

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE
ANADİLİNİN KULLANILMAMASI SORUNU VE
KÜRT ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ
VAHAP COŞKUN M. ŞERİF DERİNCE NESRİN UÇARLAR



DİL YARASI





DiL YARASI

DİL YARASI

**Türkiye’de Eğitimde
Anadilinin Kullanılmaması
Sorunu ve Kürt Öğrencilerin
Deneyimleri**

Vahap Coşkun

M. Şerif Derince

Nesrin Uçarlar

EKİM 2010

DİSA YAYINLARI – 1

DİL YARASI:

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE ANADİLİNİN KULLANILMAMASI SORUNU VE KÜRT ÖĞRENCİLERİN DENEYİMLERİ

ISBN: 978-605-5458-00-3

DİSA YAYINLARI

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

Yayına Hazırlayan: DİSA

Düzeltili: Merve Erol

Kapak: Emre Senan

Baskıya Hazırlayan: Ö. Dilan Bozgan, DİSA

Basım Yeri: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

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 © Ekim 2010

Bu yayının tüm hakları saklıdır. Yayının hiçbir bölümü Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün (DİSA) izni olmadan elektronik veya mekanik (fotokopi, kayıt veya bilgi depolama, vb.) yollarla çoğaltılamaz.

Bu çalışmada yer alan görüşler bir kurum olarak DİSA'nın görüşleriyle birebir örtüşmeyebilir.

■■■ HEINRICH BÖLL STIFTUNG
DERNEĞİ TÜRKİYE TEMSİLCİLİĞİ



Katkılarıyla

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	8
BİRİNCİ BÖLÜM.....	10
ULUS-DEVLET, EĞİTİM VE DİL	10
A. “ULUS-DEVLET” VE “ULUSAL KİMLİK”	11
B. ULUS İNŞA ETME SÜRECİNDE EĞİTİM VE DİL	12
1. Dil.....	13
2. Eğitim	14
İKİNCİ BÖLÜM.....	17
TÜRKİYE’DE ULUS-DEVLET, EĞİTİM ve DİL.....	17
A. TÜRK ULUSUNUN İNŞASINDA EĞİTİM VE DİL.....	19
1. Millî Eğitim.....	21
2. Dil: Türkçe.....	24
B. TÜRKİYE’DE UYGULANAN DİL POLİTİKALARI	27
1. 1923-1950 Dönemi	27
2. 1950–1980 Dönemi	32
3. 1980 ve Sonrası Dönem.....	33
4. Mevcut Mevzuat ve Eğitimde Anadilinin Kullanılması	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	41
EĞİTİMDE ANADİLİ MESELESİ VE KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM DENEYİMLERİ	41

A. SAHA ÇALIŞMASI	42
B. BULGULAR	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	76
BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ ve KURAMSAL TARTIŞMA.....	76
A. TESPİT EDİLEN SORUNLAR	76
1. İletişimsizlik	76
2. 1-o Yenik Başlama.....	78
3. Sınıfta Kalma ve Okulu Terk Etme	79
4. Damgalamalar / Stigmalar.....	80
5. Şiddet.....	81
6. Susmak ve Zili Beklemek.....	82
7. Muhbircilik.....	82
8. Köy / Varoş, Bölge ve Şehir Merkezi Ayrımı	83
9. Kürtçe Bilen Öğretmen Olmak ya da Olmamak	84
10. Ebeveynlerin Rolü	85
11. Dillerin Yer Değiştirmesi	86
B. EĞİTİMDE ANADİLİNİN KULLANILMASINA YAKLAŞIMLAR	87
C. EKSİLTİCİ DİLSEL EĞİTİM PRATİKLERİ	88
D. KURAMSAL TARTIŞMA – PSİKODİSEL VE SOSYOLOJİK ÇERÇEVE	90
E. DİSEL AZINLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GELİŞİMİNİN TEMELİNDE YATAN PSİKODİBİLİMSEL İLKELER	90
1. Dil Yeterliliği ve Akademik Gelişme	90
2. Dillerarası Karşılıklı Bağımlılık.....	91
3. Ekleyici Çiftdililik.....	92
F. DİSEL AZINLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GELİŞİMİNİN TEMELİNDE YATAN SOSYOLOJİK İLKELER	92
1. Baskıcı Toplumsal İktidar İlişkilerini Anlama	92
2. Kimlik Uzlaşısı.....	93

G. ÖNERİLER	94
1. Eğitim Sistemi ile İlgili Öneriler	94
2. Toplumsal ve Kültürel Öneriler	97
BEŞİNCİ BÖLÜM	99
ANADİLİNDE EĞİTİM HAKKI – ÜLKE ÖRNEKLERİ	99
A. KORSİKACA – FRANSA	101
B. BASKÇA – İSPANYA	106
C. UYGURCA – ÇİN.....	112
D. DEĞERLENDİRME.....	117
SONUÇ	122
MÜLAKAT ÖRNEKLERİ.....	126
KAYNAKLAR	146

ÖNSÖZ

1960'lardan itibaren farklı toplumsal grupların siyasal, kültürel ve ekonomik taleplerinin kamusal alana yansımalarıyla birlikte ulus-devletlerin bütüncül politikaları sarsılmaya başlamıştır. Bilhassa, tek tip bir ulusal kimlik ve ulusal dil birliği yaratma yönündeki dayatmacı pratikler ciddi bir itirazla karşılaşmıştır. Bugüne kadar merkezden uzak tutulan ve etnik, dilsel ve dinsel açıdan egemen çoğunluktan farklı olan gruplar, kendi kimliklerini ve kültürlerini korumaya yönelik talepleri dile getirmeye başlamışlardır.

Bu talepler, Türkiye'de de yansımaları bulmuştur. Cumhuriyet rejiminin dil, din ve etnik köken bakımından aralarında farklılıklar bulunan herkese standart bir kimlik ve yaşam tarzı dayatan vatandaşlık anlayışı, 1980'li yılların ikinci yarısından itibaren ciddi itirazlarla karşılaşmıştır. Özellikle 1980 darbesinin yarattığı baskının kısmen geşmesiyle birlikte, Türkiye'de resmî söylem tarafından belirlenmiş ulusal kimliğe zarar verdikleri düşünülen etnik ve dinî gruplar, toplumsal düzeyde daha çok görünmeye, konuşmaya ve siyasete katılmaya başladılar. Kendilerini devlet tarafından tarif edilen makbul kimlik içinde bulmayan gruplar, farklılıklarının toplumsal alanda kabul edilmesine ve korunmasına dair talepleri gündeme taşıdılar. Kadınlar, erkek egemen kültüre başkaldırdılar ve cinsiyetçiliğe dayalı ayrımcılığa karşı türlü mücadele yöntemlerine başvurdular. Eşcinseller, cinsel yönelimlerinden dolayı maruz kaldıkları çeşitli baskılara dikkat çektiler, cinsel kimlikleriyle hem özel hem de kamusal alanda eşit bir vatandaş olmanın mücadelesini yürüttüler. İslamî kesimler, özellikle kadınların başörtüsü nedeniyle hak mahrumiyetine uğramamasını sağlamak ve çocuklarını kendi inançlarına uygun yetiştirmek yönündeki talepleriyle gündeme müdahil oldular. Aleviler, rejimin Sünnî karakterine karşı çıktılar ve okullarda zorunlu din dersinin kaldırılması için hem siyasî hem de hukukî yolları zorladılar. Gayrimüslimler, gerek geçmişte, gerekse bugün uğradıkları ayrımcılığın bir muhasebesinin yapılması ve ayrımcılıktan kaynaklı mevcut sorunlarının giderilmesi gereğini dile getirdiler.

Zaman içerisinde çeşitlenen ve artan bu talepler arasında belirleyici öneme sahip olanlardan biri de, Kürtlerin kendi etnik ve kültürel kimliklerinin tanınması talebidir. Bu kapsamda üzerinde en çok durulan ve kültürel hakların ağırlıklı bir bölümünü oluşturan talep, anadilinin –Kürtçenin– eğitimde kullanılmasıdır. Kürtler bu yöndeki taleplerini –genel olarak– üç esasa dayandırmaktadırlar:

Birincisi, eğitimde anadilinin kullanılmasının bir insan hakkı olduğudur. Çağdaş hukukun çerçevesini çizen birçok metin, insanların kendi dillerinde eğitim yapmalarını bir hak olarak belirler ve bunu devletlerin bütün vatandaşlarına eşit hizmet etme yükümlülüğünün de bir gereği olarak sayar. Dolayısıyla devletlere düşen, bu hakkın gereğini yerine getirmeye çalışmalarıdır. Türkiye'de ise devlet, cumhuriyet tarihi boyunca Kürtçeyi dilsel ve ulusal bütünlüğe bir tehdit olarak görmüş ve inkâr etmiştir. Kürtçenin halen bir tehdit olarak algılanması ise, ulus-devlet modelinin tartışıldığı günümüzde anakronik bir durumdur. Artık yapılması gereken, Türkiye'nin geçmişteki politikasından vazgeçmesi ve Kürtçenin eğitimde kullanılması için gerekli şartları hazırlamasıdır.

İkincisi, eğitimde anadilinin kullanılması, Kürt dilinin korunması ve geliştirilmesi için "olmazsa olmaz"dır. Dil sadece bir iletişim aracı değildir; aynı zamanda bir kültürün de taşıyıcısıdır. Bu nedenle kültürün gelişip serpilmesi dilin kullanımıyla doğrudan bağlantılıdır. Eğitimde kullanılan bir dil, sürekli olarak kendini yeniler, hayatın her alanında meydana gelen değişimlere kendini uyarlar, yeni kavramlar bulur, diğer dillerle etkileşime girer ve giderek daha zengin bir içeriğe kavuşur. Buna karşılık eğitimde ve kamusal alanda kullanılması yasaklanan bir dil, gündelik yaşama hapsolür ve gün geçtikçe zayıflayıp yoksullaşır. Bugün Kürtçe böyle bir tehlike ile karşı karşıyadır ve bu tehlikeyi bertaraf etmenin yolu, Kürtçenin eğitimde kullanılmasını sağlamaktan geçmektedir.

Üçüncüsü, Kürtçenin eğitimde kullanılması, Türkiye'nin en önemli meselelerinden biri olan Kürt meselesinin çözümüne de pozitif bir katkı yapacaktır. Farklı Kürt siyasal çevreleri, Kürt meselesinin çözümüne dair birbirinden son derece farklı perspektiflere sahiptir. Ama denilebilir ki bütün Kürt hareketlerinin üzerinde uzlaştıkları nokta, Kürtçenin eğitimde kullanılmasının vazgeçilmezliğidir. Aslında eğitimde Kürtçenin kullanılması, sadece Kürt siyasal çevreleri ve sivil hareketlerinin değil, Kürt meselesinin demokratik yollarla çözülmesi yönünde görüş bildiren herkesin üzerinde uzlaştığı bir konudur. Bilhassa eğitimbilim, dilbilim, gelişim psikolojisi alanlarında çalışan akademisyenlerin bulguları bu gerekliliğe işaret etmektedir.

Bu çalışma, sözü edilen gereklilik ve taleplerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Çalışmada amaç, eğitimde Kürtçenin kullanılmamasının yarattığı siyasal, toplumsal, ekonomik, psikolojik, eğitimsel ve dilsel tahribatları ortaya koymak ve bu tahribatları ortadan kaldırmaya yönelik tedbirlerin geliştirilmesine katkı sunmaktır.

Çalışmanın ilk iki bölümünde, meselenin teorik ve tarihsel arka planı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle, eğitimde anadilinin kullanılmasının engellenmesi ile ulus-devletlerin dil ve eğitim politikaları arasındaki bağlantı üzerinde durulmuştur. Akabinde, Türkiye'de bu sorunun doğmasına ve büyümesine sebep olan temel unsurun, Türkiye Cumhuriyeti'nin tek bir etnik kimliğe dayanan ulusal bir kimlik inşa etmeye yönelik politikası olduğu tespiti yapılmıştır. Farklılıkları yok sayan bu ulusal kimliğin eğitim ve dil aracılığıyla topluma benimsetilmesinin ve bu yapılırken toplumdaki diğer kimliklerin kamusal görünürlüklerinin ortadan kaldırılmasının yarayı derinleştirdiğine değinilmiştir.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü bölümünde, bir saha çalışması ve bunun değerlendirilmesi yer almaktadır. Eğitimde Kürtçenin kullanılmamasının öğrenciler, öğretmenler ve velilerde nasıl bir tahribata yol açtığı saha çalışmasıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, farklı dönemlerde ve yerlerde okula başlamış öğrencilerle, hiç Türkçe bilmeden okula başlayan öğrencilere öğretmenlik yapmış olan Kürtçe bilen ve bilmeyen öğretmenlerle ve son olarak da velilerle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden çıkan bulgular, daha önce yapılmış yerel ve uluslararası çalışmalarla ve kuramsal tartışmalarla birlikte ele alınıp detaylı bir şekilde tartışıldıktan sonra çözüme yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu önerilerin paralel bir okumasını yapmak için beşinci bölümde üç ülke örneği incelenmiştir. Korsikaca-Fransa, Baskça-İspanya ve Uygurca-Çin örnekleri üzerinden yapılan incelemede, azınlık dillerinin eğitimde kullanılması yönünde geliştirilen modeller, tarihsel ve politik bağlamları göz önüne alınarak tartışılmıştır. Bu tartışma, aynı zamanda, bu modellerin eksiklerini ve faydalarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu tespitlerin, Kürtçenin eğitimde kullanılması yönünde geliştirilecek modellere esin vermesi temenni edilmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ULUS-DEVLET, EĞİTİM VE DİL

Günümüz dünyasında devletlerin yapılanma biçimleri büyük ölçüde modernitenin izlerini taşır. Modernite, Avrupa kıtasında, 16. ve 18. yüzyıllar arasında ortaya çıkan ve toplumsal yaşamın hemen her alanında büyük çaplı değişimler meydana getiren bir süreçtir. Modernleşme süreciyle birlikte sanayileşmenin ve ekonomik ilişkilerin metalaşmasının hızı arttı, kapitalist ekonomiye geçildi, sosyal işbölümü büyüdü, bilimsel düşünce tarzları yükseldi, süratli bir kentleşme yaşandı ve demokratikleşmeye dönük çabalar yoğunluk kazandı. Bu radikal değişim süreci, sosyal ve siyasal kurumların bütünüyle dönüşmesi sonucunu doğurdu. Böylelikle başta sosyal ve siyasal kurumlar olmak üzere hiçbir kurumun geleneksel örgütlenme tarzını ve moderniteden önceki konumunu koruma şansı kalmadı.¹

Modernleşme süreci ile birlikte “devlet” yapılanması da değişti ve yeni bir hal aldı. Devlet, topraklarını tek bir idare altında toplayarak idarî kapasitesini güçlendirdi, yönetime halkın katılımını sağladı, egemenliğinin hüküm sürdüğü sınırları kesin bir şekilde belirledi. Kendisi dışında şiddet kullanabilecek güçleri tasfiye ederken kendisi yeni şiddet biçim ve mekanizmaları yarattı. Devletin modernliği, “merkezî bir güç” olmasına dayanıyordu; coğrafi, hukukî ve siyasî merkezileşme sayesinde modern devlet, seleflerine kıyasla çok daha caydırıcı bir güce kavuştu. Bu güç, modern devleti, Avrupa kıtasında başlayan genel modernlik sürecinin dünyanın diğer bölgelerine taşınmasını sağlayan unsurlardan biri haline getirdi. Ayrıca, taşıyıcılığını yaptığı süreçle birlikte modern devletin kendisi de zaman içinde evrensel bir model vasfını kazandı.²

Merkezileşme üzerinde yükselen ve vergilerle finanse edilen modern devlet, toplumsal, ekonomik ve kültürel modernleşmenin gereklerini kendinden önceki siyasal yapılara oranla daha etkin ve daha işlevsel bir biçimde yerine getiriyordu. Daha önce tarih sahnesinde yer almış siyasî

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.

yapılanmalar ne mutlak sınırlarla birbirinden ayrılıyor, ne de iç bütünleşmeyi ve homojenleşmeyi teşvik ediyordu. Feodal seçkinler muazzam miktarda toprağı denetimleri altında tutmalarına rağmen ancak asgarî bir merkezî güce ve kısıtlı bir gündelik hayatı üretme kapasitesine sahiptiler. İmparatorlukların tebaalarını vergiye bağlama kudreti vardı ama kültürel homojenliği tesis etme gibi bir dertleri yoktu.³ Oysa modern devletin kapladığı toprak net, bu toprak üzerindeki hâkimiyeti ise mutlaktı. Bu durum, sınırları kesin olarak belirlenmiş topraklar üzerinde yaşayanların kimliklerinin de bir kalıba dökülmesine ve söz konusu topraklar üzerinde ancak belirlenmiş kimliği taşıyanların hak sahibi olduğuna dönük bir eğilimin doğmasına neden oldu. Böylelikle modern devlet, “ulus” adı verilen bir bütünle özdeşleştirilmeye başlandı ve bir tahayyül olarak yaratılan “ulus”, devletin egemenliğinin kaynağı oldu.⁴

A. “ULUS-DEVLET” VE “ULUSAL KİMLİK”

Devletin “ulus” ile birlikte düşünülmesi, modern devletin yükselişiyile birlikte oluşan en önemli zihnî ve yapısal değişimlerden biridir. Habermas’a göre, “devlet” ve “ulus” sözcüklerinin “ulus-devlet” olarak birbiriyle kaynaşması 18. yüzyılın sonlarındaki devrimlerden sonraya rastlar.⁵ Heater da, “ulus” kavramının yerel bağlamından kopartılıp “devlet” ile ilişkili olarak düşünülmesinin 18. yüzyıldan sonraki bir gelişme olduğunu söyler.⁶ Ulus ile devletin bağlantılandırılması, “ulus” denilen topluluğun devlet tarafından bir inşa faaliyetine tâbi tutulmasını beraberinde getirir. Devlet, ulusu işler ve ona bir siyasal kimlik kazandırır.

Ulusa bir kimlik kazandırma, ulus-devlet için hayatî bir gerekliliktir. Her ne kadar modern devlet yapılanmasıyla birlikte devletler önceden sahip olmadıkları derecede bir idarî ve coğrafi bütünlüğe kavuştularsa da, bu yeterli değildi. İdarî ve coğrafi birliği tamamlayacak ve garanti altına alacak bir kültürel birliğe ihtiyaç vardı. Bu nedenle devlet, enerjisinin ve imkânlarının önemli bir bölümünü, topluluğun yerel aidiyet bağlarını aşan ulusal aidiyet sembolleri yaratmaya ve bunları kullanarak kültürel homojenliği sağlamaya harcadı.

Kültürel farklılıkları törpülemek, topluluğun paylaştığı etnik, dilsel ve dinsel “birlik” düşüncesini sürekli olarak işlemek ve böylece kültürel bakımdan monolitik bir toplum yaratmak, bütün ulus-devletlerin öncelikli gayesi oldu. Devletin belli bir siyasal kimlik taşıyan bir ulus yaratmada faydalandığı düşünce ise milliyetçiliktir. Nitekim milliyetçilik, Avrupa’daki toplulukların ulus-devlet olarak örgütlenmeye başladıkları 18. yüzyıldan sonra bir siyasal ideoloji olarak belirmiştir.

Milliyetçilik ideolojisinin birtakım merkezî önermeleri bulunur. Smith’e göre bunlar dört tanedir: Birincisi, dünyanın her biri kendi bireyselliği, tarihi ve kaderi olan milletlere bölünmüş olduğu iddiasıdır. İkincisi, milletin bütün toplumsal ve siyasî gücün kaynağı olması ve millete bağlılığın diğer bütün sadakat bağlarının üstünde yer almasıdır. Üçüncüsü, eğer özgür olmak istiyorlarsa insanların bir milletle özdeşleşmeleri zorunluluğudur. Ve dördüncüsü de, dünyada barış ve güvenliğin hâkim olması için milletlerin özgür ve güvenlik içinde bulunmaları gereğidir.⁷ Bu temel düşüncelerden hareketle milliyetçilik, “millî birlik, millî kimlik, kardeşlik” gibi kavramlar üretir ve

³ Craig Calhoun, *Milliyetçilik*, Çeviri: Bilgen Sütçüoğlu (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009), 93-94.

⁴ Benedict Anderson, *Hayalî Cemaatler*, Çeviri: İskender Savaşır (İstanbul: Metis Yayınları, 1993) Ayrıca Vahap Coşkun, *Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu* (Ankara: Liberte Yayınları, 2009), 171-177.

⁵ Jürgen Habermas, *“Öteki” Olmak, “Öteki”yle Yaşamak*, Çeviri: İlknur Aka (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002), 17-18.

⁶ Derek Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, Çeviri: Meral Delikara Üst (Ankara: İmge Kitabevi, 2007), 134.

⁷ Anthony D. Smith, *Millî Kimlik*, Çeviri: Bahadır Sina Şener (İstanbul: İletişim Yayınları, 2004), 121.

bu kavramların kamusal kullanımını mümkün olduğunca yaygınlaştırarak topluluğun bu kavramlar etrafında kenetlenmesini sağlamaya çalışır.

Milliyetçi ideolojide hedef, devletin politik birliğini sağlama almak, farklılıklardan yekpare bir bütün oluşturmak ve ekonomik modernleşmeyi tamamlayabilmektir. Devletin bütün olanakları bu amaçlar için seferber edilir. Büyük ordular oluşturulur ve devlet bütçesini finanse etmek üzere doğrudan vergi sistemine geçilir. Okul ve asker ocaklarıyla toplumun geniş kesimi sistemin kapsama alanına girmeye başlar. Dilde, tarihte, sanatta ve gündelik yaşantıda tek bir gelenek belirlenir veya yaratılır ve bu geleneğe daha önce var olan diğer geleneklere karşı üstünlük kazandırılır. Ulusal eğitim kurumları kurulur, standart diller dayatılır, sergiler ve müzeler kurulup sanatsal faaliyetler desteklenir, ulusal kültür üretimini sağlamak için ulusal bayraklar, marşlar, semboller ve gelenekler icat edilir.⁸

Bu tarzda yürüyen tüm yerel kimliklerin üzerinde homojen bir ulus kimliği oluşturulması sürecinde hâkim sınıf ve bu sınıfın kültür ve kurumları belirleyici bir öneme sahip olur. Ulusal bilinç seçkinler tarafından oluşturularak kitlelere farklı kanallar aracılığıyla aktarılır. Sıradan insanlardan beklenen ve talep edilen, hâkim ve eğitimli sınıflarca belirlenen kültür ve kurumlarla özdeşleşmeleri veya bunlarla çok açık uyumsuzluğa düşmekten imtina etmeleridir; uluslaşma bunu gerektirir. Bu bağlamda milliyetçiliğin tarihsel işlevi, aile, cemaat, aşiret gibi alt-kimliklerin devletin bütünselliğini engellemesine mâni olmak için tüm bu kimliklerin üzerinde bir “üst-ulusal kimlik” inşa etmek ve bu üst-kimliği insanların bağlılığının odak noktası yapmaktır.⁹

B. ULUS İNŞA ETME SÜRECİNDE EĞİTİM VE DİL

1800’lerden itibaren, Tilly’nin “pekişmiş devlet”¹⁰ dediği devasa bir güce haiz merkezî bir organizasyon tarafından yürütülen uluslaşma süreci, ulusun doğal bir oluşum değil, tersine kurgulanan ve icat edilen bir yapı olduğuna işaret eder. Aralarında farklılıklar bulunan ve gevşek bağlarla birbirine bağlanmış topluluklardan bir “birlik” oluşturmak için “ulus”un tahayyül edilmesi ve inşa edilmesi gerekir.

Milliyetçilik bir ulus inşa etme doktrinidir. Milliyetçiliğe göre, siyasal yönetimin doğal ve en uygun toplumsal birimi ulustur ve her ulus da kendi kaderini tayin etme hakkına sahiptir. Bir başka anlatımla, siyasal örgütlenmenin ideal biçimi ulus-devlettir ve her egemen devletin de tek bir ulusu olmalıdır.¹¹ Bu nedenle, her milliyetçilik bir ulus tanımına ihtiyaç duyar. Ne var ki, gerçekte nerede ve ne zaman bir ulusun var olduğunu kesin bir şekilde ortaya koyacak objektif bir ölçüt bulunmadığından herkes tarafından kabul edilebilecek bir ulus tanımına ulaşmak da son derece güçtür. Bu durumda milliyetçi ideolojide ulus, genellikle “ortak bir kültür” ve “dil”e referansla tanımlanır. Ayrıca tarih, gelenekler, din ve etnisite gibi unsurların ortaklığı veya paylaşılması da ulus olmanın işareti sayılır. Milliyetçilik, tüm bu unsurları ortak bir aidiyet duygusu yaratılmasını sağlayan araçlar olarak değerlendirir ve devlet destekli mekanizmaların yardımıyla amaca uygun bir şekilde işler ve ulusal kimlikleri bilinçli olarak yaratmaya çalışır. Buna millet oluşturma / ulus inşa etme (nation-building) denir.

⁸ Charles Tilly, *Avrupa’da Devrimler 1492-1992*, Çeviri: 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*, Sayı 15 (Yaz 1999): 90.

Tarihsel süreç içerisinde ulus oluşturma deneyimleri incelendiğinde, bütün devletlerin ulusu kurgular ve kurarken benzer araçlardan istifade ettiği görülür. Bunlardan –bu çalışmanın konusunu oluşturan– dil ve eğitim büyük bir önem taşır.

1. Dil

Dil, gerek birey, gerek toplum açısından temel referans noktalarından biri, hatta belki en önemlisidir. Zira dil, hem bireyin kimliğinin biçimlenmesinde en önemli rollerden birine sahiptir, hem de toplumsal bütünleşmenin –olumlu ya da olumsuz yönde– şekillenmesinde önemli işlevler üstlenir. İnsanlık tarihinde dilin siyasî amaçlarla kullanılmasına ancak modern zamanlarda rastlanmaktadır. Dilin siyasetin konusu ve amacı olması, milliyetçilik akımlarının doğuşuna paraleldir.¹² Dilin taşıdığı önem nedeniyle, milliyetçi ideoloji, kamusal alanı tasarımıyla dile müdahalelerde bulunmuştur.

Milliyetçilik ve onun devlet modeli olan ulus-devlet, dilde birliğe özel bir önem atfeder. Dilin iki başat vurgusu vardır: Bir kere dil, her şeyden önce bir semboldür; millet kurgusundaki ortak kimliğin sembolüdür. “Biz” olma bilincinin sembolüdür. Ulus-devletin “biz” olma bilincinin toplumda yer etmesi, ancak ülke içinde tek bir dilin konuşulmasıyla mümkün kılınabilir. Farklı “yerel” dilleri konuşan insanlar aynı “ulusal” dili konuşmaya ve anlamaya başladıklarında, milliyetçiliğin sloganları ve ümdeleri toplumsal tabakalarda daha çabuk yerleşir. Seçkinlerin ve sıradan insanların aynı dili kullanmaları, bu kesimlerin genel özlem ve duygular etrafında kenetlenip bir araya gelmelerini ve gerektiğinde aynı amaç için birlikte hareket etmelerini sağlar. Dil birliği sadece politik ve kültürel bir önem taşımaz, aynı zamanda ekonomik ve pratik bir gereksinime de karşılık gelir. Zira ülke içinde ulusal bir ekonominin oluşması ve varlığını devam ettirebilmesi için ülke çapında aynı dilin geçerli olmasına ihtiyaç vardır.¹³

İkincisi, dil bir araçtır; farklı etnik kimliğe ve dile sahip olan, ama aynı “ulus”tan oldukları varsayılan nüfusu değiştirmenin ve dönüştürmenin aracıdır. Bu aracın kullanımının etkinliği ve yaygınlığı arttıkça, farklılıkların törpülenmesi ve buna karşın milliyetçilik ümdelerini esas alan standart bir dilin ve kültürün üretimi (ve yeniden üretimi) kaçınılmaz olur. İlk dönem ulus-devletlerde yurttaşlık ile dil arasında bir bağlantı kurulmuştu. Yurttaşlık ile milliyetçiliğin ortak bir dil üzerinden birbirine bağlanmasının yetkin bir anlatımını John Stuart Mill’de bulmak mümkündür:

“Farklı milliyetlerden oluşan bir ülkede özgür kurumların var olması neredeyse imkânsızdır. Yurttaşlık duygusundan yoksun insanlar arasında, özellikle de farklı dillerde okuyor ve konuşuyorlarsa, temsili bir hükümetin oluşması için gerekli yekpare bir kamuoyu oluşamaz.”¹⁴

Mill’in bu sözleri yazdığı dönemde üç büyük Avrupa ülkesinde bir dil birliği söz konusu değildi ve ülke sathında çok farklı diller konuşuluyordu. İtalya siyasî birliğini gerçekleştirdiğinde ülkenin sadece yüzde 2’sinin İtalyanca konuştuğu tahmin ediliyordu. Fransa’da 1789’da nüfusun yarısının tek

¹² Özlem Eraydın Virtanen, “Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri,” içinde: *Aurupa Birliği Sürecinde Dil Hakları*, Ed: Ebru Uzpeder (İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayını, 2003), 19.

¹³ Dil birliğinin ekonomik, politik ve kültürel birlik için kullanılmasının ayrıntılı bir analizi için bakınız: Anderson, *Hayali Cemaatler*, 62-63.

¹⁴ Aktaran: Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, 136.

kelime dahi Fransızca konuşmadığına yönelik veriler mevcuttur.¹⁵ Öyle ki, 1794'te Kamu Güvenliği Komitesi üyelerinden Barére, bu can sıkıcı durumdan şu sözlerle şikâyet ediyordu:

“Yurttaşlar! Özgür bir halkın dili herkes için tek ve aynı olmalıdır... Öyle gördük ki, Bas-Breton denilen Bask lehçesi, Alman ve İtalyan dilleri, bağınazlık ve batıl inancın hâkimiyetini sürekli kılmış... Devrimin dokuz Bakanlığa nüfuzunu engellemiş ve Fransa'nın düşmanlarına yaramıştır... Fransız dilini öğreterek bu papazlar imparatorluğunu ortadan kaldırsın... Yurttaşları ulusal dillerinden bihaber bırakmak vatana ihanettir.”¹⁶

Aynı dönemde Alman İmparatorluğu da Leh, Fransız ve Dan dilini konuşanları Almanlaştırma politikası güdüyordu. Almanya'nın birliğe ulaştığı sırada Almanca konuşanların yüzde 17 oranında olduğu tahmin edilir. Hobsbawm, Almanların ve İtalyanların dile diğer ulus-devletlerden daha büyük bir anlam biçtiklerini ifade eder. Ona göre, Almanlar ve İtalyanlar kendi millî dillerine – örneğin İngilizce okuyup yazanların İngilizceye verdikleri önemden– çok daha büyük bir değer veriyorlardı: *“Alman ve İtalyan liberal orta sınıfların gözünde dil, birleşik bir millî devletin yaratılmasında temel önemde bir argüman sağlıyordu.”¹⁷*

Dilin hem bir sembol hem de bir araç olması nedeniyle her ulus-devlet, toplumsal dönüşümün arzulan tekçi-standart doğrultuda seyretmesini sağlamak için dile karışır. Dil yönetilir, yönlendirilir ve hatta yeniden yaratılır. Herkesin bu ulusal dili konuşması için çeşitli mekanizmalara başvurulur. Bu meyanda tüm devlet faaliyetlerinin tek dilden yürütülmesine başlanır ve ülke içinde farklı dili konuşanlara seçilmiş olan dil dayatılır.

Gerek “statü planlaması” gerek de “corpus planlaması” yoluyla hem farklı diller arasındaki ilişkiler belirlenir hem de dil içi düzenlemeler yeni baştan yapılır.¹⁸ Böylelikle dilbilgisinin kuralları belirlenir, kelime haznesine ulusal bir nitelik ve içerik kazandırılır. Bazı dillerin, belirli kelimelerin ve kavramların yasaklanması yoluna gidilirken, seçilmiş olan dilin korunması ve geliştirilmesi için bilimsel çalışmalar yapılır, kurumlar oluşturulur. Bütün bu uygulamalar, ulus-devletin nüfusu dönüştürme projesine paralel olarak gelişmiştir.

Dil, milliyetçiliğin kamusal alanı şekillendirmek amacıyla her daim müdahalede bulunduğu ve idare ettiği bir kültürel öge oldu. Ulus kurgusunda dil bir yandan ortak kimliğin ve “bizlik” bilincinin bir göstergesi ve ispatı sayıldı; diğer yandan ise bu kurgunun siyasî pratiğe döküldüğü durumlarda ulus-devlete mensup nüfusu dönüştürmek yolunda aslî bir araç olarak kullanıldı.

2. Eğitim

Tilly, ulus-devleti diğer devlet modellerinden ayıran en önemli özelliklerden biri olarak, ulus-devletin tek-tip dil, kültürel uygulamalar ve standartlaşmış bir eğitim sistemi dayatma yolunda emsali görülmemiş bir çabaya girmesini gösterir.¹⁹ Gerçekten de eğitimi tek-tipleştirip zorunlu hale getirmek ulus inşasının en önemli adımıdır. Çünkü ulus-devletin temel iddiası, bir ülke halkının

¹⁵ Örneğin Wright, o tarihlere 31 milyonluk Fransa nüfusunun sadece 3 milyonunun anadilinin Fransızca olduğunu, bir diğer 3 milyonun ise Fransızcaya hâkimiyetinin sınırlı olduğunu belirtiyor. 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*, Çeviri: Osman Akınhay (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1995), 127.

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

¹⁹ Tilly, *Avrupa'da Devrimler*, 61-62.

toplumsal olarak bütünleşik ve anlamlı bir bütün olduğu iddiasıdır.²⁰ Bu iddia ancak etkin bir eğitim ve okul ile hayata geçirilebilir.

Zorunlu eğitim, diğer mekanizmalara oranla uluslaşmada daha etkindir. Özellikle ilk dönemlerde, yeni ulusal değerlerin halk arasında geçerli ve yaygın olan dinsel değerler ve geleneklerle rekabet edebilme gücü yoktu. Zorunlu eğitim, ulus-devletçe belirlenen değerler ve amaçlar doğrultusunda yurttaşların endoktrine edilmesine hizmet etti ve zamanla söz konusu değer ve amaçların kitleler tarafından içselleştirilmesini sağladı.

Fransız deneyimi, zorunlu eğitim ve okulun uluslaşma sürecindeki merkezi rolünün anlaşılması için iyi bir örnektir. Fransa'da okulda verilen eğitimin iki misyonu vardır: Biri, Cumhuriyeti tarihin bir ucuna yerleştirip ülkenin geçmişte bütün ayrılıkların üstesinden gelen bir bütünleşme yeteneğinin olduğunu yurttaşların zihnine yerleştirme gayesidir. İkincisi ise insanları özgür yargıda bulunabilmelerini sağlayacak yetilerle donatmaktır. Böylece kendisini sınırlayan yerel ve dinsel bağlardan sıyrılan insan hem kararlarını kendisi almış, hem de kendisine benzeyen diğer eşit yurttaşlarla birlikte genel iradeyi dile getirmiş olur.²¹

Türkiye'de okullarda verilen eğitimin de benzer amaçları taşıdığını söylemek mümkündür. Türk eğitim sisteminde de, ulusal tarih 1919'da Atatürk'ün Samsun'a çıkışı ile başlatılır, Cumhuriyetin türlü badireler atlatıldıktan sonra binbir güçlkle kurulduğu anlatılır ve yurttaşlara bugün sahip oldukları her şeyi Cumhuriyete ve kurucusuna borçlu oldukları belletilir. Keza yurttaşlara Cumhuriyetçi değerlere sadakat göstermenin en büyük erdem olduğu öğretilir, onlardan Cumhuriyetçi ideoloji doğrultusunda hareket etmeleri beklenir.

Okulda verilen zorunlu eğitimde her disiplin belli değerlerin taşıyıcısıdır. Örneğin tarihin görevi, ulus-devletin öncelikli ihtiyacı olan ulusal kimliğin yaratılmasına katkıda bulunmaktır. Ulusal kimliğin oluşturulmasında ilk yapılması gereken ise, ortak bir belleğin imal edilmesidir. Ulus-devlet nasıl bir tarihsel belleğe ihtiyaç duyuyorsa, tarih öğretimi de buna göre dizayn edilir; halkı olumsuz etkileyeceği düşünülen olaylar ya küçük dokundurmalarla geçiştirilir, ya görmezden gelinir ya da çarpıtılır. Bellek için elzem olduğu düşünülen olaylar ise tüm detaylarıyla anlatılır, gerekirse abartılır.

Türkiye'deki tarih öğretimini inceleyen Copeaux, tarihsel anlatının yalnızca tarihi tanıtmayı hedef almadığının, aynı zamanda "toprak", "tereki" ve "şehitler" üzerinden geçmişle duygusal bir bağ yaratmayı amaçladığının altını çizer.²² Tarihin öğretilmesi yurttaşlık sorunuyla doğrudan ilişki içine sokulur. Öğrencilere bu toprağın atalarının kanı pahasına kazanılmış olduğu, bu nedenle de büyük değer taşıyan bir mirasa sahip oldukları düşüncesi aşılanır. Öğrencilerden, hem atalarına minnet duymaları hem de gelecek kuşaklardan da kendilerini sorumlu hissetmeleri istenir ve bu istek, tarih kitaplarının içine yerleştirilmiş sözcüklerle somutlaştırılır.

Türk olmanın –Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasıyla kırılan– gururunu onarmak zorunluluğu, çok eskiye dayanan bir ortak geçmiş vurgusu, devasa büyüklükte bir toprak hâkimiyeti fikrine

²⁰ Calhoun, *Milliyetçilik*, 107.

²¹ Dominique Borne, "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), 158-159.

²² Etienne Copeaux, "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık," içinde: *Dersimiz Yurttaşlık*, Ed: Turhan Ilgaz (İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1998), 169 vd.

dayanan (“Adriyatik’ten Çin Seddi’ne kadar”) betimlemelerin sıklığı ve devlet kurma konusunda Türklere özel bir yatkınlık atfedilmesinden duyulan gurur (“Yeryüzünde hiçbir ulus Türkler kadar devlet kurmamıştır”) Türk tarih anlatısının önde gelen temalarıdır. Bununla birlikte tarih sadece bir gurur kaynağı değildir, aynı zamanda bir ulusal savunma rolü de vardır. Zira tarih “düşmanı iyi tanımaya” olanak verir. Tehdit ve düşman gerçek de olabilir, imgesel de; önemli olan, bu düşman vurgusuyla grubu bir arada tutmaktır.²³

Okulda verilen tarih eğitimi müfredatında “millî kahramanlar” ve “destansı öyküler” geniş yer tutar. Kahramanların ve öykülerin gerçekte var olup olmaması önemli değildir; önemli olan, ulus-devletin onlara duyduğu gereksinimdir. Tarihte kahramanlara ve olaylara sıklıkla başvurulmasındaki amaç tarihî gerçekleri aydınlatmak değildir; amaç, devletin öngördüğü değerler doğrultusunda gelecek nesilleri harekete geçirmektir. Bu nedenle tarihin görevi, devletin ihtiyaç duyduğu kahramanları yaratmaktır.

Tarih gibi diğer disiplinlerin müfredatı da devletin umdeleri esas alınarak saptanır. Böylelikle bir bütün olarak okul, ulusal kimlik sembollerinin yaratıldığı, vatan toprağının kutsallaştırıldığı, bu topraklar için hayatını vermenin yüceleştirildiği, icat edilen veya keşfedilip abartılan kahramanlık öykülerinin yayıldığı, resmî dilin tekleştirilip yaygınlaştırıldığı bir mekâna dönüşür. Bu itibarla okul ve zorunlu eğitim, ulusun inşa edilmesindeki en işlevsel araca dönüşür.

Okulun bu işlevselliği nedeniyle ulus-devlet, eğitimi ve eğitim hakkını diğerlerinden ayrı değerlendirir ve bu konu üzerinde daha fazla durur. Gellner, bireylerin diğer haklarını kısıtlamaktan ve ihlal etmekten çekinmeyen devletin eğitim hakkı gündeme geldiğinde, bu hakkı çığnemenin aksine, herkesi bu haktan yararlandırmaya çalıştığını belirtir. Devlet, artık Weber’in savunduğu üzere, salt “meşru şiddet tekeline” sahip bir kurum değildir, aynı zamanda “meşru eğitim tekelinin” de sahibi olmalıdır. Hatta insanların iş bulabilmeleri, onurları, güvenlikleri ve öz saygıları onlara verilen eğitime bağlı olduğundan, bir devlet için meşru eğitim tekelinin elinde bulundurmak, meşru şiddet tekelinin eline geçirmekten daha önemli ve belirleyicidir.²⁴

²³ “Avrupa’nın Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemleri sırasındaki Türk-karşıtı propagandası ve birbirini izleyen askeri felaketler öylesine bir travmaya yol açmıştır ki, böylesi saldırılara karşı vatansever uyanıklığın bir görev olduğu fikrinin eğitimde yer bulması, hâlâ bunun sonucu olmaktadır. Nitekim tarihin bilinmesi her Türke bu saldırılara yanıt verecek imkânı verse gerektir.” Copeaux, *Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık*, 181.

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

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE ULUS-DEVLET, EĞİTİM ve DİL

Herhangi bir politik birimdeki dillerin ve dil topluluklarının içinde buldukları durum incelendiğinde, dil politikalarını ve dil haklarını birlikte düşünmek gerekir. Zira bu ikisi, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birbiriyle etkileşim içinde yer alır ve aynı zamanda birey düzeyindeki dil davranışlarını da etkiler.²⁵

Dil politikaları, bir siyasal birim içinde kullanılan dillere, bunların alan ve bölgelerine, gelişmelerine ve kullanımlarına ilişkin haklara yönelik ilke, karar ve uygulamalar bütünü olarak tanımlanabilir.²⁶ Dil politikalarını salt hukukî mevzuattan ibaret düşünmemek gerekir. Bu nedenle dil politikalarını yalnızca dilsel hakları belirleyen yasalarla da eş tutmamak gerekir. Bazı politikalara yasalarda yer verilmeyebilir veya dile ilişkin uygulamalar yasalarda öngörülenden farklı olabilir. Dil politikaları doğrudan devlet tarafından, yarı resmî kurumlar veya devlet politikasını izleyen etkili kişiler tarafından oluşturulabilir.

Dil politikalarının belirgin özelliği, bilinçli bir şekilde yürütülmeleridir. Devletler, çeşitli amaçlara ulaşmak için dil politikaları izlerler. Nüfuslarını artırmak, meşruiyet kazanmak, katılımı teşvik etmek ya da kısıtlamak, millî bir kimlik oluşturmak ve bunu pekiştirmek, gelir dağılımını belirlemek gibi amaçlarla halkın konuştuğu dilleri etkilemeye çalışabilirler. İzlenen dil politikaları devletin iç ve dış politikasındaki temel yönelimlerden etkilenir. Mesela uluslararasılaşma, kökenlere dönme, yalıtım veya modernleşme gibi politik tercihler dil politikalarını da etkiler. Dil politikalarını sadece azınlık dillerine ilişkin politikalarla sınırlamamak gerekir. Resmî dilin veya çoğunluk dilinin kimlikle ilişkisi ve yabancı dilin öğretimi gibi konular da dil politikası içinde yer alır.²⁷

²⁵ Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 18.

²⁶ H. F. Schiffman, *Linguistic Culture and Language Policy* (London: Routledge, 1996), 3'den aktaran Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 18.

²⁷ Virtanen, Dil Politikalarının Milliyetçilik Hareketlerindeki Tarihsel Kökenleri, 19.

Dil politikalarına dair literatür, birbirinden son derece farklı dil politikalarının olduğunu gösterir. Bu da doğaldır, çünkü her bir ülkede etnik azınlıkların genel nüfusa oranı, demografik özellikleri, etnik gerginliğin derecesi, etnik bir çatışmanın yaşanıp yaşanmadığı, yaşanmışsa bu çatışmanın şiddeti ve devam edip etmediği, azınlığın etnik bilinci ve örgütlenme düzeyi, etnik azınlığın başka bir ülkede de var olup olmadığı gibi birçok değişken vardır. Bu değişkenler nasıl bir dil politikasının izleneceğini belirler ve dolayısıyla devletlerin dil konusuna yaklaşımları, çözümleri ve politikaları da farklılık gösterir. UNESCO'nun MOST (Management of Social Transformations)²⁸ Programı kapsamında hazırlanan bir çalışmada dil politikaları altı ana grupta toplanmıştır:

Birinci grup, tek dilin konuşulduğu nadir ülkelerden oluşur. Bu ülkelerde (örneğin İzlanda) tek dil politikası uygulanır ve eğitim de tek dilde yapılır.

İkinci grup, tek ulusal dil politikası uygulayan ve eğitimde de tek dili kullanan ülkelerdir. Ancak bu grubun ilkinden farkı, bölgesel dilleri ve göçmen nüfustan kaynaklanan çokdilliliği sınırlı olsa da tanınmasıdır. Fransa ve Türkiye bu grupta değerlendirilebilir. Fransa, bölgesel dillere ve göçmen çocukların ebeveynlerinin dillerini öğrenmesine izin vermektedir. Türkiye ise, tek ulusal dil politikası uygulamakla beraber, Lozan Antlaşması gereği azınlık statüsünde bulunan vatandaşlara anadilde eğitim hakkı vermektedir.

Üçüncü grup, Amerika Birleşik Devletleri gibi, çoğunluğun dilinin (İngilizce) baskın olduğu, ancak bu dilin anayasal ya da resmî statüsünün bulunmadığı ülkelerdir. Okullarda daha ileriki aşamalarda baskın dili daha iyi öğretebilmek için anadili öğretmek bir araç olarak kullanılmakta ve çiftdilli eğitime olanak tanınmaktadır.

Dördüncü grup, Belçika ve İsviçre gibi, gerçek anlamda çoğulculuğu desteklemeksizin kurumsal olarak çokdilliliği tanıyan ülkeleri kapsar. Federal yapı ile yönetilen bu ülkeler, sınırları belirli olan bölgelerde belirli dillerin konuşulmasının ulusal birliğin sağlanmasına engel olmayacağını ileri sürerler. Burada bölgeler dil esasına göre belirlenir.

Beşinci grup, Kanada tipi ülkeler tarafından temsil edilir. Bu ülkede iki resmî dil vardır, ama diğer anadillerde de eğitim yapma olanağı tanınmaktadır.

Altıncı gruptakiler çokdilliliği kabul ederler ve söylem düzeyinde dilsel çoğulculuğu geliştirmeyi amaçlarlar, ama gerçekte resmî alanda ve gruplararası iletişimde tek bir dilin egemen olmasını sağlamaya çalışırlar. Eski Sovyetler Birliği ve eski Yugoslavya bu kapsamda değerlendirilebilir.²⁹

Bu politikalardan birinin tercih edilmesi ile bir ülkede insanların sahip olduğu dil hakları arasında sıkı bir irtibat vardır. Dil politikaları bireylerin hangi dilsel haklara sahip olduğunu belirlediği gibi, dil haklarının uygulanmasının çerçevesini de belirler.³⁰ Bu bağlamda, uygulanan dil politikaları bazen bir ülkedeki çatışmaların doğrudan kaynağı olabilir, bazen söz konusu çatışmaları bitirmenin veya en aza indirmenin etkili bir aracı olarak işlev görebilir.

²⁸ <http://www.unesco.org/new/index.php?id.191598&L=0>

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, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010), 153.

A. TÜRK ULUSUNUN İNŞASINDA EĞİTİM VE DİL

Türkiye’de Cumhuriyet döneminin politik örgütlenmesi, asker-sivil bürokrat elitler tarafından belirlendi. Tanzimat Dönemi’nde açılan yeni okullarda eğitimlerini almış ve bu dönemin aydınları tarafından başlatılan Batılılaşma ve modernleşme hareketini devam ettirmek isteyen bu kadronun amacı “çağdaş uygarlık düzeyine erişmiş bir ulus-devlet” yaratmaktı. Bu hedefe ancak, toplumu bütünüyle yukarıdan aşağıya dönüştürecek otoriter bir modelle varılabilirdi. Nitekim Kemalist kadro, siyasal alanda mutlak hâkimiyetini kurduğu 1925’ten itibaren otoriter bir program uygulamaya başladı.³¹

Kemalist kadro, kendi dönemini tarihsel bir kopuş olarak nitelendirdiğinden, halka yeni bir kimlik biçti ve bu yeni kimliği, eskinin dışlanmasına dayandırdı.³² Bu yeni kimlik, iki temel kod üzerinden inşa edildi: Laiklik ve Milliyetçilik. Laiklik, devletin ve toplumun İslâmî referanslardan arındırılmasını, devlete ve topluma din-dışı ve Batılı değerlerin benimsetilmesini hedefliyordu. Milliyetçilik ise, imparatorluk bakiyesi bir toplumdan bir ulus-devlet çıkarmanın ideolojisiydi. Kurucu seçkinler, Osmanlı İmparatorluğu’ndaki millet sistemini ve çokkültürlü yapıyı imparatorluğun yıkılmasının en büyük nedenleri olarak görüyorlardı. Bu nedenle, kurdukları yeni devletin bir daha bu tür bir parçalanma tehlikesine düşmemesi için tek bir etnik kimliği baz alan yeni bir ulus yaratma çabasına girdiler.

