fêr nabin. Çimkî di malê de bi kurdî dijîn û li dibistanê jî bi tirkî dijîn. Ji ber vê yekê jî serê wan tevlîhev dibe. Gelek zehmetiyan dikşînin. Heke dersên wan bi kurdî bûna, dê gelek serkeftî bûna.

Zarokên te, ji ber kurd in rastî zehemtiyan tên?

Bêguman. Rojek, ji ber ku keça min li dibistanê bi kurdî axiviye, mamosteyê wê porê wê kişandiye. Wê demê keça min diçû dibistanan navîn. Serokwezîr Erdogan derdikeve televîzyonan û dibêje ku kurdî serbest e. Lê em vê yekê nabînin. Ji ber ku em kurd in, gelek caran rastî cudaxwaziyan tên. Zarokên me jî di dibistanan de rastî cudaxwaziyên mezin tên.

Heta niha te bi mamosteyên zarokên xwe re hevdîtin kiriye?

Ji bo wê bûyera ku porê keça min kişand, ez ê biçûma lê keça min nehişt. Got ku heke ez biçim dê zêdetir bi ser wê de biçe. Ez ji bo rewşa dersên zarokên xwe jî diçim dibistanê. Bi mamosteyên wan re daixivim. Li wê jî ez bi wan re bi kurdî diaxivim lê ew bi tirkî bersiv didin min. Ji ber vê yekê jî ez hinek gotinên wan fêm dikim û hinek jî fêm nakim.

Zarokên te ji bo dersên xwe ji te alîkarî dixwazin?

Ji ber ez bi tirkî nizanim, ez nikarim alîkariya wan bikim. Hin caran jî dersên xwe werdigerînin kurdî û ji min dipirsin. Ez jî heta ji destê min tê, alîkariya wan dikim.

Tu dixwazî zarokên te bi kurdî perwerdehiyê bigirin?

Ma çawa ez naxwazim? Daxwaza me perwerdehiya bi zimanê zikmakî ye. Daxwaza me ew e ku zimanê me jî wekî zimanên din li dibistanan bê fêrkirin. Ez jî dixwazim hem ez û hem jî zarokên min bi kurdî bixwînin û binivîsin. Lê mixabin niha ev derfet tune ne.

Spas.

ÇAVKANÎ

Akçura, Belma. *Devletin Kürt Filmi*, Ankara, Ayraç Yayınları, 2008.

Aldekoa, Jasone û Nicholas Gardner. "Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5: 6, 2002.

Alpay, Necmiye. "Anadili, Yabancı Dil ve Eksiltici İkidillilik", tê de: *Uluslararası Katılımlı Anadilde Eğitim Sempozyumu* –1, Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 2010.

Anadilde Eğitime Tutum Anketi. Ankara, Xebata Eğitim-Sen'ê ya li ber amadekirinê, 2010.

Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim. Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 2010.

Anaytulla, Guljennet. "Present State and Prospects of Bilingual Education in Xinjiang", *Chinese Education and Society* 41.

Anderson, Benedict. *Hayalî Cemaatler*, Çeviri: İskender Savaşır, İstanbul, Metis Yayınları, 1993.

August, Diana û Timothy Shanahan. "Developing Literacy in Second-Language Learners", Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.

Ayan, Ceyhan Müge û Dilara Koçbaş. "Çiftdillilik ve Eğitim", İstanbul, Eğitim Reform Girişimi, Sabancı Üniversitesi, 2009.

Baker, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

Balaguer, Ivan S. "The end of the Corsican question?", paper presented at the Conference on Nations without States in the Global Age, Association for the Study of Ethnicity and Nationalism and the London School of Economics, at Queen Mary College, University of London, hezîran 2007. http://works.bepress.com/ivan_serrano/2 [Erişim Tarihi: 2 reşemê 2010].

Balçık, M. Berk. "Milliyetçilik ve Dil Politikaları", içinde: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce* – Cilt 4: Milliyetçilik, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Bankston, Carl û Min Zhou. "Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youth in New Orleans", *Sociology of Education* 68, 1995.

Beşikçi, İsmail. *Kürtlerin Mecburî İskânı*, Ankara, Yurt Kitap Yayın, 1991.

Blackwood, Robert J. "The Gallicisation of Corsica: The Imposition of the French Language from 1768 to 1945", *Language Policy*, 3, 2004.

Blackwood, Robert J. *The State, the Activists and the Islanders: Language Policy on Corsica*, Amsterdam, Springer, 2008.

Borne, Dominique. "Fransız Eğitim Sisteminde Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi Tasarımı ve Bu Tasarımın Yurttaş Oluşumuna Katkısı", içinde: *Dersimiz Yurttaşlık*, Ed: Turhan Ilgaz, İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1998.