Peki, bu ulusun kimliği ne olacaktı? Ulus, hangi kimlik üzerine bina edilecekti? Tanzimat’tan beri tartışılan bu soruya “Osmanlılık” ve “Müslümanlık” gibi farklı cevaplar üretilmişti. Ancak Cumhuriyet’in kurucuları, Osmanlılık ve İslâmcılık siyasetlerinin başarısız olduğundan hareketle, “Biz kimiz?” sorusuna “Biz Türküz, biz Türk ulusuyuz” cevabını vermişlerdir.³³ Cumhuriyetçi söylemde, her ne kadar bu “Türk” ifadesinin toplumda var olan tüm kültürel ve etnik aidiyetleri aşan bağımsız bir üst-kimliğe vurgu yaptığı ifade edilse de, gerçekte “Türk”ün anlamı, etnik kimliklerden birinin kabulünün diğer tüm etnik kimliklere zorla dayatılmasıydı.

Türkiye etnik açıdan homojen bir ülke değildi, ancak Kemalist ideologlar ulusun belirli bir etnik-ırksal tanımını oluşturdular. Türkiye’nin geçmişteki ve bugünkü sakinlerinin tamamının Türk olduğunu iddia ettiler.³⁴ Bu iddiayı bir temele oturtmak için de sanattan siyasete, eğitimden ticarete, kültürden spora kadar gündelik hayatın bütün alanlarında tümenden bir Türkleştirme programı uygulamaya başladılar. Bu agresif Türkleştirme programının mimarları, hemen her ortamda ve her vesile ile “Türk” olmayı bir üstünlük, “Türk” olmamayı ise bir eksiklik, bir kayıp ve hatta utanılacak bir durum olarak ortaya koymuşlardır. Mesela Mahmut Esat Bozkurt’a göre:

³¹ “Tahrir-i Sükûn Kanunu’nun Mart 1925’te ilanından itibaren Türkiye’nin yönetim biçimi, bir otoriter tek parti yönetimi, açıkçası, bir diktatörlük idi.” Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, Çeviri: Yasemin Saner Gönen (İstanbul: İletişim Yayınları, 2007), 257.

³² Etyen Mahçupyan, *Türkiye’de Merkezî Zihniyet, Devlet ve Din* (İstanbul: Patika Yayınları, 1998), 296.

³³ Engin Işın ve Bora İşyar, “Türkiye’de Ulus-Devlet ve Vatandaşlığın Doğuşu,” içinde: *Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya ve Turgut Tarhanlı (İstanbul: TESEV Yayınları, 2005), 96.

³⁴ Soner Çağaptay, *Türkiye’de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, Çeviri: Özgür Bircan (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2006), 91.

“Türk ihtilali, öz Türklerin elinde kalmalıdır... Türkün en kötüsü, Türk olmayanın en iyisinden iyidir. Geçmişte Osmanlı İmparatorluğunun bahtsızlığı, ekseriya, mukadderatını Türklerden başkasının idare etmiş olmasıdır.”³⁵

“Türk” olmak, devlet yönetiminde görev almanın şartıdır, çünkü bu kimliği taşımayanlara itimat edilemez. Şöyle der Bozkurt: *“Türk devleti işlerini Türkten başkasına vermeyelim. Türk devleti işlerinin başına öz Türkten başkası geçmemelidir... Yeni Türk Cumhuriyetinin devlet işleri başında mutlaka Türkler bulunacaktır. Türkten başkasına inanmayacağız.”³⁶*

Bozkurt, 1930’daki Ağrı İsyanı’nın bastırılmasının ertesinde ve 1931 seçimlerinin öncesinde kendi seçim bölgesinde yer alan Ödemiş’te seçmenlerine hitap ederken Cumhuriyet Halk Fırkası’na (CHF) üye olmasının gerekçesini çok açık bir biçimde açıklar:

“Bu fırka bugüne kadar yaptıkları ile esasen efendi olan Türk milletine mevkiini iade etti. Benim fikrim, kanaatim şudur ki, dost da, düşman da dinlesin ki, bu memleketin efendisi Türktür. Öz Türk olmayanların Türk vatanında bir hakkı vardır, o da hizmetçi olmaktır, köle olmaktır.”³⁷

Burada kullanılan “öz Türk” ifadesinin altı çizilmelidir. “Öz Türk” tanımlaması, hem gayrimüslim azınlıkları hem de kendini etnik açıdan “Türk” olarak tanımlamayan Müslüman toplulukları – özellikle de Kürtleri– Türklük dairesinin dışında bırakıyordu. 1926 yılında Dışişleri Bakanı Tevfik Rüstü Saraçoğlu, kabinede Kürtlere ilişkin olarak dolaşan samimi yaklaşımın ne olduğunu net bir şekilde ifade ediyordu:

“Kendi (Kürt) davaları açısından kültürel düzeyleri çok düşük, zihniyetleri çok geri, Türkiye’nin genel politik yapısı içinde yer alamazlar... Daha ileri ve daha kültürlü Türkler ile rekabet içinde yaşam mücadelesi vermeye ekonomik olarak uygun olmadıkları için azalıp tükenecekler... Gidebilenler İran ve Irak’a göç edecekler, geri kalanlar ise yalnızca zayıf olanın tutunamaması ilkesine tâbi olacaklar.”³⁸

“Öz Türkler”, dil, kültür, ülkü ve kan bakımından Türk olanlardır. Öz Türklük bu anlamda Atatürk tarafından da kullanılmıştır: Misal, 16 Mart 1923’te Adana esnafıyla konuşurken, Adana bölgesinin Türk karakterinin tarihî evrimi üzerinde durarak, bölgenin “*sahib-i asli*”sinin Türkler olduğunu söyler:

“Ermenilerin bu feyizli ülkede hiçbir hakkı yoktur. Memleketiniz sizindir, Türklerindir. Bu memleket tarihte Türktü, o halde Türktür ve ebediyen Türk olarak yaşayacaktır... Bu bereketli yerler koyu ve öz Türk memleketidir.”³⁹

Kurucu kadroda yer alanlar bu minvaldeki düşünceleri defaatle dile getirmişlerdir. Bu sözlerin anlamı bellidir: Bu ülkenin nimetlerinden ve imkânlarından yararlanma hakkına sahip olanlar sadece öz Türklerdir. Bu kimliği taşımayanlar ise, ya çekip gidecek ya da asimilasyona tâbi tutulacaklardır. Şeyh Said İsyanı’nın akabinde, 1926’da, Türk Ocakları’nın İkinci Kurultayı’nda İsmet İnönü, bu konudaki kararlılığını şüpheye yer bırakmayacak şekilde dile getirir:

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*, Çeviri: Neşenur Domaniç (İstanbul: Doruk Yayınları, 2004), 277.

³⁹ Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 211.

“Biz açıkça milliyetçiyiz.. ve milliyetçilik bizim yegâne birlik unsurumuzdur. Türk ekseriyetinde diğer unsurların (etnik toplulukların) hiçbir nüfuzu yoktur. Vazifemiz Türk vatani içinde Türk olmayanları behemehâl Türk yapmaktır. Türklere ve Türklüğe muhalefet edecek anasını kesip atacağız. Ülkeye hizmet edeceklerde her şeyin üstünde aradığımız Türk olmalarıdır.”⁴⁰

Türk olmayanları Türk yapmak için birçok araca başvuruldu, ancak bu asimilasyonist programda anahtar rolü eğitim ve dil politikaları oynadı.

1. Millî Eğitim

Wallerstein, ulusal kimliklerin yaratılması ve bu kimliklerin her daim canlı tutulması için, hemen hemen bütün ulus-devletlerin eğitimi zorunlu hale getirdiğine ve dilsel türdeşleştirmeye yaşamsal bir önem verdiğine dikkat çeker. Ulus-devletler kuruluşlarının ilk aşamalarında sadece yasama, yürütme ve yargı gibi devletin temel faaliyetlerinin tek dille yürütülmesini talep ederken, uzun vadede bu dilin toplumsal ilişkilerin tamamında kullanılmasını eğitim yoluyla sağlamaya çalışır.⁴¹

Genel olarak ulus-devletlerde eğitime “millî” bir karakter kazandırılır ve bu millîleştirilmiş eğitimden iki temel sonuç üretmesi beklenir. İlki, yerel, dinî, etnik ve kültürel bağlantıları aşan ve asıl sadakat odağı olarak kurgulanan millî bir kimlik kurmaktır. İkincisi ise, millî kimliğin toplumun bütününe yayılmasını ve herkes tarafından içselleştirilmesini sağlamaktır. Bu bağlamda millî eğitim, hem millî kimliğin kurucusu, hem örgütleyicisi ve hem de yayıcısıdır.

Eğitimin temel gayesi, geleceğin yetişkinlerine meslekî bilgi ve beceriler edindirmek ve onları ekonomik hayat içerisinde faydalı ve üretken hale getirebilmektir. Ulus-devlet, eğitimin bu iktisadî işlevini saklı tutar, ama bunun yanında eğitimi millîleştirerek geleceğin vatandaşlarını medenileştirmeyi, millet ve vatanperverlik bilinciyle donatmayı ve yurt çapında kültürel bir türdeşlik yaratmayı da amaçlar.⁴²

Türkiye’deki ulus-devlet oluşturma sürecinde de eğitim büyük bir ağırlığa sahip olmuştur. Osmanlı’nın son dönemi ile Cumhuriyetin ilk dönemi arasında bir sürekliliğin bulunduğu dikkat çeken Zürcher’e göre, toplumsal değişimin motoru olarak eğitimin büyük bir güç olduğuna dönük bir inanç hem İttihatçılarda hem de Kemalistlerde vardı.⁴³ İttihatçılar da, Kemalistler de, toplumsal dönüşümün gerçekleşmesinde eğitimin, millî eğitimin kilit bir rol oynadığını düşünürler. Cumhuriyetin kuruluş döneminde, 1924’te, Samsun’da öğretmenlerle yaptığı bir konuşmada Atatürk, Türkiye’deki eğitimin “millî” bir eğitim olacağını kesin bir dille açıklar:

“Eğitim kelimesi yalnız kullanıldığı zaman herkes kendisine göre bir anlam çıkarır. Ayrıntılara girilirse, eğitimin amaçları ve hedefleri çeşitlenir. Mesela dinî eğitim, millî eğitim ve beynelmilel eğitim. Bütün bu eğitimlerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yalnız yeni Türkiye Cumhuriyeti’nin yeni kuşağa vereceği eğitimin millî eğitim olduğunu kesin olarak ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım.”⁴⁴

⁴⁰ Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 155-156.

⁴¹ Immanuel Wallerstein, *Liberalizmden Sonra*, Çeviri: 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.

⁴³ Caymaz, *Türkiye’de Vatandaşlık*, 11.

⁴⁴ İsmail Kaplan, “Millî Eğitim İdeolojisi,” içinde: *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 789.

Bu millî eğitimin bir programı olmalıdır. Programdan kastedilen, “*eski devrin hurafelerinden ve yaradılış niteliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, Doğudan ve Batıdan gelen bütün etkilerden tamamen uzak, millî ve tarihî karakterimizle uyumlu bir kültürdür. Çünkü millî davamızın tam gelişmesi ancak böyle bir kültürle sağlanabilir.*”⁴⁵ Bu sözlerde ifadesini bulan millî eğitimin, düşünceleri “yapımıza uygun millî düşünceler” ile “yapımıza ters düşen yabancı düşünceler” olarak ikiye ayıran, içeriğine bakılmaksızın yabancı düşünceler karşısında millî düşünceleri savunan ve kültürler arasında iletişimi ve etkileşimi reddeden bir neticeye varması kaçınılmaz olur.

İsmet İnönü, 25 Mayıs 1925'te Başbakan sıfatıyla Muallimler Birliği'nde öğretmenlere bir söylev verir. Bu söylevinde, Atatürk'ün ortaya koyduğu millî eğitim yaklaşımını ayrıntılandırır ve Kemalist rejimin yönelimini berrak bir şekilde dile getirir:

“Millî terbiye (eğitim) istiyoruz; bu ne demektir? Bunu zıddıyla daha açık anlarız. Millî terbiyenin zıddı nedir derlerse söyleyebiliriz, bu belki dinî terbiye yahut beynelmilel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye, dinî değil millî, beynelmilel değil millîdir. Sistem bu...” İnönü sistemi açıklığa kavuşturduktan sonra beklentilerini açıklar: “*Millî terbiyede iki kısım düşünebiliriz; millî terbiyenin siyasî ve vatanî mahiyeti itibariyle. Bütün bu topraklara Türk mahiyetini (niteliğini) veren bir Türk var. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarasını göstermiyor. Eğer bu nesil şuurla ilmin ve hayatın rehberliğiyle ciddi olarak, bütün ömrünü vakfederek çalışırsa, siyasî Türk milleti harsî, fikrî ve içtimaî tam ve kâmil bir Türk milleti olabilir.*”⁴⁶

Beklenti açıktır: Henüz kültürel, düşünsel ve toplumsal açıdan bütüncül bir Türk kimliği yaratılamamıştır; toplumda çeşitli farklılıklar vardır. Eğitim ordusuna düşen, bu farklılıkları ortadan kaldırmak için gece gündüz çalışmak ve bir Türk milleti yaratmaktır. İnönü, söylevinin devamında bunun nasıl olacağını anlatır:

*“Bu yekpare milliyet içerisinde yabancı harslar hep erimelidir. Bu milliyet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz. Dünya üzerinde her millet mutlaka bir medeniyeti temsil eder. Kendilerini Türk milletinin medeniyetinden başka camialara bağlı görenlere işte açıkça teklif ediyoruz: Türk milletiyle beraber olsunlar. Fakat halita (alaşım) halinde değil, ‘konfedere’ olmuş medeniyetler halinde değil, bir tek medeniyet halinde. Bu vatan işte tek olan bu milletin ve bu milliyetindir. Bunu yalnız söz olsun diye söylemiyoruz, süs olsun diye bu fikirde değiliz; bu siyaset vatanın bütün hayatıdır. Yaşayacaksak, yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte millî terbiye dediğimiz sistemin umumî hedefi.”*⁴⁷

Kaplan, tarihsel olarak Türkiye'nin bütün eğitim yaşamını etkilediğini belirttiği bu söylevden dört önemli sonuç çıkarılabileceğini söyler: Birincisi, Türk millî eğitiminin, hem dinî hem de enternasyonal eğitime karşı olmakla birlikte, daha ziyade karşı olunanın enternasyonal eğitim olduğudur. İkincisi, “siyasî Türk milleti”, yani Türkler tarafından yönetilen, ama toprak birliği ilkesine dayanan bir ulus tasarısının yeni rejim açısından yeterli olmadığıdır. Ulus, tek bir kültüre ve düşünceye dayanan yekpare bir bütün olmalıdır. Aynı vatan toprakları üzerinde çeşitli kültürler yer verilmesi kabul edilemez.⁴⁸ Üçüncüsü, öteki kültürlerin kendilerini inkâr etmek ve Türk kültürü içinde eritmek zorunda olmalarıdır. Farklı millet ve dillerin varlığını tanıyan ve bunları toplumsal

⁴⁵ Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 789.

⁴⁶ Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 791.

⁴⁷ Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 791.

⁴⁸ “Türklük fikri, yalnızca bir siyasî ideal değil, aynı zamanda etnik bir insanın adıdır.” Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 155.

zenginlik sayan bir düşünce Kemalizme uzaktır. Dördüncüsü, mevcut “siyasî Türk milletini”, bütünsel ve olgun bir ulusa dönüştürmenin yolunun, millî eğitim olduğudur. “*Millî eğitimin genel amacı, ‘yabancı kültürlerin erimesi ya da özümlemesi ve böylece yekpare Türk ulusunun inşa edilmesidir. Millî eğitim, devletin bu millî siyasetinin benimsetilmesi ve dauranış normu haline getirilmesi için kullanacağı araçtır.*”⁴⁹

Tunçay’ın tespitleri de aynı doğrultudadır: Ona göre, Kemalist tek-parti döneminde eğitimin niteliğiyle ilgili olarak birbiriyle ilgili üç saptama yapılabilir: İlk olarak, Batılılaşmak isteyen Cumhuriyet elitleri, eğitimden hem Osmanlı / İslâm geçmişiyile ilgili her şeyin silinmesinde etkin bir rol oynamasını, hem de ülkeyi dönüştürmesinde öncülük etmesini beklediler. İkincisi, eğitime – eğitimin gerçek hedeflerine ters düşecek bir şekilde– rejim propagandacılığı görevi yüklenmiştir. “*Öğretmenler, Kemal’in (Atatürk’ün) en sadık propagandacıları oldular.*” Üçüncüsü, geleneksel dinsel eğitimin yerine laik bir ulusal eğitim yaratılmaya çalışılmış, ama bununla beraber Türk ulusçuluğunun eğitimde önemli bir öğesi ırkçılık olmuştur.⁵⁰

Türk modernleşmesinde millî eğitime, genel öğretimin yanı sıra siyasal eğitim görevi de yüklenmiş, öğretmenlerden devrimin ideallerini kitlelere empoze eden siyasal propagandistler gibi hareket etmeleri talep edilmiştir. Kemalist ideologlar bunu açıkça söylemekten imtina etmezler. Bu hem ilköğrenim hem de yüksek öğrenim kurumları için geçerlidir. Mesela Kazım Nami Duru, bunu şöyle ifade eder:

*“Bitaraflıktan anlamayız. Çocuklarımızı partimizin ve devletimizin (bu) ana prensiplerine uygun bir tarzda yetiştirmek isteğindedir. Partimiz Türk milletinin kendisidir.”*⁵¹

Üniversitelere de aynı bakışla yaklaşmıştır. Eğitimin genel amacını Cumhuriyet ideolojisini destekleyen ve benimseyen “Cumhuriyet’e sadık devrim çocukları” yetiştirmek olarak koyan Cumhuriyet rejimi, üniversiteyi de –bilgi üreten ve bilim yapan bir kurum olmaktan ziyade– rejimi savunan ve rejimi koruyacak nesilleri yetiştiren, rejim propagandası yapan bir endokrinasyon kurumuna dönüştürmeye çalışmıştır. 1933 yılında gerçekleşen “üniversite reformu”nun altında bu gerekçe yatıyordu. Cumhuriyet ile birlikte getirilen değişikliklere mesafeli duran ve kendisinden beklendiği gibi rejim propagandası yapmayan Darülfünun, Kemalist kadronun eleştiri oklarının hedefi haline gelmişti. Bir de, Darülfünun hocaları arasında “Türk Tarih Tezi”ni⁵² benimsemeyenler de çıkınca bu kurumun tasfiye edilmesi kaçınılmaz olmuştu. Bir bilim kurumu da olsa, rejimin tezlerine mutlak kabul göstermemek affedilemezdi. Falih Rıfkı Atay şöyle yazıyordu:

*“Biz ne bitarafılığı ne de kifayetsizliği kabul ederiz. Darülfünun yalnız ilim müessesesi bile olsa, müstesna inkılâp zamanlarında ilim müesseseliğinden fedakârlık ederek inkılâba hizmet etmekle, inkılâbı kafalarda ve ruhlarda yetiştirmek vazifesini en başa almakla mükelleftir.”*⁵³

Sonuç olarak denilebilir ki, Türkiye’de millî eğitim, “Türk” kimliğinin ve bu kimliği oluşturduğu varsayılan değerlerin hem geleceğin vatandaşları olan çocuklara hem de olanaklar ölçüsünde

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.

⁵² Türkiye’de resmî tarih tezinin oluşumu için bakınız: Büşra Ersanlı Behar, *İktidar ve Tarih* (İstanbul: Afa Yayıncılık, 1996).

⁵³ Seval Yaman, “Üniversitelerde Tasfiye Geleneği”, *Radikal* 2, 10.12.2006.

yetişkinlere aktarılmasına aracılık etmektedir.⁵⁴ Bütün bir millî eğitim sistemi, farklı kimliklerin tasfiyesini, herkesin Türk kimliğine tâbi kılınmasını ve ideolojik yönlendirmelerle bu kimlikten gurur duymasını sağlamaya yönelik olmuştur / olmaktadır.

2. Dil: Türkçe

Bir ülkedeki dil politikaları ile o ülkedeki milliyetçiliğin doğuş ve gelişim şekli arasında yakın bir ilişki vardır. Milliyetçiliğin ortaya çıkmasına ve kurumsallaşmasına bağlı olarak dil tartışmaları da gelişmiş ve belirli dil politikaları uygulamaya sokulmuştur.⁵⁵ Bu nedenle bir ülkedeki dil politikalarına dair sağlıklı bir tartışma yürütebilmek için, o ülkedeki milliyetçiliğin tarihini gözden kaçırmamak gerekir. Zira bu tarihsel arka plan, dil politikalarının belirlenmesinde, uygulamaların biçimlenmesinde ve vatandaşların sahip olduğu hakların çerçevesinin çizilmesinde birincil derecede etkilidir.

Türkiye’de özellikle II. Meşrutiyet’in ilanı ve İttihat ve Terakki’nin iktidara gelmesiyle birlikte, Osmanlıcılık ve İslâmcılık düşüncelerine karşı, Türkcülük’ü esas alan milliyetçi bir akım güç kazanmıştı. Osmanlı’nın imparatorluk siyasetinin sonuna gelindiğini öngören milliyetçiler, daha somut tanımlanmış bir millet tarifinin peşindeydiler. Dil, bu noktada önem kazanıyordu.⁵⁶ Zira Türkcülüğün öne çıktığı bu dönemde Gökalp ve Akçura gibi yazarlar, İslâm öncesi Türk etnisitesinin varlığından bahsetmeye başladılar. Onlara göre Türklük hâlâ mevcuttu ve bunun en iyi ispatı da kendini korumayı başarabilmiş Türkçe idi. *“Özellikle yöneticiler ve entelektüeller tarafından ortaya konan kimlik bunalımı ve yeni bir ‘biz’, yeni bir sosyo-politik kimlik tanımlama ihtiyacı, dilin başrol oynadığı kültürel formasyonlarla karşılaşmaya çalışılıyordu. İttihat ve Terakki iktidarı döneminde Türkçenin sadeleşmesi ve İmparatorluğun resmî yazışmalarında, eğitimde ve ekonomik alanda kullanımı yolunda önemli adımlar atılmıştı.”*⁵⁷ İttihat ve Terakki’nin başlattığı bu politika, Kemalist yönetimde en üst noktaya taşındı. Bu meyanda Türk milliyetçiliğinde dilin iki önemi vardı:

Birincisi, dil, kimliği oluşturan en önemli unsurdu. Daha açık bir anlatımla, devlet “Türk” kimliği üzerine oturacaktı, Türk olmak ise “Türkçe” konuşmaya bağlıydı. Türkçe, Türk olmanın alâmet-i farikasıydı. Kemalist kadro, iktidarın iplerini ellerine geçinceye kadar dinî konulara büyük bir hassasiyet gösteriyor ve millî kültür ile millî kimlik arasındaki bağlantıyı din üzerinden kuruyordu. Ama ne zaman ki muhalefeti tasfiye edip siyasî iktidarını sağlamlaştırdı, o zaman Kemalist kadro, radikal bir sekülerleşme politikası izlemeye ve dinin yerine dili ikame etmeye başladı. Artık kimliğin oluşumunda dinin yerini alacak öğelerin başında dil gelecekti.⁵⁸

Etnik Türk kimliğinin oluşumunda dilin belirleyiciliğinin en net anlatımını Atatürk’ün sözlerinde bulmak mümkündür. Atatürk’e göre Türk ulusu saf ve homojen bir bütündür ve bu ulusun dili de

⁵⁴ “Cumhuriyetçi eğitimin bu bağlamda iki koldan hareket ettiğini gözlemliyoruz. Bir yandan çocukları hedef alan millî eğitimin yaygın ve etkin hale getirilmesine çalışılırken, diğer yandan halkın eğitilerek yeni düzenin değerleriyle donatılmaları amaçlanmaktadır.” Caymaz, *Türkiye’de Vatandaşlık*, 13.

⁵⁵ M. Berk Balçık, “Milliyetçilik ve Dil Politikaları,” içinde: *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 777.

⁵⁶ Daha Abdülhamit döneminde, dilin millî ve ırksal taraflarına ciddi bir ilgi gösteriliyordu. Şemsettin Sami’nin aşağıdaki sözlerinde bu tutumu görmek mümkündür: “Kavmiyet ve ırkın birinci işareti, esası, bütün fertlerin eşit olarak ortak malı, söylediği lisanıdır. Bir lisanı konuşan halk, bir kavim ve bir ırk teşkil eder. Bundan dolayı ırkî varlığını temin etmek isteyen her kavim ve ümmet önce lisanını düzeltmeye, yoluna koymaya, iletmeye... borçludur.” 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.

tektir: Dünyanın en güzel, en zengin ve en kolay dili olan Türkçe. “*Türk ulusunun kalbi ve zihni olan Türkçe, Türk ahlâkını, geleneklerini, hatıralarını, menfaatlerini, kısacası Türk ulusunu ulus yapan her şeyi muhafaza eden kutsal bir hazinedir.*” Türk ulusunu ulus yapan her şey Türk dili sayesinde korunduğu için, bu ulustan olmanın birinci ve mutlak koşulu Türkçe konuşmaktır.⁵⁹

Türk’ün kim olduğu sorulduğunda verilen yanıtın içinde Türkçe konuşmak en önemli ögeyi oluşturur. Misal, dönemin Türkçülük düşüncesinin önde gelenlerinden Hamdullah Suphi, “Türk kimdir?” sorusuna, 1923 yılında, “*Türkçe konuşan, Müslüman olan ve Türklük sevgisini taşıyan Türktür*” diye cevap veriyordu.⁶⁰ Ali Fuad Başgöl, İkinci Türk Tarih Kongresi’ne sunduğu tebliğde “Türk milleti”ni tarif ederken, Türkçe konuşmayı ilk sıraya koyuyordu: “*Türk milleti, Türkçe konuşan, damarlarında Türk kanı taşıyan yahut Türk asıllılardan geldiğine inanan, mazilerinde atalarının şahsında Türklüğün acı tatlı günlerini yaşamış yahut bugünlerin hatıralarını benimsemiş olan, gönlü ve kültürü ile Türklüğe bağlı ve Türküm diyen vatandaşlardan mürekkeptir.*”⁶¹

“Türk, Türkçe konuşandır” biçimindeki yaklaşım, birbiriyle bağlantılı iki sonuç doğurur: Biri, Türkçe konuşmayanların (veya konuşamayanların) Türk olmadığıdır; diğeri ise, devletin bunları bütün olanaklarını kullanarak Türk yapması gerektiridir. Nitekim Atatürk, Türkçe konuşmayanların Türk olduklarını kabul etmelerinin mümkün olmadığını söyler: “*Türkçe konuşmayan insan, Türk harsına, camiasına mensup olduğunu iddia ederse buna inanmak doğru olmaz.*” Ardından temel misyonu “Türk ulusu”nu inşa etmek olan Türk Ocakları’na talimatını bildirir: “*Türk Ocakları’nın biricik vazifesi, bu gibi unsurları bizim dilimizi konuşan hakiki Türk yapmaya çalışmaktır.*”⁶²

İkinci olarak dil, ulusal birliği teminat altına alacak en önemli unsur olarak görülüyordu.⁶³ Türkiye’nin çoketnili yapısı ve bu topraklarda farklı dillerin konuşulması Türk kimliğinin kolektif bir bağ olarak kabul edilmesinin önünde büyük bir engel teşkil ediyordu. Bilhassa kendi dillerini konuşmakta ısrarlı Kürtlerin 1925 yılından sonra başlayan hareketleri, Kemalistlerin endişelerini derinleştirdi. Rejimin dil görüşü sabitti: Ulusun birliğinin kurulması, korunması ve bu birliğe bir zarar gelmemesi için herkes aynı dili konuşmalıydı.

Bu nedenle iki yönlü bir politika izlendi. Bir taraftan, Türkçenin kamusal kullanımı yaygınlaştırıldı. Türkçenin anadil olarak benimsenmesi, azınlık isimlerinin Türkçeleştirilmesi, kamusal alanlarda Türkçe konuşmanın mecburî kılınması, Türkçenin genele mal edilmesini amaçlayan politik araçlardı. Diğeri taraftan ise, Türkçe dışındaki dillerin kullanımının kısıtlanması için çeşitli önlemler alındı. Bu önlemlere egemen olan zihniyeti anlamak için birkaç örnek üzerinde durulabilir:

1925 Şeyh Said İsyanı’ndan sonra, devlet derhal bir komisyon kurup “Şark Islahat Planı”nı hazırladı. Bu planda, Ankara’daki merkezî hükümetten öncelikli olarak talep edilen, Türk ve Kürt nüfusunun birlikte yaşadığı bölgelerde Kürtleşmenin sonlanması için Kürtçenin umumî kullanımının yasaklanmasıydı.⁶⁴

⁵⁹ Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 790.

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

⁶¹ Maksudyar, *Türklüğü Ölçmek*, 55.

⁶² Mesut Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2006), 177.

⁶³ Dilin ulusal birliği teminat altına alan bir araç olarak kullanılması ve özellikle ulusal dilin komşu ülkelerde konuşulan dillerden ayrışmasının önemi hakkında bakınız: Wallerstein, *Liberalizmden Sonra*, 131.

⁶⁴ Plan metni için bakınız: Belma Akçura, *Devletin Kürt Filmi* (Ankara: Ayraç Yayınları, 2008), 42-50. Ayrıca Çağatay, *Türkiye’de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 36-37.

Kürtlerin hareketlenmeleri Türk Ocağı'nın Kürtlere ve Kürtçeye özel ilgi göstermesi sonucunu doğurdu. 1926 yılında yapılan kongresinde *"Türk topraklarında Türkçeden başka bir dil konuşmak"* şiddetle eleştirildi ve hükümetten *"Türkçeden başka dil konuşmakta ısrar edenleri cezalandırması"* talep edildi. Bu kongrede Kürtlerin Türkleştirilmesi gerektiği de ele alındı; Kürtlerin bir dili ve kültürleri olmadığı için bunun çok rahat olacağı belirtildi. Ama 1927'de yapılan toplantıda Mardin'den gelen bir delege Kürtleri Türkçe konuşmak konusunda ikna edemediklerini rapor edince, Türk Ocağı Anadolu'nun Türk ve Kürt bölgelerinde farklı stratejiler izlemeye başladı. "Buna göre Ocak, Anadolu'nun doğusunun dışında kalan bölgelerde *"Türk gençliğinin fikrî ve bedenî gelişmesine yardımcı olacak"*, Doğu bölgesinde ise *"Türk kültürünü ve Türk kültürünü empoze etmek yoluyla millî ideali gerçekleştirmeye"* çalışacaktır.⁶⁵

1930 yılında İçişleri Bakanlığı tarafından yayımlanan gizli bir genelge, valileri, *"yabancı lehçeli Türklerin"* anadilleri Türkçe kılınmak suretiyle Türk camiasına kazandırılmasından sorumlu hale getiriyordu. Bunu gerçekleştirmek için uygun yöntem ve araçları bulmak valilerin göreviydi. Bu politikanın ortaklaşan noktaları şunlardı:

- Yabancı lehçelerle konuşan köylerin isim ve nüfuslarını belirlemek,
- Bu tür köylerin küçük olanlarını civardaki Türk köylerine dağıtmak,
- Yabancı lehçeli olanların köy ve mahalle kurmalarını engellemek,
- Yabancı lehçeli olanların buldukları yerlerdeki memurları, mutlaka o yabancı lehçeyi konuşmayan Türklerden seçmek,
- Türkçe konuşmanın ve "som Türklüğe" mensup olmanın sadece şerefli değil, aynı zamanda kârlı bir iş olduğunu göstermek,
- Türk kızlarını Türkçe konuşmayan Türklerle evlendirmeye özendirmek,
- Yabancı lehçeyle konuşanların kıyafetlerini, şarkılarını, oyunlarını, düğün ve diğer geleneklerini kötü göstermek, bu kişilerin ve ailelerinin isim ve lâkaplarını Türkleştirmek, onları hiçbir zaman Boşnak, Tatar, Çerkez, Laz, Kürt, Abaza, Gürcü, Türkmen, Pomak vb. diye adlandırmamak, köylerin o lehçedeki isimlerini değiştirmek, evlerinde ve aralarında Türkçe konuşmaya zorlayarak onlara yürekten "Türküm" dedirtmek.

Özetle *"dillerini, adetlerini ve dileklerini Türk yapmak, Türkün tarihine ve bahtına bağlamak her Türkte teveccüh eden millî ve mühim bir vazifedir."*⁶⁶

Tüm bu politikaların verdiği mesaj açıktır: Türkiye'de Türkçe konuşamayanlar vardır, ama eğer bunlar Türkçe konuşamıyorsa Türk olamazlar; Türk olabilmeleri için Türkçe konuşmaları gerekir. Aksi düşünülemez, çünkü *"içimizde olduğu halde Türkçe konuşamayan insan güvenilmez bir insandır."*

⁶⁵ Yeğen, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, 177-178.

⁶⁶ Bakınız: "İşkâna 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'dan aktaran: Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene*, 289.

Anadili Türkçe olmayanlar siyasal ve toplumsal yaşama katılmak isterlerse kendi anadillerini terk ederek Türkçeye geçmelidirler.”⁶⁷

Görüldüğü üzere dil, Türk ulus-devletinin inşasında, hem Türk millî kimliğini kurgulamış, hem ulusal birliğin bir garantisi olarak görülmüş, hem de toplumun dönüştürülmesinde son derece işlevsel bir şekilde kullanılmıştır. Bu nedenle dil, hayatî bir öneme sahip olmuştur.⁶⁸

B. TÜRKİYE’DE UYGULANAN DİL POLİTİKALARI

Türkiye’de Cumhuriyet tarihi, bir bakıma, rejimin çeşitli kurumlar aracılığıyla Türkçeyi arındırıp standartlaştırma ve tüm yurt çapında Türkçeyi tek dil olarak egemen kılma politikasının bir tarihi olarak okunabilir. Cumhuriyet rejimi tek dilciliği yasalar, kurumlar ve fiilî baskılarla öyle bir uyguladı ki, çok uzun yıllar boyunca “anadil” ve “anadilde eğitim” denildiğinde Türkçeden gayri bir dil akla gelmedi, bu kavramlar her koşulda “Türkçe” ve “Türkçe eğitim” kastedilerek kullanıldı.⁶⁹

Türkiye’de politik ve kültürel türdeşliği gerçekleştirmek amacına binaen uygulanan dil politikalarını üç dönemde incelemek mümkündür:

1. 1923-1950 Dönemi

Cumhuriyetin kuruluş dönemindeki dil politikalarında birçok tarihî kavşak vardır. 1924 Anayasası’nda Türkçenin resmî dil olarak kabul edilmesi, Türkçenin ulusun sosyo-kültürel içeriğinin belirlenmesinde aslı unsur olduğunun en üst hukukî düzeyde tescil edilmesiydi. Bu, hem Kürtler gibi aynı dinden, fakat farklı etnik kökenden olup başka anadili konuşan azınlıkların, hem de gayrimüslim azınlıkların asimilasyonunu ya da dışlanmasını içeren politikaların dayanağını oluşturuyordu.⁷⁰

1924 Mart’ında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu bir yandan eğitimi bütünüyle laikleştirirken,⁷¹ diğer yandan da Türkleştirme ve homojenleştirme çabalarının önemli bir parçasını oluşturdu. Yasayla eğitim kurumları ve eğitim dili merkezileştirildi. Buna göre tüm Kürt okulları, kurumları ve yayınları, tarikatlar, tekke ve zaviyeler yasaklandı. Bir taraftan eğitim aracılığıyla nüfusun tektipleştirilmesi hedeflenirken, diğer taraftan buna ters bir tavır olarak Kürtlerin yaşadığı bölgelerde okullaşma düşük tutuldu. Bu politikanın sebepleri arasında, bölgeye yapılacak eğitim yatırımları ile bir Kürt orta sınıfının oluşması ve Kürt ulusal bilincinin gelişmesinden duyulan korku vardır. Nitekim Millî Eğitim Bakanı ve Mardin Milletvekili Necip Bey’in *“Bugünkü eli silahlı Kürdü, yarının eli kalemlî münevveri olarak evlatlarımızın karşısına mı dikeceğiz?”* sözü bu düşüncenin bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.⁷²

Rejimin dil politikalarındaki en keskin hamle, Latin alfabesinin kabulü idi. Konu öylesine zorlayıcıydı ki, sürecin her aşaması Mustafa Kemal tarafından yürütüldü. 1928 yazında bizzat

⁶⁷ Kaplan, Milli Eğitim İdeolojisi, 790.

⁶⁸ Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 787.

⁶⁹ Necmiye Alpay, “Anadili, Yabancı Dil ve Eksiltici İkidillilik,” içinde: *Uluslararası Katılımlı Anadilde Eğitim Sempozyumu –1* (Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 2010), 83-84.

⁷⁰ Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 783.

⁷¹ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 272. “Mustafa Kemal, gençliğin laik eğitimine çok önem verdi. Eğitimi, okuma-yazma oranının yüzde on civarında kaldığı bir toplumda halkın yüreğini ve aklını dönüştürmenin güçlü bir aracı olarak gördü.” Kemal Kirişçi ve Gareth M. Winrow, *Kürt Sorunu, Kökeni ve Gelişimi*, Çeviri: Ahmet Fethi (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007), 112.

⁷² Bahar Şahin, “Türkiye’nin Avrupa Birliği Uyum Süreci Bağlamında Kürt Sorunu: Açılımlar ve Sınırlar,” içinde: *Türkiye’de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya ve Turgut Tarhanlı (İstanbul: TESEV Yayınları, 2006), 127.

Mustafa Kemal'in yönetimindeki bir komisyon konuya ilişkin bir rapor kaleme aldı ve 9 Ağustos'ta Cumhurbaşkanı, Osmanlı alfabesinin yerini "Türk harflerinin" alacağını ilk kez resmen açıkladı. Bir alfabe seferberliği ilan edildi ve izleyen aylarda Mustafa Kemal ülkeyi dolaşarak yeni harfler hakkında açıklamalar yapıp herkesin bu harfleri süratle öğrenmesini ve yurttaşlara öğretmesini ısrarla tavsiye etti. 1 Kasım'da, yeni alfabeyi 1929'dan itibaren kamu iletişimde zorunlu hale getiren bir yasa Meclis'ten geçirildi.

Görünürde Arap alfabesinden Latin alfabesine geçişin dilin kullanımına ilişkin makûl gerekçeleri vardı. Latin alfabesinin Türkçeye uygun olduğu, okuma-yazmayı kolaylaştıracağı ve okur-yazarlık oranını yükselteceği iddia ediliyordu. Ancak bu geçişin zorla ve hızlıca gerçekleştirilmiş olmasının gerçek sebebi ideolojikti: *"Bu değişiklik, Türk toplumunu Osmanlı ve Ortadoğu'nun İslâmî geleneklerinden kopartmanın ve onu Batı'ya doğru yönlendirmenin bir başka yöntemi oldu."*⁷³

Alfabe değişikliğinin süratle gerçekleştirilmesi ve halk arasında yaygın kabul görmesi, dilde reform isteyenleri cesaretlendirdi. 1930'lu yılların aşırı ulusçu ruh iklimi de, dilde sadeleştirme isteyenlerin daha rahat hareket etmelerini sağladı. Türk dilinin başta Arapça ve Farsça olmak üzere bütün "yabancı" kelimelerden arındırılmasına çabalayanların hedefi, bütün "yabancı" unsurlardan arındırılmış, tamamen Öztürkçe olan yeni bir dil kurmaktı. Böyle bir ortamda toplanan Dil Kurultayı bu çalışmalarını Güneş-Dil Teorisi ile düşünsel bir temele oturttu.

III. Dil Kurultayı'nda resmileşen bu teori iki fikir üzerine kurulmuştu. Birincisi, bu teori, ilk ses ve kelimelerin başlangıç odağı olan güneşle bağlantı kurularak bunun Türkçedeki anlamları ve türevleri üzerinde duruyordu. İkincisi de, bu tez Türk dilini ve ırkını Avrupa dilleri ve uygarlıklarının kaynağı olarak ele alıyor, bütün dillerin Türkçeden doğduğunu iddia ediyordu.⁷⁴

Bu iki fikrin Tarih Tezi'ni tamamladığı ve ona uygun olarak dile getirildiği açıktı. 1932'deki ilk Türk Tarih Kongresi'nde (ikincisi 1937'de toplanmıştır) ortaya atılan Türk Tarih Tezi, özetle, Türklerin varlığını tarihin ilk dönemlerine kadar götürüyor ve Türkleri bir "ırk" olarak yüceltiyordu. Türklerin devlet kurma ve yönetme konusunda doğuştan gelen (irisi) bir yeteneklerinin bulunduğunu ve her daim büyük uygarlıklar kurmuş olduğunu iddia eden bu tez, Türklerin diğer büyük uygarlıkları da derinden etkilediğinin altını çiziyordu. Bu tezle birlikte, 600 yıllık Osmanlı tarihi bir kalemde siliniyor, bunun yerine, Cemil Meriç'in ifadesiyle *"karanlık çağların efsanelerine"* ve *"tarihten önce vardık palauralarına"* sığınılıyordu.⁷⁵

İşte Güneş-Dil Teorisi'nin temelleri de, *"Türk milletinin tarihini yeniden buluşu"* olarak nitelenen bu Türk Tarih Tezi ile atılmıştı. Tezin ispat etmek istediği "gerçek"lerden biri de dile ilişkin bir önermeydi:

"Türklerin dili dünyadaki diğer büyük diller üzerinde etki yapmıştır. Dilin kökünde doğanın gücü vardır. İnsan ilk gücünü güneşten, dil de ilk gücünü güneşten almıştır. Sonradan eklenen Arapça ve Farsçadan

⁷³ Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, s. 275. "... bu düzeltimin asıl amacının Osmanlı-İslâmî geleneklerinden kurtularak çağdaşlaşmayı çabuklaştırması olduğu açıktır." Tunçay, s. 232. "Alfabe değişikliğinin okuma ve yazmada sağlayacağı pratik kolaylıklar pek çok kişi tarafından dile getirilmişti, ama çok az kişi böyle bir değişikliğin geçmişin tasfiyesine ve Batı ile kültürel bütünleşmenin anahtarı haline gelebileceğine ihtimal vermişti... Atatürk'ün takdim ettiği şekliyle alfabe devrimi, 'mazinin hatalarını kökünden temizlemenin' ve 'âlem-i medeniyetin yanında olmanın' bir koşuluydu." Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 201.

⁷⁴ Güneş-Dil Teorisi hakkında bakınız: Sadoğlu, *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 246 vd.

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

arındırılmalıdır.” Tezin bu kısmı daha sonra toplanan Türk Dil Kurultayı’nda geliştirildi ve İkinci Türk Tarih Kurultayı’nda da tarih disiplinine bağlandı.⁷⁶

Böylece tarihe ve dile ilişkin tezler birbirini tamamladı. Zira Türkçenin tüm dillerin kaynağı olduğu iddiası, Türk dili ve ırkının devamlılığını kanıtlama, güneş-dil bağlantısı ise, güneşin ilkel toplumlardaki tanrıtanımağ gücünü esas alarak dil sorununu laik temelde çözümlene amacına yönelikti. Nitekim Cumhuriyet’in önemli fikir adamlarından Şemsettin Günaltay, “Güneş-dil teorisiyle Türk dili İslâm’ın boyunduruğundan kurtarılmıştır” diyerek tezin hangi amaca matuf olduğunu ilan ediyordu.

Gerek tarih teorisinin gerek dil teorisinin aşırı iddiaları 1940’lardan sonra terk edildi, ama bu teorilerin iki açıdan çok önemli olduğunu hatırdta tutmak gerekir: Biri, bu teorilerin izlerinin halen okul kitaplarında durmasıdır.⁷⁷ Diğeri ise, bu teorilerin, ulusal kimliğin oluşturulması açısından Türk milliyetçiliğinin hangi tarihsel aşamalardan geçtiğini ve kavramsal dünyasının nerelere kadar uzanabileceğini göstermesidir.⁷⁸

Türkçenin yaygınlaştırılması bahsinde üzerinde durulması gereken hadiselerden biri de “Vatandaş, Türkçe konuş!” kampanyasıdır. Bu kampanyaya, Darülfünun Hukuk Fakültesi Talebe Cemiyeti’nin 13 Ocak 1928’de yapılan yıllık kongresinde karar verildi. Kongre tarafından kabul edilen beyannameye göre, “Türkiye’de Türkçeden başka lisan kullanmak Türk hukukunu tanımamak” demektir. Bu kararı hemen uygulamaya geçirmeye çalışan Talebe Cemiyeti, yetkili mercilerden izin alarak “Türk Vatanında Yalnız Türkçe Konuşulmalıdır” ve “Vatandaş, Türkçe Konuş” yazılı pankartları vapur, tramvay ve toplu taşıma araçlarına asmıştı. Kampanya öncelikle gayrimüslimlerin anadillerine bir tepki olarak başladı, ama zamanla hedef kitlesini genişletti ve şiddetini artırdı.⁷⁹ Kampanyayla hem gayrimüslimler hem de anadili Türkçe olmayan Müslüman topluluklar kamusal mekânlarda Türkçe konuşmaya zorlandılar. Bunun sonucu olarak Türkçeyi az bilenler bozuk bir şiveyle de olsa umumî yerlerde Türkçe konuşmaya çalıştılar. Ocak ayında başlayan bu kampanya Nisan ortalarında hızını kaybetmekle beraber, zaman zaman canlandırılmaya çalışıldı; azınlıkları tedirgin etti ama onlara Türkçeyi benimsetmek konusunda pek başarılı olmadı.⁸⁰

Türkçenin yaygınlaştırılması, öncelikle diğeri dillerin kullanım dışı bırakılmasını gerektiriyordu. Ama Türkçe konuşmayan unsurlar aynı ortamı paylaştıkları ve hâkim dille ilişkiye geçmedikleri müddetçe, diğeri dillerin dolaşımını yasalarla engellemek mümkün olmuyordu. 1934 tarihli ve 2510 sayılı İskân Kanunu, göç ve nüfusla ilgili olduğu kadar, tek dilli bir toplum yaratmayı da amaçlıyordu. Nitekim İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, Meclis’te kanunun müzakeresi sırasında yaptığı konuşmada bunu açıkça dile getiriyordu: “Bu kanun tek dille konuşan, bir düşünen ve aynı hissi taşıyan bir memleket yapacaktır.”⁸¹ Kütahya Milletvekili Naşit Hakkı Uluğ da, “Türk olmanın şeref ve değerini

⁷⁶ Büşra Ersanlı, “Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi,” içinde: *Modern Türkiye’de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, (İstanbul: İletişim Yayınları, 2002), 803.

⁷⁷ Zürcher, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, 278.

⁷⁸ Balçık, *Milliyetçilik ve Dil Politikaları*, 785.

⁷⁹ “Türkçe Konuş kampanyası, Arapça konuşan büyük bir cemaatin ve Rumca konuşan Müslüman Girit göçmenlerinin yaşadığı Mersin’de özellikle şiddetliydi... Mersin’de Türkçe konuşmayanlara karşı olan antipati o kadar güçlü idi ki, Temmuz 1934’teki Halkevi toplantısında bazı genç katılımcılar Türkçe konuşmayanların dövülmesini ve sadece Türkçe konuşmaya zorlanmasını talep ettiler.” 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, *s Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 287.

bu topraklarda yaşayanların iliklerine kadar işletecek olan (İskân Kanunu), inkılâbın ana kanunlarından bir belli başlısı olmak mümtazlığındadır” diyordu.⁸²

Bu kanun Türkiye’deki halkı; a) Türkçe konuşan ve Türk etnisitesinden olanlar, b) Türkçe konuşmayan, fakat Türk kültüründen sayılanlar (Arnavut, Çerkez, Pomak, Tatar gibi Balkan ve Kafkas göçmenleri), c) Türkçe konuşmayan ve Türk kültürüne ait olmayanlar şeklinde üç gruba ayırmıştı. Son grup, büyük ölçüde Kürtleri ve Arapları kastediyordu. Kanun ülkeyi de üç bölüyordu: Türkçe konuşan ve Türk etnisitesinden olanların oturduğu birinci bölge dışarıdan göçmen alabilirdi. İkinci bölge, Türklükleri, kültür ve dil politikalarıyla güçlendirilmesi gereken insanları kapsıyordu. Üçüncü bölge, güvenlik gerekçesiyle her türlü sivil yerleşime kapalı alanlar olarak tasarlanmıştı.⁸³

Beşikçi’ye göre, İskân Kanunu’nun esas hedefi Kürtlerdi; bu kanun Kürtleri bir Türk kimliği içinde asimilasyona tâbi tutmak için çıkarılmıştı.⁸⁴ Yeğen’e göre, İskân Kanunu, devletin Kürt meselesinin, devletin merkezîleşme meselesinin koşullandırdığı bir algı-dil tarafından okunduğunu gösteren eşsiz bir metindir.⁸⁵ Çağaptay da, bu kanunun odak noktasında Kürtlerin bulunduğunu söyler. Hükümet Kürtleri Türkleştirmek için üç aşamalı bir plan izler. İlk aşama, Türkleri, Kürtlerin yerleşmesinin yasak olduğu birinci bölgeye yerleştirmektir. Bu adım, Ankara’ya, doğudaki Kürt bölgesinin içinde bir Türk yayı çizmesine olanak verecekti. İkinci aşama, Kürtlerin Türklerle yaşayacakları ikinci bölge alanına yerleştirilmeleriydi. Böylece Kürt nüfusu Türk nüfus içinde eriyecek, Kürtler Türklerle bütünleşip asimile olacaktı. Ama eğer bu politikardan beklenen sonuçlar elde edilemezse, üçüncü aşamada İçişleri Bakanı, başka yerlere nakletme ve vatandaşlıktan çıkarma gibi tedbirleri alabilecekti.⁸⁶

Türk etnisitesini ve Türk dilini vurgulayan İskân Kanunu, temelde Kürtlere yönelmişse de, Cumhuriyet rejimi sadece Kürtlerle ilgilenmiyordu. Kanun parlamentoda tartışılırken bir milletvekili, Ruşeni Bey, Yahudilerin adını anmadan hükümetin Yahudileri asimile edememesinden yakınıyordu. Ruşeni Bey, ayrıca, Osmanlı döneminde Balkanlar’dan ve Kafkaslar’dan getirilip ülkenin çeşitli bölgelerine yerleştirilen, halen Türkçe konuşmayan ve dolayısıyla etnik kimliklerini muhafaza eden çok sayıda muhacirin bulunmasından büyük rahatsızlık duyuyordu. İçişleri Bakanı Şükrü Kaya, bu muhacirleri asimile etmenin bu kanunun amaçlarından biri olduğunu belirterek Ruşeni Bey’in kızgınlığını yatıştırmaya çalıştı.⁸⁷

Ülkede gerçekleşen ulus-inşası sürecine yardım eden çarpıcı bir düzenleme de Soyadı Kanunu idi. Soyadı Kanunu’nun önemi, din, mezhep ve sınıf gibi alt-kimlik ayrımlarını gizleyerek tek bir ulusal kimliğin içselleştirilmesini sağlamaya çalışmasıydı. Bu bakımdan Soyadı Kanunu, dil devrimiyle olduğu kadar, Kemalizmin Laiklik, Halkçılık ve Ulusçuluk ilkeleriyle de uyumluydu.⁸⁸ Soyadı Kanunu’ndan önce dönemin gazete ve dergileri, kişilerin ad ve soyadları ile yer adlarının değiştirilmesi yönünde büyük bir kampanya başlattı. Cumhuriyet, Türklüğün bilinebilir, görülebilir ve duyulabilir olmasını istiyordu, bu nedenle hem gayrimüslimler hem de Müslüman ahali

⁸² Çağaptay, *Türkiye’de İslâm, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*, 141.

⁸³ Kirişçi ve 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 ve Winrow, *Kürt Sorunu*, 117.

⁸⁸ Sadoğlu, *Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 256.

kendilerine Öztürkçe bir ad almalıydı. Mahmut Esat, gayrimüslim azınlıkların Türk sayılabilmeleri için Türklüğe asimilasyonlarının zorunlu olduğunu ve bunun için de bu toplulukların Türkçe konuşmaları ve artık bir Türkçe soyadı almaları gerektiğini belirtiyordu. Aksi takdirde bunların Türklüğü, “Osmanlı Bankası'nın Türklüğü”nden öteye geçemeyecek ve “Kanuni Esasi Türkü” olmaya mahkûm olacaktı.⁸⁹ Adını “Yılmaz” olarak değiştiren Hüseyin Kazım'a göre yüzyıllardır Türklük bilincini baskı altında tutan Arap ve Fars adlarından kurtulmanın zamanı gelmişti. “*Hele yeni doğan yavruların adı Öztürkçe olmalıdır. Mehmed'ler, Ali'ler ölürken Bozkurt'lar, Alp'lar doğmalı ve çoğalmalıdır.*”⁹⁰

2471 Sayılı Soyadı Kanunu bu beklentileri karşılamak üzere 1934'te çıktı. Kanunun ilk maddesi, her Türkün “öz adından başka soyadını da taşımaya mecbur” olduğunu şart koşuyor, üçüncü maddesi ise “yabancı ırk ve millet isimleri ile... soyadlarının” kullanılamayacağını belirtiyordu. Meclis müzakereleri sırasında İstanbul milletvekili Refet Bele bu maddeye itiraz etti:

“Eğer bir adam yabancı bir ırk ismi taşıyorsa ve özü benden değilse ve kendi ırkına ait olan ismi taşımak istiyorsa, ben onu alınındaki damgasile ve olduğu gibi bilmeği münasip görürüm.”

İçişleri Bakanı Şükrü Kaya ise bu maddeye olan ihtiyacı şöyle açıklıyordu:

“Yabancı isimlere gelince, bir memleketin en büyük vazifesi, sınırlarının içinde oturanların hepsini kendi camiasına ilhak etmek, temsil etmektir... Niçin hâlâ Kürt Memet, Çerkes Hasan, Laz Ali diyelim? Bir defa bu, hâkim unsurun kendi zaafını gösteren bir şeydir... Eğer kendisinin içinde ufak bir ayrılık hissi varsa, mekteplerde ve cemiyetlerde onu silelim, o adam da o zaman benim kadar Türk olacak ve memleketi hizmet edecektir. Böylece memleketi hizmet etmiş yabancı ırklara mensup adamlar çoktur. Niçin bunları kendimizden ayıralım? Ve kara damga gibi alında yabancı, yabancı, yabancı diye bulduralım?”⁹¹

Soyadı Kanunu, gayrimüslimlerin ve Türk olmayan Müslümanların asimilasyonu için yeni bir araçtı. Bu durum, soyadı konusunda hararetle bir milliyetçiliğin hüküm sürdüğü yeni bir dönem başlattı. Halkevleri bu sürece aktif olarak katıldı ve Türkçe isimleri teşvik eden bir kampanya başlattı. Vatandaşları, Türklüklerinin görülebilmesi için Türkçe soyadlarını almaya zorlayan kanun yürürlüğe girer girmez insanlar soyadlarını kaydettirmeye başladılar. Bazı insanların soyadlarını korumalarına izin verilirken, kayıt daireleri, Türkçe olmayan ya da Türkçe duyulmayan soyadlarına izin vermiyordu. Bu durumu düzenlemek için hükümet 20 Aralık 1934'te bir Soyadı Nizamnamesi (Resmî Gazete, Nr. 2805) yayınladı ve “yan, of, ev, viç, is, dis, pulos, aki, zade, mahdumu, veled ve bin” ile biten isimlerin kaydettirilmesini yasakladı. Böylece Ermenice, Bulgarca, Makedonca, Boşnakça, Sırpça, Hırvatça ve diğer Slav adlarıyla Rumca, Giritlice, Farsça, Gürcüce ve Arapça soyadlarının kaydettirilmesini imkânsız hale getirdi. Kanun bütün din ve etnik kökenden vatandaşların sadece Türkçe soyadı edinmelerini talep ediyordu. Bu zorunluluk hem Müslüman hem de gayrimüslim vatandaşlar arasında tepkilere yol açtı. Birçok Yahudi yalnızca soyadlarını değil, aynı zamanda önadlarını da değiştirmek zorunda kaldı.⁹²

Toplu Türkleştirme politikasından coğrafi birimler de nasibini aldı. Aslında yabancı dillerden gelen isimleri taşıyan coğrafi birimlerin adlarının Türkçeleştirilmesi, ilk olarak İttihat ve Terakki

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.

döneminde, 1913 tarihli Muhacirin Nizamnamesi ile gündeme gelmişti. Nizamnamede, muhacirler için inşa edilecek yeni yerleşim birimlerine “*uygun isimler*” verilmesi özellikle belirtilmişti. I. Dünya Savaşı, Türkçe olmayan isimlerin sistematik olarak değiştirilmesine dönük çalışmaları hızlandırdı. 5 Ocak 1919 tarihinde Enver Paşa tarafından kıtalara gönderilen talimatnamede Osmanlı topraklarındaki Ermenice, Rumca ve Bulgarca gibi dillerle anılan il, ilçe, köy, dağ ve nehir adlarının “*Türkçeye tahvili*” isteniyordu. Bu talimatnameye dayanılarak yapılan çalışmalar 15 Haziran 1916 tarihindeki ikinci bir talimatname ile durdurulmuşsa da, geçen kısa süre zarfında çok sayıda köy ve kasabanın adı Türkçeleşmişti.⁹³

Millî Mücadele yıllarından sonra ülkedeki yer isimlerinin millîleştirilmesi konusundaki ilk teklif, 20 Aralık 1920 tarihli 117 sayılı oturumda “*ülkedeki yer isimlerinin gayrimillî kalmasından şikâyet eden*” İzmit Milletvekili Sırrı Bey tarafından yapıldı. Millî Mücadele kahramanlarının isimleri bazı mevkilere verilirken, gözden düşenlerin adları da geri alındı. 1922’de bir dizi yerleşim biriminin adı Türkçeleştirildi.⁹⁴

1925 yılında Artvin’de büyük kısmı Gürcüce olan yerleşme adları “Meclis-i Umumiyye-i Vilayet” (İl Genel Meclisi) kararıyla tümüyle değiştirildi. Ad değiştirme işlemleri resmî hüviyete, İçişleri Bakanlığı’nın 1940 yılı sonlarında hazırladığı 8589 sayılı genelge ile kavuştu. Bu genelge ile “*yabancı dil ve kökenlerden gelen ve kullanılmasında büyük karışıklığa yol açan yerleşme yerleri ile tabii yer adlarının Türkçe adlarla değiştirilmesi*” başlatıldı. Adı geçen genelgenin ardından valilikler tarafından “yabancı” dil ve kökenlerden gelen yer adlarına ilişkin dosyalar hazırlanarak Bakanlığa gönderildi. Ancak bu çalışmalar II. Dünya Savaşı sebebiyle uzun süre aksadı ve bir ad değiştirme işlemi yapılamadı. 1949 yılında 5442 sayılı İl İdare Kanunu ile yer adlarının değiştirilmesi işlemleri yasal bir dayanağa kavuştu.⁹⁵

2. 1950–1980 Dönemi

Cumhuriyet’in kuruluş dönemindeki dil politikaları, kurumları ve zihniyetiyle çok derinlere kök saldı. Bu nedenle, daha sonraki dönemlerde de, dil politikalarında esas itibarıyla bir değişiklik olmadı. Hatta bazı noktalarda, 1950’den sonra kurulan hükümetler dil politikalarında seleflerinden daha ileriye gittiler. Mesela coğrafi isimlerin değiştirilmesine dönük en büyük adım nispeten “liberal” politikalar izleyen Demokrat Parti (DP) döneminde atıldı. 1956 yılında da bir “Ad Değiştirme İhtisas Kurulu” kuruldu. Bu kurulun çalışmaları, bazı kesintiler olmakla birlikte, 1978 yılına kadar sürdü. 1978 yılında ise, “*tarihî değeri olan yer adlarının da değiştirildiği*” gerekçesiyle kurulun çalışmalarına son verildi. Kurulun faaliyet gösterdiği dönem içerisinde yaklaşık olarak 75 bin yerleşme biriminin adı incelendi ve bunların 28 bin kadarı değiştirildi. 1965-1970 ve 1975-1976 yılları arasında tabii yer adlarını değiştirmeye dönük çalışmalar da yapan kurul, bu çalışmalar sonucunda da 2 bin kadar yerin adını değiştirdi ve bunları kitap halinde yayınladı. Kurul çalışmaları, beş yıllık bir aranın ardından, 1983 yılında yayınlanan bir yönetmelik uyarınca yeniden başladı ve bu yeni dönem içerisinde de 280 tane köyün ismi değiştirildi.⁹⁶

Tunçel’e göre, Türkiye’de ismi değiştirilen köylerin sayısı 12 binden fazladır. Yani Türkiye’deki köylerin yaklaşık yüzde 35 kadarının ismi değiştirilmiş durumdadır. İsim değiştirme işlemleri

⁹³ Sadoğlu, *Türkiye’de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*, 257-258.

⁹⁴ Ayşe Hür, “Tez Zamanda Yer İsimleri Değiştirile!” *Taraf*, 01.03.2009.

⁹⁵ Harun Tunçel, “Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, (2000), 27.

⁹⁶ Tunçel, *Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler*, 27.

yapılırken en çok dikkat çeken özellik, Türkçe olmayan yahut olmadığı düşünülenler ile karışıklığa sebep olan isimlerin öncelikle ele alınması ve değiştirilmesidir.

“...içinde kızıl, çan, kilise kelimesi olan köylerin isimleri de değiştirilmiştir. Bunun dışında Kürt, Gürcü, Tatar, Çerkez, Laz, Arap, muhacir gibi kelimeler içeren köy isimleri de buldukları ortamda bölücülüğe meydan vermemek amacıyla değiştirilmiştir... Değiştirilen köy adları içerisinde diğer bir bölümü de Türkçe olmadığı için değiştirilen isimler oluşturmaktadır. Anadolu’da Arapça, Farsça, Kürtçe, Lazca, Rumca, Ermenice, Gürcüce, Çerkezce vb. gibi dillerde adlandırılan pek çok köyün ve yer adının olması normaldir... Konuya ilişkin hazırlanan harita incelendiğinde dikkat çeken temel özellik, isimleri değiştirilen köylerin tüm ülke sathına yayılmış durumda oluşudur. Ancak bu yayılma eşit düzeyde değildir. Kabaca düşünülürse Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgeleri’nde diğer bölgelere oranla bir yoğunlaşmanın olduğu hemen dikkat çekmektedir.”⁹⁷

1960 Darbesi’nden sonra Türk Dil Kurumu, Öztürkçe kullanımı teşvik eden genelgeler yayınladı. Fakat bu dönemin Cumhuriyet’in kuruluş döneminden farklılaşan yanı, politik çoğulculuğun olması ve bunun dil politikasına yansımalarıdır. Artık Öztürkçecilerin karşısında dil reformunu kuşaklararası iletişimi koparması nedeniyle eleştiren muhalifler vardı. 1960 ile 1980 arası dönemde, iktidar sahibi olan grubun düşüncelerine göre dile müdahale ve dili dönüştürme çabaları arttı veya engellendi. Örneğin Adalet Partisi (AP) döneminde dilde özleşme çabalarının önüne set çekildi, Milliyetçi Cephe (MC) iktidarı sırasında bazı kurumlarda Öztürkçenin kullanılması yasaklandı. Buna karşılık 1977 Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarında ise durum tersine döndü. Bu dönemlerde yazarların büyük çoğunluğu dilde reform yanlıydı ve yeni kelimelerin gündelik hayat içerisinde kullanılmasında büyük rol oynadılar.⁹⁸

3. 1980 ve Sonrası Dönem

12 Eylül darbesi, bütün toplumu zapturapt altına almaya çalıştığı gibi, dil ve dilsel hakları da cendereye aldı. Darbecilerin hazırladığı 1982 anayasası, diğer anayasalar gibi Türkçenin resmî dil olduğunu kabul ediyor, ama önceki anayasalardan farklı olarak bu hükmün değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif dahi edilemez olduğunu belirtiyordu. Anayasanın düşünce ve ifade özgürlüğünü düzenleyen 26. maddesi ile basın özgürlüğünü düzenleyen 28. maddesi, “*yasayla yasaklanan dil*” ibaresi içeriyor ve yasaklanan dillerde fikir beyanını cezalandırıyordu. Anayasanın 42. maddesi ise, “*Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulmayacağını ve öğretilmeyeceğini*” belirtiyordu. Böylece Türkçe dışındaki dillerin eğitimde anadili olarak kullanılması imkânsız hale getiriliyordu.

1980 sonrası dönemin dil algısını en iyi resmeden metin, Ekim 1983’te çıkan 2932 sayılı yasa idi. Bu yasa öncelikle Kürtçenin kullanımını yasaklıyordu. Fakat “Kürt” kelimesi darbeciler için öylesine öcü bir kelimeydi ki, bu yasa Kürtçe yasağını Kürtçenin adını anmadan mümkün kılacak ifade biçimini bulmuştu. Yasanın 2. maddesine göre:

“Türk Devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerin birinci resmî dilleri dışındaki herhangi bir dille düşüncelerin açıklanması, yayılması ve yayınlanması yasaktır.” Maddenin çok dikkatlice ve belirli hedefler gözetilerek kaleme alındığı açıktır. Oran’a göre, maddenin bu şekilde yazılmasının iki

⁹⁷ Tunçel, Türkiye’de İsmi Değiştirilen Köyler, 28-29.

⁹⁸ Balçık, Milliyetçilik ve Dil Politikaları, 786.

amacı vardır: Madde metnindeki “birinci resmî dilleri dışındaki herhangi bir dil” ibaresindeki gaye, Irak’ın ikinci resmî dili olan Kürtçeyi bertaraf etmektir. “Türk Devleti tarafından tanınmış olan devlet” ibaresi ise, ileride kurulabilecek Kürdistan’ı –ve dolayısıyla Kürdistan’ın resmî dili olacak olan Kürtçeyi– tanımamak için maddeye konulmuştur.⁹⁹

Yasanın genel amacı “Devlet’in, ülkesinin ve halkın bölünmez bütünlüğünü, ulusal bağımsızlığı, Cumhuriyet’i, ulusal güvenliği ve kamu düzenini korumak” olarak ifade edilmişti. Ve yasa bu amacına ulaşmak için Kürtçe yapılabilecek her türlü etkinliği yasaklıyor, bu dildeki plak, teyp ve görsel-işitsel bütün malzemeleri yasadışı hale getiriyordu.

“Böylesi bir yasak öncelikle eğitimli ve aktif sınıfları etkiledi, ama darbe yönetimi daha da ileri giderek Kürt kimliğinin tüm izlerinin yasaklandığını okuma-yazma bilmeyenlere dahi hatırlattı. Aralık 1982’de Eğitim Bakanı, tüm valilere halk türkülerinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da etnik ya da ayrılıkçı amaçlarla kullanılabileceğini ve bu türkülerin yalnızca Türkçe söylenmesi gerektiğini hatırlattı. Böylesi talimatlar rutin bir biçimde gözardı edilse de, bunları ihlal edenlere belirli sürelerde örnek teşkil edecek cezalar veriliyordu.”¹⁰⁰

Gündelik hayatta da Kürtçe üzerinde ağır baskılar vardı. Darbecilerin Kürtçeye yönelik tutumu o kadar sertti ki, cezaevlerindeki tutuklu ve mahkûmların aileleriyle Kürtçe konuşmalarına dahi izin verilmiyordu. Türkçe bilmeyen aile üyeleri çocuklarıyla Kürtçe konuştuklarında dayağa maruz kalıyor, onlardan ya susmaları ya da işaret diliyle anlaşmaları isteniyordu. Aynı şekilde mahkemelerde de Kürtlere kendi adadillerini kullanarak savunma yapma imkânı verilmiyor, Kürtçe mahkeme kayıtlarına “anlaşılmayan bir dil” olarak geçiyordu.

Cumhuriyet’in kuruluş döneminde başlayan ve 1980 darbesiyle had safhaya varan dil üzerindeki kuşatma, 1990’lı yıllardan sonra gevşemeye başladı. Burada iki etken söz konusuydu: Birincisi, devletin herkesi bir yapmayı amaçlayan millî ve homojen kimlik tasavvuru, Kürt ve İslâmî gruplar tarafından zorlanmaya başlandı. Dünyada da çokkültürlü kimlik taleplerinin yaygınlaşmasına paralel olarak, Türkiye’de farklı gruplar devlet tarafından belirlenmiş kimliğe yönelik itirazlar geliştirdiler ve bu taleplere dönük mücadele başlattılar. Bu, devletin baskıcı kimlik politikasının kısmen esnemesine yol açtı. İkincisi, Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerdir. Özellikle Türkiye’nin AB tam üyeliğine aday olarak kabul edilmesiyle (Aralık 1999) birlikte Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması, Türk mevzuatının farklı kimliklerin ve dillerin kendilerini ifade etmelerini önleyen yasaklardan –kısmen de olsa– arındırılmasında olumlu bir rol oynadı.

Bu bağlamda Türkiye’de önemli yasal değişiklikler gerçekleştirildi. Bunlardan bazıları şunlardır:

* Türkiye, önce 1991 yılında Kürtçeyi yasak dil kapsamına sokan 2932 sayılı yasayı kaldırdı. 2001 yılında, anayasanın 26. ve 28. maddelerindeki “yasayla yasaklanmış dil” ifadesi anayasadan çıkarıldı.

* 9 Nisan 2002 tarihli İkinci Uyum Paketi’nde Basın Kanunu’ndaki “yasaklanmış dil” kavramı kaldırıldı.

* 3 Ağustos 2002 tarihli Üçüncü Uyum Paketi’nde, radyo ve televizyonlarda farklı dillerde yayın serbestisi düzenlendi. Bu paketle birlikte 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları

⁹⁹ Baskın Oran, “Ulusal Egemenlik Kavramının Dönüşümü, Azınlıklar ve Türkiye,” içinde: *Anayasa Yargısı*, C.20 (2003): 61.

¹⁰⁰ McDowall, *Modern Kürt Tarihi*, 563 vd.

Hakkında Kanun'un 8. maddesinde değişiklik yapılarak "Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde" yayın yapılmasına ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu değiştirilerek bahsi geçen dil ve lehçelerin öğretilmesi için özel kurslar açılmasına imkân tanındı.

19 Temmuz 2003 tarihinde, ulusal radyo ve televizyonlarda farklı dil ve lehçelerde yayın yapılması yasal güvenceye kavuşturuldu. (Bu yayınların yayın süresi son derece kısıtlıydı ve içerikleri de özellikle bu dil ve lehçelerin öğretilmemesi ve çocuklara yönelik programlar yapılmaması yönünde ciddi şekilde sınırlanmıştı. Ayrıca bu düzenleme, yayın yapacak kuruluşlara simültane tercüme veya günlük raporlama şartı gibi caydırıcı bürokratik engelleri de içeriyordu.)

* Haziran 2004 tarihinden itibaren TRT Boşnakça, Çerkezce, Arapça, Kurmanci ve Zazaki dillerinde televizyon ve radyo programları yayınlamaya başladı.¹⁰¹

* 1 Ocak 2009'da, 24 saat Kürtçe yayın yapan TRT-6 yayına başladı. (Ancak TRT-6'da çocuklara yönelik programlar yapmak yasak kapsamındadır.)

* Haziran 2009'da Adalet Bakanlığı, "Ceza İnfaz Kurumlarının Yönetimi Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Tüzük"ü değiştirerek tutuklu ve hükümlülerin telefonda Kürtçe konuşmalarının önünü açtı.

* Nisan 2010'da "radyo ve televizyonda yapılacak propaganda yayınlarıyla diğer seçim propagandalarında Türkçeden başka dil ve yazı kullanılmasını yasaklayan" Seçim Kanunu'nun 58. maddesi değiştirildi ve seçimlerde Kürtçe serbest hale getirildi (Fakat Siyasî Partiler Kanunu'nun 81/c maddesindeki yasak hâlâ varlığını koruyor¹⁰²).

4. Mevcut Mevzuat ve Eğitimde Anadilinin Kullanılması

Son dönemlerde yapılan bu olumlu değişiklikler, Türkçe dışındaki dillerin üzerindeki baskıların biraz kırılmasını sağlamışsa da, Türkiye'deki mevzuatta halen eğitimde anadilinin kullanılmasını olanaksız kılan düzenlemeler mevcuttur. Türkiye, anadilinin eğitimde kullanılmasını önlemek için üç yol izliyor: (I) İç hukuk metinlerinde anadilinin eğitimde kullanılmasını engelleyen hükümleri muhafaza ediyor. (II) Temel hak ve özgürlükleri konu alan uluslararası sözleşmeleri imzalarken, bu sözleşmelerin özellikle eğitimde anadilinin kullanılmasını öngören maddelerine çekince koyuyor. (III) Bilhassa dilsel hakları konu edinen ve eğitimde dile dayalı ayrımcılıkları yasaklayan sözleşmelere taraf olmaktan kaçınıyor.

I. 1924 (m. 80) ve 1961 (m. 21/2) anayasalarında eğitim özgürlüğü düzenlenmiş, ama eğitim diline ilişkin herhangi bir hükme yer verilmemişti. 1982 anayasası da 42. maddesinde genel eğitim hakkını düzenlemiş, ancak 1924 ve 1961 anayasalarından farklı olarak, eğitim dili konusunda bir yasak getirmiştir. Buna göre, "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez". Dolayısıyla asıl olan Türkçe eğitimidir. Anayasa, bu

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

¹⁰² Madde 81/c: Siyasî Partiler, tüzük ve programlarının yazımı ve yayınlanmasında, kongrelerinde, açık veya kapalı salon toplantılarında, mitinglerinde, propagandalarında Türkçeden başka dil kullanamazlar; Türkçeden başka dillerde yazılmış pankartlar, levhalar, plaklar, ses ve görüntü bantları, broşür ve beyannameler kullanamaz ve dağıtamazlar; bu eylem ve işlemlerin başkaları tarafından da yapılmasına kayıtsız kalamazlar. Ancak, tüzük ve programlarının kanunla yasaklanmış diller dışındaki yabancı bir dile çevrilmesi mümkündür.

fıkranın devamında “eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dilde eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır” hükmünü getirmiş ve bu konuda bir istisnaya yer vermiştir.¹⁰³ Buna göre, uluslararası antlaşmalarla yükümlülük altına girilen durumlarda, Türkçe haricindeki bir dille eğitim ve öğretim yapabilmek mümkün olacaktır. Eğitim dili konusunda Türkiye’yi yükümlülük altına sokan iki antlaşma vardır: Bunlar, azınlık mensuplarının anadillerinde eğitim haklarını düzenleyen Lozan Barış Antlaşması ve Türkiye Cumhuriyeti ile Bulgaristan Krallığı arasındaki Dostluk Antlaşması’dır.¹⁰⁴

Kısacası bugün Türkiye, Lozan Antlaşması ile Bulgaristan Dostluk Antlaşması’nda sayılanların dışında ülkede başka bir azınlığın varlığını kabul etmemektedir. Söz konusu antlaşmalara göre ise, Türkiye’deki azınlıklar Rum, Ermeni, Musevi ve Bulgar kökenli gayrimüslim Türk vatandaşlarıdır. Dolayısıyla sadece bu azınlık grupları anadilinde eğitim hakkına sahiptirler, bunların dışında kalanların anadillerini eğitimde kullanmaları mümkün değildir.

II. Türkiye’nin taraf olduğu birçok sözleşme, anadilinin eğitimde kullanılmasını öngörmekte ve eğitimde dile dayalı bir ayrımcılığı reddetmektedir. Türkiye bu sözleşmelere taraf olurken, ulusal mevzuatına atıfla çekince koymaktadır. Mesela, Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin azınlıklara ve yerli halklara mensup çocukların haklarına ilişkin 30. maddesine¹⁰⁵ bu maddeyi anayasa ve Lozan hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tuttuğu yönünde bir çekince koymuştur.

Türkiye, BM Medenî ve Siyasal Haklar Sözleşmesi’nin azınlıkların korunmasını içeren 27. maddesine de¹⁰⁶ çekince koymuştur ve maddeyi anayasa ve Lozan Antlaşması hükümlerine ve usüllerine göre uygulama hakkını saklı tutmuştur. Bu çekinceye göre, söz konusu 27. maddenin sadece Lozan Antlaşması kapsamında azınlık olarak kabul edilen gruplarla sınırlı olarak tanındığı anlaşılmalıdır.¹⁰⁷

III. Çekince koyduğu sözleşmelerin yanı sıra Türkiye’nin onaylamaktan imtina ettiği önemli uluslararası hukukî metinler de bulunmaktadır. Bu hukukî metinlerin önde gelenleri şunlardır: İkki, Avrupa Konseyi’nin 1992 yılında kabul ettiği “Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı”dır. Bu şart, ilgili dillerin eğitimde, hukukî mercilerde, medyada, kültürel faaliyetlerde, ekonomik ve sosyal yaşamda kullanılmasına yönelik hakları içermektedir.

¹⁰³ Anayasa hükümleri dışında doğrudan veya dolaylı olarak eğitimde anadilinin kullanılması konusunu ilgilendiren birçok hukuksal metin bulunmaktadır. Bunların başlıcaları şunlardır: Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun, Azınlık Okulları Türkçe ve Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Özel Ermeni Lise ve Ortaokulları Yönetmeliği, Ermeni İlkokulları Yönetmeliği, İstanbul Ermeni Okulları Talimatnamesi, İstanbul Rum Okulları Talimatnamesi, Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Disiplin ve Ödül Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Yabancı Okullar Yönergesi, Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.

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

¹⁰⁵ Madde 30: Soya, dine ya da dile dayalı azınlıkların ya da yerli halkların var olduğu devletlerde, böyle bir azınlığa mensup olan ya da yerli halktan olan çocuk, ait olduğu azınlık topluluğunun diğer üyeleri ile birlikte kendi kültüründen yararlanma, kendi dinine inanma ve uygulama ve kendi dilini kullanma hakkından yoksun bırakılamaz.

¹⁰⁶ Madde 27: Etnik, dinsel ya da dilsel azınlıkların bulunduğu devletlerde bu azınlığa mensup kişiler, kendi gruplarının diğer üyeleriyle birlikte toplu olarak, kendi kültürlerinden yararlanmak, kendi dillerini açıklamak ve uygulamak ya da kendi dillerini kullanmak hakkından mahrum edilemezler.

¹⁰⁷ İdil Işıl Gül, “Eğitimde Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği,” içinde: *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar*, Derleyen: Işık Tüzün, (İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi, Sabancı Üniversitesi, 2009), 51-52.

İkincisi, yine Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen 1995 tarihli “Ulusal Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Sözleşme”dir. Üzerinde uzlaşma sağlanamadığından azınlık tanımına yer verilmeyen bu sözleşmede, azınlıklara karşı ayrımcılık yapılması yasaklanmıştır. Sözleşmede azınlıklara grup olarak değil, bireysel olarak bazı haklar tanınmıştır. Hangi grupların azınlık sayılacağı taraf devletlerin takdirine bırakılmıştır. Devletler onay belgelerinin tevdi sırasında, sözleşmede yer alan hangi maddelerin ülkelerindeki hangi azınlık grupları için geçerli olduğunu Avrupa Konseyi’ne bildirmekle yükümlüdürler. Sözleşmenin uygulanmasında özel koşulların göz önünde bulundurulması devletlere geniş takdir yetkisi bırakmıştır. Ama yine de Çerçeve Sözleşme, genel olarak ulusal azınlıkların korunmasını konu alan, hukukî bağlayıcılığa sahip çok taraflı ilk belge olması itibarıyla önem taşımaktadır. Ayrıca sözleşmenin dilsel haklara ilişkin 5.1, 6, 9.1, 10, 11, 12 ve bilhassa anadilinde eğitim hakkını düzenleyen 14. maddesi önemlidir. Türkiye, bu iki sözleşmeyi de imzalamamıştır.

Üçüncüsü, Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından akdedilen “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”dir. Eğitimde her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırmayı amaçlayan bu sözleşme, 14 Aralık 1960’ta benimsenmiş ve 22 Mayıs 1962’de yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeye göre, sözleşmeciler, eğitimde ayrımcılık içeren her türlü yasa hükmünü ve yönetsel yönergeyi kaldırmayı ve her türlü yönetsel uygulamaya son vermeyi taahhüt ederler. Çocukların ailelerinin inançlarına göre din ve ahlâk eğitimi almalarını ve hiçbir kişi ya da grubun kendi inancıyla bağdaşmayan dinsel eğitim görmeye zorlanmamasını temel bir ilke olarak kabul eden bu sözleşmenin 5.1.c maddesi şu şekildedir:

“c. Ulusal azınlık üyelerinin, okullarının yönetimi dâhil, kendi eğitim etkinliklerini yerine getirme ve her devletin eğitim politikasına göre kendi dillerini kullanma ya da öğretme haklarını tanımak temel ilkedir. Bununla birlikte, aşağıdaki hükümler saklıdır:

i. Bu hak, ulusal azınlık üyelerini bir bütün olarak topluluğun kültür ve dilini anlamaktan ve topluluk etkinliklerine katılmaktan alıkoymak ve ulusal egemenliği zedeleyecek biçimde kullanılamaz.

ii. Eğitim standardı, yetkili makamlarca saptanan ya da onaylanan genel standartlardan düşük olamaz.

iii. Bu gibi okullara devam, isteğe bağlıdır.”

Türkiye, maddelerine çekince konulmasını yasaklayan (m. 9) bu sözleşmeyi imzalamamıştır.

Dördüncüsü, genel olarak haklardan yararlanmada ayrımcı davranışı yasaklayan AİHS’ye Ek- 12 No’lu Protokol’dür. Altı maddeden oluşan bu protokolün 1. maddesine göre, yasa ile öngörülmüş olan tüm haklardan yararlanmada, cinsiyet, ırk, renk, dil, din, siyasal veya diğer kanaatler, ulusal veya sosyal köken, ulusal bir azınlığa mensup olma, servet, doğum veya herhangi bir statü bakımından hiçbir ayrımcılık yapılamaz ve hiçbir kimse hiçbir kamu makamı tarafından ayrıma tâbi tutulamaz. 4 Kasım 2000 tarihinde Roma’da düzenlenen bu protokol, onaylayan ülke sayısının 10’a ulaşmasından sonra 1 Nisan 2005 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye, protokolü 18 Nisan 2001 tarihinde imzalamış, ancak onaylama işlemini gerçekleştirmediği için protokole taraf ülke durumuna gelmemiştir.

Türkiye'nin mevzuatını dil yasaklarından temizlememesinin, anadilinin eğitimde kullanılması hakkını içeren sözleşmelerin bazı hükümlerine çekince koymasının ve bazı sözleşmeleri hiç imzalamamasının sonucu, dile dayalı ayrımcılığın devam etmesi olmaktadır. Türkiye'de hâkim olan paradigmaya göre, anadilinin eğitimde kullanılmasına olanak tanınması halinde ulusal kimlik zarar görecektir ve ülkenin bütünlüğünü korumanın imkânı kalmayacaktır. Bu nedenle, anadilinin eğitimde kullanılması talebi, Türkiye'de halen iktidarlar tarafından "en kabul edilmez talep" olarak görülüyor ve bu taleplere en sert şekilde karşılık veriliyor. 2000'li yılların başlarında yaşanan iki önemli olay, devletin bu anadil –özellikle Kürtçe– karşıtlığını teyit eden niteliktedir:

İlk olay, 2001 Kasım ayı içerisinde İstanbul Üniversitesi'nde bir grup öğrencinin, okullarda tercihli Kürtçe dersi verilmesini talep eden dilekçelerini üniversite yönetimine sunmalarıydı. İstanbul'da başlayan dilekçe verme eylemi, ülke çapındaki üniversitelerde ve ortaöğretim kurumlarında da büyük rağbet gördü ve hızla yayıldı. 14 Şubat 2002 tarihi itibarıyla Türkiye çapında 24 üniversiteden öğrenciler 11.837 adet dilekçeyi verdi ve bunlara ilk ve orta öğretim okullarında Kürtçe öğretilmesine yönelik dilekçeleriyle binlerce ilk ve ortaokul öğrencisi ile onların aileleri de katıldı. Devlet, isteğe bağlı Kürtçe dersi verilmesi talebini içeren dilekçelere çok şiddetli bir tepki gösterdi; 1.359 kişi gözaltına alındı, 143 kişi yargılanmak üzere hapse gönderildi ve 46 kişi okulundan ya da üniversitesinden atıldı.¹⁰⁸

İkinci olay, tüzüğünde "anadilde eğitim hakkı"na yer verdiği için Eğitim-Sen'e karşı açılmış kapatma davasıdır. Eğitim-Sen, 2001 Eylül'ünde yaptığı Tüzük Kongresi'nde tüzüğüne şu maddeyi koydu: Eğitim-Sen, "Toplumun bütün bireylerinin demokratik, laik, bilimsel ve tarafsız bir eğitimden kendi anadilinde eşitlik içinde ve özgürce yararlanabilmesini savunur." Ankara Valiliği, bu madde nedeniyle sendikayı uyardı ve maddeyi değiştirmesini istedi. Sendika istenen değişikliği yapmayınca Valilik, Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı'na başvurdu. Bunun üzerine Eğitim-Sen, maddede geçen "kendi anadilinde" ifadesini "bireylerin anadilinde öğrenim görmesi" şeklinde değiştirdi ve sorun giderildi. Başsavcılık Mart 2002'de sendika yönetim kurulu üyeleri hakkında "takipsizlik kararı" aldı ve ardından da Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı sendikaya bir yazı göndererek "tüzük değişikliğinin incelendiğini ve yasaya aykırı bir durumun tespit edilmediğini" belirtti ve dosya kapandı.

Ama daha sonra Genelkurmay Başkanlığı devreye girdi ve 27 Haziran 2003 tarihinde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na Genelkurmay Hareket Başkanı Korgeneral Köksal Karabay imzalı bir yazı gönderdi. Yazıda "sendika tüzüğünün yasa ve anayasaya aykırı olduğu belirtilerek, tüzüğün değiştirilmesi için gerekli girişimlerin yapılması" istendi. Bunun üzerine, daha önce "yasaya aykırı bir durum yoktur" diyen Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara Valiliği'ne tüzüğün değiştirilmesi için başvurdu. Valilik de değişikliğe gitmeyen sendika hakkında "kapatma davası" açtı. Davaya bakan Ankara 2. İş Mahkemesi, AİHS'ye göre kapatma davasının reddi kararını verdi, ama bu karar Yargıtay 9. Hukuk Dairesi tarafından bozuldu. Yargıtay kararını şöyle temellendirdi: "AİHS'ye göre dernek kurma özgürlüğü, ulusal güvenlik, toprak bütünlüğü ve kamu düzeninin sağlanması amacıyla sınırlandırılabilir; mevzuata göre Türk vatandaşlarına Türkçeden başka dil anadil olarak okutulamaz."

Görüldüğü üzere anadilinin eğitimde kullanılması söz konusu olduğunda hem siyaset, hem askerî ve sivil bürokrasi, hem de yargı makamları aşırı bir hassasiyet göstermekte ve bu talebe karşı durmaktadır. Bu anadil karşıtı duruş, toplum içindeki farklı kültürlerin kendilerini geliştirme

¹⁰⁸ Dilekçe kampanyasının ayrıntıları hakkında bakınız: Kerim Yıldız ve Koray Düzgören, *Bir Dilin İnkârı: Türkiye'de Kürtçe Hakkı* (Londra: Kurdish Human Rights Project Yayını, 2002).

olanağını ortadan kaldırmakta ve anadili çoğunluk dilinden farklı olanları dezavantajlı konuma itmektedir. Kürt öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı çok yönlü sorunlar genel olarak iki temelden kaynaklanmaktadır: Birincisi, bölgede yoksulluk oranının yüksekliği ve devletin eğitim alanındaki yatırım eksikliğidir. Yoksulluk, çocukların okula başlamalarını ve eğitimlerini devam ettirmelerini zorlaştırmakta, yatırım eksikliği ise, çocukların eğitim hizmetinden diğer bölge çocukları kadar yararlanamaması sonucunu doğurmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, 2008/2009 öğretim yılında Türkiye genelinde ilköğretimde bir dersliğe 32, bir öğretmene 23 öğrenci düşmekte iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir dersliğe 44, bir öğretmene 30 öğrenci düşmektedir. Ortaöğretimdeki durum ise daha vahimdir. Ortaöğretimde Türkiye'de ortalama olarak derslik başına 29 ve öğretmen başına 18 öğrenci düşerken, ülkenin en kalabalık sınıfları 43 öğrenci ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndedir. Bu bölgede öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 27'dir. (Diyarbakır'da derslik başına 53, öğretmen başına 28 öğrenci düşmektedir.)¹⁰⁹ Bölgede ciddi bir öğretmen açığı mevcuttur. Bunun bir sonucu olarak, ülke genelinde yapılan merkezî sınavlarda, bölgedeki bazı iller sürekli ülke sıralamasının sonlarında yer almaktadır.

*"Bu durum gerek bu illerde yaşayan Kürt çocukların, gerekse aileleri görev gereği bu illere gelmiş olan diğer çocukların eğitim hakkından diğer çocuklarla eşit olarak yararlanmalarını engellemekte, onların hayata yaşatmalarının çok gerisinde atılmalarına yol açmaktadır. Oysa eğitim, devletin bütün vatandaşlarına eşit erişim ve fırsat tanımakla yükümlü olduğu temel kamu hizmetlerinden birisidir."*¹¹⁰

İkincisi, Kürt çocuklarının eğitimde anadillerinden yoksun bırakılmalarıdır. Saha araştırmasında anadili Kürtçe olanlarla yapılan görüşmelerde, eğitimde anadillerini kullanmalarına müsaade edilmeyen ve bilmedikleri bir dilde eğitime mecbur bırakılan Kürt çocuklarının çok çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. İletişim kurmada zorlanan, duygu ve düşüncelerini dilediğince anlatamayan, kendilerini toplumdan dışlanmış hisseden, bilmediği dile tam mânâsıyla vakıf olamayan ve bu arada kendi anadilini de unutan veya geliştiremeyen Kürt öğrencilerde, sürekli bir geri kalmışlık ve yarışta arkaya düşmüşlük düşüncesinin ağır bastığı görülmüştür.

Devlet eliyle yaratılan bu mağduriyet, insanların sisteme olan bağlılıklarını zayıflatmakta ve çatışmalı ortamlara zemin hazırlamaktadır. Bu durum karşısında Türkiye iki türlü tutum alabilir: Birincisi, Türkiye'nin, Kürtlerin eğitimde anadillerini kullanmalarına dönük taleplerini görmezden gelmesi ve bu taleplerin karşılanmamasından doğan olumsuz sonuçlara sırt çevirmesidir. Türkiye, Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne çoğunlukla yaptığı üzere, asimilasyonist yönü ağır basan politikalara devam ederek Kürtlerin dillerini bir eğitim dili yapma yönündeki taleplerinin zaman içinde tavsayacağını ve dolayısıyla sorunların da ortadan kalkacağını bekleyebilir. Bu bir yoldur, ama çıkar yol değildir. Aksine, böylesi bir yol, yaranın derinleşmesine ve toplumsal istikrarın daha fazla zedelenmesine neden olur.

İkincisi ise, Türkiye'nin dünyadaki eğilimleri dikkate alarak, anadilinin eğitimde kullanılabilmesi için gereken tedbirleri almasıdır. Devlet, Kürtçenin ve diğer dillerin eğitimde kullanılmasını yasaklamaktan bir an önce vazgeçmeli, talebe bağlı olarak ülke genelinde kullanılan dil (Türkçe) ile diğer dillerin okullarda beraberce okutulabilmesi için gerekli ortamı hazırlamalıdır. Türkiye'de

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*, TESEV Araştırması (İstanbul: TESEV Yayınları, 2008), 32.

toplumsal barışın temini, eğitimin bütünüyle farklılıkları tanıyan ve kucaklayan bir tarzda dönüşmesiyle yakından irtibatlıdır. Böyle bir dönüşüm için yasal planda öncelikle yapılması gerekenler şunlardır:

- Türkiye, anayasanın 42. maddesini değiştirmeli ve eğitimde anadilinin kullanılmasını anayasal teminat altına almalıdır.
- Başta Millî Eğitim Temel Kanunu olmak üzere eğitim ve öğretim alanını düzenleyen hukukî mevzuat değiştirilerek tüm eğitim kurumlarında anadilinin kullanılabilmesinin önü açılmalıdır.
- Türkiye, dilsel hakları ve eğitimde anadilinin kullanılmasını öngören uluslararası sözleşmelerdeki tüm çekincelerini kaldırmalıdır.
- Türkiye, Ulusal Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Sözleşme'yi, Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nı, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı UNESCO Sözleşmesi'ni ve AİHS'ye ek 12 No'lu Protokol'ü onaylamalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE ANADİLİ MESELESİ VE KÜRT ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM DENEYİMLERİ

Son zamanlarda özellikle Kürtçe ile ilişkili olarak eğitimde anadilinin kullanılması ekseninde bazı çalışmalar yapıldı. Bu çalışmalardan Eğitim-Sen'in hazırladığı "Anadilinin Önemi –Anadilinde Eğitim Raporu"¹¹¹ ve ERG adına Ayan Ceyhan ve Koçbaş'ın hazırladığı "Çiftillilik ve Eğitim Raporu"¹¹² okul dili olan Türkçe dışında başka bir anadile sahip olan, özellikle Kürt öğrencilerin dil ve eğitim durumları hakkında oldukça değerli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalar, dili baskı altında tutulmuş dilsel azınlık gruplarına mensup öğrenciler üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacının dile getirdiği bulguları derleyerek, bu durumdaki bireylerin eğitim-öğretim hayatlarında ve toplumsal yaşantılarında nasıl bir grafik çizdikleri noktasında anadilinin önemli bir yerde durduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, nadir çalışmalardan birisi olan ve Tarih Vakfı adına Fırat ve Atlı tarafından hazırlanan "Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim Raporu"¹¹³ toplumun çeşitli kesimlerinden insanlarla yapılan yüz yüze görüşmelere dayanarak bir etkileşim alanı olarak eğitimde ayrımcılık örneklerini Kürt meselesi bağlamında inceleyen önemli bir çalışmadır. Ancak bu alandaki boşluk çok büyüktür ve birçok sorunun cevaplanabilmesi için gerekli olan birinci elden verilere yeterince sahip olunduğu henüz söylenemez.

Buradan yola çıkarak bir boşluğu doldurmak ve şimdiye kadar gelinen aşamayı ileri taşıyarak bazı yakıcı soruların daha iyi cevaplanabilmesi amacıyla, bu çalışmada eğitim süreçlerinde anadilleri olan Kürtçenin kullanılmamasının ve bunun yasaklanmasının anadili Kürtçe olan öğrenciler açısından ne gibi psikolojik, eğitimsel, dilsel ve toplumsal sorunlara yol açtığı araştırıldı. Diğer bir deyişle, zil çalıp da anadili Kürtçe olan çocukların hayatlarında ilk defa sadece Türkçe konuşmak zorunda oldukları sınıflara girdiklerinde neler yaşadıkları tespit edilmeye çalışıldı.

Bu çalışmada, kamuoyu tartışmalarında ve bazı kaynaklarda sıklıkla kullanılan "anadilde eğitim" yerine "eğitimde anadilinin kullanılması" ve "çiftilli eğitim" terimleri kullanılmaktadır. Böyle bir tercihin en önemli nedeni, "anadilde eğitim" kullanımının genellikle tekdilli bir eğitime işaret ettiğinin düşünülmesi ve böylelikle alan açmaktan ziyade kapatma potansiyeli barındırmasıdır.

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

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

¹¹³ Bahar Fırat ve Altay Atlı, "Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim? Alan Araştırmasından Notlar", Toplumsal Barış İçin Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Uluslararası Sempozyumu'nda (19-20 Haziran 2010) sunulan tebliğ, (İstanbul: 2010).

Oysa “eğitimde anadilinin kullanılması” ve “çiftilli eğitim” yaklaşımı doğrudan çokdilliliği ve kültürel çoğulculuğu işaret etmektedir. Bu açıdan tercih edilen terimlerin bundan sonra konu ile ilgili yapılacak tartışmalarda ve çalışmalarda yeni perspektifler sunması hedeflenmektedir.