Bostwick, Mike. "What is Immersion?", http://www.bi-lingual.com/School/WhatIsImmersion.htm (Erişim Tarihi: 19.07.2010)

Byram, Michael. "On being bicultural and intercultural", içinde: *Intercultural experience and education*, Ed. Geof Alred, Michael Byram ve Michael P. Fleming, Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

Calhoun, Craig. *Milliyetçilik*, Çeviri: Bilgen Sütçüoğlu, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.

Caymaz, Birol. *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmî İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008.

Clarke, Michael. "The Problematic Progress of 'Integration' in the Chinese State's Approach to Xinjiang, 1759 – 2005", *Asian Ethnicity*, 8: 3, 2007.

Collier, Virginia û Thomas Wayne. "A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement", (Center for Research on Education, Diversity&Excellence, 2002. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html; (Erişim Tarihi: 21.06.2010)

Collier, Virginia û Thomas Wayne. "Making U.S. Schools Effective For English Language Learners", Part 2, *TESOL Matters*, 9, 1999.

Convey, Françoise. "Teaching the Mother Tongue in France", içinde: *Teaching The Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Ed. Anthony Adams û Witold Tulasiewicz, London, Continuum International Publishing Group, 2005.

Copeaux, Etienne. "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık", tê de: *Dersimiz Yurttaşlık*, Ed: Turhan Ilgaz, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1998.

Coşkun, Vahap. *Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu*, Ankara, Liberte Yayınları, 2009.

Cummins, Jim. "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?", *Sprogforum*, 19, 2001.

Cummins, Jim. "Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion", http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html [Erişim Tarihi: 19 temûz 2010]

Cummins, Jim. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

Çağaptay, Soner. *Türkiye'de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, Wergera bo tirkî: Özgür Bircan, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006.

Daftary, Farimah. "The Matignon Process and Insular Autonomy as a Response to Self-Determination Claims in Corsica", içinde: European Yearbook of Minority Issues Volume 1, Ed. Arie Bloed, Rainer Hofmann, Joseph Marko ûd, European Centre for Minority Issues and European Academy of Bolzano/Bozen, Leiden, Boston, Martinus Nijhoff Publishers, 2002.

Derince, Mehmet Şerif. "The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)", İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, Teza masterê ya çapnebûyî, 2010.

Echeverria, Begoña. "Language ideologies and practices in (en)gendering the Basque nation", *Language in Society* 32, 2003.

Erdoğan, Mustafa. "Milliyetçilik İdeolojisine Dair", *Liberal Düşünce*, Hejmar 15, Havîn 1999.

Ersanlı, Büşra. "Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi", içinde: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce* – Cilt 4: Milliyetçilik, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Etxeberria, Felix. "New Challenges for Bilingual Education in the Basque Country", *Intercultural Education*, 14: 1, 2003.

Euromosaic. "Corsican in France", http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/cors/an/i1/i1.html [Erişim Tarihi: 2 reşemê 2010]

Feng, Anwei. "Identity, 'acting interculturally' and aims for bilingual education: An example from China", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30: 4, 2009.

Ferrer, Ferran. “Languages, Minorities and Education in Spain: The Case of Catalonia”, *Comparative Education*, 36: 2, 2000.

Fırat, Bahar û Altay Atlı. “Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim: Alan Araştırmasından Notlar”, Toplumsal Barış İçin Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Uluslararası Sempozyumu’nda sunulan tebliğ, İstanbul, 19-20 Haziran 2010.

Foucault, Michael. “Governmentality”, içinde: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With Two Lectures By and An Interview With Michel Foucault*, Ed: Graham Burchell, Gordon Colin û Peter Miller, Chicago, University of Chicago Press, 1991.

Garcia, Ofelia. “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century”, içinde: *Social Justice through Multilingual Education*, Ed: Ajit Mohanty, Minata Panda, Robert Philipson û Tove Skutnabb-Kangas, Bristol, Multilingual Matters, 2009.

Gellner, Ernest. *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çeviri: Büşra Ersanlı Behar û Günay Göksu Özdoğan, İstanbul, İnsan Yayınları, 1992.

Genesee, Fred. *Learning Through Two Languages*, Cambridge, Mass., Newbury House Publishers, 1987.

Goldenber, Claude, Robert S. Rueda û Diane August. “Sociocultural Influences on the Literacy Attainment of Language-Minority Children and Youth”, içinde: Developing *Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, *Ed:* Diane August û Timothy Shanahan, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.