A. SAHA ÇALIŞMASI

Çalışmanın bu bölümünde dört farklı gruptan toplam 43 kişiyle görüşmeler yapıldı.¹¹⁴ İlk farklı dönemlerde ve yerlerde ilkokula başlayıp, anadili Kürtçe olup bir yandan Türkçe öğrenmeye, bir yandan da bu dilde okur-yazarlık becerileri kazanmaya çalışan kişilerle görüşüldü. İkinci grupta, Türkçe bilmeyen Kürt öğrencilere farklı dönemlerde ve yerlerde öğretmenlik yapmış, hiç Kürtçe bilmeyen öğretmenler var. Üçüncü grup, kendisi de Kürt olup Kürtçe bilen ve anadili Kürtçe olan çocuklara öğretmenlik yapmış öğretmenlerden oluşuyor. Son grup ise, okula giden çocukları olan ve sadece Kürtçe konuşan ebeveynlerden oluşmakta. Aşağıda öncelikle bu görüşmelerde elde edilen bulgular sunulacaktır. Bulgular sunulduktan sonra, bu bulguların nasıl ele alınabileceği ve bize neler öğrettiği tartışılmaya çalışılacaktır. Bölümün sonunda da bulgulardan, uluslararası literatürden ve sunulacak olan kavramsal çerçeveden yola çıkılarak Türkiye’de uygulanmakta olan eğitim sistemiyle ilgili öneriler ve toplumsal ve kültürel öneriler sunulacaktır.

B. BULGULAR

Grup 1: Hiç Türkçe bilmeden okula başlamak ve bilmediği bir dilde eğitim almak

Birinci grupta 13 kişiyle derinlemesine mülâkatlar yapıldı. Kimi ‘80’lerde, kimi ‘90’larda okula başlayan bu kişilerin hepsi, Türkçe ile ilk kez okula başladıklarında karşılaştıklarını belirttiler. Yine bu kişilerin kimi şu anda üniversite öğrencisi, kimi de kendi deyimleriyle “serbest meslek” sahibi insanlar. Mülâkatlar yapıldığında Diyarbakır’da yaşasalar da, ilkokulu çok farklı bölgelerde okumuşlar.

Mülâkat yapılan kişilerin hepsi, ilkokula başladıklarında, ancak “tek tük” Türkçe kelime bildiklerini ve bu bildikleri kelimelerin de anlamlarından tam olarak emin olmadıklarını ifade ettiler. Örneğin 1985 yılında Midyat’ta ilkokula başlayan Sabahat şöyle diyor:

...bazı kelimeleri, cümle kuracak şekilde değil, kelime bazında biliyorsun. Ama bunu kendince... nasıl diyeyim, kelimelerden yola çıkarak bir kavrama ulaştırıyorsun. Belki yanlış bir cümle kuruyorsun ama anlamaya çalışıyorsun.

Ahmet ise ilk kez 1995’te Çermik’te bir ilkokulda Türkçe ile tanışmış. Onun anlattıkları da şöyle:

Anadilimiz Kürtçeydi. Türkçeyle ilk defa ilkokulda tanıştık. Hani herhalde bütün dünya Kürtçe konuşuyor biliyordum, farklı diller var mıdır, yok mudur, bilgim yoktu.

Yine mülâkat yapılan kişilerin hepsi, okudukları sınıflarda öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun Kürt olduğunu, öğretmenler dışında kimseyle Türkçe konuşulmadığını ifade etti. Örneğin, Rojhat şunları aktardı:

¹¹⁴ Bu saha çalışmasında kullanılan isimler, kendileriyle mülâkat yapılan insanların gerçek isimleri değildir.

Biz, oturduğumuz yer itibariyle, hep Kürtçe konuşuyorduk. Arkadaşlar da hep Kürtçe konuşuyordu. Hem derste hem dışarıda Kürtçe konuşuyorduk. Bir tek öğretmenle konuşurken Türkçe konuşuyorduk, kendimizi zorluyorduk. Hani ne kadar becerirsek...

Rojhat, sınıf arkadaşlarının çoğu sadece Kürtçe konuşabilmesine rağmen, Kürtçe konuşmak yasak olduğu için çoğu kişinin sınıfta arkadaşlarıyla hiç konuşamadıklarını, konuşmak için ancak dışarıya çıkmayı beklediklerini söyledi. Yine bu bağlamda, Dilgeş şunları paylaştı:

Okulda Kürtçe konuşmuyorduk. Sınıflarda hiç konuşmuyorduk, ama dışarıda bazen bir araya geldiğimizde Kürtçe konuştuğumuz oluyordu. Çünkü bizim Türkçe konuşmaya başlamamız neredeyse 8-9 yaşını buldu, o zamana kadar hiç Türkçe bilmediğimiz için...

Türkçe bilmedikleri ve Kürtçe konuşmalarına da izin verilmediği için birçok kişi susmayı seçmek zorunda kaldığını ifade ederken, bazıları bu suskunluktan sıkıldıklarını ve bir an önce okulun bitmesini ve eve gitmeyi beklediklerini söyledi. Önceleri bu bekleyişin teneffüs zili çalana kadar devam ettiğini, daha sonra sınıf dışına çıktıklarında rahatladıklarını, ancak sonraki dönemlerde teneffüslerde de Kürtçe konuşmalarına izin verilmeyince bekleyişin artık sadece 40 dakika sürmediğini, okul o gün için bitip de evlerine gidinceye kadar devam ettiğini ve böylece her gün beş-altı saat “susarak beklediklerini” aktardılar. Görüşülen bir kişi, ilk öğrendiği Türkçe kelimenin “sus” olduğunu ve bu kelimeyi her duyduğunda suçluluk duygusu hissettiğini, çünkü bunun kendisine kötü bir şey yaptığını hissettirdiğini söyledi. Bazıları ise bu durumda arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için kendilerince yöntemler geliştirdiklerini aktardı. Örneğin Ahmet şöyle konuştu:

Okuldayken teneffüslerde arkadaşlarımızla anadilimizde konuşuyorduk. Daha sonra ona da kısıtlama getirdiler, 2. sınıftayken. “Bu şekilde Türkçe öğretemeyiz bunlara. Türkçenin her alanda hâkim olması lâzım.” ‘96 yılıydı sanırım. Onu da teneffüslerde kısıtlayınca neredeyse kimse kimseyle konuşmuyordu, el yüz hareketleriyle durumu idare etmeye çalışıyorduk. İkinci bir dil olarak işaret dilini geliştirmiştik aramızda. Ne dediğimizi az çok anlıyorduk. O şekilde bir süreç işledi. Ortak dilimiz hareket dili, işaret dili. Az çok birbirimizin yüzüne bakınca artık ne demek istiyor veya ne yapmak istiyor, anlayabiliyorduk. Zaten 40 dakika boyunca sıkılıyorduk. Bir an önce okul bitse de çıksak dışarı, kaçsak buradan...

Mülakat yapılan birçok kişi, anadilleri Kürtçe olmasına rağmen, kendileri için yabancı bir dil olan Türkçede okuma-yazma öğrenmek zorunda kalmalarının kendileri için yarattığı sıkıntıları anlatırken benzer şikâyetleri dile getirdi. En fazla dile getirilen şikâyetlerin başında, öğretmenle iletişim kurmakta ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaları vardı. Örneğin Rojhat şunları söyledi:

Oturup sadece hocaya bakıyorduk. Zaten anlamıyorduk. Bir şey sormaya çalışıyordum, soramıyordum. Arkadaşım vardı, diyordum bunu bana Türkçeye çevirebilir misin, söyleyebilir misin, hocaya anlamadığım yerleri öyle sorabiliyordum.

Benzer iletişim sorunları yaşadığını söyleyen Gülbahar ise şunları aktardı:

...aramızda bir mesafe oluşuyordu, çünkü kendimizi anlatamıyorduk. Ne sorunumuz olursa olsun, anlatamıyorduk. Bazı arkadaşlarımız vardı, durumları iyi olmuyordu. Yakası ya yırtıktı, ya bir şey olduğu zaman anlatamıyor derdini. Hoca orda ona bağıyor, sanki çocuk yaramazlık yapmış ya

da vurdumduymaz bir şekildeymiş gibi algılamak söz konusu oluyor. Hâlbuki malî durumu yok, onu aktaramıyor ya da başka bir sorun yaşıyor evde, derslerle ilgili, ödevlerle ilgili, anlatamıyor. Hoca Türkçe anlattığı için ödevi bilmediği, hangi ödevi yapacağını bilmediği için çoğu zaman yapamıyor...

Osman ise şunları anlattı:

Öğretmenimiz Kürtçe bilmiyordu. Zaten büyük sıkıntımız oradan doğuyordu. Bir türlü iletişim kuramıyorduk. Göz temasımız bile olanaksız oluyordu, çünkü o farklı bir dünya, biz farklı bir dünya olduğumuz için birbirimize baksak bile anlamıyorduk birbirimizi.

Kürtçe bilmeyen öğretmenlerle okula başlayan öğrencilerin büyük bir kısmı, iletişimsizliğe bağlı olarak, öğretmenlerini anlayamadıklarını ve bu nedenle korktuklarını ve ağladıklarını söyledi. Örneğin Ruşen şunları anlatıyor:

...ilkokula ilk başladığım zaman Türkçe konuşmasını bilmediğim için ağlamaya başlamıştım. Öğretmen Türkçe konuşuyor ve hiçbir şey anlamıyorsun ve ağlamaya başlıyorsun.

Kimi de öğretmenleriyle aynı dili konuşamadıkları ve dolayısıyla anlayamadıkları için “komik” olaylar yaşamış. Örneğin Dilgeş şunları anlatıyor:

...komik şeyler oluyordu bazen. Şu an aradan yıllar geçtiği için pek hatırlamıyorum ama özellikle ilkokul dönemlerinde Türkçe bilmediğinden kaynaklı çoğu kez Kürtçe kelimeler çıkıyordu ağızlarından. Hatta bazı öğrencilerin utancından veya korkusundan söyleyemedikleri kelimeler kötü sonuçlar doğuruyordu. Kötü bir örnek ama tuvalet durumunu anlatamadığı için altına işeyen çocuklar vardı.

Benzer sorunlara değinen Deniz de şunları aktardı:

...bir seferinde şöyle bir olay geldi başımıza. Arkadaşlarımızı tahtaya çıkarmıştı. “Temizliğinizi yaptınız mı? Elinizi yüzünüzü yıkadınız mı? Dişinizi fırçaladınız mı?” diye soru sordu. Sorduğunda arkadaşlar direkt dedi ki, vallahi biz yapmadık, kuranıma ben yapmadım, dinime, imanıma ben yapmadım. Sanki onları suçluyormuş gibi. Tabii biz sonradan anladık.

Bazı kişiler ise yazmaya başladıkları zaman aslında ne yazdıklarının çoğu zaman farkında olmadıklarını, çünkü yazdıkları kelimelerin ne anlama geldiğini bilmediklerini ifade ettiler. Benzer şekilde bazı kişiler de, okumaya başladıklarında çoğu zaman okudukları metinlerde ne söylendiğini anlamadıklarını dile getirdiler.

İletişimsizlik sorunu karşısında öğretmenlerin kendilerine karşı tutumları konusunda hemen hemen tüm öğrenciler, Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin tutumlarının olumsuz olduğunu, kendilerini anlamaya çalışmadıklarını, tam aksine, Türkçe konuşamadıkları için kendilerini suçladıklarını aktardı. Örneğin Sidar şöyle diyor:

Türk olan hocaların dersinde Kürtçe konuşamıyorduk. Siz küfür mü ediyorsunuz diye azarlanıyorduk. ...

O da zaten kendi dili olmayan, kendi insanı olmayan bir yerdeydi. Olumsuzdu. Bir sevgi şeyi falan yoktu. Zaten pataklıyordu, dövüyordu. Dersini veriyordu, çıkıp gidiyordu. Biz de ona bir şeyler götürüyorduk. Bir çiçek götürüyorduk. O çiçeğin yaprağı döküldüğü zaman, o çiçek çöpe atıldığı zaman biz de çöpe atılmış oluyorduk. O yaş, o anki duygu itibarıyla psikolojimiz oydu. Yani çok olumsuz... O çiçeğin çöpe atılması... Zaten dil yok, biz kendimizi öyle ifade ediyoruz...

Benzer şekilde Ahmet şunları paylaştı:

...bazen o da çileden çıkıyordu. "Anlatıyorum, anlatıyorum, anlamıyor musunuz?" Hakikaten de anlamıyorduk. Konuşuyorduk ama yüzüne bakıyorduk. Şunu diyorlardı bize köyde, öğretmenimize saygılı olun, o size bir şeyler öğretmek için buraya geldi, dersinize çalışın, şunu yapın, bunu yapın diyorlardı ama biz adamın ne anlattığını bilmediğimiz için sessiz kalmaya çalışıyorduk. Bu bizi biraz da pasif bir öğrenci yaptı. Susuyorduk daha çok, susmaya çalışıyorduk.

Birçoğu da söyleneni anlayamadıkları için öğretmenleri tarafından geç algılamakla suçlandıklarını, oysa bunun aslında bir dil problemi olduğunu söyledi. Örneğin Sabahat şöyle konuşuyor:

Öğretmenimiz "niye algılarınız bu kadar zayıf" diye bizi aşağılamıştı. Ben dedim bu algılama zayıflığı değil. Tutun buradan İngilizce bilmeyen bir öğrenciyi yurtdışına gönderin, orada eğitimdeki ortama koyun. Ne kadar zorlanabileceği ortadadır.

Bu olumsuz tutumlara paralel şekilde, aslında öğrencilerin dilleri üzerinden kimliklerinin de olumsuzlandığı, birçok kere öğretmenler tarafından kimliklerini yok sayan ifadelerle karşılaştıkları görülüyor. Örneğin Lezg'in şunları aktarıyor:

...bir İzmirli hocamız vardı, o şunu derdi: "Siz Türkçeyi öğrenmek istemeyen insanlarsınız." Hatta o hocamız sınıf öğretmenimizdi. 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, Kürtleşmiş bir Türkçe vardır." Yani bu doğudaki insanlar Türkçeyi bir evrimden geçirerek Kürtçe haline getirmişler derdi. O zaman ona karşı bir tepki koymuştum...

Öte yandan, mülakat yapılan kişilerin birçoğu ilkokul yıllarının çeşitli aşamalarında Kürtçe bilen Kürt öğretmenlerden ders aldıklarını, bu öğretmenlerle çok daha iyi iletişim kurabildiklerini, kendilerini daha rahat hissettiklerini ve onlarla zaman zaman Kürtçe konuşarak Türkçeyi daha rahat öğrendiklerini, derslerinde daha başarılı olduklarını aktardı. Lezg'in bu konuda şunları anlattı:

...sınıf tekrarı yaptıktan sonraki hocam çok iyi öğretmişti. Hatta birkaç kez yılın en iyi öğretmeni seçilmişti. Kendisi de Kürtçe biliyordu. Kendisi Kürt idi. Kürtçe ekmeğe "nan" dediğimiz zaman, bize ekmeğe Kürtçede "nan"dır, Türkçede ekmeğe, birebir öğretiyordu. Hatta bazen Kürtçe konuşarak öğretiyordu. Gerçekten kendisi çok cesur bir insandı. Benim bu noktaya gelmemde kendisinin de büyük katkısı vardır. Çünkü Türkçeyi ben ondan öğrendim.

Yine benzer bir şekilde bir öğretmenin Kürtçe bilmesinin kendi üzerinde yarattığı etkiyi anlatırken, Cemil şunları paylaştı:

...bizim yan köyden bir hoca geldi. O Kürtçe biliyordu. İsmi R.K. Derslerimize girmeye başladı. Ara sıra bizimle Kürtçe konuşurdu. Futbol oynarken aramıza girer, Kürtçe pas isterdi. Güzeldi yani, bu bizim hoşumuza gidiyordu, çünkü kendimizi daha rahat ifade ediyorduk.

Fakat yine de, birçok kişi Kürt öğretmenlerinin de kendileriyle sınıf içinde mümkün olduğunca Kürtçe konuşmadığını, ancak tekil bir şekilde öğrencilerden biri bir şeyi anlamıyorsa öğretmenin Kürtçeye döndüğünü ve Kürtçe konuşulacaksa genelde dışarıda konuştuklarını söyledi.

Mülâkatlarda ortaya çıkan bir başka durum da, kendini ifade edememeyle ilişkili olarak bilmedikleri bir dilde okuma-yazmaya başladıkları için kendilerini ezik hissetmeleri ve özgüven eksikliği yaşadıkları tespitiydi. Ayrıca birçok kişi bu durumdan dolayı hem kendi anadilinden uzaklaşmak zorunda kaldığını hem de Türkçeyi tam öğrenemediğini dile getirdi. Bunun sıkıntısını yaşayanlardan Sidar şunları paylaştı:

Aileden kopuyorsun, yeni bir ortam, yeni bir dil... Elbette her şey çok zordu. Kendini ifade edemiyorsun, kendini ezik hissediyorsun, kendine güvenmiyorsun... Başka bir dille eğitim gördüğümüzde kendi dilimizden uzaklaşmaya başladık... Ne Türkçede iyiyiz, ne de Kürtçede. Eve giderken başka bir dille, okula giderken başka bir dille konuşuyorduk. Kopukluk oluyor arada. Bugün bile bunun zorluğunu yaşıyorum.

Öte yandan, birçok kişi bilmedikleri bir dilde okula başlamalarının doğurduğu sorunların hayatlarının ileriki aşamalarında da kendilerini takip ettiğini belirtti. Örneğin, Ahmet Kürtçe konuşmasının yasaklanmasından dolayı okulun ilk dönemlerinde "susmak" zorunda kalmasının hayatının ileriki aşamalarında da devam ettiğini ve kendisini pasifleştirdiğini şöyle aktardı:

İlkokulda soru sormadığım için şimdi üniversitede bile bir konu konuşulurken çok da damarıma basmayana kadar susmayı tercih ediyorum. Dışarıda bir konu konuşulurken mümkün olduğunca susmayı tercih ediyorum. İlkokul zamanlarından geldiğini tahmin ediyorum.

Yine benzer şekilde okulun ilk dönemlerinde yoğun olarak yüzleşilen kendini ifade edememe sorunu öğrencilerin ileriki yıllarında da kendilerini takip etmiş ve sürekli bununla yaşamak zorunda kalmışlar. Örneğin Lezgin şunları paylaşıyor:

Şu an bile üniversitedeyken bazen kendimi Türkçe olarak ifade edemiyorum. Bazen aralarda, bazı arkadaşlar da bilirler, hocalarla Kürtçe konuşuyoruz. Bu, kendini ifade edememenin getirdiği bir eksiklik...

Bilmedikleri bir dilde okuma-yazma öğrenmeye başlamalarının doğurduğu sıkıntılar konusunda herkesin hemfikir olduğu noktalardan biri de, bunun okulda başarısızlığa yol açtığıydı. Birçok kişi bu yüzden okulda başarılı olamadıklarını, yapabilecekleri daha iyi şeyleri yapamadıklarını aktardı. Örneğin, Sidar şunları paylaştı:

Belki çok daha iyi şeyler yapabilirdim. Başka yeteneklerim olabilirdi...

Okulda başarılı olamamakla ilgili Lezgin de şöyle konuştu:

Okulda Türkçe bilmediğimden dolayı sınıfta kaldığım oldu. Mesela ilk sınıfta kaldığım zaman hocam Kürtçe bilmiyordu. Sorun ordan kaynaklanıyordu. Bir türlü anlaşılamıyorduk. Bir tek ben

değil, köyden gelen kuzenlerim de aynı sıkıntıyı yaşıyordu. Kuzenlerimle birlikte bu yüzden sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldık.

Ayrıca, birçok kişi bilmediği bir dilde okuma-yazmaya başlamasının kendisinde bir geç kalmışlık hissi uyandırdığını ve bunu sürekli yaşadığını söyledi. Örneğin Sabahat şunları paylaştı:

...geç kalmışlık etkisi, yani bende yarattığı etki bu. Okulda önce dil öğrenimi görüyor gibisin. Dil öğreninceye kadar aslında bir eğitim göremiyorsun. O yüzden bütün Türkiye genelinde ele aldığımızda, en azından ben Türk-Kürt kavramı yerine Türkiye'deki diğer Kürtçe bilmeyen insanlarla kıyasladığımda, bir yıl gecikmeli bir şekilde eğitim aldığımı hissediyordum.

Benzer şekilde Osman da şunları dile getirdi:

Biz okula başladığımızda Türkçe bilmiyorduk. 12-13 yaşlarında çat pat öğrenmeye başladık, yani biz hayata 15 yıl, bayağı bir geç başladık... Anaokula giden çocukların yaptığı resimlere bakmıştım, onların resimleri beş-altı yaşındaki bir çocuğun o yaşta kendini o şekilde ifade etmesi, dağarcığındaki bilgi yüklemesindeki fazlalıktan kaynaklanıyor... Ben onun yaptığı resimleri yirmi yaşında gördüğümde, şimdi bile yapabilirim miyim diye hayretler içerisinde kaldım.

Yine, geç kalmışlık ile bağlantılı olarak, mülakat yaptığımız kişilerin hepsi, adadillerinde eğitim alan kişilerle karşılaştıklarında kendilerini dezavantajlı hissettiklerini söyledi. Örneğin Ruşen şunları aktardı:

Bir kere Türk çocukları senden bir adım önde başlıyordu. Yazıyı okuduğu zaman tamamını anlayabiliyordu. Bizim öyle bir şansımız yoktu. Birçok zaman anlayamıyorduk.

Benzer şekilde Baran da şunları paylaştı:

Anadili Türkçe olanlar bir adım önce başlıyordu. Anadili Kürtçe olanların yanında, ben ilk başlarken, merkezde okurken orada Türkçe bilen öğrenciler de vardı. Bunlar memur çocukları falandı. Mutlaka imreniyordum, çünkü onun bilincinde değilsin ya çocukken. Başka bir halkın diline imrenmek nasıl bir şeydir? Gerçekten çok trajik bir şey. Keşke ben de öyle doğsaydım, bu zorlukları yaşamasaydım diyorsun. Kendini çok dışlanmış hissediyorsun. Yani apayrı bir psikoloji.

İstanbul'daki, Konya'daki bir çocuk ile Diyarbakır'daki, Kulp ilçesindeki çocuk aynı şartlarda başlamıyor dil konusunda eğitime. Yepyeni bir dil öğreniyor çocuk. Ve o dilde öğretmen yorum istiyor öğrenciden. Mesela okulda kompozisyon dersleri olurdu. Biz kendimizi ifade edemiyorduk. Cümlelerimiz hep deurik oluyordu. Onu yapamayınca matematiğe de, fen bilgisine de yansıyor.

Deniz'in bu konudaki görüşleri ise şunlar:

Onları kıskanırdık gerçekten. Çünkü onlar Türkçe bildikleri için kendilerini daha iyi ifade ederlerdi, daha çok söz hakkı isterlerdi. Bir de Türk hocalarla ilişkileri daha iyiydi onların. Hep söz hakkı aldıkları için sanki böyle en iyi, en çalışkan öğrenciler olarak çarparlardı göze. Bu bizim için bir eksiklik olurdu. Bunun eksikliğini hep yaşadık.

Osman da şunları söylüyor:

...biz zaten 1-0 yenik başladık, yani 10 yıl, 15 yıl geç başladık. Onlar iletişim kurabiliyordu, polis çocukları, memur çocukları, öğretmen çocukları vardı. Ailede gördüğü dersleri zaten birebir okulda görüyordu. Onlar hazır geliyordu, onların ayrıyeten bir çaba göstermesi gerekmiyordu. Bizim çok çaba göstermemiz gerekiyordu.

Öğrencilerin kendilerini dezavantajlı hissettikleri bir başka konu da, ebeveynleri Türkçe bilmediği için kendilerine derslerinde yardımcı olamamaları. Ancak evde daha önce okula gitmiş başka bir öğrenci varsa, onun olumlu etkisinin olduğunu dile getirdiler. Örneğin, Dilgeş şunları paylaştı:

...çok çabuk kavrayabilip öğrenebilen öğrenciler vardı, evde okuyan kardeşlerinden dolayı destek alan öğrenciler çabuk kapıyordu. (...) Ama evde özellikle okuma-yazma bilmeyen kişiler varsa, mesela bizim orada anne-babaya bakarsan, abi-ablalara bakarsan, çoğu okuma-yazma bilmez, bu tür bir aileden okula başlayan bir öğrenci destek almadığı zaman dışarıdan okumada zorluk çekiyordu. Kendini geliştiremediği için de bu sefer okumaya karşı ilgi azalıyordu, bu nedenle destek kötü gidiyordu.

Benzer şekilde Kürt öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı sıkıntılardan biri de, Türkçe bilmedikleri için ebeveynlerinin okulda yapılan veli toplantılarına katılamamaları. Bazı öğrenciler de özellikle anne-babalarını çağırmadıklarını, çünkü zor durumda kalacaklarını düşündüklerini ifade ettiler. Fakat çağırmak zorunda oldukları durumlarda da birtakım zorluklar yaşadıklarını dile getirdiler. Örneğin Gülbahar şunları aktardı:

Bir defa annem geldi okula, o da ben tedavi görecektim, okuldan izin falan alınacaktı. Türkçe bilmediği için konuşamadı. Hatta ben anneme dedim, geliyorsun, ben konuşup ikna ederim hocaları... Onun dışında ailem hiç gelmedi. (...) Lisede bile kendi kaydımı kendim yaptım.

Öte yandan, daha önce bahsedilen öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimsizliğin bir benzeri de, eğitimin ileriki safhalarından sonra, bu sefer veliler Türkçe bilmediği ve öğrenciler de artık Kürtçe kendilerini ifade edemediği için yaşanıyor. Birçok öğrenci, artık iyi Kürtçe konuşmadığı için anne veya babaları ile konuşamadıklarını, düşüncelerini onlarla paylaşamadıklarını aktardı. Örneğin Sabahat şunları söyledi:

Kürtçeyi kullanmaya kullanmaya annemle artık iletişim kurmakta zorlanıyorum. Düşün ki sen genç kız olduğun zaman, annenle bir şeyler paylaşmak istersin. Sen akademik düzeyde Türkçe öğreniyorsun, kendini anlatıyorsun, ama Kürtçede eksik kalıyorsun. O eksik taraflarını annene aktaramazsın. O anlamda eksikliğini hissediyorsun. Bir günlük yazıyorum örneğin. Ben oraya yazdığım sıkıntılarımı onunla Türkçe paylaşamam. Ama Kürtçe de paylaşamam, çünkü o düzeyi Kürtçede bilmiyorsun. Öyle bir zorluk yaşıyorum. İç dünyamı Kürtçeye anneme anlatamıyorum... Diyelim ki ben Türkçeye çok hâkimim, yarın bir gün bir çocuğum olur, ben çocuğumla ileride bir şeyler paylaşabileceğim. Çünkü onunla aynı dili konuşabiliyoruz. Ama ben annemle bu duyguyu paylaşamadım hiçbir zaman. Yani biz annemle iki ayrı insanız artık. Biraz da ikimiz de bölündük diyelim.

Buna paralel olarak, anne-babalarıyla Kürtçe konuşmaya devam edebilenler ise özellikle liseden sonra artık arkadaşlarıyla iletişim kurdukları dilin Türkçe olduğunu dile getirdi. Örneğin Ahmet şöyle diyor:

Şu anda Kürtçe ile Türkçeyi oranlarsak, herhalde yüzde yetmiş Türkçedir, yüzde otuzu Kürtçedir. Çünkü Kürtçeyi sadece ailem içinde düzenli olarak kullanıyorum. Akraba çevremde, arkadaşlarımın bir kısmında veya köye gittiğim zaman kullanıyorum. Ama bunun dışında aktif hayatta, üniversitede, çalışma hayatında, sokakta Türkçe egemen. Türkçe konuşmayı tercih ediyoruz. Alıştık artık sanırım. Eskiden daha fazla Kürtçe konuşuyorduk, şimdi daha fazla Türkçe konuşmaya başladık. Bunu sadece ben yapmıyorum, herkesin hayatında artık Türkçe var.

Ayrıca, belli bir aşamadan, genellikle beş-altı yıllık bir eğitimden sonra, artık Türkçe öğrendikten ve Türkçe iletişim dili haline geldikten sonra, birçok kişi kendi anadilleri olan Kürtçeye ve Kürtçe konuşan insanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini aktardılar. Yine bu konuda Ahmet şunları anlatıyor:

Türkçede belirli bir aşamaya geldikten sonra gittikçe çevremden ve köyümden soğumaya başlamıştım. Sanki bunlar çağdışı kalmıştı. Çünkü sanki biz Kürtçe konuştuğumuz zaman ikinci sınıftık, Türkçe konuştuğumuz zaman yeni bir özgüven gelmişti. Biz artık Türkçe konuşuyorduk. İlk bir kitabı okuyup anladığımız zaman çok sevinmiştim, sanki büyük bir başarı elde etmişim, artık yeni bir insanmışım gibi hissediyordum. Kendi diline olan bağın kopuyor orada. Kendi dilimiz basit bir dil, çağdışı kalmış bir dil. Artık o zaman hocaların telkini miydi? Bu şekilde düşünmeye başlamıştım. Ben dilimi aslında öyle kuşdili gibi bir şeydir herhalde diye düşünüyordum, çok da bir anlamı yoktur, çünkü bizden bahseden bir şey yok. Bizim bir kaynağımız yok, gelen kitap Türkçe, bize verilen hikâye kitabı Türkçe. Anlatılan hikâye Türkçe. Anlatılan kahramanlar Türkçe. Vay biz böyle kahramanız, böyledir, şöyledir... Okuduğunuz masal Türkçe... Her şey Türkçe olunca Kürtçenin bir değeri kalmıyordu. Kürtçe öyle çok da mühim değil, onla konuşmamak... Mümkün olduğunca ailemin içinde de bunu konuşmamaya başladığımı görüyordum.

Benzer şekilde bazı öğrenciler ilkokul yıllarında anne-babalarının Kürtçe konuşmalarından utandıklarını dile getirdiler. Örneğin Lezgin şunları paylaşıyor:

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 Türktü, Türkçe konuşuyorlardı. Dışlanmamak için böyle bir yalan söylemiştim.

Öte yandan, Kürtçe konuşmaktan utanmak daha genç nesiller arasında da devam ediyor. Böyle bir durumu dile getiren Lezgin, kardeşi üzerinden şunları aktardı:

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 yaşının vermiş olduğu psikolojiyle Türkçe konuşmakta çünkü.

Gerçekten okuldan almayı bile düşünmüyoruz. Çünkü aşşağlanma gibi bir durumu söz konusu. Arkadaşları onunla konuşmuyormuş. Bu, kişiyi de, ailesini de üzüyor yani.

Öte yandan, belli bir yaştan sonra politik bilince erişen ve Kürt olduğunu açıkça ifade etme gereği duyan kişiler, okul içinde bazı öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından dışlanmış, kendilerine farklı isimlerle hitap edilmiş, "damgalama" olarak tabir ettiğimiz durumlara maruz kalmışlar. Örneğin Ruşen şunları aktarıyor:

Tabii gördüğümüz baskılardan kaynaklı, yani bizzat altı-yedi yaşında yaşadığımız olaylardan kaynaklı... Ortaokulda, lisede biraz daha değişti. Mesela bunların farkına vardım. Neden bu tür şeyleri yaşadım diye. Bu sefer daha çok Kürt olduğumu hissetmeye başladım. Bunu daha fazla dile getirdiğim için ortaokulda bana "peşmerge" lâkabı takılmıştı. Lise yıllarında "terörist" lâkabı takılmıştı.

Ayrıca, mülakat yaptığımız hemen hemen herkes ya Kürtçe konuştuğu için veya Türkçeyi az bildiği ya da söylenenleri anlayamadığı için fiziksel şiddete maruz kaldıklarını ifade etti. Örneğin Gülbahar şunları söyledi:

Ben matematikte, ilkokulda, okulda biraz şey yapmıştım, hani ün yapmışsın denir ya... Ün de yapmıştım ama okumayı elli kelimenin altında bilince hem hoca şok oldu hem ben şok oldum. Hoca böyle bütün arkadaşları, ellinin altında [kelime okuyan] herkesi dövdü, ama beni biraz daha fazla dövdü. Orda artık bir tepki doğmuştu "nasıl bilmiyor" tarzında...

Genelde başarısızlığımız ya da anlayamazlığımız bir tokatla ya da dayakla sonuçlanıyordu. Kaldırıyordu seni, sana bir şeyler soruyor, sen ona cevap veremeyince sanki ona inat yapıyormuşsun gibi anlaşılıyordu. Başka bir şey anlaşılıyordu ve karşıda bir tepki oluşuyordu. Bu genelde öğrencinin dövülmesiyle sonuçlanıyordu. En çok yaşadığımız sorun, bütün arkadaşların yaşadığı sorun ilkokulda oydu...

Mahalledeki arkadaşlar ya da sınıftaki diğer Kürt arkadaşlar hep bir arada Kürtçe konuşuyorduk. Genelde de hoca duyduğu zaman bu dayakla sonuçlanıyordu. Öyle durumlar oluşuyordu.

Yine benzer şekilde, Lezgin şunları aktarıyor:

Koridorda Kürtçe konuştum diye ben ve birkaç arkadaşımı sorgu odasına götürdüler. Kendileri öyle tabir ediyorlar. Resmiyette sorgu odası diye bir şey yoktu tabii, kendileri bu adı kullanıyordu. Ben orada öyle dövdüm ki, çıktıktan sonra bir gün boyunca başım ağrıdı. Bunu aileme de söylemedim.

Dilgeş'in anlattıkları ise şöyle:

Türkçeyi bilmediğimiz için öğretmenin bize benimsetmesi biraz zor oluyordu. Öğretmenin de kendini bize karşı ifade etmesi zor oluyordu. O zaman zorluklar çıkıyordu. Öğretmenlerin sinirlendiği, bize kızdığı, hatta bazen öğrencileri dövdüğü anlar oluyordu dil bilmekten kaynaklı.

Fakat yine de birçok kişi Türkçe öğrenmekten dolayı memnun olduğunu, ancak bunu başka şartlarda öğrenebilseydiler, kendi anadillerini de koruyabilseydiler daha iyi olacağını düşünüyor. Bu konuda Sabahat bizimle şunları paylaştı:

Türkçe öğrendiğime çok sevindim. Böyle bir dille tanışmak ayrı bir duygu. Türkçeyle şu an kendimi ifade etmem de çok güzel bir duygu. Ama bana ait bir dil geride kaldı. Onun acısını çekiyorsun. İki çocuk arasında seçim yapıyormuşsun gibi hissediyorsun.

Görüştüğümüz insanların hemen hepsi ileride kendi çocukları olursa onların anadilleri olan Kürtçe ile okula başlamalarını istediklerini, bunun yanında Türkçe öğrenmenin de gerekli olduğunu vurguladı. Örneğin Ruşen şunları paylaştı:

Onlara Kürtçeyi çok iyi öğretirken aynı zamanda Türkçeyi de çok iyi öğretmeye çalışırım. Ama Kürtçeyi de kesinlikle öğretirim.

Baran ise şunları söyledi:

[Çocuk] birinci sınıftan itibaren, bütün eğitimi boyunca Kürtçe eğitim görecektir. Ama bunun yanında tabii ki Türkçe de olacak.

Cemil ise çocukların kendi anadillerinde özellikle okuma-yazma becerisi kazanması gerektiğini şöyle ifade ediyor:

Sosyal hayatta Kürtçe konuşuyorsunuz, ama yazmıyorsunuz. Hani bunun bir başlangıcı olacaksa, Kürtçeyi bir de yazıya aktarabilmekle başlanmalı, işte, sonra okuyabilmekle başlanabilmeli. Hepimiz biliriz ki biz bir şeyi konuşuruz, ama yazılışını, okunuşunu bilmeyiz.

Öte yandan, Ruşen, kimin hangi dilde ne kadar dil eğitimi alacağına dair kararın aileler tarafından belirlenmesi gerektiğini savunurken şunları paylaştı:

Bence isteyen herkes istediği ölçüde alabilmeli. Bugün zannedersen İspanya'da Bask modeli vardır. Çocuğunuzun hangi dilde eğitim almasını istiyorsunuz dediklerinde kimisi Bask dilini tercih eder, kimisi direkt İspanyolca'yı tercih ediyor, kimisi her ikisini de tercih ediyor. Bu şekilde bir model oluşturulabilir. İsteyen üniversite de dâhil olmak üzere kendi anadilinde eğitim alabilmeli bence.

Öte yandan, görüşülen insanların hemen hepsi, kendi anadillerinde eğitime başlamalarının çocuklara ne gibi etkisi, faydası olacağı sorusuna cevaben, daha önce aktardıkları gibi, öğretmenlerle iletişim kopukluğu, kendini ifade edememe, özgüven eksikliği, eziklik hissi ve geç kalmışlık duygularının yaşanmayacağı ve çocukların derslerinde daha başarılı olacağı noktalarını dile getirdiler. Osman bu bağlamda şunları söylüyor:

Kendi dilinde okuma-yazma öğrenmesi zemini hazırda olan kendi dili üzerine yaşamı inşa etmeye başlıyor. Hayalleri, kelime dağarcığı olsun... Ona göre hayal dünyası o kadar büyük olur, gelişir. Ama bir dilden diğerine atladığı zaman hayatı yarıda kalmış oluyor.

Yine benzer şekilde Ahmet şunları dile getirdi:

Çektiğim sıkıntıları düşündüğüm zaman Kürtçenin anadilde eğitim olarak veya ilk olarak onun öğretilmesini, belli bir aşamaya gelene kadar çocuk aklının biraz daha olgunlaşmaya başlamasına kadar en azından ilkokulun kendi anadilinde öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Buna kendi hayatımdan da örnek verebilirim. Sanırım çok daha başarılı olurdum. Hem okul konusunda hem ilerde kazanılacak kişilik anlamında. Bir dili öğrenemeyene kadar, kendini ifade edemeyene kadar ikinci dile geçmek, çok ciddi bir sıkıntı. Çünkü ikinci dile geçerken birinci dili unutuyorsun.

Baran ise şunları paylaştı:

Başarılarını artırır. Öz güvenlerini artırır. Kendi içlerinde çelişki yaşamazlar, psikolojik açıdan daha rahat olurlar, eziklik yaşamazlar.

Cemil ise bu konuda şöyle konuştu:

Eğer ben köyde Kürtçe dersi görüyorsam, bunu ben ortaokulda da devam ettireceğim. Hal böyle olunca diğerlerinin üstten bakışları olmayacak. Herkes eşit standartlarda eğitim görmüş olacak. Fırsat eşitliği mi diyorlar buna artık, eğitimde bu olacak. 1-0 yenik başlanmayacak.

Anadilde eğitim almanın daha önce bahsedilen sıkıntıları ortadan kaldırdığını söyleyenlerin bazıları, bunun dışında eğitimde insanların kendi anadillerinin de kullanılmasının sağlayabileceği diğer avantajlara da değindi. Örneğin Lezgin şunları aktardı:

Anadili 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.

Mülakat yapılan kişilerin bazıları da, çocukların kendi anadilleri olan Kürtçede eğitim alması gerektiğini, fakat Kürtçe konuşulan bölgeler arasında yöreden kaynaklanan dilsel farklılıklar olduğunu ve bunun da eğitim birliği açısından sıkıntı yaratabileceğini ifade etti. Bu konuda Lezgin'in paylaştıkları şunlar:

Kürtçe dilinde bölgeden bölgeye bir fark var. Gözle görülen bir farklılık. Özellikle bunu üniversitede fark ettim. Şırnak'tan gelen biriyle Diyarbakır'dan gelen biri Kürtçe konuştuğu zaman ağız farklılığı hemen dikkat çekiyor. Tabii Kürtçeye temelde alfabeye başlanacak. Ortak bir dil oluşturulacak. Nasıl İstanbul Türkçesi varsa, belirli bölgenin Kürtçesi de herkese öğretilmeli. Öncelikle Kürtçedeki farklılık giderilmeli.

Grup 2: Hiç Kürtçe bilmeden sadece Kürtçe bilen çocuklara Türkçe öğretmek

Bu grupta, Diyarbakır'daki ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan, farklı dönemlerde ve yerlerde Kürtçe konuşan çocuklara Türkçe okuma-yazma ve dil öğretmeye çalışmış ve hiç Kürtçe bilmeyen öğretmenlerle görüşmeler yapıldı. Görüşülen toplam 10 öğretmenden beşi Diyarbakırlı olduğunu ve Dicle Üniversitesi'ne bağlı bölümlerde öğretmenlik eğitimi aldığını belirtti. Öte yandan, diğer öğretmenler İstanbul, İzmir, Sivas, Bursa ve Sakarya gibi farklı

şehirlerden geldiklerini ifade ettiler. Bir öğretmen 2 yıllık öğretmenlik tecrübesi olduğunu belirtirken, diğer öğretmenler 6, 9, 10, 15 ve 26 yıl gibi farklı süreler boyunca öğretmenlik yaptıklarını söylediler.

Görüşülen öğretmenlerin tümü, öğretmenlik eğitimi ve sonrasında anadili farklı olan çocuklara okuma-yazma öğretmekle ilgili herhangi bir ders almadıklarını, derslerinde bununla ilgili hiç tartışılmadığını ve bu konuyla ilgili herhangi bir bilimsel çalışma okumadıklarını, lisans eğitimi süresince bu konunun tamamen görmezden geldiğini belirttiler. Fakat bazıları Kürt çocuklarına öğretmenlik yapmış daha tecrübeli öğretmenlerden tavsiyeler aldıklarını iletti. Bu konuda Melike şunları paylaştı:

...dile yönelik, farklı başka bir dile yönelik eğitim verilmedi hiçbir zaman; hatta bu konunun görmezlikten bile geldiğini söyleyebilirim.

Sınıf öğretmenliği eğitimi almış olan Ayşegül ise şöyle diyor:

...farklı dildeki öğrenciye nasıl kitap okutulur, eğitim verilebilir, hiç de böyle bir kitap kaynağına rastlamadım şimdiye kadar.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, hem anadili Türkçe olan öğrencilere hem de anadili Kürtçe olan öğrencilere öğretmenlik yapmış. Örneğin Bengi şunları söylüyor:

Sakarya'da öğrencilerin anadilleri Türkçe idi. Hiçbir problemle karşılaşmadım. Burada (Lice) ise anadilleri Kürtçe. Türkçeyi hiç bilmeyen, duymayan öğrenciler var. Okuyan çocuklar Türkçe bildiği halde evde Türkçe konuşulmuyor.

Bazılarının sadece Zazaca veya Arapça konuşan öğrencileri de olmuş. Ayşegül, Lice'de çalışırken öğrencilerinin tümü Zaza olan öğretmenlerden biri. Şunları aktarıyor:

İlk dönemlerde uzaktan gelen öğrenciler okuttuk. Hiç Türkçe bilmiyorlardı. Hani "gel git"i bile bilmiyorlardı, o derece Türkçeleri yoktu. Daha çok Zazaydılar. Eulerinde televizyon bile yoktu çocukların. Yani Türkçeyle ilgileri ve bağlantıları hiç yoktu. Zaten anne-baba bilmiyor, çevre bilmiyor. İşte okulda ne öğrendilerse...

Okula başlarken Türkçe bilmeyen ve anadili Kürtçe olan öğrenciler hakkında ne düşündükleri ve şimdiye kadar ne gibi izlenimler edindikleri sorulduğunda, öğretmenler hemen yaşadıkları sıkıntıları anlatmaya başladılar. En çok zorlandıklarını söyledikleri nokta, öğrencilerle iletişim kuramama ve öğrencilerin söylenenleri anlayamaması durumuydu. Melike bu konuda şunları söylüyor:

...hiçbir şey anlamadıkları için gerçekten dil çok büyük bir problem, en basit şeyler bile onlara çok zor geliyor. Mesela Türkçe etkinlikler yaparken çok zorlanıyoruz. Biz en fazla biraz tahmin ediyoruz, "tahmin" kelimesini bile bilmiyor, "tahmin etmek ne demek" veya işte bunun hakkı ne diye düşünüyorsun. Mesela yazılı kâğıtlarında cevaplar sadece tek kelimedenden oluşuyor. Çünkü konuşmak zaten zor, basit kelimeler bile onlar için zaten çok zor.

Benzer şekilde Bengi şunları paylaştı:

Çocuk beni anlasa anlayacak. Anlayamadığı için hiçbir şey alamamakta. Sadece işaretlerle yapması gerekeni söylüyorum. Ya da Türkçe bilen arkadaşlarına anlattırıyorum.

Sınıfımda üç öğrenci henüz Türkçeyi bilmiyor ve bu öğrencilerin sınıfta kalma durumları var. Çünkü hiçbir şekilde anlayamıyoruz. Çocuğun yüzünde anlama isteği ve çabası var, ama bunu yapamıyorlar.

Ayşegül'ün görüşleri şöyle:

Düşündüğünü de Kürtçe düşünüyor. Türkçe bilmiyor ki! Yani her şey Kürtçe, rüyaları bile Kürtçe görüyorlar. O derece Türkçe ile hiçbir bağlantıları yok. Sadece okulda öğrenilen bir dil onlar için. (...) Birinci sınıf okuttuğumda, bu yine dağ köylerinde, çocuk mesela çok daha güzel okuyor. Hiç takılmadan birinci sınıfta çok güzel okuyor. Ne diyor diyorum, "bilmiyorum ki" diyor, yani hiçbir şey anlamıyor çocuk. Hatta bir seferinde bunlara bir hikâye okuyun dedim: İşte Ali varmış, Ali'nin dedesinin bastonu varmış... Otuz kişilik sınıfa sordum baston nedir diye, bir tane bilen yok. Kitabı küt diye kapattım. Anlayan yok! Bu derece anlayan yok!

Benzer şekilde Özlem şunları dile getirdi:

...birinci sınıfta, bir harf öğreteceksin, bir hece öğreteceksin, onunla ilgili kelimeler oluşturacaksın, ama şimdi kelimenin anlamını bilecek ki çocuk harfi tanıсын, çağrışım yapsın onda. Maalesef Türkçe bilmediği için okumaya geçiş süreci de çok yavaş oluyor...

Benimkiler dördüncü sınıf olmalarına rağmen, bazen şu an bile okuduklarını anlamıyorlar; kolay, basit cümleleri bile anlayamadıkları oluyor. Türkçe dersinde, biliyorsunuz, bilinmeyen kelimeler çalışması var, işte cümlede kullanmayla biraz biraz geliştiriyoruz, ama tabii biz ona harcayacağımız zamanı aslında daha fazla bilgi vererek harcayabilirdik, daha başarılı olmalarını sağlayabilirdik. Daha çok bu çocukların dil eğitimi gelişsin diye çabayı o yöne veriyoruz. Eee, tabii bu durumda diğer okurlardan birazcık geri kalıyor. Yani dil, başlı başına bir problem.

Sevda ise şunları aktardı:

Önce bir dil öğretiyorsun, sonra okuma-yazma öğretiyorsun. Her şeyi somutlaştırmak zorundasın. Çocuk Türkçe kelime anlamını bilmiyor. Kafasında canlandıramıyor. Somutlaşmadığı için öğrenme gerçekleşmiyor. Batıda çok kısa sürede okuma-yazmaya geçilirken biz sene sonuna doğru geçmeye başlıyoruz. Batıda kısa sürede okuma ve yazmaya geçen çocuklar artık müfredatı işlemeye başlarken, biz müfredatı adeta hemen hiç işleyemiyoruz.

Bazı öğretmenler de, iletişim kurabilseler de öğrencilerin Türkçedeki dil yetersizliklerinden dolayı ders işlemekte oldukça zorlandıklarını, çünkü öğrencilerin okuduklarını anlayamadıklarını ifade etti. Örneğin Derya şunları paylaştı:

...Konuşmak yetmiyordu. İş ders işlemeye gelince sıkıntı o zaman ortaya çıkıyordu. Yani bir papağan bazı cümleleri tekrar eder, ama hani ne için söylediğini bilmez, çocuklar da okuduğu cümlelerin ne demek istediğini anlamıyorlardı. Çok zorluk çekiyordum. Bazen bir metnin her cümlesini teker teker anlatıyordum, bu kelime ne anlama geliyor, burada ne anlatılmak isteniyor, uzun uzun tekrar ediyordum...

Öğretmenlerin değindiği iletişim kuramama ve söyleneni veya kitaplarda yazılanları anlayamama durumunun öğrencileri nasıl etkilediği sorulduğunda birçok öğretmen, öğrencilerin bu yüzden çok geride kaldığını ve kapasitelerini kullanamadıklarını belirtti. Derya bu konuda şöyle diyor:

...yani diyorsun bazen bu çocuk geleceğin bilim adamı aslında, fakat bu çocuk Türkçeye hâkim olmayınca zekâsını da kullanamıyor, yeteneklerini de gün yüzüne çıkaramıyor. Düşünce de zorluk çekiyor bu anlamda.

Benzer şekilde Melike şunları paylaştı:

...biz şimdi bütün öğretmenler burada diyoruz ki bazen, bu çocukların kafası mı çalışmıyor? Bütün öğrencilerin, 31 tane öğrencinin hepsinin zekâsının geri olması mümkün değil, ama hakikaten ders işlerken keyif almıyorum. Hani bunun içinde yetersiz beslenme vardır, aile ilgisizliği vardır, ama dil probleminin de büyük payı olduğunu düşünüyorum ben açıkçası.

Okuduklarını anlamamalarının öğrencileri üniversite sınavlarına kadar takip ettiğini söyleyen Sevdâ'nın görüşleri de şöyle:

Bir kere üniversite sınavında dilin getirdiği zorlukları yaşıyorlar. Kürtçe anadili, ama Türkçe olan bir sınavı giriyorlar. Okuduğunu yanlış anlamaktan kaynaklı olarak soruları yanlış çözüyorlar. Kesinlikle bu bir dezavantaj. Yani bu bölgedeki öğrenciler için bir yarış halinde eğitim sistemi ve yarışta ister istemez sona geçiyor. Çocuklar öne geçemiyor, ne kadar Türkçeyi öğrense de mutlaka okuduğunu anlamada problem oluyor. Bunu aşmak zor.

Özlem ise şunları söyledi:

...her şeyden önce gecikiyorlar. Her anlamda diğer okullarla karşılaştırdığımız zaman her anlamda gerideyiz, kitapta gerideyiz, bilgilerde gerideyiz.

Yine “geride kalma” durumu ile ilgili, Derya anadili Kürtçe olan bölgedeki öğrencileri batıda kendi anadilleri olan Türkçe eğitim alan öğrencilerle karşılaştırınca şunları söylüyor:

...bazen insan umutsuzluğa düşüyor nasıl olacak, ne olacak bu çocuklara diye. Batıdaki yeğenimi, kuzenimi arıyorum, ikinci sınıf öğrencisi. Aynı düzeyde öğrencilerim var. Arada öyle fark var ki. Yani kaç sıfır yenik başlamışlar, sayamadım. Bu çocuklar dil konusunda, ekonomi konusunda, aile konusunda, çevre konusunda, her konuda yenik başlamışlar. Ben İzmir'in varoş kesiminde oturmuşum, ben bile çok şanslıyım.

Benzer şekilde Erhan ise şunları ifade etti:

...başarı açısından anadili Türkçe olan bir öğrenci ile anadili Türkçe olmayan bir öğrenci arasında dağlar kadar fark var. Şimdi sen bir yandan okuma-yazma öğretirken aynı anda dil öğretiyorsun. Oradan bir bağlantı sorunu olacak. Anadili Türkçe olan bir öğrenciye, iyi Türkçe konuşan bir öğrenciye ders verince, çok rahat bir şekilde başarılı oluyorsun. Ama diğeri, ne anlattığımı anlayamıyor, çocuğa ne söylesen anlamıyor, o konuda kötü oluyor.

Mustafa'nın görüşleri de şöyle:

Her zaman bir adım geriden geliyorlar. Onu hissediyorsunuz. Batıdaki çocuklara göre bir sıfır geride başlıyorlar. Öyle düşünüyorum ben. Bizim öğrencilerimizle en büyük sorunumuz bu: Kendini ifade etmek. Sonuçta Türkçe ders veriyoruz, hayat bilgisi dersi var, paragraf okuyup sorular cevaplıyoruz, bunlarda haliyle kelime haznesinin geniş olması lâzım. Özellikle köyden gelenler için geçerli bu... Onlarda böyle bir sorun vardı. Yani kendilerini ifade edemiyorlardı, bilseler de kelime bulamıyorlardı. Böyle sorunlar yaşadık tabii.

Bengi'nin görüşleri de şöyle:

Türkçe bilen öğrencilerle iletişim, konuyu anlama, algılama daha hızlı olabilirken, buradaki öğrencilerle hiçbir ilerleme kaydedemedim. Dezavantajları tabii ki var. Yüzde 90'a varan bir başarısızlık oranı var. Birinci sınıftaki sınıf tekrarı çocuğun psikolojik olarak etkilenmesine, yani çocuğun kendini eksik görmesine sebep oluyor. Sınıfta geçen yıldan kalma, sınıf tekrarı yapan öğrenciler var. Sanırım bunun sebebi dildir. Çocuklar dil bilmediklerinden sınıfta kalmışlar.

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de bu durumun sadece öğrenciler için değil, kendileri için de çok yıpratıcı olduğunu şöyle anlattı:

Vallahi öğrenciler açısından bilmiyorum, yine onlar iyi kötü öğreniyor da, biz gerçekten çok zorlanıyoruz. Ben şahsen öğretmen olarak çok zorlandım. Bugün olmuş, hâlâ yine zorlanıyoruz. Bilmiyorum yani, seviye yok, zayıf. Öğrencilerle çok uğraşılıyor. Bayağı yıpratıyor bu sistem bizi.

Bazı öğretmenler de, Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmak için sınıfta Türkçe bilen başka öğrencilerden yararlandıklarını, onların vasıtasıyla okuma-yazma öğretmeye çalıştıklarını belirtti.

...mesela Türkçe bilen çocuklar sayesinde. Bize bazen az çok tarif ederlerdi. Biliyorsunuz, çocuk yavaş yavaş, aşamalı öğreniyor birinci sınıfta. En büyük sıkıntı birinci sınıftadır.

Aynı şekilde Tuba da sınıfındaki Türkçe bilen bir başka öğrencinin yardımı ile ve kendi öğrenebildiği Kürtçe kelimelerle öğrencilerine faydalı olabildiğini şöyle açıklıyor:

Sınıfta sadece bir öğrenci Türkçe biliyordu, işte, onun aracılığı ile... Ya da benim öğrendiğim kadarıyla, bildiğim Kürtçe anlamını söyleyerek... Hem Türkçe hem Kürtçe mecburen... Çocuk anlamını bilmiyordu, bu şekilde öğrenmeye çalıştılar.

Birçok öğretmen de Türkçe bilmeyen çocuklara Türkçe okuma-yazma öğretmenin imkânsızlığı karşısında ne yapacağını bilemediğini ifade etti. Örneğin Mustafa şunları hissetmiş:

...bırakın okuma-yazmayı öğretmeyi, ilk önce Türkçeyi nasıl öğreteceğiz, onu da bilmiyoruz. Okuma-yazma bir yana, Türkçeyi nasıl öğreteceğimize dair bir bilgi yoktu.

Bazı öğretmenler de çocukların Türkçe dil yeterliliklerinin yarattığı sorunlar karşısında yaşadıkları sıkıntıları anlatırken, kendilerini de suçlu hissettiklerini belirtti. Örneğin Ayşegül şunları paylaştı:

...o kadar zorlanıyorsun ki, sen kendi başına ders çalışıyorsun. Soruyu sen soruyorsun, soruyu sen cevaplıyorsun. Mesela girdiğim o sekizinci sınıfın seviyesinin çok düşük olduğunu düşünüyordum. Hâlbuki o sınıf matematik ve fen dersinde çok başarılıymış, ama Türkçede sıfırlar. Hiçbir şey yok. Çocuklar artık sanki böyle zoraki derse giriyorlarmış, zorla işletiyorlarmış. Kendimi sanki zorla

çocuklara işkence yapıyormuş gibi hissediyordum, çünkü anlamıyorlar, anlamadıkları şeyi dinlemek istemiyorlar.

Bazıları da anne-babaların da Türkçe ve okuma-yazma bilmemesinin durumu daha da kötüleştirdiğini, özellikle annelerin okuma-yazma bilmeleri durumunda çocuklarına daha faydalı olabileceklerine inandıklarını söyledi:

...en büyük şey anne, veli. Yani daha çok yardımcı, faydalı oluyor. Anneyle diyalog kuramadığın zaman baba zaten hep dışarıdadır, işi gücüyle uğraşiyor. Annelerle pek diyalog kuramıyorduk Türkçe bilmedikleri için. Bir de onlarda utanma olayı var. Kültürden dolayı toplantılara gelmezler. Gerçi merkezde öyle bir sıkıntımız yok. Oralarda anneler pek gelmez, genelde babalar gelirdi. Onlara da, söyledik zaten babanın ne kadar bir etkisi var. Çok etkisi olmaz yani.

Ayşegül bu konuyla ilgili de şöyle diyor:

Bir kere ailelerin eğitilmesi lâzım. Aileden kaynaklanıyor. Burada öğrendiği Türkçe yetmiyor, en azından ailenin de bilmesi lâzım. Yani her şey öğretmene atılmış burada. Her şey, her sorumluluk bizde. Anne bizi, baba bizi. Bütün eğitimin üçayağını da biz götürüyoruz. Bayağı sıkıntılı oluyor. Bilmiyorum artık, bu devletin yapacağı bir çözüm. Bizim yapabileceğimiz bir şey yok yani.

Bahsettikleri sıkıntıları aşmak ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilmek adına kullandıkları birtakım yöntemler olup olmadığı sorulduğunda, birçoğu aslında bilinçli olarak kullandıkları sistematik bir metodun olmadığını, fakat bazıları mümkün olduğunca çocuklara çok metin okutmaya çalıştıklarını, bazıları bolca kelime öğretmeye çalıştıklarını ve bazıları da vermek istedikleri bir mesajı farklı cümleler kurarak ve çeşitli kelimeler kullanarak iletmeye çalıştıklarını aktardılar. Örneğin Derya şunları söyledi:

Bazen bir cümleyi okurken on çeşit versiyonuyla söylüyorum. On çeşit kelime. Aslında bunu saydığımda benim Türkçe haznem geliyor. Mümkün oldukça çocukların seviyesine indirmek istiyorum. Bir kelime üzerine on kelime kullanabiliyorum. Böyle zorluklar olabiliyor. Gerçi zaman konusunda sıkıntı çekebiliyorsunuz, fakat mümkün olduğunca kitap olsun istiyoruz, kitap okutmaya çalışıyoruz.

Öte yandan bazı öğretmenler de resimlerden, görsel malzemelerden, canlandırma tekniklerinden bolca faydalanarak öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştıklarını ifade ettiler.

Bazı öğretmenler eğer kendileri de çocukların dilini, yani Kürtçeyi bilselerdi, daha rahat iletişim kurabileceklerini, o zaman çocuğun anlayamadığı noktaları çocuğun diliyle açıklayabileceklerini söyledi. Örneğin Ayşegül şöyle diyor:

...dillerini bilmeyişimin acısını da çok çektim. Yani çocuğa anlatıyorum, biliyorum, çocuk anlamıyor ama ben de onun dilinden anlatamıyorum. Kürtçe bilsem, arada bir Kürtçe karıştırıp demek istediğimi derim, ama ben de bilmediğim için büyük bir sıkıntı oluyor.

Bunun yanında, öğretmenler öğrencilerinin Türkçe konuşurken çoğu zaman normalde Türkçede o şekilde kullanılmayacak cümleler kurduğunu ve bunun Kürtçeden kaynaklandığını, çünkü çocukların Türkçe konuşurken bazen Kürtçeden çeviriye başvurduklarını ifade etti. Örneğin Melike şunları paylaştı:

...bize çok komik gelen şeyler vardı. Mesela çocuklar diyelim ki oyun oynuyorlar. Ne yapıyorsun? "Kendime oynuyorum." Veya "adımı bozuyor". "Meyve açayım mı size" mesela, böyle bizim aklımızda kalan birçok şey...

Öğretmenlere bu tecrübelerinden sonra eğitimde anadilinin kullanılması konusunda ne düşündükleri sorulduğunda, çoğu, insanların kendi dillerinde eğitim almasının daha faydalı olabileceğini, okuma-yazmanın en iyi, insanların anladığı dilde öğrenilebileceğini belirtti. Melike bu konuda da şunları paylaştı:

...bir insanın bilmediği, anlamadığı dilde eğitim alması kolay değil. Mesela şu an görümcelerimin bir tanesi İngiltere'de. İnsan başına geldiği zaman algılayabiliyor olayı. İsteyerek gitti görümcem, o dili öğrenmek istedi. Hatta çocuklarına da öğretmek isteğiyle gitti. Üniversite mezunu bir insan, ama oraya gittiğinde bunun aslında düşündüğümüz kadar çok kolay olmadığını anladı...

Derya ise şunları söyledi:

...bugün İngiltere'de yaşayan bir Türk problem yaşıyorsa, bugün kendi ülkesinde yaşayan Kürt kökenli öğrencilerimiz de aynı problemi yaşıyor. Yani bu problem dünyanın her yerinde aynıdır. Kimsenin bunu görmezlikten gelmemesi gerekir. Görmezlikten gelemez daha doğrusu, ama işini seven, ülkesini seven bir insan olarkten ben kendim görüyorsam, herkesin görmesi gerek.

Özlem'in görüşleri de oldukça benzer:

Anadilde eğitim olmalı. Çok geç kalınmış bir şey. Doğunun ve Güneydoğunun bu kadar geri kalmasının sebebi bu zaten. Her şeyi de sayabiliriz ama temeli bu yani.

Kürtçe konuşan çocukların eğitimlerinde anadillerinin kullanılmasının onlara ne gibi katkıları olacağı sorulduğunda hemen herkes benzer noktalara değindi. Örneğin Tuba şöyle düşünüyor:

Belki çocuk kendi anadilinde eğitim görse birtakım şeyleri daha kolay anlayacaktır.

Sevda ise bu konu ile ilgili şunları paylaştı:

Herkes kendini en iyi şekilde anadili ile ifade edebilir. En iyi kendini anadilinde hissedebilir, düşünebilir, sevgilerini en iyi anadilinde yaşayabilir. Bir dilin yok olması demek, bir ırkın yok olması demek. Dili yok olmuş bir ırk kendini yeni nesillere nasıl aktarabilecek, kültürünü, düşüncelerini, şarkılarını, tarihini nasıl aktarabilecek?

Yine Tuba eğitiminde anadilleri kullanılan kişilerin daha başarılı olacağı düşüncesini şöyle açıklıyor:

Kendini ifade etmede, söyleneni anlamada, okuduğunu yorumlamada çocuklar, gençler, yetişkinler de bu sıkıntıyı yaşıyorlar. Eğer bu çocuklar kendi dillerinde okuma-yazma öğrenmiş olsalar, belki daha çok kitap okuyacak, daha güzel fikirler öne sürebilecekler.

Ayrıca Ayşegül de, herkesin kendi anadilinde eğitim almasının öğretmenler için de daha iyi olacağını şöyle ifade etti:

Vallahi en azından herkes anadilinde eğitilse, biz de daha az zorlanırsanız diye düşünüyorum. İşimizi daha rahat yaparız en azından. Ben Türkçe bilerekten Türk öğrencilerle çalışsam, daha az zorlanırım diye düşünüyorum.

Görüşmelerde ortaya çıkan noktalardan biri de, dil uyumsuzluğu yüzünden öğretmenlerin çoğunun öğrenci velileri ile de iletişim kuramadıkları, bazılarının ancak başkalarının tercümanlığı vasıtasıyla öğretmenlerle konuşabildikleri tespitiydi. Örneğin Mustafa şunları söylüyor:

...halen sınıfta Türkçe bilmeyen kadın velimiz var. Onlarla zorluk yaşıyoruz tabii. Çocuklar aracı oluyorlar, ben söylüyorum, onlar çeviri yapıyorlar. Ne kadar doğru çeviri yaptıklarını da bilmiyorum ama tabii.

Görüştüğümüz başka bir öğretmen de tercüman vasıtası dışında bir de beden dilini kullanarak velilerle iletişim kurmaya çalıştığını ifade etti:

...en azından konuşulanları anlıyorum, telaffuzda da dediğim gibi hep yardımcılarımdı. O yüzden konuşmalarında yardımcılarımdı için pek zorluk çekmedim. Bir de beden dilini ve iletişim dilini iyi kullanınca daha iyi ilişkiler meydana geldi...

Yine velilerle iletişim kurmakta sorun yaşayanlardan Bengi şunları söyledi:

Veli bir gün bana dedi ki: "Hocam, bir gün size geldim, siz beni sınıftan koudunuz, konuşmak istiyordum." Ben derste konuşamayacağımı söylemiştim aslında, ama o kouduğumu sanmış. Veliler gelince birbirimizi anlamak için üç saat ayırmak zorunda kalıyorum. Veliden hiçbir çaba yok. Ama kötü durumda olan öğrencilerin velileri ile iletişim kurunca çocuklarda gelişme kaydettik.

Öğretmenlerin çoğunun değindiği bir nokta da, dil farklılığı dışında, çocukların ve ailelerinin ekonomi, eğitim ve daha birçok konuda ciddi sıkıntılar yaşadığıydı. Örneğin Derya şunları söylüyor:

...burada ekonomik sıkıntı bir yana, ailelerin ebeveyn olarak seviyeleri bir yana, çocukların sokak içerisinde, yani güneşi görmeyen sokaklarda yaşamaları bir yana, sorunlar diz boyu.

Ayşegül ise şunları paylaştı:

Veliyi çağırıyorsun, çocuğunu çalıştır diyeceksin, ilgilen diyeceksin. Bir kere veli hem Türkçe bilmiyor, hem de öğrenci ile nasıl ilgileneceğini bilmiyor. Yani adam sıfır cahil. Kendi de okuma-yazma bilmiyor. Bakıyorsun, anne bilmiyor, baba bilmiyor, kardeş, ağabey bilmiyor, yaşlılar bilmiyor. 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.

Mevcut durumda ne yapılması gerektiği noktasında öğretmenlerin farklı önerileri vardı. Kimisi anaokulu ve kreşlerle okula başlamadan önce çocuklara Türkçe öğretilmeye çalışılabilir derken, kimisi de anaokuluna gitmiş öğrencilerinde de durumun farklı olmadığını, bu yüzden anaokulunun da çözüm olamayacağını belirtti. Öte yandan, bazıları seçmeli Kürtçe dersleri ile çocukların kendi

anadillerini de okul ortamında öğrenebileceğini önerirken, bazıları da Kürtçe okuma-yazma öğretilbilir ya da hem Türkçe hem Kürtçe birlikte öğretilbilir dedi.

Örneğin Derya şunları paylaştı:

Eğitim politik ya da birtakım siyasî görüşlerden ziyade, temelde insan açısından ele alınmalı. İnsan için ne gerekiyorsa, hangisi doğruysa, bu doğruyu herkes biliyor. Karşı çıkan da biliyor. Onun yapılması gerekiyor. Biz öğretmenler de bu vicdan azabından kurtulalım, ama şunu da tekrar ediyorum, sadece dil problemi değil bu, birçok şey problem. Dil, bu problemlerden biridir.

Mustafa'nın bu konudaki görüşleri şöyle:

Çocuklar ya da aileleri çocuklarının Kürtçeyi sistematik olarak öğrenmelerini istiyorlarsa, öyle bir çoğunluk talebi varsa, neden olmasın? Ama bütün olarak yaşayacaksak ve bir tane resmî dil olması gerekiyorsa, ona göre çözüm üretilebilir.

Ayrıca bir öğretmen de yapılması gerekenleri söylerken şunları paylaştı:

...dediğim gibi, herkes kendi anadilinde. Kürtçe bilmeyen öğretmenler de bu bölgede eğitim vermemeli, hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından. Çünkü ne çocuk öğretmene ulaşabiliyor ne öğretmen çocuğa ulaşabiliyor gerçek anlamda. Bu da eğitimde aksaklıklara neden oluyor.

Görüşmelerde öğretmenler tarafından dikkat çekilen noktalardan biri de, özellikle televizyon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin çoğalması ve yayılması ile çocukların okul dışında da daha fazla Türkçeye maruz kalmaları ve Türkçelerinin okul dışında da ilerleme fırsatı bulduğu tespitildi.

Ayrıca, öğretmenlerin bazıları daha çok köylerde ve küçük yerleşim birimlerinde özellikle dil sorunu yaşadıklarını, şehir merkezlerinde durumun kendileri açısından biraz daha iyi olduğunu dile getirdi.

Çoğu öğretmenin dile getirdiği bir nokta da, batıdan gelip bölge hakkında bilgisi olmayan, bölgeden arkadaşları olmayan öğretmenlerin daha fazla sıkıntı yaşadığıydı. Bölgede daha önce yaşamış öğretmenler, Kürtçe bilmeseler de, öğrencilere ve ailelere, yerleşik kültüre daha çabuk alıştıklarını ifade ettiler. Öte yandan birçok kişi Kürtçe bilen öğretmenlerin kendilerine göre daha şanslı olduğunu belirtti.

Ayrıca çoğu öğretmen yapılan görüşmelerde Kürtçe dili hakkında bilgisi olmadığını, Kürtçenin hangi dil ailesine mensup olduğunu, hangi dillere benzediğini, ne gibi özellikleri olan bir dil olduğunu bilmediklerini ifade ettiler. Yine aynı şekilde birçoğu Kürt edebiyatı hakkında genelde bilgileri olmadığını, fakat Mehmed Uzun ismini duyduklarını, kimisi de Ahmedê Xanî'nin Kürt edebiyatında ismi geçen bir kişi olduğunu öğrendiğini söyledi.

Grup 3: Kürtçe bilerek sadece Kürtçe bilen çocuklara Türkçe öğretmek

Mülâkatların yapıldığı dönemde Diyarbakır'da sınıf öğretmenliği görevlerini devam ettiren, anadili Kürtçe olan ve sadece Kürtçe bilerek okula başlayan öğrencilere Türkçe konuşmayı ve okuma-yazmayı öğretmeye çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşüldü. Görüşülen toplam 12 öğretmenin

tamamı Diyarbakırlı olduğunu belirtti. Çoğunluğu anadilinin Kurmancî Kürtçesi olduğunu söylerken, bazıları da anadilinin Zazaca olduğunu, fakat Kurmancîyi de konuştuklarını belirttiler. Yine büyük bir çoğunluğu Diyarbakır - Dicle Üniversitesi'nin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği eğitimi aldığını, bununla beraber bazıları da Van - Yüzüncü Yıl ve Konya - Selçuk Üniversitesi gibi üniversitelerde eğitim almış olduklarını ifade ettiler. Görüşülen en az öğretmenlik tecrübesine sahip kişi beş yıldır öğretmenlik yaptığını söylerken, diğerleri ortalama 17-22 yıldır öğretmenlik yaptıklarını paylaştılar. Kimisi genelde bölgede öğretmenlik yaparken, kimisi de zaman zaman Türkiye'nin batı şehirlerinde de öğretmen olarak çalıştığını söyledi.

Yine önceki grupta olduğu gibi, görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu gerek üniversite eğitimi sırasında, gerekse de sonrasında anadili okul dilinden farklı olan çocuklara okuma-yazma öğretmek veya dil öğretmek konularında herhangi bir kaynak okumadıklarını, üniversitedeki öğretmenleri tarafından bu konularda hiç bilgilendirilmediklerini ve bu konuların derslerinde hiç tartışılmadığını, bazı öğrenciler konuyu zaman zaman açmak isteseler de öğretmenlerin buna izin vermediklerini ifade ettiler. Örneğin Bedirhan şunları paylaştı:

Çok tabu bir konu. Özellikle Türkiye'deki üniversiteleri biliyorsunuz, bu konuyla ilgili öyle çok kimse konuşmuyor. Hatta biz üniversitedeyken bazı hocalara derslerde bunu dile getirmemize rağmen, çok kapatılan bir konu. Girmeyelim o konuya falan diye geçirilen bir konu.

Bazı öğretmenler, kendi üniversite öğrencilikleri esnasında siyasî ortamın elverişli olmadığını, fakat bugün ortamın daha iyi olduğunu ve bu tür çalışmaların olması gerektiğine inandıklarını ifade ettiler. Örneğin Ayhan şunları paylaştı:

...o dönemler şiddetin en yoğun olduğu dönemlerdi. Artı, Türkiye'nin gündeminde böyle bir şey yoktu. Biz Eğitim'de okuduğumuz dönemde anadil gündemde bile değildi, onun için hiçbir zaman bu konulara girilmedi. Bugün olmuş olsaydı, bunlar tartışılırdı. Muhakkak böyle eğitimler tartışılması gereken konulardır, tartışılması gereken yer de vardır.

Fakat öğretmenlerden biri, kendi çabasıyla konu ile ilgili bazı bilimsel çalışmalar okuduğunu ve bunun öğrencilerini daha iyi anlama noktasında kendisine faydalı olduğuna inandığını şu sözlerle ifade etti:

Elbette ki kendi bilinç düzeyimin gelişmesine sebebiyet verdiği gibi akademik anlamda ve yönetsel anlamda çocuğu daha iyi anlama, onun haklarına saygı temelinde, (...) çocukla bütünleşme veya ona yaklaşma noktasında, onun duygularını, arka dünyasını algılama noktasında bayağı katkısı oldu diyebilirim.

Görüşülen öğretmenler bölgede öğretmenliğini yaptıkları çocukların genelde anadillerinin Kürtçe olduğunu, bazıların da Zazaca konuştuklarını ve özellikle gelir durumu daha az olan bölgelerde, ilçelerde ve köylerde yaşayan çocuklar arasında Türkçe bilme oranının merkeze oranla çok daha az olduğunu belirttiler. Örneğin Cemal şunları söylüyor:

...bölgede yaşayan tüm insanlarımız bilirler ki özellikle köy okullarında, özellikle büyük şehirlerin varoş okullarında Türkçe bilme oranı çok düşüktür. Bana sorarsanız, bilinen Türkçeden ziyade, ezberlenmiş Türkçedir. Bir kişi rahatlıkla "masa" kelimesini kullanır ama "masa"nın ne olduğunu bilmez. Haliyle dil problemi yaşanan yerler buralar.

Ayrıca, görüşülen bazı öğretmenler Süryanice ve az da olsa Ermenice konuşan öğrencileri de olduğunu ve onlarda da benzer sorunlar yaşandığını söylediler.

Anadili Kürtçe olan çocuklara ders vermek, onlara okuma-yazma öğretmek hakkındaki görüşleri sorulduğunda genelde benzer noktalara değinilirken, çoğunlukla öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılardan bahsedildi. Bu konuda en çok ön plana çıkan sıkıntılar, çocukların Türkçe bilmediği için söylenenleri anlayamadıkları, okuduklarını veya yazdıklarını anlamlandıramadıkları noktalarıydı. Bu yüzden de çoğu öğretmen okuma-yazmadan önce çocuklara Türkçe öğretmeye çalıştıklarını belirtti. Örneğin Yusuf şunları ifade etti:

Eğitimden ziyade, bir dili öğretmeye çalışıyoruz. Öğretmenliğin en büyük zorluklarından biri de bu. Ben öğrencilerimle okuma-yazmayı bir tarafa bırakmışım, dili öğretmeye çalışıyorum. Çocuk için de bu çok kötü yani.

Benzer bir şekilde Hamdi de şunları paylaştı:

...özellikle Cizre'de görev yaptığım sınıflarda 118 sınıf okuttum, bu 118'in içinde bir tek Türkçe bilen vardı, o da dışarıda boyacılık yaptığı için çat pat konuşabiliyordu. Diğer öğrencilerin hiçbiri Türkçeyle karşılaşmamışlar. Tabii kırsal alan olduğu için televizyon olayı da o kadar hâkim değildi, çok az, onlar da yalnız türkü, şarkı, o boyutta ve kesinlikle konuşabilen yoktu. Tabii sınıf içerisinde resmen kendini bir uzaylı gibi hissediyorsun. Anlayan yok seni. Sonra sürekli gözlerinin içine bakarlar, ne dediğini bilmez, anlamaz, kendini de ifade edemez çok fazla.

Sami ise şunları söylüyor:

...ne öğretmen öğrenciyi anlayabiliyor, ne öğrenci öğretmeni anlayabiliyor ne de aile çocuğun eğitim sürecine katılıp yardımcı olabiliyor. Çok büyük zorluklar yaşanıyor. Tabii asıl etkilenen öğrencinin kendisi, yani psikolojisi oluyor.

Kimisi de Türkçe öğrenmekte zorluk çeken öğrencilerin birkaç sene içinde okulu terk ettiklerini ifade etti. Örneğin Fazıl şunları paylaşıyor:

...diyelim ki bir Türk çocuğuna üç sefer tekrarladığımız zaman onun anlam ifadesini biliyor ve öğrenme gerçekleşiyor. Zorluk buydu, onu yirmi-otuz sefer tekrarlamak zorunda kalıyorduk. Dolayısıyla normal bir çocuğun dört-beş ayda okuma-yazmaya geçmesi gerekirken, Türkçe bilmeyen çocuklar bir yılda –ki bu da biraz belli bir zeka seviyesi varsa– geçiyordu. Asıl sıkıntı işte oradaydı. Bu dille barışık olmayan çocuklarda çok büyük sıkıntılar yaşanıyordu. Bunlar da [Türkçe ile barışık olmayanlar] dörtte bir oranındaydı. Bu dörtte bir oranındaki çocuklarımız da bu eğitim şartları içerisinde maalesef ezilip gidiyorlardı, yani arkada kalıyorlardı ve bu çocuklarımızın birçoğu ikinci ve üçüncü sınıflarda okulu terk etmek zorunda kalıyorlardı.

...okulu terk etmelerinin nedenleri arasında yoksulluk vardı, özellikle kız çocuklarının okuldan alınması olayı vardı, ama sadece bunlar değil. Bir sebep de birinci sınıfta Türkçeyle barışık olmayanların, yani bir türlü onu öğrenemeyen[lerin] başarısız damgası yemesidir.

Öğretmenlerin kimi de, okuma-yazma zorlukları yanında, bir de Kürtçe konuştukları için öğrencilerin cezalandırılabilindiklerini şöyle söylüyor:

Okuma-yazma öğrenirken çocuklar bir defa başta bocalıyor. İkincisi, aşığılandıklarını da biliyorlar. Çünkü öğretmenlerin hepsi demeyeyim de çoğı, kendi anadilleri ile konuşan çocukları cezalandırır. Hatta evde konuşanlar varsa ihbar etsin diye diğıer öğrencileri de ödüllendirir. Yani bu şartlarda sen öğrenci olursan kendini nasıl hissedersin?

Bilmedikleri bir dilde okula başlamalarının öğrencileri yüz yüze getirdiğı dezavantajlar noktasında öğretmenler genellikle benzer görüşleri dile getirdiler. Örneğın Süleyman şunları söylüyor:

...bu insanların hepsini köreltiyorsun. İlköğretimden itibaren törpülüyorsun. Çocuklara acıyorum sadece. Yani düşünce dilleri farklı. Çocuklara ilk altı-yedi ay içerisinde okuma-yazma öğretmek zorundasın. Bu da demektir ki, yeni bir dil öğretmek zorundasın. Türkiye’de kaç kişi altı-yedi ay içerisinde İngilizceye geçiyor?

Birçok öğretmen çocukların anlamadıkları bir dilde okula başlamalarının onların geriden başlaması anlamına geldiğini ifade etti. Bu tespiti yapan öğretmenlerden biri olan Yusuf şunları söyledi:

Çocuklar epey zorlanıyor. Bu bence 2-o geride başlamak demek. Kürt çocukları için çok önemli bir sorun.

Ferzan da şöyle diyor:

...bir Kürt çocuğın diğıer Türk akranlarına göre eğitimi birkaç yıl geriden takip ettiğini düşünüyorum.

Yine benzer şekilde Yusuf’un görüşleri de şöyle:

Bir dil öğrenmek o kadar kolay bir şey değil. Bir Türk çocuğuna Türkçe öğretmiyorsun, geliştiriyorsun, başka şeyler anlatıyorsun, eğitim veriyorsun, ama bir Kürt çocuğı için aynı şeyler geçerli değil. Artılar aynı değil. Kürt çocuğı buradan birinci sınıfa kadar dili öğrenmeye çalışıyor. Eğitim ve öğretimden ziyade, dil eğitimi alıyorsun.

Çocukların karşılaştığı sorunları anlatırken Abdullah şunları söylüyor:

Çocuk belli bir yaşa belli bir dille geliyor. Siz kalkıyorsunuz, onun o öğrendiğı bütün kelimeleri değıştiriyorsunuz. Kendi dünyası var altı yaşında, yedi yaşında. Kendi dünyası var, çünkü ilişki kurmuştur annesiyle, babasıyla, dolayısıyla çevresiyle. Siz kalkıyorsunuz, onu alıyorsunuz, başka bir dille sıfırdan başlatıyorsunuz. Onun dünyası yıkılıyor. Pedagojik açıdan da sakıncası var.

Bedirhan ise şunları ifade etti:

Kişilik bozukluğu, kendini yabancılaştırma, kendini sevmeme... Kendini ve kendinden olan durumu sevmeyince çocuk hayatta başarılı olmuyor. Çok iyi bir müzisyen, ressam olabileceken, kayboluyor. Kendi ilgilerinin farkına varmıyor, yetenekleri bastırılıyor. Bir bastırılmışlık, bir kısıtılmışlık durumu yaşıyor.

Hamdi de şunları paylaşıyor:

Belki onun da iyi bildiğı şeyler var. Mesela kırsal alanda çocuk doğayla iç içe yaşıyor ve doğayı mesela anlattığı zaman, kendi diliyle mükemmel bir şekilde tasvir ediyor, her şeyle biliyor,

tanıyor onu. Ama mesela bir Türkçe [ile] aynı şeyi anlatmaya kalktığı zaman olay o kadar bozuluyor ki, sanki doğadan hiç haberi yokmuş gibi her şey alt üst oluyor. Bunlar beyin tahribatı.

Öte yandan, görüşülen birçok öğretmen özellikle bazı öğretmenlerin öğrencileri Kürtçe konuşmama konusunda uyardıklarını, başka öğrenciler yoluyla Kürtçe konuşan öğrencileri tespit ettirdiklerini ve onlara bazı sıkıntılar yaşattıklarını ifade etti. Örneğin Abdullah şunları anlattı:

Bazı meslektaşlarımız da bir ajan gibi “kesinlikle Kürtçe konuşmayacaksınız” diyordu. Bazı öğrencileri casus gibi öğrencilerin arasına salıp kim Kürtçe konuşuyorsa öğretmene ihbar ettiriyordu. Hatta bu ajanlar ta evlere kadar gidiyordu.

Bu öğrenciler diğer öğrencilerin evlerine kadar gidip –Kürt evleri tek katlı oluyor genelde– evin damına çıkıyor ve bacadan öğrencinin ailesi ile hangi dilde konuştuğunu dinliyordu. Öğretmen evde bile ailesiyle Türkçe konuşmasını istiyordu. Böyle bir baskı, böyle bir anlayış bile vardı.

Kürtçe konuşan öğrencilerin tespit edilmesi için “muhabirlik” yaptırılmasına değinen başka bir öğretmen de şunları söylüyor:

Örneğin öğrenciler arasında muhabircilik olayını geliştirmelerini çokça kamuoyunda duyuyoruz. Nasıl? Mesela işte “kim evde Kürtçe konuşuyorsa gelin, bana söyleyin”. Sonuçta öğretmen evlere giremez. Şimdi böyle bir yöntem ağırlıklı geliştirme söz konusuydu. Bu bir kısım çocuk bu şekilde muhabirciliğe de alıştırılıyordu. Çocuk bir gün geliyor, “öğretmenim” diyor, “geçen akşam işte Hasan Kürtçe konuştu annesiyle”. Öğretmen de ne yapıyor? Cezalandırma yöntemlerine girebiliyor, aşışılama yöntemlerine girebiliyor. Yani bunları birebir biz yaşadık. Meslektaşlarımız arasında her ne kadar bunun yanlış olduğunu kendilerine ifade etsek bile, yine de uygulama benimle sınırlı olan bir şey değil. Genel bir uygulamaydı.

Benzer şekilde Fazıl da çocukların okulda Kürtçe konuşmalarına getirilen kısıtlamanın ve yasaklamanın birçok mekanizma devreye sokularak okul dışında da çocuklar üzerinde sistematik bir baskı haline getirildiğini söylüyor:

...sınıf ortamında, yani resmî dil ortamında ben kendimi Türkçe ifade etmek zorundayım gibi bir algı söz konusu. Bunun iki nedeni vardı: Bence birincisi aileden dolayı. Her ne kadar aile içerisinde kendi anadilini, Kürtçeyi konuşuyor ise de, okulda okuma-yazma öğrenebilmesi için onun Türkçe öğrenmesi lâzım. “Okula gittiğin zaman Kürtçe konuşma, Türkçe konuş” gibi ifadeleri de söz konusuydu ailenin. Burada bakış açısı şöyle, işte bir an önce okuma-yazma öğretilsin, eğitimde başarı 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 müfettişleri tarafından bu konu ile ilgili bir seminer verdiriyorlar. Göreve ilk başlayan öğretmenlere bizim bölgemizde 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.

Yine Fazıl bu baskının amacının aslında sadece çocukla sınırlı olmadığını, amacın ailenin de asimile edilmesi olduğunu şu sözlerle ifade ediyor:

Öğretmen-veli işbirliği dediğimiz sadece çocuğun asimile edilmesi, Türkçe öğrenmesi değil, aynı zamanda ailenin de Türkçeye yöneltilmesidir. Mesela bu şekilde yapılan veli toplantılarının hemen hemen hepsinde “siz de eude Kürtçe konuşmayın, Türkçe konuşun. Siz Kürtçe konuşmaya devam ederseniz, çocuğunuz da Türkçe öğrenemez, öğrenemeyince okuma-yazma öğrenemez, okuma-yazma öğrenemeyince okul süreci kesintiye uğrar” denirdi, aileler de bu konuda telkin edilirdi ve yine işte muhtarlar üzerinden özellikle telkin edilirdi. Eğer köyde karakol varsa, ki benim çalıştığım köyde karakol vardı, karakolun da Türkçe konuşulması noktasında ailelere 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 Türkçeyi öğrenmesi isteniyordu.

Öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklanan sıkıntıları aşmak adına neler yaptıkları sorulduğunda, görüşülen öğretmenler genelde çocuklarla Kürtçe konuştuklarını ve bu şekilde yardımcı olmaya, dezavantajlarını hafifletmeye çalıştıklarını söylediler. Kimisi de Türkçe derslerinde öğretmeye çalıştıkları kelimelerin ve kavramların Kürtçe karşılıklarını vererek öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıklarını daha rahat geliştirmelerini sağladıklarını belirtti.

Örneğin Süleyman şunları paylaşıyor:

Kürtçe veya Zaza köyü ise ufak espriler yaparak başladım. Ya da kendi isteklerimi onların anadili olan Kürtçe veya Zazaca söyleyerek onlardan farklı olmadığımı, onlarla beraber olduğumu belirtiyorum, kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlıyorum, ama ondan sonra zaten eğitim başlıyor. Yoksa diğeri eğitim değil de, biraz askeri eğitim olur.

Yine benzer şekilde Derya şunları söylüyor:

Özellikle birinci sınıftaki çocuklar ilk iki hafta ya da üç hafta hiç Türkçe konuşamıyor, ya da bazıları hiç Türkçe bilmediklerinden dolayı mecburen biz o çocuklarla Kürtçe konuşmak zorundayız, çünkü konuşmasanız siz onunla diyalog zeminini de kaybetmiş olursunuz. Bir çocuk okulu terk edip kaçmıştır da. En azından benim sınıfımda çocukların kaçmasına izin vermedim.

Yusuf da yine Türkçe ve Kürtçeyi birlikte kullandığını söylüyor:

Özellikle Türkçe bilmeyenlere bir şey anlatırken, öncelikle Kürtçe anlatıyorum, sonra Türkçeye çeviriyorum. Öyle yapmak zorundayım, başka bir şekilde anlatma şansım da yok.

En basitinden bir kavram öğretmeye çalışıyorum, kelime öğretmeye çalıştığım zaman önce sorularla başlıyorum. Mesela birinci sınıfa “ot” yazdıracağım, “o” ve “t” birleştirecek, çocuk onun bile ne olduğunu bilmiyor, ona “giya” diyorum, “evet, tamam” diyor. Bu şekilde önce giya’nın ot olduğunu anlıyor. O şekil anlıyor, o şekil öğreniyor, biz de aracı olmaya çalışıyoruz. Zor gerçekten, çok zor. Mesela batıda bir öğrenci ot’un ne olduğunu çok rahat bir şekilde kavrayabiliyor, ama burada bir kavram dahi öğretene kadar epey zamanımız gidiyor.

Benzer şekilde Abdullah da şunları söylüyor:

Öğrenci sizi anlamıyor. Bir diyalog kuracaksınız, ama karşınızdakinin diline yabancısınız. Nasıl birbirinize ısınacaksınız? Burada bir heyecan yok, bir duygu paylaşımı ve anlama yok. Dolayısıyla biz sıkıntı çekiyorduk. Ama biz kendimiz Kürtçe bildiğimiz için öğrencinin düzeyine inip ona

konuyu ifade edebiliyorduk. Gerekirse konunun önemli noktalarını Kürtçe söyleyerek, bunun Türkçesini de söyleyerek ortak bir öğrenme biçimine yöneltiyorduk. Bu, öğretmen için de, öğrenci için de bir avantajdı. Ama bu, Kürtçe bilmeyen bir meslektaşım için çok zordu. Hem kendisi zorluk çekiyordu, hem öğrenci zorluk çekiyordu. Belli bir müddet boyunca bu sıkıntı devam ediyordu. Ta ki öğrenci kendini Türkçe ifade etmeyi öğreninceye kadar...

Bazı öğretmenler de özellikle müzik derslerinde çocukların Kürtçe şarkı söylemelerine izin verdiklerini ve bunun öğrenciler tarafından pozitif algılandığını ifade ettiler.

Görüşülen öğretmenler, derste veya ders dışında öğrencilerle Kürtçe konuşmalarının öğrenciler üzerinde bıraktığı etkinin ve onlarda yarattığı tepkinin çok olumlu olduğunu, öğrencilerin bu şekilde kendini daha rahat ifade ettiğini belirttiler. Örneğin Süleyman şunları söyledi:

O an, örneğin derste, farz edin ki öğrenciye bir şeyi kavratamadım, bir kelimeyi, bir deyim kavratamadım. Onun Kürtçesini söylediğim zaman, çocuk " ben niye şimdiye kadar bu kadar zorlandım" mantığıyla yüzüme bakıp gülüyor. Bunu bir espri olarak algılıyor. Aslında sen ona ufak bir kopya verirken o bunu espri olarak algılıyor ve çok daha sıkı bir şekilde saldırıyor. "Yeri geldiği zaman acaba bir kelime söyleyecek mi ben hemen anlayayım" diye düşünüyor. Faydasını da gördüm yani.

Yine benzer şekilde Cemal şunları ifade etti:

...her şeyden önce zengin ve güçlü bir psikolojinin ortaya çıkmasına sebebiyet veriyor. Benim yöntemimde pısrık bir çocuk tipi ortaya çıkmıyor. Buna inanıyorum. Bu benim gözlemim. Haşarılık anlamında, fiziksel anlamda beni rahatsız ettiklerini de görebiliyorum. Niye müsamaha ediyorum, niye göz yumuyorum? Şimdi bir tercihte bulunmam gerekiyor: Ya suskun, ya pişkin, içe dönük bir çocuk yetiştireceğim, katledilmiş bir çocuk ortaya çıkacak, ya da beni rahatsız etse bile kendini rahat ifade edebilen, rahat oynayabilen, elbiselerini kirletebilen, gerekirse öğretmenin eşyalarına zarar verebilen afacan bir çocuk...

Yusufun bu konu ile ilgili görüşleri de şöyle:

Mesela bir model alıyorlar. Kendileriyle aynı dili konuşan bir insanın öğretim kademesinde olması onlar için çok ulaşılmaz bir nokta, ama sonra hoşlarına gidiyor. Onlar da alıyor. İyi yani. Ben de memnunum bu durumdan.

Hamdi de şunları söylüyor:

Kendinden biri olarak görüyor. Ondan önce ise daha soğuk, daha mesafeli, daha katı, daha aşırı bir saygı sınırı içerisinde, korkuyla karışık bir saygı. Ama kendinden biri olduğunu veya aynı dili konuştuğunu gördükten sonra daha bir rahat hareketler, daha yumuşak bir üslup, daha sıcakkanlı, daha da öğretmene sokulgan... Ondan sonra sürekli konuşma isteği, yanlışı şuyu buyu, "aman hata ederim" veya "yanlış söylerim" kaygısı olmadan daha rahat bir iletişime geçiliyordu çocuklarla.

Yine öğretmenler, öğrencilerinin velileri ile konuşurken hiç sıkıntı yaşamadıklarını, genelde veliler hangi dili tercih ediyorsa o dilde konuştuklarını, ama genelde Kürtçe konuştuklarını belirtti. Bu konuda Ayhan şunları paylaştı:

Veli Türkçede ısrar ediyorsa biz Türkçe iletişim kuruyoruz. Kürtçede ısrar ediyorsa biz Kürtçede iletişim kuruyoruz. Kaldı ki bazı veliler ısrarla Kürtçeyi konuşuyor.

Kimisi de hem kendi öğrencilerinin velileri ile Kürtçe konuştuklarını hem de Kürtçe bilmeyen diğer öğretmenlere bu konuda yardım ettiklerini söyledi. Örneğin Cemal şunları söylüyor:

Hiç Türkçe bilmeyen velilerimizle biz Kürtçe konuşuyoruz. Hatta birçok arkadaşımız kendi toplantılarında katkı sunalım diye bize yardım talebinde bulunmuşlardır. Biz de elimizden geldiği kadarıyla yardımcı olmaya çalışmışızdır.

Bir öğretmen de velilerin genelde Kürtçe bilen öğretmenlerin toplantılarına geldiklerini, fakat bilmeyen öğretmenlerin toplantılarına gitmediklerini, çünkü onlarla diyalog kuramadıklarını şöyle ifade ediyor:

...benim velilerim çok geliyordu, çünkü benimle anlaşabiliyorlardı, ama diğer öğretmenlerin velileri çok fazla gelmiyorlardı, çünkü geldikleri zaman birbirlerinin dillerinden anlamadıkları için fazla bir diyalog söz konusu değildi.

Yine aynı öğretmen bu yüzden Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin veli toplantısı yapmak istemediklerini, çünkü velilerin de konuşamadıkları için sıkıldıklarını ve dolayısıyla çocuklarının durumlarını öğretmenlerle görüşemediklerini belirtti.

Bu açılardan, görüşülen öğretmenlerin çoğu, Kürtçe bildikleri için hem öğrencilerle hem de velilerle iletişim kurma noktasında Kürtçe bilmeyen öğretmenlere göre daha şanslı olduklarını belirttiler. Örneğin Cemal şunları söyledi:

Bizler Kürtçeyi bildiğimizden dolayı çocukla diyalog noktasında çok da sıkıntı çekmedik, ancak Kürtçeyi bilmeyen öğretmenler Kürt çocuklarına, Türkçeyi bilmeyen çocuklara Türkçeyi öğrettiğinde hem öğretmenin kendisi hem de çocuk çok ciddi sıkıntılar yaşıyor.

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin hepsi, öğrencilerin anadilleri ne olursa olsun o dilde eğitim almalarının ve okuma-yazmaya kendi anadillerinde başlamalarının çocuklar açısından çok daha iyi olacağı ve bunun temel bir insan hakkı olduğu noktasında hemfikirdi. Yine Cemal bu konuda şunları ifade etti:

...anadilde eğitimi siyasi bir bakış açısından ziyade, temel bir insan hakkı ve bilimin gerekliliği olarak savunduk, şimdi de aynı düşüncelere sahibiz.

Yusuf ise şunları paylaştı:

Bence insanlar hangi dili konuşuyorlarsa kesinlikle o dilde eğitim almalıdırlar. Aynı ülkede yaşıyoruz. Birçok halkın ortak bir dilde konuştuğu Türkçe var, inkâr etmiyoruz. Sonuçta temel eğitim, ama burada temel eğitim Kürtçe olmalı. Türkçede zorlanıyoruz.

Yine benzer şekilde Ayhan şunları söyledi:

...bu bizim için değil, her insan için gerekli bir şeydir ve her insanın en doğal hakkıdır. Mutlaka her insan kendi dilinde eğitim görmelidir. Başarıyı daha çabuk yakalar.