Gül, İdil Işıl. “Eğitimde Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği”, tê de: *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar*, Derleyen: Işık Tüzün, İstanbul, Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi, 2009.

Habermas, Jürgen. *“Öteki” Olmak “Öteki”yle Yaşamak*, Çeviri: İlknur Aka, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2002.

Haddican, Bill. “Suburbanization and language change in Basque”, *Language in Society*, 36, 2007.

Haugen, Einar. *The Ecology of Language*, Stanford, Stanford University Press, 1972.

Heater, Derek. *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, Çeviri: Meral Delikara Üst, Ankara, İmge Kitabevi, 2007.

Hélot, Christine. “Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France”, *Language Policy*, 2, 2003.

Hobsbawm, Eric J. *1780’den Günümüze Milletler ve Milliyetçilik*, Wergera bo tirkî: Osman Akınhay, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1995.

Huntington, Samuel P. *Political Order in Changing Societies*, London, Yale University Press, 1968.

Hür, Ayşe. “Tez Zamanda Yer İsimleri Değiştirile!”, Taraf, 01.03.2009.

Hyer, Eric. “China’s Policy towards Uighur Nationalism,” *Journal of Muslim Minority Affairs* 26: 1, 2006.

Işın, Engin û Bora İşyar, “Türkiye’de Ulus-Devlet ve Vatandaşlığın Doğuşu”, içinde: *Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya û Turgut Tarhanlı, İstanbul, TESEV Yayınları, 2005.

Jaffe, Alexandre. *Ideologies in Action Language Politics on Corsica*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 1999.

Kaplan, İsmail. “Millî Eğitim İdeolojisi”, içinde: *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce – Cild 4: Milliyetçilik*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Kaplan, Robert B. û Richard B. Baldauf Jr. *Language planning from practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.

Kirişçi, Kemal û Gareth M. Winrow. *Kürt Sorunu, Kökeni ve Gelişimi*, Wergera bo tirkî: Ahmet Fethi, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007.

Koçak, Mustafa. “Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları”, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Teza doktorayê ya çapnebûyî, 2010.

Kürt Sorununun Çözümüne Dair Bir Yol Haritası: Bölgeden Hükümete Öneriler, TESEV Araştırması, İstanbul, TESEV Yayınları, 2008.

Ladson-Billings, Gloria. "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy", *American Education Research Journal*, 35, 1995.

Lasagabaster, David. "Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22: 5, 2001.

Lieberman, Victor. "The Qing Dynasty and Its Neighbors", *Social Science History*, 32: 2, 2008.

Lipscomb, Lindsay, Janet Swanson û Anne West. "Scaffolding", içinde: *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*, Ed: Michael Orey, 2004.

López, Luis. "The Origins of Spanish Revisited: Linguistic Science, Language Ideology and Nationalism in Contemporary Spain", *Bulletin of Spanish Studies* LXXXIV: 3, 2007.

Mackenzie, Pamela. "Multilingual Education among Minority Language Communities", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12, 2009.

Mahçupyan, Etyen. *Türkiye'de Merkeziyetçi Zihniyet, Devlet ve Din*, İstanbul, Patika Yayınları, 1998.

Maksudyan, Nazan. *Türklüğü Ölçmek*, İstanbul, Metis Yayınları, 2005.

Mar-Molinero, Clare. "The Politics of Language: Spain's Minority Languages", CLE Working Papers, 3, 1994.

McCarty, Teresa. *A Place to Be Navajo – Rough Rock and the Struggle for Self Determination in Indigenous Schooling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2002.

McDowall, David. *Modern Kürt Tarihi*, Wergera bo tirkî: Neşenur Domaniç, İstanbul, Doruk Yayınları, 2004.

Meriç, Cemil. *Sosyoloji Notları*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1993.

Merkl, Peter H. *Political Continuity and Change*, New York: Harper&Row Publishers, 1972.

Millán, Jesús û María C. Romeo. "Was the liberal revolution important to modern Spain? Political cultures and citizenship in Spanish history", *Social History* 29: 3, 2004.

Millward, James A. *Eurasian Crossroads: A History of Xinjiang*, London: Hurst & Company, 2007.

Moreno, Eduardo M. û Juan S. P. Garzón. "A Difficult Nation?", *History and Memory*, 14: 1-2, 2002.

Ogbu, John. *Minority Education and Caste*, New York, Academic Press, 1978.

Ogbu, John. "Understanging Cultural Diversity and Learning", *Educational Researcher*, 21, 1992.

Oran, Baskın. "Ulusal Egemenlik Kavramının Dönüşümü, Azınlıklar ve Türkiye", içinde: *Anayasa Yargısı*, C.20, 2003.