Abdullah ise şunları söyledi:

...bence çoklu bir eğitim olabilir, yani farklı bir dil olan bir yerde, diyelim ki Kürtlerin olduğu bölgelerde Türkçenin yanında Kürtçenin de okutulması gerekir. Ben bunun daha yararlı olacağına inanıyorum. Yani her iki dili birlikte yürütmek, daha sağlıklıdır.

Anadilde eğitim bir insan için vazgeçilmez bir haktır. Bu olmalıdır. Bu bir haktır. Bu, talepten ziyade, bir haktır. Yani dünyada bugün anadille yüzleşmiş, demokrasiyle yüzleşmiş buluşmuş toplumlar, devletler bu hakkı insanlarına tanıyor. Bu nedenle anadilde eğitim şarttır. İnsanların başarısı için de bir şarttır. Yapılan araştırmalarda anadilde eğitimini gören bir öğrencinin başarısıyla anadilde eğitim görmeyen öğrenciler arasında bir fark vardır. Anadilde eğitim yapan öğrenciler tabii ki daha çok başarılıdır ve ülkesine, ailesine, çevresine daha çok yararlı olacaktır. Dolayısıyla anadilde eğitim mutlaka şarttır ve verilmelidir.

Benzer noktalara değinen Nurettin de şunları söyledi:

...bir şeyi beyninizde canlandırabilmek için onu algılamamız gerekir, onu algılayabilmeniz için de onu en iyi anladığınız dilde algılamamız gerekir, en iyi algıladığınız dil de anadilinizdir, yani Türkçe de olabilir, Kürtçe de olabilir, Süryanice de olabilir, Ermenice de olabilir. Sonuçta kendi dilini beyninde canlandırabilecek, en iyi anlayabilecek kendisi olduğu için, eğitim de çocuğun beynindeki değişimi yaşatabilmekse, en iyi algılama yolu kendi anadilinde eğitim yapmak.

Yine Bedirhan da benzer tespitlerde bulduktan sonra aynı zamanda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının da bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiğini şöyle ifade ediyor:

Kesinlikle anadil bir haktır. En azından, eğitim dili Türkçe olsa bile, kendi anadilini de çocuk öğrenmeli, onlar da kendini ifade etmeli. Bununla ilgili eğitim fakültelerinde öğretmenler de bilgilendirilmeli. Çünkü öğretmen oluyorsunuz, Türkiye'nin çok çeşitli kültürlerine dağılıyorsunuz ve insanlarla karşılıyorsunuz, ciddi anlamda sıkıntılar çekiyorsunuz. Yani kesinlikle bir ders olarak öğretilmeli. Hem üniversitede hem de ilköğretimde.

Ayrıca, görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu öğretmenlik yapmaya başlamadan önce de anadilde eğitim olması gerektiğini düşündüklerini, fakat özellikle Türkçe bilmeden okula başlayan Kürt çocukların durumunu yakından gördükten sonra bunun gerekliliğine daha da inandıklarını belirttiler. Örneğin Yusuf şöyle diyor:

Ben göreve başlamadan önce kesinlikle anadilde eğitimden yanaydım. Tabii öğretmenlik yaparken bu isteğim daha fazla artı. Kesinlikle olmazsa olmaz bir şey, yoksa burada verilecek eğitimin bir önemi yok.

Yine benzer şekilde Fazıl, öğretmenlik yapmaya başlamadan önce anadilde eğitim alamamış çocuklar ile ilgili sadece kâğıt üzerinde fikir sahibi olduğunu, fakat durumu yakından gördükten sonra düşüncelerinin şekillendiğini şöyle ifade ediyor:

...anadilinde eğitim görmeyen çocukların başarı oranı yüzde elli düşer –üniversitede, eğitim bilimlerinde, 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 tamamlamadığını, koptuğunu, zorla devam

ettirenlerin, yani liseyi de zar zor bitirenlerin üniversite sınavlarına girdiklerinde çok zorlandıklarını gördüm. Dolayısıyla şu andaki temel fikrim, kesinlikle her çocuğun anadilinde eğitim görmesinin zorunlu olduğu yönünde.

Mevcut durumda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların aşılması için ne yapılması gerektiği sorulduğunda genellikle anadilde eğitimin önünün açılması gerektiği savunulurken, görüşler birbirine çok yakındı. Örneğin Abdullah şunları paylaştı:

Mevcut yasalarda değişikliğe gidilmesi lâzım. Bu bir siyasi iradedir. Bunun hiçbir sıkıntısı olmaz. Yani bu ülke parçalanmaz. Devlet yıkılmaz. Üniter yapı içinde bu her iki eğitim yapılabilir, Kürtlerin yoğun olduğu bölgelerde Türkçenin yanında Kürtçe de anadil eğitimi için kullanılabilir. Bence devlet bunun yolunu açmalıdır, bunun yasalarını yapmalıdır. Ve bu hakkı da kendi vatandaşlarına vermelidir. Vatandaş da böylece devletine karşı daha çok güven duyacaktır. Aksi halde bu duygu birleşimi, bu gönül birliği olamaz.

Fazıl ise şunları dile getirdi:

...bu çok da siyasallaştırılan bir kavram olduğu için çok tartışılıyor Türkiye’de, ama eğitim açısından değerlendirilmesi gerekiyor. Eğitim bilimi açısından bu değerlendirilmelidir ki Türkiye’nin şartları da buna uygundur, yani herkesin kendi anadilinde eğitim alma imkânı, olanakları da mevcuttur diye düşünüyorum. Farklı okullar da oluşturulabilir. İsteyen Türkçe eğitim alır, isteyen kendi anadilinde eğitim alır.

Görüşmelerde sıkça gözlemlenen noktalardan biri de, öğrencilerinin okul dili ile ilgili yaşadıkları sıkıntıları anlatırken, birçok öğretmenin kendi ilkökul yıllarına referanslar vererek kendi tecrübelerini de paylaşmalarıydı. Örneğin Bedirhan, öğretmenlik yaptığı esnada bazı öğretmenlerin Kürtçe konuşan öğrencileri tespit ettirmeleri ile ilgili şunları söyledi:

Kendimden örnek vereyim: Ben köyde okudum. O kadar ispiyonculuk geliştirmişti ki öğretmenler... Bir gün bizim hayvanlarımız kayboldu. Tepeden hayvanları arıyordum. Annem de beni çağırıyordu buldum mu, bulmadım mı diye. Ben de ona Türkçe cevap verdim, anlamadı. Bu dil, aramızdaki bu bağırış belki bir saat sürdü. Yani o da bilmiyordu Türkçe.

Yine benzer şekilde kendi öğrencilik geçmişine değinen öğretmenlerden biri olan Nurettin de şunları söylüyor:

Her ne kadar onlara Türkçe öğrettimse de, onların hayatları boyunca Kürtçe düşüneceklerini çok iyi biliyorum. Aynı yollardan geçtim, ben de halen Zazaca, Kürtçenin bir lehçesinde düşünüyorum ve yorum yapıyorum. Türkçeye hâkim olmadığımı halen düşünüyorum açıkçası.

Bunların dışında, öğretmenlerin Kürtçe dili ve edebiyatı hakkında görüşleri sorulduğunda, hemen hepsinin Kürtçenin hangi dil ailesinden geldiğini, genel olarak ne gibi özelliklere sahip olduğunu ve hangi dillerle yakın olduğunu bildikleri gözlemlendi. Ayrıca çoğu öğretmen, Kürt edebiyatı hakkında belli başlı bilgilere sahip olduklarını ve fırsat buldukça bu alandaki kitapları okuduklarını ifade etti.

Grup 4: Ev dili ve okul dili farklı olan çocuklara ebeveyn olmak

Çalışmanın bu bölümünde, okula giden çocukları olan ve Türkçe bilmeyen Kürt ebeveynlerle görüşüldü. Bu grup için ortalama 50 yaşlarında olan toplam 8 kadınla görüşüldü. Görüşülen kadınların biri hariç hepsi Diyarbakır'a bağlı farklı ilçelerden gelen ve görüşme döneminde Diyarbakır merkezde ikamet eden kişilerdi. Ayrıca hepsi ev kadını olduğunu belirtti. Yine, görüşülen kişilerin çoğunun hâlihazırda üç veya dört çocuğu okula devam etmekte, şu an bu çocukların bir kısmı lisede, bir kısmı da üniversitede okumakta. Birisi de ilköğretim 3. ve 5. sınıflarda okuyan iki çocuğu olduğunu belirtti.

Çocuklarının ev içinde genellikle hangi dili konuştuğu sorulduğunda hemen hemen hepsi çocukların evde genelde kendileriyle ve babalarıyla Kürtçe konuştuğunu, kimsenin Türkçe konuşmadığını ifade etti. Örneğin Halime şöyle diyor:

Di nava malê de bi min û bavê xwe re tu kes tirkî naxivî.

[Ev içinde benimle ve babalarıyla kimse Türkçe konuşmaz.]

Xanim da kendisinin ve eşinin çocuklarla Kürtçe konuştuklarını, fakat küçük çocuklarının Türkçe konuştuğunu şöyle anlattı:

Di malê de heuserê min, kurê min ê mezîn, bûka min, em hemû kurdî diaxavin û tu kes tirkî xeber nade. Tenê kurê min yê bûçûk derdikevin, ew tirkî xeber didin.

[Eude, kocam, büyük oğlum ve gelinim, hepimiz Kürtçe konuşuruz ve kimse Türkçe konuşmaz. Sadece küçük çocuklarım dışarı çıkar, onlar Türkçe konuşur.]

Çocuklarının okul ve ders durumları sorulduğunda lisede ve üniversitede okuyan çocukları olan kadınlar, çocuklarının durumlarının iyi olduğunu ve okullarında başarılı olduklarını söylerken, çocukları ilkokula giden Fatê, çocuklarının okul dersleri ile çok fazla ilgili olmadıklarını söyledi.

Okula başladığında çocuklarının Türkçe bilip bilmediği sorulduğunda çoğu çocuklarının ilk başlarda hiç Türkçe bilmediklerini ve bu durumdan hem kendilerinin hem de çocuklarının etkilendiğini söyledi. Örneğin Halime şunları söylüyor:

...hatin bajar jî tirkî nedizanîn heta dest bi dibistanê kirî jî tirkî nedizanîn. Pişt dest bi dibistên kirin û hatin malê zihmetî kişandin. Him min, him jî wan.

[Şehre geldikten sonra da Türkçe bilmezlerdi, hatta okula başladıklarında da Türkçe bilmiyorlardı. Okula başladıktan sonra eve gelince sıkıntı yaşadılar. Hem ben hem de onlar.]

Çocuklarının okulun ilk dönemlerinde birtakım zorluklar, sıkıntılar yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda, farklı görüşler vardı. Birçoğu bu konuda çocuklarının kendileriyle herhangi birşey paylaşmadıklarını, çocuklarının okulda neler tecrübe ettiklerini bilmediklerini söyledi. Örneğin Gulê şunları ifade etti:

Willa heta niha çî kişandibin ji me ra negotine. Tu tişt ji me ra negotine. Tu alî de tu tişt ji me ra negotine. Ne di aliyê mamosteyên xwe de ne jî aliyê dibistanê de tu caran gilî nekirine. Nizanim, êdî di nava wan de tişteke çêbibi jî me ra nedigotin. Ne jî min re ne jî bavê xwe re negotine.

[Vallah, şimdiye kadar ne yaşadılarsa bizimle paylaşmadılar. Bize bir şey söylemediler. Hiçbir konuda bize hiçbir şey söylemediler. Ne öğretmenleri hakkında ne de okulları konusunda şikâyetle bulunmadılar. Artık bilemiyorum, bir şey olmuşsa da bize söylemezlerdi. Ne bana ne de babalarına.]

Kimisi de evdeki dil ile okul dili uyuşmadığı için çocuklarının kafasının karıştığını ve bunun da başarılı olmalarını engellediğini dile getirdi. Örneğin Meryem şunları söyledi:

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

[Eude Kürtçe yaşıyorlar, okulda Türkçe. Bu yüzden kafaları karışıyor. Çok sıkıntı çekiyorlar. Eğer dersleri Kürtçe olsaydı, daha başarılı olurlardı.]

Veli toplantıları olduğunda kimin toplantılara katıldığını ve öğretmenlerle görüşmelerde neler tecrübe ettiklerini sordüğümüzda, çoğu kişi Türkçe bilmedikleri için veli toplantılarına gidemediklerini veya sadece çocuklarının babalarının toplantılara gittiğini söyledi. Örneğin Xanim şunları söyledi:

Hin caran wexta civîna malbatan, bavê wan diçû ez wekî jina malê nedîçûm. Bavê wan diçû. Digot "hûn çima di malê de [tirkî] xeber nadin. Zarokên we zihmetiyê dikşînin." Wî jî digotê "zimanê me ev e". Zarokên me tirkî dizanîn, heta 5'an xwandiye. Ji ber vê zimanê me ev e, em ji gund hatine.

[Bazen, veli toplantılarında, babaları giderdi, ben ev kadını olarak gitmezdim. Babaları giderdi. "Eude neden [Türkçe] konuşmuyorsunuz, çocuklarınız sıkıntı yaşıyor" diyorlar. O da "bizim dilimiz budur" diyor. Çocuklarımız Türkçe biliyorlar, 5. sınıfa kadar okudular. Bu yüzden, dilimiz budur, biz köyden geldik.]

Benzer şekilde Nazê de şunları ifade etti:

Ji ber ku min tirkî nedizanî ez neçûme. Ji ber ku bavê wan tirkî dizanî ew diçû. Piştî zarokên min mezin bûn ew ji bo zarokên min yê bûçûk diçin. Ez qet neçûme ji ber ku min tirkî nedizanî.

[Türkçe bilmediğim için ben gitmedim. Babaları Türkçe bildiği için o giderdi. Çocuklarım büyüdükten sonra, onlar da küçük çocuklarımla giderlerdi. Ben hiç gitmedim, çünkü Türkçe bilmiyordum.]

Xecê ise şunları söylüyor:

Ez an carekê çûme an ne. Digotin dayê were, xelk tê pîrsa zarokên xwe dike. Min digot ez tirkî nizam, ez nayêm. Wê demê me digot eyb e. Yanî me şerm dikir.

[Ya bir kere gittim ya da hiç gitmedim. "Anne gel, millet gelip çocuklarını soruyor" diyorlardı. Ben de, "Türkçe bilmiyorum, gelmem" diyordum. O zaman ayıptır diyorduk. Yani utanırdık.]

Derslerinde ve ödevlerinde çocuklarının zaman zaman kendilerinden yardım isteyip istemedikleri veya çocuklarına yardım edip edemedikleri sorulduğunda herkesin paylaştığı nokta, Türkçe bilmedikleri için çocuklarına yardımcı olamadıkları, fakat evde okumuş daha büyük bir ağabey veya abla varsa onların yardımcı olmaya çalıştıklarıydı. Halime şunları söylüyor:

Ji ber ku xwendin û nivîsandina min tunebû di vî alî de ez ji bo wan nedibûm alîkar ji ber ku tu xwendin û nivîsandina min tunebû... Dema ku tiştêkî ji min dipirsîn min kurdî ew tişt zanîba, min ji wan re diçot. Li gorî qaweta xwe ez ji wan re dibûm alîkar. Aniha jî ez ji wan re dibim alîkar.

[Okuma-yazmam olmadığı için, bu konuda onlara yardımcı olamıyordum, çünkü okuma-yazmam yoktu... Bana bir şey sorduklarında, eğer Kürtçesini biliyorsam onlara söylüyordum. Gücüme göre yardımcı oluyordum. Şimdi de onlara yardımcı oluyorum.]

Nazê de şöyle diyor:

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

[Vallahi, Türkçe bilmediğim için, onlara yardımcı olamıyordum. Yani, bazen anlamadıklarını söylüyorlardı, ama biz onlara yardımcı olamıyorduk. Büyük çocuk ve küçük olan birbirlerine yardım ediyorlardı.]

Bazıları da, çocukları ödevlerinin Kürtçe çevirisini söylediklerinde onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını söyledi. Örneğin Meryem şunları söyledi:

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

[Türkçe bilmediğim için, onlara yardım edemiyorum. Bazen, derslerini Kürtçeye çeviriyorlar ve bana soruyorlar. Ben de elimden geldiğince yardımcı oluyorum.]

"Çocuklarının okulda Kürtçe eğitim almasını ister miydiniz" diye sorulduğunda ise genelde benzer ifadeler vardı. Örneğin Halime şunları söylüyor:

Ji bo me, nan û av çiqas ji bo me ferz be zimanê kurdî jî ji bo me ewqas ferz e.

[Bizim için ekmek ve su ne kadar gerekliyse, Kürtçe dili de o kadar gereklidir.]

Benzer şekilde Meryem de şunları paylaştı:

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.

[İsteğimiz anadilde eğitimidir. İsteğimiz şu ki, bizim dilimiz de diğer diller gibi okulda öğretilsin. Ben de, hem ben hem de çocuklarım Kürtçe okuyup yazabilelim istiyorum. Fakat maalesef şimdi bu imkân yok.]

Çocuklarının okulda Kürtçe ders görmelerinin kendilerine ne gibi faydalar sağlayabileceği sorulduğunda, genelde çok dil bilmenin onlar için bir zenginlik olacağına vurgu yapıldı. Örneğin Halime şunları söylüyor:

Dema ku tu niha dersên zarokna bi zimankê bizanê çawa ye, du zimanan bizanê li ku ye û sê zimanan bizanê li ku ye! Ew yek dewletmendiya însanan e. Em dikarin bibêjin ev dewlemendî manevîye. Ev yek vî bi vî awayî ye. Dema ku tu diçî nav tirka tenê tirkî dizanin lê dema ku tu kurdî, dimilî û zimenkî biyanî ji bizanê çiqas tiştêkî baş e! Her ziman ji bo mirovan ferz e lê herî zêde zimanê dayîkê.

[Şimdi çocukların dersleri, bir dil bilseler nerede, iki dil bilseler nerede, üç dil bilseler nerede! Bu insanların bir zenginliğidir. Diyebiliriz ki bu zenginlik manevîdir. Bu, bu şekildedir. Sen Türklerin arasına gidiyorsun, sadece Türkçe biliyorlar, fakat Kürtçe, Zazaca, yabancı bir dil bilersen ne kadar iyi! Her dil insan için gereklidir, ama en çok da anadili.]

Öte yandan kimisi de çocukları okulda Kürtçe eğitim alabilseler bunun kendilerine de faydalı olacağını söyledi. Örneğin Nazê şunları paylaştı:

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

[Kürtçe olsaydı, onlar için daha kolay olurdu, benim için de daha iyi olurdu, ben de öğrenirdim. Ben de onlardan okuma-yazma öğrenirdim. Bu benim için büyük bir meraktır.]

Görüşmelerde değinilen problemlerden biri de, köyden şehir merkezine göç eden ailelerin çocuklarının yeni okullarındaki akranları tarafından rahatsız edildikleri ve hakarete uğradıkları noktaysdı. Örneğin Xanim şunları söylüyor:

Dema ku em nû ji gund hatin, zarokên me dihat 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 wê yek hinekî zêde giraniya xwe dan ser tirkî ji bo ku di dibistanê de zihmetiyê nekşînin.

[Köyden yeni geldiğimizde, çocuklarımız eve gelip ağlıyorlardı. “Bizimle dalga geçiyorlar” diyorlardı. “Öğretmenler soru sorunca bilmiyoruz. O zaman arkadaşlarımız bizimle dalga geçiyorlar.” Bu yüzden ağırlıklarını Türkçeye verdiler ki okulda sıkıntı çekmesinler.]

Görüşmelerde ortaya çıkan bir başka nokta da, annelerin çocuklarına kendi aralarında Türkçe konuşmalarını telkin etmeleriydi. Birçok anne çocuklarının Türkçe konuşmasını ve bu yolla kendilerine de Türkçe öğretmelerini istemiş. Örneğin Nazê şöyle diyor:

Pişî zarokên min ev hatin dinê hemû çûn dibistanê û xwendin. Pişî çûn dibistanê û hatin min digote wan di nav bera xwe de [Tirkî]biavaxin da ku ez jî hîn bibim.

[Çocuklarım doğduktan sonra hepsi okula gidip okudular. Okula gittikten sonra, “kendi aranızda [Türkçe] konuşun, böylece ben de öğrenebileyim” diyordum.]

Çocuklarına bu yönde telkinde bulunan birçok anne, bunu hastanelere giderken doktorlarla iletişim kuramadıkları için yaptıklarını ve eğer Türkçe öğrenirlerse doktorlara rahatsızlıklarını daha iyi anlatabileceklerini belirttiler. Yine bu konuda Nazê şöyle diyor:

Digotin “dayê zimanê te, zimanê te ye. Tu pêwîst nîne.” Min jî digotê “em diçûn nexweşxaneyan, diçûn doxtoran, em nizanin em wekî belangazan disekinin.” Rastî jî heke em diçûn nexweşxanan em gelek zihmetî dikşînin. Hej jî heke ez diçim nexweşxaneyê ez yekî li gel xwe dibim.

[Bana diyorlardı, “anne dilin, senin dilindir. Sana gerekli değil”. Ben de, “hastanelere, doktorlara gidiyoruz, [Türkçe] bilmiyoruz, garibanlar gibi duruyoruz” diyordum. Gerçekten de hastanelere gittiğimizde çok sıkıntı yaşıyoruz. Hâlâ da hastaneye giderken yanımda birini götürüyorum.]

Bazıları da özellikle çocukları okula başlayıp da Türkçe öğrendikten sonra kendileriyle iletişim kurarken sıkıntılar yaşadıklarını, birbirlerini iyi anlayamadıklarını belirtti. Örneğin Meryem şunları söylüyor:

Zarokên min ne serdestê kurdî ne. Ji ber vê jî em nikarin têkiliyek baş saz bikin. Ew hin tiştan bi tirkî 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.

[Çocuklarım Kürtçede iyi değiller. Bu yüzden de iyi bir ilişki kuramıyoruz. Onlar bazı şeyleri Türkçe söylüyorlar, fakat ben Türkçe bilmiyorum. Türkçe fena durumda. Onlarla konuştuğumda, Türkçeme gülüyorlar. İlişkilerimiz çok fena. Çocuklarımla anlaşamıyorum.]

Benzer şekilde Halime şunları söyledi:

...di vî alî de me pir zihmetiyan dikşînin bi taybetî jî keça min ya zanîngêhê dixwîne kurdiya wê gelek kê m e. Em kurdî pê re diaxivin ew bersiva me bi tirkî dide. Gelek caran di navbera me de niqaş derdikevin.

[...bu konuda çok sıkıntı yaşıyoruz, özellikle üniversitede okuyan kızımın Kürtçesi çok az. Kendisiyle Kürtçe konuşuyoruz, o bize Türkçe cevap veriyor. Çoğu kez aramızda tartışma çıkıyor.]

Görüştüğümüz kişilerin bazıları da kendilerinin maruz kaldığı sorunlara aynı şekilde çocuklarının da okulda maruz kaldığını belirtti. Örneğin Meryem şunları söyledi:

Rojek, ji ber ku keça min li dibistanê bi kurdî axiviye, mamosteyê wê porê wê kişandiyê. 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 cudaxwaziyan tên. Zarokên me jî di dibistanan de rastî cudaxwaziyan mezin tên.

[Bir gün kızım okulda Kürtçe konuşmuş diye öğretmeni saçını çekmiş. O zaman kızım ortaokula gidiyordu. Başbakan Erdoğan televizyonlara çıkıp “Kürtçe serbesttir” diyor. Fakat biz bunu göremiyoruz. Kürt olduğumuz için çoğu kez ayrımcılığa uğruyoruz. Çocuklarımız da okullarda büyük ayrımcılıklarla karşılaşıyorlar.]

Her dört gruptan insanlarla yapılan görüşmelerde, hiç Türkçe bilmeyen veya çok az Türkçe bilerek okula başlayan çocukların okula başladıkları andan itibaren nasıl bir eğitim süreci tecrübe edildiği görülmektedir. Mülakat yapılan hemen hemen herkes çocukların eğitimi sürecinde dilsel, eğitimsel, toplumsal, psikolojik, politik ve daha birçok konuda yaşanan sıkıntılar hakkında oldukça açıklayıcı veriler sundu. Her gruptan birçok kişinin değindiği benzer noktalar olmakla birlikte, birçok tekil örnek de verildi. Takip eden bölümde, özellikle birçok kişi tarafından sıklıkla değinilen noktalar, daha önce yapılmış çalışmaların bulguları ve kuramsal tartışmalar ışığında tekrar ele alınmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ ve KURAMSAL TARTIŞMA

Bu çalışmada, daha önce de değinildiği gibi, anadili Kürtçe olan çocukların tekdilli Türkçe okullardaki eğitim tecrübeleri, özellikle okuma-yazmaya başlama süreçleri dört gruptan insanlarla derinlemesine mülâkatlar yapılarak incelenmektedir. Amaç, anadili Kürtçe olan, okula başladığında hiç Türkçe bilmeyen veya çok az bilen çocukların bilmedikleri bir dilde okuma-yazma öğrenmeye başlamalarının, eğitim süreçlerinde kendi anadillerinin kullanılmamasının ve bunun yasaklanmasının öğrencilerde ne gibi psikolojik, eğitsel, toplumsal ve dilsel sorunlara yol açtığını araştırmak ve bu durumdaki öğrencilerin ayırt edici özelliklerini ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir.

Görüşülen her dört gruptan insanlar, anadili Kürtçe olan ve hiç Türkçe bilmeyen çocukların okula başladıktan sonra ne gibi sıkıntılar yaşadıklarına dair oldukça açıklayıcı bilgiler sundular ve görüşmelerde birçok husus ön plana çıktı. Ön plana çıkan noktalardan bazıları her dört gruptan kişilerce sıklıkla dile getirilirken, bazı noktalar sadece belli bir gruptan kişiler tarafından vurgulandı. Aşağıda öncelikle en çok ön plana çıkan noktalar tartışılmaktadır. Sonrasında ise bulguları daha iyi anlamlandırabilmek adına özellikle eğitimde anadilinin önemi odaklı kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunulmaktadır.

A. TESPİT EDİLEN SORUNLAR

1. İletişimsizlik

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde hemen herkes tarafından en çok değinilen noktalardan birincisi, öğrenciler ve öğretmenler arasında okulun ilk yıllarında ciddi iletişim problemlerinin ortaya çıkmasıydı. Gerek öğrenciler, gerek her iki gruptan öğretmenler ve veliler, çocukların okula başlarken okul dili olan Türkçeyi bilmedikleri veya çok az bildikleri için öğretmenlerini anlayamadıklarını ve kendilerini ifade edemediklerini dile getirdiler. Öğretmenlerini anlayamadıkları için derste öğrenmeleri gerekenleri öğrenemediklerini belirten öğrenciler, öte yandan Türkçe bilmedikleri için genelde susmak zorunda kaldıklarını, çoğu zaman öğretmenlerinin de kendilerini anlamaya çalışmadıklarını, Kürtçe konuştukları zaman küfür ettiklerinin veya Kürtçe konuşmakta ısrar ettiklerinin sanıldığını ve dolayısıyla azarlandıklarını ifade ettiler. Ayrıca birçok

öğrenci, Türkçe konuşamadığı için öğretmenleriyle duygularını, düşüncelerini paylaşamadıklarını belirtti.

Yine farklı gruplardan birçok kişiye göre, iletişim kopukluğuna bağlı olarak, öğrenciler birkaç senelik zorlu bir süreçten sonra okur-yazarlık becerileri kazansa da, okuyup yazdıkları metinleri uzun süre tam olarak anlayamamaktadır. Bu konuda bir öğretmenin “*papağan gibi tekrarlamak*” ifadesi oldukça açıklayıcıdır.

Öte yandan, iletişim kopukluğunun ve okuduğunu anlayamamanın öğrenciler üzerinde nasıl etkileri olduğu konusunda birçok öğretmenin hemfikir olduğu nokta, öğrencilerin bu yüzden çok geride kaldıkları ve kapasitelerini kullanamadıkları tespitiydi. Birçok öğretmen, öğrencilerin aslında öğrenmeye istekli olduklarını ve öğrenmek için çabaladıklarını belirtirken, yeterince Türkçe bilemedikleri için belki de “*geleceğin bilimadamı*” olma fırsatını kaçırdıklarını ifade etti. Ayrıca, sıklıkla gözlemlenen noktalardan biri de, çocukların kendilerini Türkçe ifade edememesinden dolayı öğretmenler tarafından “*zekâ eksikliği olan*”, “*kafası çalışmayan*” veya “*algılayamayan*” öğrenciler olarak değerlendirilmesidir.

Özellikle Kürtçe bilmeyen öğretmenler, öğrencilerle iletişim kuramamanın kendileri için de çok zorluklar çıkardığını ve kendilerini yıpratıldığını dile getirdi.

Gözlemlenen bu iletişimsizlik durumu ile ilgili olarak, uluslararası literatür gösteriyor ki azınlık dillerine mensup çocukların okulla ilk deneyimleri genellikle hayal kırıklığı yaratmakta, çocuklar zekalarını, duygularını, düşüncelerini, esprilerini öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşamamaktadır. Üstelik öğretmenler de sıklıkla bu durumu öğrencilerin zekâ kapasitelerine, çalışmamalarına ve isteksizliklerine bağlamaktadır. Oysa Cummins’in¹¹⁵ de dediği gibi, zekâsı, hayal gücü ve dilsel birikimleri onaylanıp teşvik edilen azınlık dillerine mensup çocuklar, okullarıyla ve dersleriyle çok daha fazla ilgilenmekte ve başarılı sonuçlar elde etmektedir.

Ayrıca, görüşülen tüm öğretmenler, iletişimsizlik sorununu çözebilmek adına, ilkin çocuklara bir iletişim dili olarak Türkçeyi öğretmeye çalıştıklarını, ancak çocukların Türkçe söylenenleri anlayabilmeleri, kendilerini Türkçe ifade edebilmeleri ve okuduklarını anlayabilmeleri için en az üç-dört yılın geçmesi gerektiğini aktardı. Yine birçok öğretmen, çocuklara yalnızca Türkçe iletişim kurmayı öğretmeye çalıştıkları için müfredatı takip edemediklerini ifade etmektedir. Oysa uluslararası literatürdeki çalışmalar, çocukların basit gündelik etkileşimleri gerçekleştirmek için kullandıkları dil (Temel Kişilerarası İletişim Becerileri - Basic Interpersonal Communication Skills, bundan sonra BICS) ile okulda öğretilmesi gereken içeriği anlayabilmek için kullandıkları dil (Bilişsel Akademik Dil Yetisi - Cognitive Academic Language Proficiency, bundan sonra CALP) arasında bir ayırım yaparlar.¹¹⁶ Bu ayırma göre BICS çocukların bakkalda, pazarda, alışveriş yaparken, sokakta arkadaşlarıyla oynarken kullandığı dil becerilerinden bahsederken, CALP, çocuğun okulda öğretilen bir konuyu anlamak için sahip olması gereken okul konularına özgü bir dil yetisinden bahseder. Cummins, çocuğun okuldaki konuyu anlayıp anlayamamasının ve dolayısıyla okulda öğretilen bir konuyu öğrenip öğrenememesinin bu ikinci tür dil yetisine sahip

¹¹⁵ Jim Cummins, “Fundamental Psycholinguistic and Sociological Principles Underlying Educational Success for Linguistic Minority Students,” içinde: *Social Justice through Multilingual Education*, Ed: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Philipson ve Tove Skutnabb-Kangas, (Bristo: Multilingual Matters, 2009), 19-35.

¹¹⁶ Bu konuda kapsamlı bir tartışma için bakınız Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Clevedon: Multilingual Matters, 2000), 57-85.

olup olmamasına bağlar. Bulgularımız, anadili Kürtçe olan çocukların okula başladıklarında ilk birkaç yıl okula özgü konuları öğrenmekten ziyade sadece Türkçe temel iletişim becerileri kazanmaya çalışmakta olduğunu göstermektedir. Bu durumda, öğrenciler temel birtakım Türkçe iletişim becerileri kazansalar da, müfredat gereği öğrenmeleri gereken bilgileri öğrenememekte ve okula devam edeceği dile uzun süre geçememektedir. Sonuç olarak bu somut durum, daha önce de bahsedildiği gibi, Kürt çocuklarının okula başlarken ve okula devam ederken ciddi dezavantajlar yaşamasına yol açmaktadır.

Öte yandan, okulun ilk yıllarında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim kopukluğu, belli bir dönemden sonra benzer şekilde bu kez öğrenciler ve ebeveynleri arasında ortaya çıkmaktadır. Okulda başlayan sadece Türkçeyle sınırlı yeni yaşam tarzı, birkaç yıl geçtikten sonra Kürtçe konuşmayı geri kalmışlık, ilkelik ve utanma ile ilişkilendirerek Kürtçeyi unutmayı ve artık kullanmamayı beraberinde getirirken, diğer taraftan Türkçe bilmeyen veya çok az bilen anne-babalarla çocukları arasındaki iletişimi ciddi şekilde sekteye uğratmakta ve aralarında bir kopukluk, iletişimsizlik doğurmaktadır. Çünkü ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, bulgularda gözlemlendiği gibi özellikle de kadınlar, ya hiç Türkçe bilmemekte ya da çok az bilmekte. Oysa çocuklar okul yolu ile gittikçe daha fazla Türkçeye maruz kalmakta ve anne-babalarıyla Kürtçe konuşma oranında ciddi bir azalma meydana gelmektedir. Ayrıca, televizyon, telefon, bilgisayar gibi teknolojik aletlerin daha fazla kullanıma girmesinin ve bu aletlerde kullanılan dilin çoğunlukla Türkçe olmasının iletişimsizliği daha da körüklediği söylenebilir. Bunların sonucunda, ebeveynler ve çocuk arasında problemlerin ve konuların tartışılıp çözüme kavuşturulacağı ortak bir dil kalmamış olmaktadır.

2. 1-o Yenik Başlama

Görüşmelerde ortaya çıkan çarpıcı sonuçlardan birisi de, yine her gruptan hemen hemen herkesin değindiği noktalardan biri olan “1-o yenik başlama”, “geç kalma” ve “geriden başlama” tespitleriydi. Görüşülen tüm öğrenciler, eğitimlerinde anadilleri kullanılan öğrencilere kıyasla kendilerini çok dezavantajlı gördüklerini, çünkü okula ve hayata “1-o yenik başladıklarını”, “geç kaldıklarını” ve “geriden başladıklarını” belirttiler. Yine her iki gruptan birçok öğretmen, hiç Türkçe bilmeyen veya çok az Türkçe bilen öğrencilerinin anadilleri Türkçe olan çocuklara oranla okula başladıklarında çok dezavantajlı olduklarını benzer ifadelerle dile getirdiler. Çocukların okuma-yazma becerileri kazanması ile ilgili yapılan tüm çalışmaların işaret ettiği gibi, hiç bilmedikleri veya daha az bildikleri bir dilde okuma-yazma öğrenmeye zorlanan çocuklar bu becerileri edinmek için gerekli sözlü becerilere sahip olmadığı için okuma-yazmaya başarılı bir şekilde başlayamamaktadır.¹¹⁷

Bu tespit, başka ülke ve dil ortamlarında yapılan çalışmalarda da değinilen bir nokta. Araştırmalar, öğrencilerin en iyi bildikleri dilde okuyup yazabildiklerini göstermiş, ayrıca kültürel olarak öğrencilere daha tanıdık olan okuma materyallerinin okumayı daha hızlandırdığına işaret etmiştir.¹¹⁸ Bunun aksi eğitim politika ve pratiklerinin uygulandığı yerlerde, öğrenciler eğitim sürecini daha iyi şartlardaki yaşitlarına göre geriden takip etmektedirler. Cummins ise “geç kalma” durumuna işaret ederken bunun önemli sebeplerinden birinin yukarıda da bahsedilen BICS ve CALP ayrımında okul başarısı için gerekli olan ikinci dil becerisi türünün eksik gelişmesine

¹¹⁷ Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Clevedon: Multilingual Matters, Clevedon, 2006), 316-345.

¹¹⁸ Diana August ve Timothy Shanahan, *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006).

bağlamaktadır.¹¹⁹ Collier ve Thomas'ın çalışmasından aktarıldığına göre, anadili İngilizce olan Amerikalı beyaz öğrenciler 10 aylık bir süre içinde 10 ayda ilerlemeleri gerektiği kadar ilerlemekte, fakat buna karşın İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen dilsel azınlık gruplarına mensup öğrenciler 10 ayda gerçekleşmesi gereken öğrenmeyi ancak 15 ayda gerçekleştirebilmektedirler.¹²⁰ Bundan dolayı, Cummins bu dilsel azınlık öğrencilerin ortalama 5 yıl kadar gecikerek normalde olmaları gereken yere varabildiklerini belirtmektedir.

Yine, "1-o yenik başlama" veya "geriden başlama" algıları ile ilişkili olarak, bu durumu açıklayabilecek önemli bir kavram da eğitim bilimlerinde "scaffolding" (iskele kurma) olarak geçmektedir.¹²¹ Bu kavram, öğrencilerin bilişsel gelişiminde öğreticinin, çok kısa bir süre için öğrenciyi yönlendirerek, ona destek ve örnek olarak öğrencinin sahip olduğu bilgi birikimini bir adım ileri götürmesi anlamına gelmektedir.¹²² Buna göre, öğrenci belli bir bilgi ve dil birikimine sahip olarak okula gelir ve normal şartlar altında okulda öğretmen ve ders materyalleri yardımı ile bazen de akranlarının desteğiyle mevcut birikimlerinin üstüne birer birer ekleme yaparak sürekli yeni bilgiler edinir. Bununla ilgili olarak, Cummins de öğrencilerin anadillerinin ikinci bir dil öğrenme sürecinde önemli bir "iskele" olabileceğini, ikinci bir dilde gerçekleştirilen bir öğrenme etkinliğinde öğrencilerin daha iyi bildikleri birinci dillerini kullanmalarını teşvik etmenin çok daha başarılı sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir.¹²³ Oysa hiç Türkçe bilmeyerek veya çok az bilerek okula başlayan Kürt çocukları bir adım ileri gidebilecek bir seviyeden alınmadıkları gibi, aksine, mevcut bilgi ve dil birikimleri yok kabul edilerek okula devam etmek zorunda oldukları için, hemen her gruptan çoğu insanın bahsettiği gibi "1-o yenik başlama", "geç kalma" ve "geriden başlama" algıları ve dezavantajları kaçınılmaz olmaktadır. Söz konusu Kürt öğrencilere herhangi bir destek veya yardım varsa, o da -görüşmelerde ortaya çıktığı gibi- iki şekilde olmaktadır: Ya Türkçe bilen diğer sınıf arkadaşları tarafından sağlanmaktadır bu yardım ya da Kürtçe bilen öğretmenler kendi inisiyatiflerini kullanarak anlatmak istedikleri konuları Kürtçeye çevirip anlatarak veya öğretmek istedikleri kelimelerin Kürtçe karşılıklarını vererek bir "iskele kurma" yöntemi geliştirmektedirler.¹²⁴

3. Sınıfta Kalma ve Okulu Terk Etme

Araştırmanın bulguları okul dili olan Türkçeyi çok az bilen veya hiç bilmeyen çocukların okuma-yazmaya oldukça geç başlayabildiklerini ve ilk yıl geride kaldığında henüz harfleri yeni yeni tanıyabildiklerini, böylece okuma-yazma becerileri geliştiremediklerini ve dolayısıyla da genelde sınıf tekrarı yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin çoğu sınıfta kalmalarının sebebi olarak öğretmeni ve derste kendilerine öğretilmeye çalışılanları anlayamamalarını gösterdiler. Yine, birçok öğrencinin ifade ettiği gibi, sınıf tekrarı yapmak zorunda kalan öğrencilerin bu tecrübeleri kendilerine olan güvenlerini azaltmış ve dolayısıyla okulla ilişkilerini kötü etkilemiştir. Bununla ilişkili olarak, özellikle anadili Kürtçe olan öğretmenler,

¹¹⁹ Cummins, *Fundamental Psycholinguistic*, 19-35.

¹²⁰ Virginia Collier ve Wayne Thomas, "Making U.S. Schools Effective For English Language Learners, Part 2," *TESOL Matters*, 9 (1999): 1-6.

¹²¹ Bu konunun kapsamlı bir tartışması için bakınız Lindsay Lipscomb, Janet Swanson ve Anne West, "Scaffolding," içinde: *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*, Ed: Michael Orey, (2004). Ayrıca: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>

¹²² Yine aynı konuyu ele alan Lev Vygotsky'nin "Zone of Proximal Development" tartışmasına bakılabilir: Lev Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

¹²³ Cummins, *Fundamental Psycholinguistic*, 32.

¹²⁴ Bu noktada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta şudur: Kürtçe bilen öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanıp öğrencilerle Kürtçe konuşma pratiği, Kürt bölgesi dışında okuyan Kürt öğrenciler için geçerli olmayabilir.

Türkçe öğrenmekte zorluk çeken ve sınıfta kalan öğrencilerin genelde birkaç sene içinde okulu terk ettiklerini ifade ettiler.

Uluslararası literatürde de sıklıkla dile getirilen bu sonuç, hem özellikle Kürtçe konuşulan bölgelerde okuyan öğrenciler arasında okula devam etme oranlarının azlığını hem de devam edebilen öğrencilerin ortaöğretim ve üniversite sınavlarında elde ettikleri düşük başarı oranlarını oldukça iyi açıklamaktadır. Çünkü Cummins'in de dediği gibi, "*dilini ve kültürünü okul kapısına girmeden çıkar, dışarıda bırak ve öyle içeri gir*" tarzı bir yaklaşım çocukların kendi kişilik ve kimliklerini de okul kapısında bıraktırmış ve sonuç olarak bu kişilerin eğitim hakkında faydalanamamasına yol açmıştır.¹²⁵

4. Damgalamalar / Stigmalar

Özellikle öğrenci görüşmelerinden ortaya çıkan önemli hususlardan biri de, Kürtçe konuşan çocukların okul içinde veya dışında bazı damgalamalarla / stigmalarla karşılaşabildiklerini gösteriyor. Özellikle lise yıllarında, Kürtçe konuşan öğrencilerin dilsel farklılıkların ayırıcına vardıkları ve Kürtçe konuşmakta ısrar ettikleri dönemde arkadaşları tarafından "*peşmerge*" ve "*terörist*" gibi isimlerle çağrıldıklarını öğreniyoruz. Benzer bulgular Bahar ve Atlı tarafından da tespit edilmiştir.¹²⁶ Araştırmacılar, "Kürt" kelimesinin küfür olarak algılanabildiğini ve Kürtçe konuşanların "küfür ettiklerinin" sanıldığını, Kürt öğrencilerin Kürtçe konuşma önündeki baskı ve yasaklar kadar böyle bir algıdan da rahatsızlık duyduklarını belirtiyor. Yine, birçok öğrencinin bahsettiği özgüven eksikliğinin muhtemel sebeplerinden birinin Kürtçe bilmenin, konuşmanın sıklıkla öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından veya anaakım medya yolu ile damgalanmasından / stigmatlanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuda Nancy Dorian'ın "küçümseme ideolojisi" olarak adlandırdığı kavrama değinen Ayan Ceyhan ve Koçbaş, bunun belirli bir dilin toplumda geri plana itilmesini haklı çıkarmak amacıyla, söz konusu dilin kendisinde bazı eksikliklerin bulunduğu ileri sürülmesi olduğunu söyler.¹²⁷ Benzer şekilde, *governmentality* (yönetişim) kavramına yönelik tartışmalardan birinde Foucault, okullardaki dilsel pratiklerin dilin nasıl kullanılacağını da "düzenlediğini" ve bu yolla diller arasında veya dillerin kullanılış biçimleri arasında hiyerarşiler doğurduğunu, bunun da bazı dilleri diğerlerinden daha değerli veya değersiz kıldığını söylemektedir.¹²⁸ Çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilere tekrar tekrar "hiçbir yerde Kürtçe konuşmayın" demesi, öğrenciler tarafından "Kürtçe kötüdür ve sizin önünüzde bir engeldir" gibi algılanmakta ve hayatlarının bir parçası olan Kürtçenin öğrencilerde ağır bir yük ve utanılıp saklanması gereken bir özellik haline gelmesine yol açmaktadır. Nitekim annesinin Kürtçe konuştuğunun duyulması üzerine, dışlanmaktan korktuğu için bir öğrencinin "*benim annem Fransızca konuşuyor*" demesi bu durumu en iyi şekilde açıklamaktadır.

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

¹²⁶ Fırat ve Atlı, Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim?

¹²⁷ Ayan Ceyhan ve Koçbaş, Çiftdilcilik ve Eğitim, 15.

¹²⁸ Michael Foucault, "Governmentality," içinde: *The Foucault Effect: Studies in Governmentality: With Two Lectures By and An Interview With Michel Foucault*, Ed: Graham Burchell, Gordon Colin ve Peter Miller, (Chicago: University of Chicago Press, 1991).

5. Şiddet

Şiddet üzerine çalışan Salmi *doğrudan şiddet, dolaylı şiddet, bastırıcı şiddet ve yabancılaştırıcı şiddet* olmak üzere dört temel şiddet türünün olduğunu söylemektedir.¹²⁹ Buna göre, *doğrudan şiddet* insan hayatına zarar vermeye yönelik bilinçli olarak yapılan fiziksel müdahaleler anlamına gelmektedir. Savaş, öldürme, kadın sünneti, işkence, dayak atma gibi oldukça geniş bir aralıkta incelenen fiilî hareketler bu şiddet türünün en belirgin örnekleridir. *Dolaylı şiddet* ise, insanî müdahaleler sayesinde mağdurlarla doğrudan ilişkisi engellense de, kurumlar, nüfus grupları veya insanlar yüzünden dolaylı olarak meydana gelen zararlı veya ölümcül durumları ifade eder. Salmi'ye göre *dolaylı şiddet*'in de iki türü vardır. Bunlardan, *ihmal yoluyla şiddet (violence by omission)*, insanlar tehlikeli bir durumdayken veya olumsuz bir durumun insanlar üzerindeki zararlı etkileri teknik olarak önlenebilecekken veya kontrol altına alınabilecekken herhangi bir müdahalede bulunulmaması durumudur. Kaynakların eşit bir şekilde paylaşılmaması, sivil veya askerî müdahalelerden kaynaklanan açlık veya hastalıklar, *ihmal yoluyla şiddet*'e örnek gösterilmektedir. Öte yandan, *aracılık yoluyla şiddet (mediated violence)*, doğal veya sosyal çevreye zararlı etkileri dolaylı bir şekilde anlaşılabilen veya bazen ileriki bir dönemde hissedilebilen, bilinçli yapılmış insanî müdahalelere denk düşer. Buna verilen örnekler ise, çevreye verilen büyük zararlar, tarımda zararlı ziraî maddelerin kullanılması olarak sıralanmaktadır. Üçüncü bir şiddet türü olan *bastırıcı şiddet*, insan hakları ihlalleri, konuşma ve düşünce özgürlüğü ihlalleri, dinî özgürlüğün engellenmesi, kanun önünde eşitsizlik gibi olay ve durumları ifade eder. Son olarak, *yabancılaştırıcı şiddet* ise bir insanın veya grubun psikolojik, duygusal, kültürel veya zihinsel sağlık gibi yüksek haklarından mahrum bırakılması anlamına gelmektedir. Bu tanıma göre, insan sağlığı sadece maddî gereksinimlerin karşılanmasıyla sağlanamamakta, toplum içinde sağlıklı bir şekilde durabilmeyi, yaratıcı etkinliklere katılabilmeyi, sosyal ve kültürel aidiyet gibi manevî gereksinimlere de dikkat edilmesini gerektirmektedir. *Yabancılaştırıcı şiddet*'in en çok bilinen örnekleri ise ırkçılık, toplumsal dışlanma, kültürün bastırılması ve korku içinde yaşamaktır.

Aynı çalışmasında, eğitimin şiddet türlerini azaltmakta ve insan haklarının iyileştirilmesinde güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini söyleyen Salmi, okulların aynı zamanda şiddet barındıran çevreler olabileceğini ve eğitim sürecinin kendisinin veya eğitimin eksikliğinin de şiddetin belirleyicileri olabileceğini iddia etmektedir.

Yukarıdaki tanımlar ve açıklamalar ışığında, birçok kişi ile yapılan mülâkatlara bakılırsa, Türkçe bilmeden veya çok az Türkçe bilerek okula başlayan Kürt çocuklarının çoğunun veya hepsinin bahsi geçen şiddet türlerinden birçoğuna maruz kaldığı görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin sıklıkla öğretmenler tarafından söylenenleri anlayamadıkları için, okuma-yazmada zorlandıkları için ya da kendi aralarında okul içinde veya dışında Kürtçe konuştukları için öğretmenlerinden dayak yemeleri *doğrudan şiddet* türüne girer. Öte yandan, Kürtçenin anadili Kürtçe olan çocukların eğitim sürecine dâhil edilmemesinin doğurduğu eğitsel, toplumsal, dilsel, psikolojik ve ekonomik tahribatlar *dolaylı şiddet*'in her iki türüne de örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde, Kürt öğrencilerin sınıf içinde, okul bahçesinde arkadaşlarıyla, hatta evde ebeveynleriyle Kürtçe konuşmalarının yasaklanması *bastırıcı şiddet*'in açık örnekleridir. Son olarak, Kürt çocuklarının bilmedikleri bir dilde eğitim almak zorunda bırakılması, kimliklerinin eğitim sisteminde, sınıf içi

¹²⁹ Jamil Salmi, "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), 207-230.

pratiklerde veya ders kitaplarında olumsuzlanması, kendi anadillerinden ve kültürlerinden utanmalarına yol açılması *yabancılaştırıcı şiddet* türüne girmektedir. Benzer bir şekilde, her iki gruptan öğretmenlerin ve velilerin de özellikle kimi durumlarda *yabancılaştırıcı*, kimi durumlarda da *bastırıcı şiddet*'e maruz kaldığı düşünülebilir.

6. Susmak ve Zili Beklemek

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, birçok kişi tarafından dile getirilen bir nokta da birçok kişinin okulun ilk yıllarında Türkçe bilmedikleri için “*susmak*” zorunda kalması. Birçok kişi Kürtçe konuşmaları yasak olduğu için ve Türkçe bilmedikleri için birbirleriyle konuşamadıklarını ve bu yüzden de derslerde susmaktan sıkıldıklarını belirtirken, konuşabilmek için teneffüs zilinin çalmasını ve daha sonra da okulun son zilinin çalmasıyla evlerine gitmeyi beklediklerini söylüyorlar. Yine bu kişiler sonraki sınıflarda da Türkçe yetersizliği sebebiyle soru sormadıklarını ve yine susmak zorunda kaldıklarını söylerken, “*susma*” durumunun bir alışkanlığa dönüştüğünü ve hayatlarının ileriki aşamalarında da kendilerini etkilediğini, pasifleştirdiğini belirtiyorlar. Öğrencilerden birinin ilk öğrendiği Türkçe kelimenin “sus” olması da manidardır.

7. Muhbircilik

Görüşülen anadili Kürtçe olan öğretmenlerden birçoğu, anadili Kürtçe olan öğrencilerin okulun ilk yıllarında Kürtçe konuşmama konusunda bazı öğretmenler tarafından uyarıldıklarını, başka öğrenciler kullanılarak Kürtçe konuşan öğrencilerin *muhbircilik*, *ispiyonculuk*, *ajanlık* yoluyla tespit ettirildiklerini ve çeşitli cezalara tâbi tutulduklarını ifade etti. Bu bulgu, literatürde daha önce de aktarılan bulgularla büyük benzerlikler göstermektedir. Clason ve Baksi'den aktaran Skutnabb-Kangas, Kürt öğrencilerin kendi aralarında ve anne-babalarıyla Kürtçe konuşmalarına izin verilmediğini, konuşanların öğretmenler tarafından tespit ettirildiğini ve cezalandırıldığını, öte yandan ispiyonculuk yapan öğrencilerin de ödüllendirildiğini belirtmiştir.¹³⁰

Yine benzer şekilde, okuldaki bazı öğretmenlerin, köy karakollarının desteğini de alarak, anne-babalara çocuklarıyla Kürtçe konuşmamalarını telkin ettiği, eğer konuşurlarsa çocuklarının Türkçe okuma-yazma öğrenemeyeceği ve dolayısıyla okulda başarılı olamayacaklarını söylediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kendi anadillerini konuşmalarına izin verilmemesinin ve anadillerindeki dil becerilerinin bu yolla zayıflatılmasının genelde “öğrencilerin ihtiyacı” argümanı ile gerekçelendirildiği görülmektedir. Uluslararası literatürde görüldüğü gibi, bu argümana göre öğrencilerin okulda başarılı olabilmesi için okul diline azamî ölçüde maruz kalması gerekmektedir. Öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında, sokakta ve evde Türkçe konuşmaları istenirken ve benzer şekilde anne-babalarına da çocuklarıyla Kürtçe konuşmamaları ve sadece Türkçe konuşmaları salık verilirken, bu yolla öğrencilerin daha iyi Türkçe öğrenecekleri varsayılıyor. Aynı şekilde, hemen her derste öğrencilere öncelikle Türkçe öğretmeye çalışmak, Kürt öğrencilerin kendilerinde bir eksiklik olduğunu düşünmeleri ve bu eksikliğin giderilmesi için her fırsatta ve yerde sadece Türkçe öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bu yüzden bu açıklama, çocukların kendi anadillerinde alacakları bir eğitimin bu çocuklara kazandırabileceği faydaları görmezden gelmekle beraber, çözümü çocuğun anadilini eğitimin bir parçası olarak görmekten ziyade, sonuçsuz bir şekilde daha çok Türkçe öğretmekte aramaktadır.

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

Dil eğitimi literatüründe “ayrılan vakit” (time on task) olarak adlandırılan bu varsayım, okul dilinde verilen eğitimin toplam süresi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve çocukların ikinci bir dili öğrenebilmeleri için birinci dil kullanımından tamamen veya mümkün olduğunca fazla uzaklaşılması gerektiğini iddia etmektedir. Oysa birçok araştırmacı azınlık dillerine mensup öğrenciler arasında çoğunluk dilinde verilen eğitimin süresi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olmadığını, aksine, çocuğa her iki dilde de eğitim vermenin okul dili üzerinde olumlu etkide bulunduğunu göstermiştir.¹³¹ Türkiye’de, mevcut eğitim politikaları, diğer tüm etnik dil gruplarına mensup çocukların durumunda olduğu gibi, Kürt çocuklarının da anadilinin Türkçe olduğunu varsaymakta ve anadili Türkçe olan çocuklar nasıl ve ne kadar Türkçe dil eğitimi alıyorlarsa, onların da aynı müfredatı takip etmesini öngörmektedir.¹³² Ancak, bölge okullarındaki başarısızlığın sebeplerini tartışan Şahin ve Gülmez, başarısızlıkta devletin izlediği Türkçe dil eğitimi politikalarının da payı olduğunu ve yapılması gerekenin bu çocuklara daha fazla Türkçe dil eğitimi vermek olduğunu savunmaktadır.¹³³ Yine bir televizyon konuşmasında, Millî Eğitim eski Bakanı Hüseyin Çelik, bölgedeki çocukların daha fazla Türkçe öğrenmeleri için birtakım müfredat değişiklikleri yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Oysa uluslararası literatürdeki örnekler, azınlık dillerine mensup çocuklara çoğunluk dili olan okul dilinde süre açısından daha fazla ders vermek ile bu çocukların okul başarıları arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermiştir.¹³⁴ Öte yandan, yapılan araştırmalar, okul dilini daha çok bilen öğrencilerin değil, hem okul dilini hem de kendi anadilini daha iyi bilen öğrencilerin gerek dil gelişiminde, gerekse de okul derslerinde daha başarılı olabildiklerini göstermiştir.¹³⁵ Bunu destekler şekilde, Van’da Kürtçe bilen 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırma, öğrencilerin Türkçe dil gelişiminin birinci belirleyicisinin Kürtçe dil gelişimi olduğunu, Kürtçeye ilişkisi daha dengeli devam eden ve Kürtçe dil becerileri görece daha iyi olan öğrencilerin savunulanan aksine Türkçe ve hatta İngilizce dil becerilerinin daha iyi olduğunu göstermiştir.¹³⁶

8. Köy / Varoş, Bölge ve Şehir Merkezi Ayrımı

Her iki gruptan birçok öğretmenin de bulunduğu noktalardan birisi de, özellikle köylerden, ilçelerden ve şehir merkezlerindeki varoş semtlerinden gelen çocuklar arasında Türkçe bilme oranının çok daha az olduğunun tespit edilmesi. Buna karşın, öğretmenler şehir merkezlerindeki bölgelerde çocukların okula gelmeden önce eskisine oranla daha fazla Türkçe bildiklerini ve bunun sebebinin özellikle televizyon, telefon ve bilgisayar gibi teknolojik aletlerin buralarda yaygınca kullanılması olduğunu belirtmekte. Görüşülen bazı veliler de, kırsal bir bölgeden şehir merkezine göç ettikten sonra, çocuklarının okulda zorlandıklarını, çok iyi Türkçe konuşamadıkları için okuldaki diğer arkadaşları tarafından kendileriyle alay edildiğini belirtti.

¹³¹ Cummins, *Language*, 174-175.

¹³² Sadece Lozan Antlaşması’nda adı geçen gayrimüslim cemaatlerin dillerinde eğitime izin verilmiş olsa da, uygulamalarda bu dillerin kullanıldığı okullarda da birçok sorunlar çıkarıldığı bilinmektedir.

¹³³ İsmet Şahin ve Yener Gülmez, “The Efficiency of Education in East and Southeast Turkey,” *Social Indicators Research*, 49 (2000): 213-236.

¹³⁴ Örnekler ve bu konunun daha kapsamlı bir tartışması için bakınız: 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)* (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2010).

9. Kürtçe Bilen Öğretmen Olmak ya da Olmamak

Görüşme notlarından çıkan önemli sonuçlardan biri de, iki öğretmen grubu arasında önemli farklılıkların olmasıdır. Her şeyden önce, öğretmenin Kürt olması, Kürtçe bilmesi ve öğrencilerle zaman zaman da olsa Kürtçe konuşabilmesi öğrencileri rahatlatmakta ve meydana gelebilecek birtakım olumsuz sonuçları engelleyebilmektedir. Örneğin, birçok öğrenci Kürtçe bilmeyen öğretmenlerle iletişim kurmakta çok zorlandıklarını ve böylelikle aralarında bir mesafenin oluştuğunu, oysa Kürtçe bilen öğretmenlerle daha rahat iletişim kurduklarını belirttiler. Öğrencilerin bu tespitini destekler şekilde, Kürtçe bilmeyen öğretmenler Kürtçe bilmemelerinin hem kendileri hem de öğrenciler için zorluklar çıkardığını ve çocukların eğitim-öğretim tecrübesinin de bundan olumsuz etkilendiğini ifade etti. Aynı şekilde, Kürtçe bilen öğretmenler Kürtçe bildikleri için kendilerini daha şanslı hissettiklerini, çünkü çocuklara anlatmak istediklerini her iki dilde de anlatma imkânına sahip olduklarını, Türkçe anlattıkları bir konu anlaşılmayınca aynı konuyu Kürtçe açıklayabildikleri için öğrencilerin konuları daha rahat öğrenebildiklerini söylediler. Yine benzer şekilde, görüşülen veliler genelde Kürtçe bilen öğretmeni olan çocuklarının okulu daha çok sevdiklerini ve derslerinde daha başarılı olabildiklerini paylaştılar. Ayrıca, bazı öğrencilerin ve birçok Kürt öğretmenin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, Kürtçe bilen öğretmenlerin sınıflarında okuyan öğrenciler arasında sınıfta kalma olayı çok daha az gözlemlenmektedir.

Bir diğer farklılık da, anadili Kürtçe olan öğretmenler Kürtçe bilmeyen öğretmenlere göre öğrenci velileriyle doğrudan iletişim kurabildiği için, velilerin Kürtçe bilen öğretmenlerin düzenlediği veli toplantılarına daha fazla katılım göstermeleri ve buna karşın Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin velilerle iletişim kurmakta güçlük çektikleri için veli toplantısı yapmamayı tercih etmeleridir. Yapılan görüşmelerde, Kürtçe bilen öğretmenler kendileriyle görüşmeye gelen öğrenci velileri ile rahatlıkla iletişim kurabildiklerini ve velilerin bundan memnun olduklarını dile getirdiler. Öte yandan, Kürtçe bilmeyen öğretmenler veli toplantıları yaptıklarında çok zorlandıklarını, genellikle ya Kürtçe bilen diğer öğretmenlerden ya da öğrencilerden yardım istediklerini belirttiler.

Öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerini gidermek adına ne gibi metotlar ve materyaller kullandıkları konusunda, görüşülen her iki gruptan öğretmenler arasında farklılıklar göze çarptı. Bu konuda görüşü alınan Kürtçe bilmeyen birçok öğretmen, görsel malzeme kullandıklarını, konuları hikâyeleştirerek anlatmaya çalıştıklarını ve bazen de resimleme ve drama yöntemlerini kullandıklarını belirttiler. Ayrıca, bazıları da, anlattıkları konular anlaşılmayınca, bu konuları sınıfta Türkçe bilen başka bir öğrenciye anlattıklarını belirtti. Öte yandan Kürtçe bilen öğretmenler, öğrencilerine herhangi bir konu öğretmeye çalıştıklarında eğer çocuklar Türkçeden dolayı konuyu anlayamıyorsa, genelde çocuklarla Kürtçe konuştuklarını ve bu şekilde çocuklara yardımcı olmaya, onların dezavantajlarını hafifletmeye çalıştıklarını söylediler. Çoğu, derslerinde öğretmeye çalıştıkları kelimelerin, kavramların ve bazı müfredat konularının Kürtçe açıklamalarını yaparak öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıklarını daha rahat geliştirmelerini, anlatılanları daha iyi anlamalarını sağladıklarını belirtti. Yine birçoğu, Türkçe öğretirken Kürtçe ile kıyas metodunu kullandığını ifade etti.

Ayrıca, anadili Kürtçe olan öğretmenlerin hemen hepsi Kürtçe bilmelerinin yanı sıra Kürtçe dili hakkında da genel bilgilere sahip olduklarını, Kürtçenin hangi dil ailesine mensup olduğunu bildiklerini, yine Kürtçe edebiyat hakkında bazı temel bilgilere sahip olduklarını ve Kürtçe

edebiyattan bazı eserleri okumuş olduklarını ifade ettiler. Oysa Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin tamamı Kürtçe hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını ve çoğu da Kürtçe edebiyat ile ilgili bilgileri olmadığını söyledi. Mevcut tekdilli uygulamalarda bile, Kürtçenin dil yapısı hakkında bilgi sahibi olmanın öğrencilere Türkçe öğretirken hem öğrencilere hem de öğretmenlere bazı faydalar sağlayabileceği düşünülebilir. Zira bu sayede özellikle okulun ilk yıllarında öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışılırken iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar kullanılabilir. Öte yandan bir dil hakkında ve o dilin edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmanın ve bunu farklı şekillerde öğrencilerle etkileşimlerde göstermenin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yapabileceği düşünülebilir. Bu açıardan bakıldığında Kürtçe bilen ve bilmeyen öğretmenler arasında önemli bir farklılık olduğu söylenebilir.

Farklılıklar dışında benzerlikler de mevcut. Örneğin her iki gruptan öğretmenlerin neredeyse tamamı okul dili anadilinden farklı olan çocuklara eğitim vermek ile ilgili herhangi bir kaynak okuma imkânı bulamamış. Birçoğu, üniversite öğrencilikleri döneminde öğretmenlerinin bu konulara genelde bilinçli bir şekilde değinmediklerini, bahsi geçerse konunun öğretmenler tarafından kapatıldığını ve bu durumun tartışılmasına izin verilmediğini söyledi. Oysa öğretmenlerin hemen hepsi, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına böyle bir dersin verilmesinin ve bu konularla ilgili kaynakların kendilerine okutulmasının hem kendileri için hem de öğrencileri için daha iyi olacağı görüşünde.

10. Ebeveynlerin Rolü

Çalışmanın önemli bulgularından bir tanesi de, her dört gruptan görüşülen kişilerin de benzer şekilde teslim ettiği gibi, çocukların ilk okuma-yazma tecrübelerinde ebeveynlerin çoğunlukla çocuklarına yardımcı olmadıklarıdır. Bu tespit yapılırken gerek öğrenciler ve ebeveynler, gerekse de her iki gruptan öğretmenler bu durumdan şikâyet ettiler. Öğrenciler, artık iyi Kürtçe konuşamadıkları için anne veya babaları ile iyi iletişim kuramadıklarını, düşüncelerini onlarla paylaşamadıklarını aktarırken, velilerin bir kısmı Türkçe bilmedikleri için çocukları ile olan ilişkilerinin gittikçe azaldığını ifade etti. Yine aynı nedenle birçok veli çocuklarının derslerinde ve ödevlerinde onlara yardımcı olmadıklarını belirtirken, özellikle Türk öğretmenler velilerin çocuklarının okul durumlarıyla ve dersleriyle ilgilenmediklerinden şikâyet etti. Görüşme notları, dersler ve ödevlerde karşılaşılan zorluklar da dâhil, anne-babaların okul dili olan Türkçeyi bilmedikleri durumlarda çocuklarının okuldaki sorunlarını gidermede onlara yardımcı olmadığını göstermektedir.

Oysa çocukların okul tecrübesinde ebeveynlerin çok önemli bir rolü olduğu bilinmektedir.¹³⁷ Görüşülen birçok öğretmen, bu konuda, ailelerin desteklerinin alınamamasının mevcut durumu daha da kötüleştirdiğini, anne-babaların okuma-yazma bilmeleri halinde öğrencilerin durumunun daha iyi olabileceğini söyledi. Uluslararası literatüre bakıldığında, birçok araştırma, çocukların ilk okuma-yazma tecrübelerinde ebeveynlerin çocuğa destek olması durumunda daha hızlı öğrenme, daha fazla motivasyon ve daha başarılı okuma-yazma sonuçlarının elde edildiğini göstermektedir. Çocuğun kendi ev dili ile okuma-yazmaya başladığı durumlarda evden gelebilecek kaynaklar ve destek en üst düzeye çıkarılmış olmaktadır. Hatta birçok ülkede çocukları kendi anadillerinde eğitim almaya başladıktan sonra velilerinin de anadillerinde okuma-yazma öğrenmek için yetişkin

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

eğitimi dersleri talebinde bulunduğu gözlenmiştir.¹³⁸ Ayrıca, araştırmalara göre birçok durumda, azınlık dillerini konuşan ebeveynler çocuklarının okul tecrübesine katkıda bulunmak istediklerini ifade etmiştir, fakat çeşitli sebeplerden dolayı, okullar ve eğitim politikaları ebeveynlerin ilgi, motivasyon ve potansiyel katkılarını ya hafife almıştır ya da gerektiği gibi kullanamamıştır. Dahası, ev dilinin okuma-yazma tecrübesinin dışına itildiği durumlarda, kaçınılmaz olarak ebeveynler çocuklarına yardımcı olma noktasında hem daha çaresiz hem de daha isteksiz olabilmektedirler ve bu durum çocukların başarılı bir eğitim alma ihtimalini tehlikeye atmaktadır. Yine birçok araştırma, böyle bir durumun beraberinde ilave teknik ve psikolojik sorunlar meydana getirirken meselenin daha da çetrefilleşmesine yol açtığını göstermiştir.¹³⁹

11. Dillerin Yer Değiştirmesi

Özellikle öğrenci ve veli mülakatlarında ortaya çıkan sonuçlardan biri de, yeni nesiller arasında Kürtçenin gittikçe yerini Türkçeye bırakmasıdır. Görüşülen öğrencilerin çok büyük çoğunluğu, anne-babaları ile hâlâ Kürtçe konuşular da, özellikle kendi yaşlılarıyla daha çok Türkçe konuştuklarını ifade ettiler. Çoğu kişi yaygın iletişim dillerinin özellikle lise dönemi ile birlikte Türkçeye döndüğünü söylerken, bir öğrencinin “*aktif hayatta, üniversitede, çalışma hayatında, sokakta Türkçe egemen*” sözleri oldukça açıklayıcı. Bu bulgular, daha önce yapılan başka çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin Diyarbakır merkezinde, Şemdinli ilçe merkezinde ve üç köyde yapılan bir araştırma, anadili Kürtçe olan kişiler arasında nesiller arası Kürtçeden Türkçeye doğru bir dil değişiminin gerçekleştiğini, Kürtçe kullanımının yaşlı nesilden (40 ve daha büyük) orta yaşlı gruba (20 ile 40 yaş arası) ve oradan da genç nesil grubuna (20 ve daha küçük) doğru gittikçe azaldığını tespit etmiştir.¹⁴⁰ Benzer bulgular daha önce de bahsedilen Van’da 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada da gözlemlenmiştir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin anne-babalarıyla genelde Kürtçe konuşurken arkadaşları ve kardeşleriyle daha çok Türkçe konuştuğu ve otobüste, sokakta, çarşıda, alışveriş yaparken çok daha fazla Türkçe konuşulduğu gözlemlenmiştir.¹⁴¹

Skutnabb-Kangas, Henrik-Magga ve Dunbar’ın de belirttiği gibi, dil, kültür, gelenekler ve görenekler içine doğulan şeylerdir; öğrenilebilmeleri için yaşanılmaları, edinilmeleri ve öğretilmeleri gerekmektedir.¹⁴² Eğer çocukların etrafında bunları yapan kişiler olmazsa, bu sayılanlar da yeterince öğrenilemez. Büyüklerinin dilini ve kültürünü yeterli bir seviyede öğrenemeyen kişilerin bunları kendi çocuklarına ve sonraki nesillere aktarabilme ihtimali de ciddi bir şekilde azalmış olur. Hiç şüphesiz çocukların etrafında Kürtçe konuşma pratiklerinin gittikçe azalmasında, özellikle okul yolu ile verilen “Kürtçe değersizdir” ve “size bir faydası yoktur” gibi mesajların ve Kürtçe konuşmanın kurumsal bir desteğinin bulunmamasının önemli bir etkisi vardır.

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 ve 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 ve Timothy Shanahan, (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006), 269-318.

¹⁴⁰ Ergin Öpengin, “La situation sociolinguistique de la langue kurde en Turquie” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Universite de Rouen, 2009).

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

¹⁴² Tove Skutnabb-Kangas, Ole Henrik-Magga ve Robert Dunbar, “Forms of Education of Indigenous Children as Crimes against Humanity,” Permanent Forum on Indigenous Issues Seventh Session, (New York, 21 Nisan - 2 Mayıs 2008)

B. EĞİTİMDE ANADİLİNİN KULLANILMASINA YAKLAŞIMLAR

Görüşmelerde ortaya çıkan önemli noktalardan biri de, her dört gruptan katılımcıların, herkesin kendi anadilini okulda öğrenebilmesini savunmakta ve bunun başta öğrenciler olmak üzere herkes için en iyisi olacağını düşünmekte olduğudur. Kürtçe bilmeyen öğretmenler, özellikle İngilizce öğrenen tanıdıklarından örnekler verip empati kurarak, Kürt çocukları için Türkçe öğrenmenin oldukça zor olduğunu ve bu sorunun aşılması için birtakım değişiklikler yapılması gerektiğini savundu. Kimisi anaokullarının yaygınlaştırılmasını önerirken, kimisi de anaokulu okuyan öğrencilerin durumunun da farklı olmadığını, dolayısıyla en iyisinin insanın en iyi bildiği dilde eğitim alması olduğunu dile getirdi. Ayrıca, Kürtçe bilmeyen öğretmenlerden birçoğu, özellikle Kürtçe konuşulan bölgelerdeki tecrübelerinden sonra, eğitimde anadilinin kullanılması konusunda farklı düşünmeye başladıklarını ve bunun ne kadar önemli bir konu olduğunu yeni yeni fark ettiklerini söyledi. Benzer şekilde, Kürt öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğrencilerin bir şeyi ancak kendi anadillerinde en iyi şekilde anlayıp öğrenebileceğini, dolayısıyla da herkesin eğitiminde kendi anadillerinin kullanılması gerektiğini savundu. Bazı öğretmenler de, özellikle Kürtçe-Türkçe verilecek çiftdilli bir eğitim sistemin bölgede uygulanması ve bunun için de yasaların değiştirilmesi gerektiğini dile getirdi. Veliler de kendileri için “*ekmek ve su*” ne kadar gerekli ise çocuklarının eğitimlerinde anadillerinin kullanılmasının da o kadar gerekli olduğunu söylerken, çocukların eğitiminde Kürtçe kullanılırsa bundan kendilerinin de faydalanabileceğini, çünkü kendilerinin de Kürtçe okuma-yazma öğrenebileceğini ifade ettiler. Öte yandan, hemen hemen her gruptan insan, eğitimde anadilinin kullanılmasına, bir siyaset argümanından çok, temel bir insan hakkı ve eğitimin ve bilimin gerekliliği olarak yaklaşılması gerektiğini belirtti.

Bu bulgular Eğitim-Sen’in yürüttüğü Anadilde Eğitime Karşı Tutum çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir.¹⁴³ Söz konusu çalışmada, Türkiye’nin yedi bölgesi ve 26 şehirden değişik yaş, eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey ve etnik gruba mensup toplam 781 kişiyle yapılan görüşmelerde, görüşülen kişilerin yüzde 69’unun anadilinde eğitimin bir hak olduğunu ve herkesin kendi anadilinde eğitim alabilmesi gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Üstelik bu oran anadili Kürtçe olanlar arasında yüzde 92’ye kadar çıkmaktadır.

Öte yandan, okulda çocuklara Kürtçe eğitimi verilirse bunun ne zaman başlaması gerektiği konusunda görüşü alınan çoğu kişi, çocukların okulun başından itibaren Kürtçe eğitim alması gerektiğini savunurken, bir kısmı da çocukların hem Kürtçe hem Türkçe öğrenmesi ve eğitimin çiftdilli olması gerektiğine inanıyor. Kürtçenin şöyle veya böyle Kürt çocuklarının eğitim sürecine dâhil edilmesinin çocuklara ne gibi katkıları olacağı konusunda, dört gruptan hemen herkesin dile getirdiği ilk nokta, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimsizliğin ortadan kalkacağı tespitiydi. Bunun dışında en çok dile getirilen tahminler şunlar:

- öğrenciler daha hızlı okuma-yazma öğrenebilecek,
- öğrencilerin okulda daha başarılı olma ihtimali yükselecek,
- öğrenciler daha sağlıklı bir psikolojiye sahip olacak,
- öğrenciler potansiyellerini daha rahat bir şekilde ortaya çıkarabilecek,

¹⁴³ Eğitim-Sen, “Anadilde Eğitime Tutum Anketi”, (Eğitim-Sen’in yayına hazırlanan çalışması, Ankara: 2010)

- öğrenciler susan ve sinmiş değil, daha aktif öğrenciler olacak,
- öğrencilerin özgüvenleri gelişecek,
- öğrenciler kendi kültürlerini daha iyi öğrenip sonraki nesillere aktarabilecek.

C. EKŞİLTİCİ DİLSEL EĞİTİM PRATİKLERİ

Çalışmanın tüm bulguları, öğrencilerin okul tecrübelerinin dilsel açıdan “eksiltici” (subtractive) olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, eksiltici çiftdillilik için şu tanımlamaları yapmaktadır: Tekdilli ideolojilerin takip edildiği, tekdilli yaşamın ve eğitimin yaygın olarak ön planda tutulduğu durumlarda, genellikle devletin resmî dili dışında bir dil konuşan çocukların kendi anadillerini terk etmeleri ve bunun yerine egemen dili öğrenmeleri sağlanır. Genellikle tekdillileştirme (submersion)¹⁴⁴ modellerinde görülen bu uygulamalarla, çocukların bir anadili varken onlara ikinci bir dil öğretilerek birinci dil çocukların dil hazinelerinden eksiltilir. Çocukların kendi anadilleri üzerine ekleme yapma imkânını ortadan kaldıran ve tekdillilik ideolojilerini takip eden bu tür eğitim pratikleri eksilticidir.¹⁴⁵

Birçok eğitimci, psikolog ve dilbilimci, eksiltici çiftdilliliğin ve tekdillileştirme eğitiminin bireyler üzerinde olumsuz dilsel, eğitsel ve toplumsal sonuçlara yol açtığını öne sürmektedir. Çoğu uzman bu eğitim yaklaşımının asimilasyon amacı güttüğünü, genellikle doğrudan ciddi zihinsel, psikolojik, bilişsel, eğitsel, sosyal (sağlığı da içerecek şekilde) ve ekonomik zararlara yol açtığını ifade etmiştir.¹⁴⁶ Bu durum öğrencilerin okuma-yazma ve öğrenme süreçlerinde ciddi sorunlara yol açmıştır. Bilmedikleri bir dilde okula başlayan öğrencilerin ciddi müfredat ve eğitim modeli sorunlarından dolayı bir yandan kendi anadillerinden uzaklaşmak zorunda kaldıkları, bir yandan da okul dilinde eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek akademik bir gelişimi sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.¹⁴⁷ Benzer şekilde Amerika’daki azınlık dillerine mensup öğrencilerinin eğitimi ile ilgili araştırma yapan Teresa McCarty şöyle demektedir:

*Yerli ve azınlık öğrenciler, en düşük okul başarısı, en düşük aile geliri ve özellikle genç yerli grup arasında en yüksek depresyon ve intihar oranlarıyla yaşamaktadırlar.*¹⁴⁸

¹⁴⁴ Bu terim Uygulamalı Dilbilimi alanında azınlık dillerine mensup öğrenci gruplarının birçoğunun eğitiminde yaygın olarak kullanılan eğitim modeline tekabül eder. Terimin Türkçedeki sözlük anlamı genellikle “batırma” olarak anılsa da, Türkçe literatürde böyle bir kullanım, sözü geçen eğitim modellerinin içeriğine tam olarak denk gelmez. Bu modellerin nihai amacı öğrencilerin kendi anadillerini unutarak egemen dili öğrenip tekdilli hale getirilmesidir. Bu yüzden, bu çalışmada “tekdillileştirme modeli” demeyi uygun görüyoruz. Ancak bu modellerde yapılan dil eğitimine bakıldığında, dilsel azınlık öğrencilerinin çoğu zaman kendi anadillerini unuttukları, fakat buna karşın egemen dili de yeterince iyi öğrenemedikleri gözlemlenmiştir. Bu anlamda, bu kavram “dilsizleştirme” olarak da okunabilir. Kapsamlı bir tartışma için bakınız: Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 187-226.

¹⁴⁵ Ofelia Garcia, “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century,” içinde: *Social Justice through Multilingual Education*, Ed: Ajit Mohanty, Minata Panda, Robert Philipson ve Tove Skutnabb-Kangas, (Bristol: Multilingual Matters, 2009), 140-158. Ayrıca bakınız 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 Bu konudaki kapsamlı tartışmalar için bakınız: Virginia Collier ve 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; *Social Justice through Multilingual Education*, Ed: Ajit Mohanty, Minata Panda, Robert Philipson ve Tove Skutnabb-Kangas (Bristol: Multilingual Matters, 2009).

¹⁴⁸ Aktaran: Tove Skutnabb-Kangas ve 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.

Görüşmelerde ortaya çıkan notlar gösteriyor ki bilmedikleri bir dil olan Türkçe ile eğitime başlayan birçok kişi gittikçe Kürtçeden uzaklaşmakta, anadilleri hayatlarında daha az yer almakta ve öte yandan, özellikle kendilerine okul ortamında faydalı olacak düzeyde bir Türkçe dil yeterliliği geliştirememektedirler. Öğrencilerin çoğu, eksiltici eğitim pratiklerine bağlı olarak, aslında ne Kürtçede ne de Türkçede kendilerini iyi ifade edebildiklerini, bir tür arada kalmışlık hissettiklerini belirttiler. Bu bulgu, literatürde sıklıkla yarım-dillilik (semilingualism) olarak ifade edilmektedir. Buna göre, azınlık dillerine mensup çocuklar, özellikle okul yolu ile çoğunluk dilinin içine bırakıldıklarında ve kendi anadillerine herhangi bir yer verilmediğinde uzun vadede genelde çoğunluk dili olan okul dilinde de, kendi anadillerinde de tam bir hâkimiyet kuramamakta ve dolayısıyla kendilerini tam ifade edebilecekleri, okul içeriğini özümseyip içselleştirebilecekleri hiçbir dil geliştirememiş olmaktadır.

Çalışmalar, eksiltici eğitim pratiklerinden kaynaklanan zararların çoğunun azınlık diline mensup kişiyi hayatı boyunca takip ettiğini kaydetmişlerdir.¹⁴⁹ Benzer şekilde Fırat ve Atlı da, araştırmaları için birçok Kürt bireyle yaptıkları görüşmelerde, çoğu kişinin, eğitim hayatlarındaki başarısızlıkları kendi anadillerinde eğitim almamaya bağladığını ve bunun bir kişilik bölünmesine yol açarak aslında bütün hayatlarını, kimlik ve aidiyet kurgularını zedelediğini belirttiklerini gözlemlemiştir.¹⁵⁰

Skutnabb-Kangas ve Dunbar'dan¹⁵¹ yola çıkarak eksiltici dilsel eğitim pratiklerinin ve tekdillileştirme modellerinin öğrenciler üzerinde kısa ve uzun vadede yarattığı eğitsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik neticeleri şöyle özetlenebilir:

- Olumsuz eğitimsel neticeler: Okul başarısızlığı, düşük okula devam etme oranları, düşük birinci ve ikinci dil gelişimi,
- Olumsuz fiziksel neticeler: Alkolizm, şiddet eğilimi vb.,
- Olumsuz psikolojik neticeler: Özgüven eksikliği, kendi toplumunu değersiz ve geri kalmış görme, kendi anadilini değersiz görme vb.,
- Dilin ve köklü kültürün kaybolması,
- Olumsuz sosyo-ekonomik ve diğer toplumsal neticeler: Yüksek işsizlik oranları, düşük gelir, ekonomik ve toplumsal marjinalleşme, yabancılaşıma ve ruhsal hastalıklar.

Bu çalışmanın bulguları da, önceki çalışmalardaki bulgulara paralel olarak, okula başladıklarında hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin yaşadıkları ilk sıkıntıların ileriki dönemlerde de hayatlarını etkilediğini, üniversiteye kadar gelebilmişken dahi kendilerini ifade etmekte zaman zaman zorlandıklarını gösteriyor. Nitekim görüşü alınan birinci gruptan birçok kişi, eğitim süreçlerinde kendi anadilleri olan Kürtçe kullanılmış olsaydı hem okulda hem de ileriki hayatlarında daha başarılı olabileceklerini ifade etti. Büyük bir çoğunluk, özgüvenlerini artırmalarının, psikolojik açıdan daha rahat olmalarının, kendi içlerinde çelişki yaşamamalarının ve eziklik hissetmemelerinin eğitimde kendi anadillerinin kullanılmasıyla mümkün olabileceğine yönelik görüş bildirdi.

¹⁴⁹ Skutnabb-Kangas ve Dunbar, "Indigenous Children's Education", 39.

¹⁵⁰ Fırat ve Atlı, Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitim

¹⁵¹ Skutnabb-Kangas ve Dunbar, "Indigenous Children's Education", 57-67.

D. KURAMSAL TARTIŞMA – PSİKODİLSEL VE SOSYOLOJİK ÇERÇEVE

Araştırmamızın ortaya çıkardığı bulgular, okula başlarken hiç Türkçe bilmeyen veya çok az bilen Kürt çocuklarının nasıl bir okul süreci tecrübe ettiklerini anlamak için birçok değişkene bakılması gerektiğini göstermektedir. Bu değişkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışan birçok araştırma, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim-öğretim kalitesinin yetersizliği ve öğretmen-materyal yetersizliği gibi konuları ele almıştır. Oysa hem son birkaç onyıdır farklı ülke bağlamlarında yürütülen kapsamlı ve detaylı araştırmalar, hem de bu araştırmanın bulguları, okul dilinden farklı bir dil konuşarak okula başlayan öğrencilerin okul serüvenlerinde dil değişkeninin de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Genel olarak eğitimin, özel olarak da azınlık dillerine mensup çocukların eğitiminin sosyo-politik bağlamı düşünülürse, mevcut çalışmanın bulgularının dil değişkenini ve eğitimin sosyo-politik bağlamını içine alan kapsamlı bir çerçeveye açıklanması gerekmektedir. Cummins, böyle bir kuramsal çerçeve sunan araştırmacılardan biridir.¹⁵² Cummins'in önerdiği kuramsal çerçeveye göre, gerek prestijli çoğunluk dillerini, gerekse de düşük statülü azınlık dillerini konuşan cemaatlere mensup öğrencilerin okul durumu, başarıları veya başarısızlıkları ancak birtakım psikodilbilimsel ve sosyolojik ilkeler göz önüne alınarak anlaşılabilir. Bu çerçeveye göre psikodilbilimsel ilkeler şunlardır: Dil yeterliliği, dillerarası karşılıklı bağımlılık ve ekleyici çiftdillilik. Öte yandan, sosyolojik ilkeler şunlardır: Baskıcı toplumsal iktidar ilişkilerini anlama ve kimlik uzlaşısı.

E. DİLSEL AZINLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GELİŞİMİNİN TEMELİNDE YATAN PSİKODİLBİLİMSEL İLKELER

Cummins'in önerdiği kuramsal çerçeveye göre, birçok toplumdilbilimsel bağlamda yapılan çalışmaların işaret ettiği üç psikodilbilimsel ilke vardır. Bu ilkelerin nasıl uygulandığı, dilsel azınlık öğrencilerinin eğitim tecrübelerinin nasıl olacağını belirler.

1. Dil Yeterliliği ve Akademik Gelişme

Cummins'in daha önceki çalışmalarında da sıklıkla üzerinde durduğu noktalardan biri, dil yeterliliklerinin farklı türlerinin ve kullanım alanlarının olduğudur. Daha önce de bahsedildiği gibi, gündelik etkileşimleri gerçekleştirmek için kullanılan dil yeterliliği (BICS) okul derslerini, akademik konuları anlamak ve anlatmak için kullandığımız bilişsel-akademik dil yeterliliğinden (CALP) farklıdır. Ayrıca, Cummins son tartışmalarında üçüncü tür bir dil yeterliliğinden bahsederken bunun bir dile ait ses, gramer ve yazma kurallarının doğrudan dışarıdan öğretilmesi ile kazanılan bir dil yeterliliği olduğunu söylemektedir. Cummins'e göre bu farklı dil yeterlilikleri arasında ayırım yapmak önemlidir, çünkü her biri farklı bir şekilde gelişir ve akademik gelişmedeki rolleri farklıdır. Ayrıca, hem dilsel azınlık öğrencileri hem de çoğunluk öğrencileri bu dil yeterliliklerini edinirken kullanılan stratejilere farklı cevap verebilmektedirler. Bu yüzden de her bir dil yeterliliğinin kime nasıl öğretileceği çok önemlidir. Daha önce de bahsedildiği gibi, BICS genellikle yüz yüze konuşmalarımızda kullanılan bir dil yeterliliğidir ve kullanılan cümleler çoğu zaman kısa, gramer açısından basit ve sıklıkla kullanılan kelimeleri içerir. Ayrıca jest ve mimikler de konuşmayı destekler. Öte yandan CALP daha az bilinen, morfolojik açıdan daha karmaşık kelimeler içeren, cümle yapısı olarak genelde uzun, bağlaç gerektiren ve çoğu zaman edilgen cümle yapılarını barındıran bir dildir. Genellikle ansiklopedilerde, ders kitaplarında, okuma metinlerinde karşımıza

¹⁵² Cummins, *Fundamental Psycholinguistic*, 19-35.

çıkan bir dil yeterliliğidir. Çoğunluk dillerini kullanan öğrenciler okula başladıklarında çoğu zaman BICS türü dil yeterliliğini önemli ölçüde tamamlamış olup okulda öğrendikleri yeni kelimelerle bunu geliştirirken, mevcut dil birikimine CALP türü dil yeterliliğini eklemeye hazırlardır. Oysa dilsel azınlık öğrencileri okula başladıklarında okul dilini bilmediklerinden veya az bildiklerinden, uzun bir süre boyunca BICS yeterliliği geliştirmeye çalışmakta, böylelikle yeterli ve etkili düzeyde bir CALP gelişimi için oldukça geç kalabilmektedirler. Daha önce de değinildiği gibi, dilsel azınlık öğrencilerinin çoğunluk grubuna mensup öğrencilerin dil seviyesine gelebilmeleri için en az birkaç yıl geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle dilsel azınlık öğrencilerinin hangi dil veya dillerle okula başlayacağı, akademik gelişimlerini doğrudan belirleyen bir husustur.

2. Dillerarası Karşılıklı Bağımlılık

Psikodilbilimsel ilkelerden ikincisi, dillerarası karşılıklı bağımlılık yaklaşımıdır. Birçok farklı ülke ve dil ortamında ve farklı sosyo-ekonomik statülere sahip dilsel azınlık grupları arasında test edilen bu ilkeye göre, çiftdilli öğrencilerin dillerinin üzerine inşa edildiği “ortak dilsel derin altyapı yeterliliği” denilen bir mekanizma vardır ve bu mekanizma sayesinde dillerin birinde öğrenilen bilgiler, özellikle de CALP ile ilgili bilgiler, uygun şartlar oluşturulduğunda diğer dile veya dillere de transfer edilebilir. Örneğin, öğrencilere Kürtçede öğretilen okuduğunu anlama ve metin yazma becerilerini tekrar Türkçede baştan öğretmek gerekmez, çünkü eğer yeterli Türkçe dil yeterliliği geliştirilmişse, bu beceriler kolayca Türkçeye de transfer edilebilir. Cummins’e göre bu ilke, çiftdilli eğitim yapılan çiftdillileştirme (immersion)¹⁵³ ve çift yönlü çiftdilli eğitim modelleri (two way bilingual education) gibi başarılı eğitim modellerinin bazılarında, öğrencilerin iki dile veya iki dilden birisine görece daha az maruz kalmalarına rağmen çoğu dilsel azınlık öğrencinin eğitiminde kullanılan tekdillileştirme modelleriyle karşılaştırıldığında daha başarılı sonuçlar elde edilmesini açıklamaktadır. Yani, daha önce de değinildiği gibi, dilsel azınlık öğrencilerinin eğitiminde kullanılan eğitim modellerinde önemli olan okul diline azamî süre maruz kalma değil, hangi şartlarda maruz kalındığı, önceki dil birikimlerinin hesaba katılıp katılmadığı, ondan faydalanıp faydalanılmadığıdır. Dolayısıyla, bu ilkenin eğitim-öğretim pratikleri açısından önemli çıkarımlarından biri de, öğrencilerin sahip oldukları bilgi birikimini ve becerileri diller arasında transfer etmesinin teşvik edilmesi gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında, dilsel azınlık öğrencilerinin sahip oldukları dil birikimlerinin birbiriyle ilişkilendirip birbirlerine destek olması, aralarındaki ortak dilsel derin altyapının kullanılması, birikim ve becerilerinin birbirleri arasında karşılıklı aktarılması veya bunların bir kısmının ya da hiçbirinin yapılmaması dilsel azınlık öğrencilerinin okul tecrübelerini, akademik ve dil gelişimlerini belirleyen faktörlerdir.

¹⁵³ Bu terim Uygulamalı Dilbilimi alanında çiftdilli olan veya çiftdilli olması arzu edilen öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan genellikle başarılı çiftdilli eğitim modeline tekabül eder. “Immersion” teriminin Türkçe karşılığı olarak literatürde “batırıcı” kelimesi kullanılsa da, bu kullanımda bir eksiklik vardır, zira “batırıcı” kelimesi, terimin Uygulamalı Dilbilimi literatüründeki kullanımına açıklık getirmemektedir. Bu terim, belirli bir akademik yıl boyunca eğitimin tamamının, büyük bir kısmının veya en az yüzde 50’lik bölümünün ikinci bir dilde yapılmasını ifade etmektedir. Fakat bu modellerin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin hepsi çiftdillidir ve öğrencilerin birinci dilleri eğitim sisteminde oldukça değerli olarak kabul edilir ve hedef, öğrencilerin çiftdilli olarak yetiştirilmesidir. Bu nedenle, “batırıcı model” terimi yerine “çiftdillileştirme modeli” demenin daha doğru olduğunu düşünüyoruz. Genellikle prestijli ve egemen dilleri konuşan üst-orta sınıfa mensup ailelerin çocuklarının eğitiminde kullanılan ve oldukça başarılı sonuçların alındığı bu modellerin en bilindik örnekleri Kanada’da bulunmaktadır. Ancak, bazı ülkelerde bu terimin kullanıldığı, fakat esas itibarıyla tekdillileştirme modellerinin uygulamada olduğu örnekler de mevcut. Bakınız: Baker, 187-226. Ayrıca: 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> (Erişim Tarihi: 19.07.2010)

3. Ekleyici Çiftillilik

Ekleyici çiftillilik, daha önce bahsedilen *eksiltici dil pratikleri*'nin tam tersidir. Cummins, son 40 yılda dünyanın farklı bölgelerinde yapılan yaklaşık 200 kadar ampirik araştırmanın ortak bulgusunun ekleyici çiftillilik ile öğrencilerin dilsel, bilişsel ve akademik gelişimleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğunun ortaya çıkması olduğunu savunmaktadır. Ekleyici çiftillilik, öğrencilerin ikinci bir dili mevcut dil hazinelerine eklerken birinci dillerini de kavramsal ve akademik olarak geliştirdikleri çiftillilik durumu olarak tanımlanmaktadır ve genellikle çiftillileştirme modellerinde görülür. Cummins'in bahsettiği ampirik çalışmalar, ekleyici çiftilliliğin teşvik edildiği durumlarda çiftilli öğrencilerin tekdilli öğrencilere göre birçok açıdan avantajlı olduklarını göstermiştir. Uluslararası literatürde ekleyici çiftilliliğin en çok değinilen avantajları şunlardır: Çiftilli öğrenciler dilin yapısı ve işlevleri konusunda (metadilsel bilgiler) çok daha fazla farkındalık sahibidirler; yeni bir dil öğrenirken çok daha hızlı öğrenirler. Bunların dışında birçok araştırma, ekleyici çiftilliliği bilişsel esneklik, daha gelişmiş okuma becerileri, farklı ve yaratıcı düşünme, konuşulan kişilere karşı duyarlılık gibi avantajlarla ilişkilendirmektedir.¹⁵⁴

F. DİSEL AZINLIK ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK GELİŞİMİNİN TEMELİNDE YATAN SOSYOLOJİK İLKELER

Yukarıda açıklanan psikodilbilimsel ilkelerin farklı dil grupları için nasıl uygulandığı ve etkilerinin nasıl tecrübe edildiğini anlayabilmek için bir etkileşim alanı olan eğitim-öğretim ortamındaki çeşitli ilişkilerin nasıl gerçekleştirildiğine bakılması gerekmektedir. Araştırmalar, söz konusu ilkelerin çoğunluk dillerine mensup öğrencilerin katıldığı okullarda öğrencileri güçlendiren, zenginleştiren ve daha başarılı kılan şekillerde uygulandığını, oysa dilsel azınlık öğrencilerinin eğitim aldığı okullarda tam tersi şekiller alabildiğini, öğrencilerin daha güçsüz kılınması ve genellikle başarısız sonuçlar almasına yol açan şekillerde kullanıldığını göstermektedir. Cummins, bu farklı uygulamaların altında yatan önemli nedenlerin anlaşılabilmesi için ülkedeki egemen / tabî gruplar arasındaki güç ilişkilerinin biçimlerine ve bu güç ilişkilerinin eğitimciler ve öğrenciler arasındaki mikro-etkileşimlerine bakılması gerektiğini savunmaktadır. Cummins, dilsel azınlık öğrencilerinin akademik gelişiminde önemli rol oynayan bu ilişkileri ve etkileşimleri anlayabilmek için birbiriyle yakından ilişkili olan iki sosyolojik ilke önermektedir.

1. Baskıcı Toplumsal İktidar İlişkilerini Anlama

Cummins, etnisite ve okul başarısı üzerine çalışan birçok sosyolog ve antropologun, azınlık gruplarının okul tecrübelerinde toplumsal güç ilişkilerinin önemli rol oynadığını belirttiğini söylemektedir.¹⁵⁵ Bu çalışmalar, uzun süreli okul başarısızlıkları sergileyen azınlık grupların egemen topluluklar tarafından nesiller boyu fiziksel ve sembolik şiddete maruz kaldıklarını göstermiştir. Önceki bir çalışmasında da, Cummins, kendi halkları tarihsel olarak egemen toplum içinde nasıl devre dışı bırakılmışsa, dilsel azınlık gruplara mensup birçok öğrenci grubunun da okul içinde aynı

¹⁵⁴ Kapsamlı bir inceleme için bakınız: Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 142-165; ve Cummins, *Language*, 178-182.