Öpengin, Ergin. "La situation sociolinguistique de la langue kurde en Turquie", Universite de Rouen, Teza masterê ya çapnebûyî, 2009.

Paulston, Christina B. *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1992.

Petrusewicz, Marta. "Corsica: Old Vendetta and the Modern State", *Journal of Interdisciplinary History*, 21: 2, 1990.

Pitollet, Camille. "Spain, the Spanish Language and Its Future", *Hispania*, 13: 5, 1930.

Portes, Alejandro û Rubén Rumbaut (ed). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA, University of California Press, 2001.

Qingxia, Dai û Dong Yan. "The Historical Evolution of Bilingual Education for China's Ethnic Minorities", *Chinese Education and Society*, 34: 2 2001.

Reid, Donald. "Colonizer and Colonized in the Corsican Political Imagination", *Radical History Review*, 90, 2004.

Reny, Marie-Eve. "The political salience of language and religion: patterns of ethnic mobilization among Uyghurs in Xinjiang and Sikhs in Punjab", *Ethnic and Racial Studies*, 32: 3, 2009.

Rong, Ma. "Bilingual Education for China's Ethnic Minorities", *Chinese Education and Society* 40: 2, 2007.

Sadoğlu, Hüseyin. *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2003.

Salmi, Jamil. "Violence, Democracy and Education: An Analytic Framework", içinde: *Suffer The Little Children –Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*, 4, Ed: Carol Camp-Yeakey, Emerald Group Publishing Limited, 2004.

Sánchez, Alejandro W. "Corsica: France's Petite Security Problem", *Studies in Conflict and Terrorism* 31, 2008.

Schlussel, Eric T. "'Bilingual' education and discontent in Xinjiang", Central Asian Survey 26: 2, 2007.

Sebastián, Javier F. û Gonzalo De Miguel C. "The Notion of Modernity in 19th Century Spain: An Example of Conceptual History", *European Journal of Political Theory*, 3, 2004.

Shabad, Goldie û Richard Gunther. "Language, Nationalism, and Political Conflict in Spain", *Comparative Politics*, 14: 4, 1982.

Sierra, Josu. "Assessment of Bilingual Education in the Basque Country", *Language, Culture and Curriculum* 21: 1, 2008.

Skutnabb-Kangas, Tove. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.

Skutnabb-Kangas, Tove û Robert Dunbar. "Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View", *Journal of Indigenous Peoples Rights*, 1, 2010.

Skutnabb-Kangas, Tove, Ole Henrik-Magga û Robert Dunbar. "Forms of Education of Indigenous Children as Crimes against Humanity", Permanent Forum on Indigenous Issues Seventh Session, New York, 21 nîsan - 2 gulan 2008.

Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic Genocide in Education –Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.

Smith, Anthony D. *Millî Kimlik*, Wergera bo tirkî: Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

Şahin, Bahar. "Türkiye'nin Avrupa Birliği Uyum Süreci Bağlamında Kürt Sorunu: Açılımlar ve Sınırlar", tê de: *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, a.w.: Ayhan Kaya û Turgut Tarhanlı, İstanbul: TESEV Yayınları, 2006.

Şahin, İsmet û Yener Gülmez. "The Efficiency of Education in East and Southeast Turkey", *Social Indicators Research*, 49, 2000.

Şen, Y. Furkan. *Globalleşme Sürecinde Milliyetçilik Trendleri ve Ulus Devle*t, Ankara, Yargı Yayınevi, 2004.

Terzioğlu, Süleyman S. *Uluslararası Hukukta Azınlıklar ve Anadilinde Eğitim Hakkı*, Ankara: Alp Yayınevi, 2007.

The European Charter for Regional or Minority Languages and the French Dilemma: Diversity v. Unicity – Which Language(s) for the Republic?, Council of Europe Publishing, Regional or Minority Languages, 4, 2004.

Tilly, Charles. *Avrupa'da Devrimler 1492-1992*, Wergera bo tirkî: Özden Arıkan, İstanbul, Yeni Binyıl Yayınları.

Tsung, Linda T. H. û Ken Cruickshank. "Mother tongue and bilingual minority education in China", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 12: 5, 2009.

Tunçay, Mete. *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması*, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1999.

Tunçel, Harun. “Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cild 10, Hejmar 2, 2000.

Urla, Jacqueline. “Ethnic Protest and Social Planning: A Look at Basque Language Revival”, *Cultural Anthropology*, 3: 4, 1988.

Urla, Jacqueline. “Outlaw Language–Creating alternative public spheres in Basque free radio”, *Pragmatics* 5: 2, 1995.

Virtanen, Özlem Eraydın. “Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri”, tê de: *Avrupa Birliği Sürecinde Dil Hakları*, Ed: Ebru Uzpeder, İstanbul, Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayını, 2003.

Vygotsky, Lev. *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Wallerstein, Immanuel. *Liberalizmden Sonra*, Wergera bo tirkî: Erol Öz, İstanbul, Metis Yayınları, 1998.

Wang, Zheng. “National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China”, *International Studies Quarterly*, 52: 4, 2008.

Wardhaugh, Ronald. *An Introduction to Sociolinguistics*, Blackwell, 2009.

Wilson, Stephen Feuding. *Conflict and Banditry in Nineteenth Century Corsica*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Wright, Sue. *Language Policy and Language Planning –From Nationalism to Globalisation*, New York, Palgrave MacMillan, 2004.

Yaman, Seval. “Üniversitelerde Tasfiye Geleneği”, Radikal 2, 10.12.2006.

Yeğen, Mesut. *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2006.

Yıldız, Ahmet. *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.

Yıldız, Kerim û Koray Düzgören. *Bir Dilin İnkârı: Türkiye’de Kürtçe Hakkı*, Londra, Kurdish Human Rights Project Yayını, 2002.

Zhang, Shuang. “China’s Bilingual Education Policy and Current Use of Miao in Schools”, *Chinese Education and Society,* 41: 6, 2008.

Zürcher, Eric Jan. *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, İstanbul, İletişim yayınları, 2007.

Bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de mafekî mirovî ye. Gelek ji wan deqên ku çarçoweya huqûqa hevçerx diyar dikin, perwerdeya bi zimanê zikmakî wekî mafekî destnîşan dikin ji bo mirovan; herwiha dabînkirina vî mafî wekî berpirsyariyeke dewletê ya xizmetguzariya yeksan a li hemwelatiyan dibînin. Lewma, bar û berpirsiyariya dewletê ye ku hewl bide şert û tedbîrên ji bo îstifadekirina ji vî mafî teqez û cîbicî bike.

Lê belê, li Tirkiyeyê –ji ber têgihiştina hemwelatîniyê ku nasname û şêwejiyaneke yekreng ferz dike li ser herkesê/î– kurd bêpar in ji mafê bikaranîna zimanê xwe yê dayikê di perwerdeyê de. Ev bêparî û neheqî hem dibe asteng li ber parastina zimanê kurdî, ku -ji ber şertên xwe yên civakî û siyasî- her bêtir lawaz dikeve, hem di dibistanan de tesîreke xerab li serkeftina wan xwendekaran dike ku zimanê wan ê dayikê kurdî ye, û hem jî zererê digihîne aştiya civakî.

“Kula Ziman”, lêkolînek e ku bi xema van kêşe û kêmasiyên behskirî hatiye amadekirin. Du armancên serekî yên vê lêkolînê hene: Ya yekem ew e ku wan texrîbatên siyasî, civakî, aborî, psîkolojîk, perwerdeyî û zimanî destnîşan bike ku ji ber bikarneanîna kurdiyê di perwerdeyê de qewimîne û diqewimin. Ya duyem jî ew e ku xwedantesîr û piştevan be di pêkanîna wan tedbîran de ku dê van zerer û texrîbatan rakin.

Ji ber vê yekê, “Kula Ziman”, hem aloziya paşxaneya siyasî ya Tirkiyeyê teswîr dike, hem kêşe û kemasiyên ku hîn ji vê paşxaneyê dizên destnîşan dike, û hem jî dane û encamên ku ji lêkolîna meydanî bi dest ketine di nav çarçoweya munaqeşeyên teorîk de dinirxîne. Herwiha, nirxandineke qiyasî ji tecrûbeyên welatên cihê pêşkêş dike û pêşniyazên çareseriyê rêz dike, ku tê heye hinek ji wan pêşniyazan demûdest pêk bên û pejirandina hinekên din maweyeke dirêj bigire.

“Kula Ziman” hêvîdar e ku piştevan û hander be ji bo berdewambûn û kûrtirbûna nîqaşên ku îro derheqê bikaranîna zimanê zikmakî di perwerdeyê de têne gerandin û, herwiha, li Tirkiyeyê –bikaranîna kurdî di perwedeyê de jî tê de - têgihiştineke pirzimanî bê pêşxistin di perwerdeyê de.

DİSA
DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ
ENSTÎTUYA DIYARBEKIRÊ BO LÊKOLÎNÊN SIYASÎ Û CIVAKÎ
DIYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL AND SOCIAL RESEARCH

ISBN No: 978-605-5458-01-0