¹⁵⁵ Cummins (2009) içinde aktarılan çalışmalar için bakınız: Carl Bankston ve 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, "Understanding Cultural Diversity and Learning," *Educational Researcher*, 21 (1992): 5-14; Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education –Or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000); Alejandro Portes ve Rubén Rumbaut (ed), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Berkeley, CA: University of California Press, 2001).

şekilde eğitim açısından devre dışı bırakıldığını söylemiştir.¹⁵⁶ Cummins, fiziksel ve sembolik şiddete maruz kalma ile devre dışı bırakılmayı açıklarken literatürde kullanılan *gönüllü* ve *gönülsüz azınlık*¹⁵⁷ terimleri ile *tepkisel etnisite*¹⁵⁸ kavramlarına atıfta bulunur. Buna göre, *gönüllü azınlıklar* daha iyi ekonomik şartlar veya daha özgür bir politik ortam isteğiyle kendi iradeleri doğrultusunda kendi topraklarından başka ülkelere göç eden gruplardır ve bu gruplara mensup kişiler bazı yerlerde belli oranlarda okul başarıları elde edebilmekte ve göç edilen ülkelere entegre olabilmektedir. Oysa *gönülsüz azınlıklar* kendi rızaları dışında egemen güç tarafından kontrol altına alınmış gruplardır ve gerek iş imkânları, yeterli okul ve barınma gibi maddî kaynaklara erişimdeki alenî ayrımcılık, gerekse egemen toplum içinde uzun süre boyunca kimliklerinin değersiz kılınması sonucunda sürekli okul başarısızlıkları ile karşı karşıyadırlar. Bunlara ilaveten, Cummins, *gönüllü azınlık* grubuna mensup kişilerin de topluma entegrasyon ve maddî kaynakların kullanımında ayrımcılığa tâbi tutulabildiğini ve özellikle ikinci ve takip eden nesillerin *gönülsüz azınlık* olarak tarif edilen ikinci grubun birçok özelliğini taşıyabildiğini söylemektedir. Öte yandan, *tepkisel etnisite* zıt bir egemen kimlik karşısında oluşan defansif kimliklerin ve dayanışmaların sonucu ortaya çıkan durum olarak tarif edilmektedir. Buna göre, egemen gruba karşıtlık üzerine kurulan kimlik kurguları ve dayanışmalar egemenler tarafından yönetilen kurumlara karşı muhalif bir tavır almalarına yol açmaktadır ki okul bu kurumlardan bir tanesidir. Bu yaklaşıma göre, okul başarısızlıkları bu tepkisel etnisite ve karşıt kimliklerin sonuçlarından biridir.

2. Kimlik Uzlaşısı

Cummins, yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak, dilsel azınlık öğrencilerinin kültürel etkileşimleri ve akademik okul başarılarında *kimlik uzlaşısı*'nın önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Buna göre, dilsel azınlık konumunda bulunan öğrenciler kaçınılmaz olarak kim oldukları ve toplum içinde nerede durdukları konusunda düşünmek ve bazı pratikler geliştirmek durumunda kalırlar. Çalışmalar, *seçici kültürel etkileşim* tecrübelerinin, yani öğrencilerin kendi topluluklarına özgü dil ve kültürü korudukları, üzerine yeni bir dil ekledikleri durumların, öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yapıp okul başarısına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Oysa ciddi asimilasyon durumunda, yani öğrenciler büyük ölçüde kendi topluluklarının dil ve kültürünü kaybettikleri zaman, öğrenciler arasında önemli özgüven eksikliği ve okul başarısızlıkları gözlemlenmiştir.¹⁵⁹ Bu anlamda, bir bütün olarak eğitim sisteminin ve bunun önemli bir taşıyıcısı olan öğretmenlerin dilsel azınlık öğrencileriyle nasıl etkileşimler geliştireceği, onlara ne gibi mesajlar vereceği, bu öğrencilerin kimlik oluşumunda önemli yer tutmaktadır. Toplumsal güç ilişkileri, öğretmenlerin kendi rollerini (öğretmen kimliği) ne şekillerde tanımladıklarını ve eğitim yapısını (müfredat, kaynak sağlama, değerlendirme vb.) etkiler ve bunlar da öğretmenlerin dilsel ve kültürel azınlık öğrencileriyle etkileşim biçimlerini etkiler. Bu etkileşimler, öğrenmenin gerçekleştiği ve kimliklerin uzlaşısının tartışıldığı kişilerarası bir alan yaratmaktadır. Bu kimlik uzlaşısı ya baskıcı güç ilişkilerinin yeniden üretilmesine yol açar ya da beraber yaratılan güç ilişkilerinin geliştirilmesini sağlar.

Cummins'in önerdiği kuramsal çerçeveyi özetlemek gerekirse, sözü geçen psikodilbilimsel ve sosyolojik ilkeler, gerek prestijli çoğunluk dillerini, gerekse de düşük statülü azınlık dillerini

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 ve Rumbaut, *The Story of the Immigrant Second Generation*, 284.

¹⁵⁹ Portes ve Rumbaut, *The Story of the Immigrant Second Generation*, 274.

konuşan cemaatlere mensup öğrencilerin okul durumlarını, başarılarını veya başarısızlıklarını açıklamakta önemli ipuçları sunmaktadır. Bunlardan “dil yeterliliği”, “dillerarası karşılıklı bağımlılık” ve “ekleyici çiftdillilik” ilkeleri, sözkonusu öğrencilerin eğitim tecrübelerinin psikolojik ve dilbilimsel yönlerine ışık tutmaktadır. Öte yandan “baskıcı toplumsal iktidar ilişkilerini anlama” ve “kimlik uzlaşısı” ilkeleri ise psikodilbilimsel ilkelerin ne şekillerde uygulanacağını belirleyen egemen / tabî gruplar arasındaki güç ilişkilerinin biçimlerini ve bu güç ilişkilerinin eğitimciler ve öğrenciler arasındaki mikro-etkileşimlerini açıklamaktadır. Cummins’e göre, dilsel azınlık gruplarına mensup öğrencileri başarılı kılacak etkili bir eğitimin ancak baskıcı güç ilişkilerini sorgulayan ve öğrencilerle kimlik uzlaşısı yapmaya çalışan bir modelle mümkün olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin rolü öğrencileri güçlendirmektir. Buradaki güçlendirme, öğretmen-öğrenci etkileşiminde her iki grubun da kültürel, dilsel ve entelektüel kimlikleri açısından daha fazla kabul gördükleri, okulda başarılı olacaklarına inandıkları bir süreç olarak anlaşılmalıdır.

G. ÖNERİLER

Eksiltici eğitim politikaları ve pratikleri nedeniyle ortaya çıkan ciddi dilsel, psikolojik, bilişsel, eğitsel, toplumsal ve ekonomik tahribatların ortadan kaldırılması, doğrudan Kürt öğrencilerin eğitiminde Kürtçenin eğitim dili olarak kullanılmasına bağlıdır, zira bu tahribatlar zaten Kürt öğrencilerin eğitim süreçlerinde Kürtçenin tamamen dışarıda bırakılmasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden, Kürtçenin Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılması yolunda atılması gereken birçok adım vardır. Bu anlamda, bu çalışmanın bulgularından, tartışma bölümünde ele alınan temalardan, uluslararası literatürdeki çalışmalardan ve tasvir edilen kuramsal çerçeveden yola çıkarak anadili Kürtçe olan ve okula başladığında hiç Türkçe bilmeyen veya çok az bilen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için Türkiye’deki eğitim sistemiyle ilgili olarak dilsel, toplumsal ve kültürel birçok öneri sunmak mümkün. Bu önerilerin bazılarının uygulamaya konulması hem konjonktürel açıdan hem de gerekli altyapının hazırlanması açısından beş-on sene gibi uzun süreler gerektirebilir, ancak gerekli altyapının hazırlanmasına da derhal başlanabilir. Öte yandan bazı öneriler de mevcut şartlar göz önüne alınarak derhal uygulamaya konabilir. Bu açıdan, aşağıda kimisi uzun vadede gerçekleştirilebilecek, kimisi de derhal uygulamaya konabilecek öneriler sıralanmaktadır. Her iki durumda da, bu önerilerin kamuoyu, ilgili devlet kurumları, duyarlı sivil toplum kuruluşları ve konuyla ilgili kişiler tarafından ciddi bir şekilde dikkate alınması her açıdan elzemdir.

1. Eğitim Sistemi ile İlgili Öneriler

Eğitimde Kürtçe kullanılmalı ve çiftdilli eğitim modelleri geliştirilmeli: Yukarıda da değinildiği gibi, Kürt öğrencilerin okullardaki dilsel, psikolojik, bilişsel, eğitsel, sosyal ve ekonomik dezavantajlarının ortadan kaldırılmasının en gerçekçi yolu, bu öğrencilerin eğitiminde Kürtçenin eğitim dili olarak kullanılmasıdır. Eğitimde Kürtçenin nasıl kullanılması gerektiği hiç şüphesiz çetrefilli ve çok yönlü bir konudur. Uluslararası literatürde azınlık dillerinin eğitimde kullanıldığı birçok model görmek mümkün. Bunlardan tekdillileştirme modelleri asimilasyon amacı güderken, çiftdillileştirme ve çift yönlü çiftdilli eğitim modelleri ise çiftdilliliği, çiftdilde okur-yazarlığı ve genellikle uzun vadede hem okul başarısını hem de söz konusu dillerin daha iyi öğrenilip etkin bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir. Uluslararası literatürde açık bir şekilde ortaya çıkan sonuçlar, dengeli çiftdilliliğin sağladığı imkânlar ve bu çalışma kapsamında görüşülen kişilerin ifade ettiği ihtiyaçlar ve talepler göz önüne alındığında, Kürt öğrencilerin eğitiminde Kürtçe-Türkçe çiftdilliliği ve çiftdilde okur-

yazarlığı teşvik eden okul modelleri geliştirilip kullanılması bahsedilen dilsel, eğitsel, psikolojik, toplumsal ve ekonomik birçok tahribatı ve dezavantajı ortadan kaldırmak açısından önemli işlevler görecektir. Çiftdilli eğitim modelleri geliştirilirken, farklı ülkelerde kullanılan çiftdilli eğitim modellerinden alınabilecek birçok dersin olduğu şüphesizdir, ancak başka bir ülke bağlamında başarılı olmuş olsa bile bir eğitim modelini alıp başka bir dil bağlamında kullanmak muhtemelen tekdillileştirme modellerine benzeyecek zayıf bir model olacaktır. Bu bakımdan, Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak güçlü model veya modeller geliştirirken bu çalışmamızın etrafıca araştırdığı mevcut durumlar ve tespitler göz önüne alınmalı ve buna göre farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek modeller geliştirilmelidir. İleride uygulamaya konulabilecek bu modellerin geliştirilmesi için ise derhal gerekli altyapının hazırlanmasına başlanmalıdır.

Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak çiftdilli eğitim modelleri tüm eğitim süreçlerini kapsamalı:

Şartlar, ihtiyaçlar, ulaşılabilir hedefler belirlendikten sonra geliştirilecek modeller, öğrencilerin okur-yazarlık becerilerini edindikleri ilk yıllarla sınırı kalmayıp tüm ilköğretim, lise ve üniversite gibi kademeleri kapsayan uzun vadeli programlar olmalıdır. Aksi takdirde benimsenecek modelin lise, üniversite gibi eğitimin ikinci ve üçüncü kademelerinde yeri ve etkisi olmayacak, ayrıca öğrencilerin sınavlarda sorumlu olmayacakları bir birinci dil eğitimi modeli Kürtçenin öğrenilmesini ve bu modelin başarılı olmasını engelleyecektir. Bu yüzden, eğitimde Kürtçenin kullanılacağı okul modellerinde, birinci dilin sınavlara ve ikinci-üçüncü kademe eğitime de eklenmesi gerekmektedir.

Baskıcı öğrenci-öğretmen ilişkileri dönüştürülmeli: Ayrıca, bu araştırma gösteriyor ki, Kürt öğrencilerin okul tecrübelerinde dil ve eğitim politikalarıyla belirlenen ve özellikle öğretmenler tarafından öğrencilere aktarılan sosyo-kültürel mesajlar çok önemli rol oynamaktadır. Tartışma bölümünde ele alınan kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi, dilsel azınlıklara mensup öğrencilerin okul başarısızlıklarına yol açan temel nedenler esas itibarıyla sosyo-politiktir ve kendilerini okul ortamında öğrenciler ve eğitimciler arasındaki mikro-etkileşimlerde gösterirler. Bu yüzden, kuramsal çerçevede de açıklandığı gibi, eğitsel müdahaleler ancak mevcut baskıcı iktidar ilişkilerini tartışmaya açıp işbirliği ile oluşturulacak toplumsal iktidar ilişkileri kurabildiği ölçüde başarılı olabilecektir. Bu açıdan bakıldığında, Kürtçenin ve anadili Kürtçe olan öğrencilerin eğitim sürecine göstermelik olarak eklenmesi anlaşılmalıdır, aksine, çiftdilli ve çokkültürlü eğitim yoluyla Kürt öğrencilerin ve dolayısıyla Kürt toplumunun etkin bir şekilde güçlendirilmesi, mevcut eşitsizliklerin giderilmesi ve sosyal adaletin sağlanması hedeflenmelidir. Öbür türlü, en basit şekliyle sadece birinci dilde okur-yazarlık eğitimi sağlamak kendi başına Kürt öğrencilerin eğitimi tecrübe etme biçimlerini dönüştürmeyecek ve yoksulluk, eşitsizlik ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya katkıda bulunmayacaktır. Bu yüzden, dil bir araç olarak kullanılıp hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kimlik uzlaşısı içinde oldukları, ebeveynlerin de roller üstelendiği ve kuramsal çerçevede tartıştığımız ilkelere göre şekillendirilecek dönüştürücü bir eğitim hedeflenmelidir.

Çiftdilli veya çokdilli öğretmen yetiştirme bölümleri açılmalı: Kürtçe-Türkçe çiftdilli eğitim verebilecek öğretmen yetiştirilmesi için altyapı hazırlanmalı, bunun için eğitim fakültelerine bağlı bölümler açılmalıdır.

Öğretmen adaylarına dilsel ve kültürel çeşitlilik hakkında eğitim verilmeli: Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde okul dilinden farklı bir anadili olan çocuklara eğitim vermek hakkında bilgilendirici ve yönlendirici dersler verilmelidir. Uluslararası literatürde genellikle “Kültürlerarası

Eğitim” (Intercultural Education) olarak bilinen öğretmen yetiştirme dersleri, genellikle dilsel ve kültürel azınlık gruplarının tarihsel geçmişleri ve kültürleri, dilsel azınlık öğrencilerinin sınıf yönetimi ve bu öğrencilere ders verme metodolojileri gibi konuları kapsamaktadır. Bu tür derslerin Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya, Güney Kıbrıs gibi Avrupa ülkelerinde başarılı sonuçlar veren örnekleri mevcuttur.

Öğretmenlere hizmet-içi eğitim yoluyla dilsel ve kültürel çeşitlilik hakkında eğitim verilmeli: Çoğunlukla Kürtçe konuşan öğrencilerin okuduğu okullarda çalışan öğretmenlere, hizmet-içi eğitim seminerleri yoluyla, anadili okul dilinden farklı öğrencilere öğretmenlik yapmak konusunda eğitim verilmelidir.

Kürtçe bilen öğretmenlere çiftdilli öğretim metotları ve örnekleri hakkında eğitim verilmeli: Zaten Kürt öğrencilerle zaman zaman da olsa gönüllü olarak Kürtçe konuşmayı deneyen ve bu yolla öğrencilerin dezavantajlarını hafifletmeye çalışan Kürtçe bilen öğretmenlere çiftdilli öğretim metotları ve stratejileri hakkında bilgilendirici seminerler ve ders araç-gereçleri sağlanmalıdır. Mevcut iyi örnekler yazılı veya görsel olarak kaydedilerek diğer Kürtçe bilen öğretmenlerle paylaşılmalıdır.

Kürtçe bilmeyen öğretmenler Kürtçe öğrenmeye teşvik edilmeli: Kürtçe bilmeyen öğretmenlerin öğrenciler, ebeveynler ve çevre ile ilgili sıkıntılar yaşadığını gördük. Yaşanan bu sıkıntıların bir kısmının öğretmenlerin Kürtçeyi ve bölge kültürünü bilmemeleri ile ilişkili olduğu aşikârdır. Bu yüzden, yoğunluklu olarak Kürtçe konuşulan bölgelerde çalışmakta olan ve çalışacak öğretmenlerin Kürtçe öğrenmeleri teşvik edilmeli, bunun için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, bölgede öğretmenlik yapacak öğretmenlerin Kürtçe öğrenmelerinin önemi aktarılabilir; Kürt dili, kültürü, edebiyatı gibi konularda öğretmenlere yönelik bilgilendirici kitapçıklar dağıtılabilir; sadece bu öğretmenlere dönük ücretsiz Kürtçe dil kursları açılabilir. Bu sayede, Kürtçe öğrenen öğretmenler hem öğrencilerle, hem ebeveynlerle hem de çevre ile daha verimli, samimi, geliştirici, kimlik uzlaşısını teşvik eden ilişkiler geliştirebilir ve bu durum Kürt öğrencilerin okul başarılarına ve sosyal, ekonomik entegrasyonuna olumlu katkıda bulunabilir.

Kürtçe bilen öğrenciler için Kürtçe okur-yazarlık kursları açılmalı: Kürtçenin eğitim dili olacağı çiftdilli eğitim modellerinin geliştirilmesi sürecinde, bu aşamaya gelinene kadar dile karşı tutumların ve öğrenci özgüveninin yeniden tesis edilebilmesi için, ilköğretim öğrencilerinin Kürtçe okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve bunun için devlet destekli ücretsiz özel okur-yazarlık kurslarının açılması gerekmektedir. Kendi anadillerinde yazılı ürünlerin olduğunu görmek ve bunları kullanabilmek, öğrencilerin okulla ve kendi anadilleriyle kurdukları ilişkileri onarıcı ve geliştirici olacaktır. Öte yandan bu tür okur-yazarlık kursları çiftdilli eğitim modellerinin uygulamaya konmasına bir hazırlık sağlamış olacaktır.

Ebeveynler için Kürtçe okur-yazarlık kursları açılmalı: Öğrencilerin eğitimlerinde ebeveynlerin rolü düşünüldüğünde, anne-babaların da eğitim sürecinin bir parçası olarak kurgulanması elzemdir. Bu anlamda atılabilecek en önemli adımlardan bir tanesi de, hem Türkçe okuma-yazması olan hem de olmayan anne-babalara yönelik Kürtçe okur-yazarlık kursları açmaktır. Bu yönde atılacak adımlar hem anne-babaların kendilerinin güçlendirilmesini hem de çocuklarının eğitimlerine katkıda bulunabilmesini sağlayabileceği gibi, daha geniş kaynaklara ulaşmalarını sağlaması açısından da önemlidir.

Çift dilli eğitim müfredatı geliştirme ve ölçme-değerlendirme merkezlerinin kurulması sağlanmalı: Çift dillilik, iki dilin yan yana durmasından ziyade, en az iki dilin bir araya gelmesiyle yeni bir düşünme, olayları görme ve değerlendirme biçimi meydana getiren dinamik bir süreçtir. Bu yüzden bu dinamik sürece cevap verebilecek eğitim müfredatları, farklı diller için hazırlanmış olan müfredatlar yan yana getirilerek oluşturulmamalıdır; farklı müfredatların birbirinden bağımsız bir şekilde kullanılmasıyla çift dillilik geliştirilemez. Bu nedenle, çift dilliliğin dinamik yapısını göz önüne alan ve tüm eğitim-öğretim süreçlerini gözetim müfredatlar hazırlanmalı, bu müfredatların ölçme ve değerlendirmelerini yapacak eğitim merkezleri kurulmalıdır.

Kürt öğrenciler, üçüncü bir dil öğrenirken birinci dilleri olan Kürtçe ve Türkçe ile ilişkilendirilmeli: Çift dilli eğitim modelleri aynı zamanda çok dilliliğin teşvik edildiği modellerdir. Yerel ve uluslararası literatürdeki çalışmalar ve bu çalışmada açıklanan dillerarası karşılıklı bağımlılık ilkesi, yeni bir dil öğrenilirken bilinen önceki dillerin bu sürece katkısının muazzam olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, hem mevcut eğitim sisteminde hem de muhtemel çift dilli eğitim modellerinde Kürt öğrencilere İngilizce veya başka üçüncü bir dil öğretilirken, öğrencilerin birinci dilleri olan Kürtçe ve ikinci dilleri olan Türkçe, üçüncü dil öğretimin önemli bir parçası olarak görülmelidir ve buna uygun öğretim metotları ve ders-araç gereçleri hazırlanmalıdır.

2. Toplumsal ve Kültürel Öneriler

Eğitimde anadilinin kullanılması ve çift dillilik hakkında farkındalık yaratılmalı: Daha önce bahsedilen, Ayan Ceyhan ve Koçbaşı tarafından hazırlanan Çift dillilik ve Eğitim raporunda da belirtildiği gibi, bir dile karşı olumsuz tutumların söz konusu olduğu ortamlarda o dildeki eğitimin başarılı olması beklenemez. Bu nedenle, zaman zaman devlet söyleminde, bazı politikacıların konuşmalarında, anaakım medya kuruluşlarında sıklıkla güvenlik sorunları ile ilişkilendirilen anadilini konuşma, eğitimde anadilinin kullanılması ve çift dillilik gibi konulardaki olumsuz yargıların silinebilmesi için çalışmalar yürütülmeli ve çok dilliliğin bir kısıtlama yerine olumlu bir değer ve temel bir insan hakkı olarak algılanabileceği bir ortam yaratılmalıdır. Eğitim Sen'in yaptığı anadil karşı tutum çalışması, bu konuda görüşülen insanların büyük bir kısmının anadilini öğrenmek, konuşmak ve başkasına öğretmek konularındaki tutumlarının olumlu olduğunu gösterse de, mülâkatlarda ortaya çıkan sonuçlar gösteriyor ki, Kürtçenin bazı öğretmenler tarafından bir sorun kaynağıymış gibi görülmesi, öğrencilere ve ebeveynlere bu yönde telkinlerde bulunulması ve mülâkatlarda değinilen damgalamalar sonucunda, eğitimde Kürtçenin kullanılabilmesi düşüncesi bazı kesimlerde olumsuz tutumlara, bazı kesimlerde de kafa karışıklıklarına yol açmıştır. Bu nedenle sağlıklı bir dil planlaması yapılarak Kürtçeye karşı tutumun dönüştürülmesi ve toplumda olumlu yönde evrilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bunun için öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, politikacılar, kısacası tüm kamuoyu, mevcut eğitim politika ve pratiklerinin zararları hakkında ve eğitimde çift dilin kullanılabilmesi ve çift dilliliğin sağladığı imkânlar hakkında çeşitli yollarla bilgilendirilmelidir. Bu uğurda, televizyon ve radyo programları yapmak, seminer, konferans, mahalle toplantıları düzenlemek, çok dilli bilgilendirici afiş, kitapçık ve reklam filmleri hazırlayıp bunları kamuoyunda dolaşıma sokmak gibi çeşitli çalışmalar yürütülebilir.

Ebeveynler, dilsel ve kültürel çeşitlilik hakkında bilgilendirilmeli: Azınlık dillerine mensup ebeveynlerle, çocuklarıyla kendi anadillerinde konuşmanın, anadilinin geliştirilmesinin ve dolayısıyla çift/çok dilliliğin geliştirilmesinin çocuğun okul başarısında ve toplumsal

entegrasyonunda ne kadar önemli olduğu gibi konularda bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin Kürtçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik TV programları yapılmalı: Okul başarısında ve yeni bir dil öğrenilmesinde anadilinin önemi düşünülürse, çocukların anadillerinin geliştirilmesi için Kürtçe yayın yapan devlet destekli ve özel TV kanallarının çocukların dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar yapmaları önemli bir gelişme olacaktır. Bu bağlamda, Kürtçe yayın yapan radyo ve televizyonlara getirilen çocuk programlarına ilişkin yasak kaldırılmalı, bu tür programların yapılması için gerekli kaynak sağlanmalıdır.

Halk, diyalekt farklılıklarının güzellik ve gereklilikleri hakkında bilgilendirilmeli: Birinci gruptan bazı kişiler tarafından da dile getirildiği gibi, Kürtçe konuşulan bölgeler arasındaki diyalekt farklılıklarının eğitimde Kürtçenin kullanılmasını zorlaştıracığı algısının dönüştürülmesi gerekmektedir. Egemen politik söylemlerin de etkisiyle insanlar “tek” ve “standart” olanın daha iyi olduğuna kolaylıkla inandırılabilir. “Tek” ve “standart” olmama durumu Kürtçe konuşan bazı kesimler arasında Kürtçeye karşı bir özgüven eksikliğinin de bir sonucu olarak okunabilir ki bu özgüven eksikliği de Kürtçenin egemen dil olan Türkçenin politik gücü ve ekonomik avantajları ile sürekli karşılaştırılmasından kaynaklanır. Bu yüzden, mevcut algının dönüştürülebilmesi için ağızlar arasındaki farklılıkların her dilde kaçınılmaz olarak var olduğuna, bunun güzellik, içtenlik, doğallık ve tarihsellikle ilgili olduğuna yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ANADİLİNDE EĞİTİM HAKKI – ÜLKE ÖRNEKLERİ

Anadilinde eğitim hakkı, azınlıkların dilsel haklar mücadelesinin temel unsurlarından biri olarak, son yıllarda ulusal ve uluslararası siyasal gündemde hatırı sayılır bir yer işgal etmektedir. Anadilinde eğitim hakkı, kamusal alanın bileşenleri olan yargı ve idare alanı başta olmak üzere, eşit siyasal katılımın bir önkoşulu olarak siyasette ve kitle iletişim araçlarında anadili kullanımının güvence altına alınması gibi diğer anadili haklarının hayata geçirilebilmesine esas teşkil etmesi bakımından, öncelikli bir yere sahiptir. Bilhassa Avrupa’da 1960’lı yılların sonlarından itibaren mevzi kazanan anadilinde eğitim hakkı mücadelesi, uluslararası ve Avrupa-merkezli kuruluşları 1990’lı yıllarda konuya daha kapsamlı bir şekilde eğilmek durumunda bırakmıştır. Genel olarak dilsel azınlık hakları, özel olarak anadilinde eğitim hakkı konusunda Avrupa Birliği (AB) üyesi devletleri bağlayıcı herhangi bir ortak metin bulunmamakla birlikte, Birleşmiş Milletler (BM) ve bilhassa Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) ile Avrupa Konseyi (AK) tarafından hazırlanmış ve devletlerin imza ve onayına açılmış metinler, dilsel azınlıklar ihtiva eden tüm üye ve aday ülkelerde birer rehber metin haline gelerek bu devletlerin anadilinde eğitim hakkına yaklaşımlarının çerçevesini çizmeye başlamıştır.¹⁶⁰

Bu bağlamda, Türkiye’deki Kürtlerin anadilinde eğitim hakkı tartışmasına ışık tutabilecek örnekler Avrupa’da fazlasıyla mevcuttur. Öte yandan, dünyanın diğer bölgelerinde, liberal demokrasiden farklı siyasal rejimler ve sosyo-politik kültürler içinde yer alan dilsel azınlıkların anadilinde eğitim hakkı arayışları ve bu hakkı kullanma deneyimleri, tartışmanın zenginleşmesi ve kapsamının genişlemesi bakımından dikkate değer görülebilir. Bu çalışmanın asıl amacının bu tür bir katkı sunmak olduğu düşünüldüğünde, çalışmanın bu bölümünde Korsikaca - Fransa ve Baskça - İspanya örneklerinin yanı sıra Uygurca - Çin örneğine başvurulması anlaşılır hale gelmektedir. Sırasıyla her bir örnek, tarihsel arkaplan, sosyo-politik şartlar ve eğitimde anadilinin kullanılmasına yönelik

¹⁶⁰ BM Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (1960); BM Siyasî ve Medeni Haklar Sözleşmesi (1966 - Madde 27); BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (1990 - Madde 30); BM Ulusal veya Etnik, Dinsel veya Dilsel Azınlıklara Mensup Olan Kişilerin Haklarına Dair Bildiri (1993); AK Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı (1992/1998); AK Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşme (1995/1998 - Madde 5, 6, 9-12, 14); AGİT Ulusal Azınlıkların Eğitim Haklarına İlişkin Lahey Tavsiyeleri (1996); ACİT Ulusal Azınlıkların Dil Haklarına İlişkin Oslo Tavsiyeleri (1998); ACİT Ulusal Azınlıkların Kamusal Yaşama Etkin Katılımına İlişkin Lund Tavsiyeleri (1999); AGİT Ulusal Azınlıkların Seçim Sürecine Katılımını Kolaylaştırmaya İlişkin Kılavuz (2001); AGİT Radyo ve Televizyon Yayınlarında Azınlık Dillerinin Kullanımına İlişkin Kılavuz (2003).

uygulamalar incelenerek mevcut durum ve yakın geleceğe yönelik yorumlarla ele alınacaktır. Bölüm, bu yorumların Kürtçe - Türkiye örneği için ne tür anlamlar taşıdığı üzerine bir değerlendirme kısmıyla sonlanacaktır.

Bu örneklerin seçilmesine dayanak sağlayan unsurlara bakıldığında, her bir örnekte Türkiye’de Kürtçe örneğiyle benzer ve farklı nitelikler olduğu görülecektir. Özel olarak incelendiğinde, Korsikaca - Fransa örneğiyle Kürtçe - Türkiye örneği arasındaki benzerlikler şu şekilde sıralanabilir:¹⁶¹ Üniter devlet yapısına eşlik eden merkezî yönetim şeklinin baskın niteliği; bu niteliğe karşıt bir şekilde var olan çokdillî toplum yapısı; bu yapıyı gözardı eden anayasal düzenlemeler (sadece resmî/ulusal dilde eğitim verilmesi yoluyla azınlık dillerinde eğitimin kısıtlanmasına yönelik eğilim); azınlıkların ulusal birlik ve bütünlüğe yönelik bir tehdit olarak algılanması sonucu uluslararası ve Avrupa-merkezli kuruluşlarca benimsenen metinlerin imzalanmasına ve onaylanmasına dair çekinceler; azınlıkların dil ve kültürel değerlerinin, siyasal rejimin temelini oluşturan çoğunluk dili ve değerleri karşısında konumlandırılış biçimi (cumhuriyet/devrim/modernite karşıtlığı); Korsikaca ve Kürtçe dillerinde yaşanan standartlaşma sorunu; Korsikalı ve Kürt azınlık içinde şiddet yoluyla mücadele sürdüren kesimlerin varlığı; Korsika ve Kürt bölgesinin jeopolitik konumunun yarattığı bölgesel ve siyasal gerilimler. Bu benzerliklere yakından bakıldığında beliren farklılıkların yanı sıra, iki örnek arasındaki en dikkat çekici fark, Fransa’daki merkezî yönetim biçiminin son dönemde ve bilhassa Korsika için esneklikler arz etmeye başlamasıdır.

Baskça - İspanya ve Kürtçe - Türkiye örneklerindeki benzerlikler sayıca daha az olmakla birlikte, bu karşılaştırma her iki örnekteki benzer mücadelenin sürecini izlemek açısından önemlidir: Bask ülkesi ve Kürt bölgesinin ilgili ülkelerin komşusu olan ülke topraklarındaki uzantısı, benzer bir askerî rejim deneyimi, yürütülen silahlı mücadelenin devamlılığı söz konusu benzerlikleri oluşturmaktadır. Bu benzerliklerin detaylarında ortaya çıkan farklılıklara ek olarak, Bask ülkesinin ve Kürt bölgesinin refah düzeyindeki farklılık ve bu farklılığın yarattığı iç göç hareketliliğinin yönü, Baskça dilinde yapılan çalışmaların yüzyılı aşkın bir süreye uzanan tarihi ve bu tarihin, dilin korunması ve geliştirilmesi bakımından kazandırdığı tecrübenin Kürtçe için mevcut olmaması, Baskça eğitimin son kırk yıldır Bask Özerk Yönetimi tarafından güvence altına alınmış olmasının yarattığı olumlu süreç gibi etkenlerin Kürtçe için geçerli olmaması gibi farklılıklar da, tartışmayı katmanlaştırmak açısından dikkate değerdir.

Uygurca - Çin örneği ile Kürtçe - Türkiye örneği arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların birbirine yakın olması, ilk bakıştaki izlenimin aksine, çalışmanın amacına bilhassa katkı sunmaktadır. Uygur halkının yaşadığı Şıncan Özerk Bölgesi’nin Kürt bölgesi gibi sınırda konumlanışının ilgili ülkeler nezdinde yarattığı jeostratejik gündem, Şıncan’ın ve Kürt bölgesinin, ilgili ülkelerin diğer bölgelerine nazaran ekonomik bakımdan güçsüz olması, silahlı bağımsızlık mücadelesinin sürekliliği gibi benzerliklerin karşısında, bu benzerliklerin ayrıntılarında yatan farklılıklara ek olarak, Çin devletinin benimsediği komünist sistem ve tek parti yönetimi ile Türkiye’deki yarı-

¹⁶¹ Söz konusu benzerlikler incelenirken, Fransa’daki endüstrileşme, ortak pazar yaratma ve uluslaşma sürecinin Türkiye’ye kıyasla çok daha erken başlamış ve çok daha uzun bir süreye yayılmış olduğu akılda tutulmalıdır. Bu fark, görece daha “başarılı” bir şekilde uygulanan Fransız uluslaşma politikasına için bir şekilde yer alan eşitlik vurgusuna da işaret etmektedir. Uluslaşma-eşitlik ilişkisine dair bu vurgu, eşit yurttaşlar olarak kurgulanan Fransa halkının kamu hizmetlerinden eşit bir şekilde yararlanması ve fırsat eşitliğinin sağlanması zemininden hareket eden Fransa devletinin pozitif ayrımcılık olarak okuduğu azınlık haklarına yönelik olumsuz tutumunu, Türkiye devletinin benzer olumsuz tutumundan nitelik olarak ayırmaktadır.

liberal/demokratik sistem ve otoriter yönetim arasındaki fark, Şincan'ın – nitelikleri tartışmalı olmakla birlikte – özerk bir yönetim biçimine sahip olması, Uygurcanın eğitimde anadili olarak kullanılmasının – kesintili ve sorunlu olmakla birlikte – altmış yıla yakın bir süredir Çin devletinin güvencesinde sürüyor olması gibi farklılıklar yer almaktadır.

Bu benzerliklerin ve farklılıkların doğrudan ve detaylı bir karşılaştırmalı siyasal incelemeye imkân verip vermediği tartışılabilir. Öte yandan, çalışmanın bu bölümünde amaçlanan, daha ziyade tartışmanın kapsamını genişletmek ve katmanlarını zenginleştirmek olduğu için, bu benzerlikler ve farklılıklar, genel değerlendirmelere yön verecek şekilde ele alınmıştır. Bu ele alış biçimi, meselenin daha önce öngörülemeyen farklı boyutlarını diğer örneklerden yola çıkarak ortaya koymak suretiyle, soruna dair belirli bir akıl yürütme eylemi olarak da anlaşılabilir. Böyle bir eylemin merkezinde, örnekler arasındaki farklılıkların dahi belirli bir özel örneğe ilişkin tartışmayı ayrıntılandırarak, olumsuzlayarak ya da olumluyarak tamamladığı varsayımı yatar. Aksi takdirde, her bir örneğin biricikliği savı, bu savın doğruluk niteliğini bizzat üreten resmî tezlerce belirlenen ulusal politikalara hizmet etme amaçlı çalışmalardan öteye geçilmesine ve böylece evrensel nitelikli sosyal bilim teorilerinin ve siyasal pratiklerin oluşmasına imkân vermezdi.

A. KORSİKACA – FRANSA

1539 tarihli fermanla Fransa krallığının hukukî ve idarî açıdan resmî dili ilan edilen Fransızca, 1635 yılında kurulan Fransızca Akademisi'nin himayesine alınmış, 1793 yılında ücretsiz ve zorunlu ilköğretimin dili haline gelmiştir.¹⁶² Bilhassa kırsal nüfustaki okur-yazar oranını artırmak ve bu kesime devrimin öngördüğü kültürel değerleri ve vatandaşlık kavramını benimsetmek amacıyla oluşturulan bu ulusal eğitim sistemi, Fransızca dışındaki dillerde eğitim verilmesini yasaklamakla kalmamış, bu dilleri devrim karşıtlığı, geleneksellik ve ulusal bütünlüğe yönelik bölücü tutumla özdeşleştirmiştir. 1970'lerde zuhur eden bölgesel hareketlerin de etkisiyle, Bretonya'da *Diwan*, Basque ülkesinde *Ikastola*, Oksitanya'da *Calandreta* ve Kuzey Katalonya'da *Bressola* ismiyle bilinen özel okullar kurulmuştur. Ağırlıklı olarak azınlık dilinde eğitim veren özel okullar, Baskça için 1969, Bretonca için 1977, Alsasca için 1991 yılından beri faaliyet göstermektedir. Öte yandan, 1992 yılında değiştirilen anayasanın 2. maddesiyle, Fransızcanın Fransız Cumhuriyeti'nin resmî dili olduğu ilan edilmiş, 1994 tarihli Toubon Kanunu ile Fransızcanın tüm resmî belgelerde, reklamcılık sektöründe, işyerlerinde, tüm ticarî sözleşmelerde ve iletişim alanlarında, tüm devlet okullarında kullanılacak tek dil olması güvence altına alınmıştır. Bu iki yasal tedbir, İngilizcenin artan hâkimiyetine karşı Fransızca'yı koruma amacıyla alınmış olsa da, devletin bölgesel ve azınlık dillerine yönelik olumsuz yaklaşımını kuvvetlendirmek işlevi görmüştür.

Nitekim 1999 yılında dönemin sosyalist hükümeti tarafından imzalanan Avrupa Bölgesel veya Azınlık Dilleri Şartı, geçerlilik kazanmak için hâlâ Fransa Parlamentosu'nun onayını beklemektedir. Bu Şart'ın onaylanması durumunda tek ve bölünmez Fransa'nın etnik ayrışmaya maruz kalacağını, devletin dili olan Fransızcanın egemenliğini kaybetmesinin siyasal iktidarın merkez ve çeperdeki bölgeler arasında paylaşılmasıyla sonuçlanacağını, İngilizcenin artan hâkimiyetinin Fransızcanın varlığını tehdit ettiği böyle bir dönemde bölgesel dillerin resmen desteklenmesinin ulusal kaynakların israfı anlamına geleceğini ileri süren kesimlerin kaygıları benimsenmiş görünmektedir. Söz konusu kaygılar açısından bu Şart, hukuk önünde eşitlik ilkesini ihlal etmekte, Cumhuriyet'in bölünmezliğini ve Fransız halkının birliğini tehdit etmekte, nihayet, örgütlü dilsel topluluklara

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

özel haklar tanımaya dek uzanmaktadır.¹⁶³ 2000'li yılların başında dönemin Millî Eğitim Bakanı Jack Lang tarafından yürütülen tamamen Bretonca eğitim veren *Diwan* okullarının ulusal eğitim sisteminin resmî bir parçası olması yönündeki girişim, Anayasa Mahkemesi'nin bu konudaki olumsuz görüşü sonucu tamamlanamamıştır. 2007 tarihli EBLUL raporuna göre Fransa, 1999 yılında imzaladığı Avrupa Diller Şartı'nı hâlâ parlamentosunda onaylamamış bir Avrupa Konseyi üyesi devlet olmaya devam etmekte, BM Siyasî ve Medenî Haklar Sözleşmesi'nin 27. maddesine ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 30. maddesine koyduğu şerhleri kaldırmamakta ısrar etmekte ve böylece azınlıkların dilsel hakları konusundaki karne notunu düzeltmemektedir.¹⁶⁴ Bu noktalarda bir ilerleme kaydedilmemekle birlikte, 2008 yılında yapılan anayasa değişikliği ile “bölgesel diller”in resmen tanınması yönünde önemli bir adım atıldığı söylenebilir.

Fransa'da, Fransızca dışında konuşulan 75 dil, “bölgesel diller” (Bretonca, Baskça, Katalanca, Oksitanca, Korsikaca, Oil dilleri vb.), “yabancı diller” (İngilizce, Almanca, İspanyolca vb.) ve “orijin diller” (Arapça, Türkçe, Lehçe, Portekizce) olarak gruplandırılmıştır. Bölgesel dil statüsüne sahip olan Korsikaca, Korsika ve Kuzey Sardinya adalarında konuşulan, Roman dilleri ailesine bağlı bir dildir. UNESCO tarafından resmî veya prestijli bir statüye sahip olmaması nedeniyle tehdit altında olma potansiyelini haiz bir dil olarak nitelendirilen Korsikacayı şu an Korsika adası halkının yalnızca yüzde 10'u birinci dil olarak kullanmakta, halkın yüzde 50'si ise farklı derecelerde konuşabilmektedir. Ada halkının tamamının Fransızca konuşabilmesi, şartı olmayan bir tespittir.

Dört yüzyıllık Cenova yönetimi boyunca bir tür özerk bölge olmanın imtiyazlarından faydalanan Korsika'nın tarihinde 1755-1768 yılları arasında Pasquale Paoli'nin liderliğinde hüküm süren kısa ömürlü bir Korsika Cumhuriyeti dönemi yer almaktadır. 19. yüzyıl sonuna dek Korsika'daki siyasal ve kültürel hayatın dili olan İtalyanca, bu kısa süreli cumhuriyetin resmî dili ilan edilmiş ve anayasa İtalyanca hazırlanmıştır.¹⁶⁵ Ada 1770 yılında Fransa egemenliğine girdiğinde, yeni Jakoben elitin devrim sonrası izlediği güçlü merkezî yönetim politikası gereği Cumhuriyet'e eklenmek durumunda kalmıştır. Cumhuriyet'in resmî belgelerinin Fransızca dışında bir dilde basılmasının yasaklanması, Korsikaca dilinden ziyade, Korsika'da yüzyıllardır hüküm süren Toskana İtalyancasına karşı bir politik manevra olmakla birlikte, bu manevranın ulus-devlet mantığıyla örülmüş 19. yüzyıldaki anlamı Korsikaca için daha belirgindir.¹⁶⁶ Korsikaca hiçbir zaman resmî eğitim dili olmamış, fakat eğitim daha önce asla, 19. yüzyıl sonunda olduğu gibi, devlet tarafından ücretsiz ve zorunlu niteliğiyle güçlü bir siyasal mekanizma olarak kullanılmamıştır. İtalyancanın hâkimiyeti Korsikalılar için nispeten elit sınıflarla sınırlı ve dolaylıyken, Fransızcanın hâkimiyeti çok daha somut ve doğrudan olmuştur.¹⁶⁷ Bu hâkimiyet, Fransızca'yı “ulusal” kimlik, modernlik ve muteber vatandaşlıkla özdeşleştirirken, Korsikacayı ayrılıkçılık, gerilik ve ikinci sınıf vatandaşlık statüsüne indirmiştir.¹⁶⁸ Çeperdeki diğer yerler gibi Korsika da, devrim-karşıtı nitelikler taşıdığı şüphesiyle,

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, dillerin ve dilsel çeşitliliğin korunmasına yönelik çalışmalar yapan, 1982 yılında kurulmuş hükümetler-dışı bir organizasyondur. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/info-ngos/EBLUL.pdf> [2 Şubat 2010]. Avrupa Konseyi üyesi ülkelerin Avrupa Diller Şartı'na yönelik tavrını izlemek için bakınız: <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.

¹⁶⁷ Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 77.

¹⁶⁸ Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 117.

rejimin güvenliği bakımından Paris'in daima endişeyle yaklaştığı bir bölge olmuştur.¹⁶⁹ Bu endişe sebebiyle devletin adadaki idare ve yargı sistemini yürütmek üzere sadece Fransızca konuşanları görevlendirmesi, Korsikacanın özel alana hapsolmasının neden doğrudan siyasal bir anlamla yüklenebildiğini açıklar görünmektedir. Öte yandan, bu tür doğrudan ve açık politik manevraların yanı sıra, ekonomik ve sosyal faktörler de diller arasında bir hiyerarşinin kurulmasına hizmet etmiş, kamusal ve özel sektörde iş bulabilme kaygısı, Korsikalıları Fransızcanın egemenliğine girmeye itmiştir.¹⁷⁰ Fransa'nın hâkimiyetine girmeden önce adanın yalnızca küçük, kentli ve eğitilmiş bir kesimine ait olan çiftdillilik (Korsikaca ve İtalyanca), bu elit kesimin Fransız egemenliği döneminde ve devrim sürecinde Korsikaca pahasına Fransızca'yı benimseyerek ulusal askerî, ekonomik ve siyasal sistemin bir parçası haline gelmesiyle sona ermiştir.¹⁷¹ Öyle ki, Fransız sömürgelerinde önemli sayıda Korsikalı görev yapmış, ancak sömürgeler bağımsızlıklarına kavuştuktan sonra adaya dönenler ve bilhassa ikinci kuşak, adadaki zayıf ekonomik ve sosyal konumdan hareketle, adanın bir iç sömürge olduğu tezini benimseyerek Korsika ulusal hareketinin öncüsü haline gelmiştir.¹⁷²

1982 tarihli Korsika (Deferre) Statüsü, Korsika'yı "ortak ülke" şeklinde tanımlayarak Korsika'nın diğer 22 yönetsel bölgeden farklı bir bölge olduğunu zımnen kabul etmiş ve 1975 yılında Kuzey Korsika (*Haute Corse*) ve Güney Korsika (*Corse-du-Sud*) olarak iki idarî kısma ayrılan adada nispi seçim sistemiyle oluşturulacak yerel bir meclis kurulmasını öngörmüştür. Korsika Bölgesi'nin başkenti olan Ajaccio kentinde bulunan Korsika Meclisi, malî özerklik ve yasama yetkilerine sahip olmamakla birlikte, adadaki yürütme organı olarak, ulusal meclise Korsika'yla ilgili konularda danışmanlık yapma görevi de üstlenmiştir. Ayrıca, kültür, eğitim ve medya faaliyetlerini yürüten bir bölgesel konsey bulunmaktadır. Korsika Statüsü, Fransa devletinin geleneksel üniter yapısı içinde Korsika'nın idarî ve kültürel olarak tanınmışlığını temsil eder.¹⁷³

Öte yandan, Fransız Hükümeti'nin, Korsika Meclisi'nin adaya yönelik herhangi bir inisiyatif almasına izin vermemesi, 1984 yılındaki seçimlerde oyların yüzde 9'unu alarak Meclis'e giren Korsika Ulusal Özgürlük Cephesi'nin (FLNC) yeniden silahlı eylemlere yönelmesine ve Meclis'in işlevsiz bir hale dönüşmesine yol açmıştır. Bu işlevsizlik, AB'nin bölgelere yönelik politikasına uyum sağlamak adına aldığı âdem-i merkezîyetçi tutumu kâğıt üstünde bırakmak niyetinde olan Fransa devletini pek rahatsız etmemekle birlikte, adada yükselen huzursuzluk, 1988 yılında yeni bir düzenlemeye yönelik girişimleri gerekli kılmıştır.¹⁷⁴ Fransa Parlamentosu tarafından 1991 yılında kabul edilen yeni Korsika Şartı'nda yer alan "Korsika halkı" ifadesi, anayasanın Fransa'da tek bir halk (Fransız halkı) ve tek bir dil (Fransızca) olduğuna dair maddesiyle çeliştiği gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Bununla birlikte, Joxe Statüsü olarak da bilinen yeni düzenleme, Korsika Meclisi'ne ekonomik gelişme, kültür, eğitim ve yerel idare alanlarında yeni yetkiler tanımıştır. Korsikalılar, isteğe bağlı Korsikaca öğrenme imkânına, Meclis'in bu yetkiyi kullanmasıyla birlikte kavuşmuştur. Fakat Joxe Statüsü, daha verimli bir idarî düzenlemenin ve akılcı bir âdem-i merkezîyetçilik yaklaşımının ürünü olmaktan öteye gidemeyerek, Korsika kimliğinin Paris tarafından siyasal olarak

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 Şubat 2010].

¹⁷⁴ Balaguer, "The end of the Corsican question?"

tanındığı savının ileri sürülmesine imkân vermemiştir.¹⁷⁵ Öte yandan, 1998 yılında FLNC tarafından dönemin valisine düzenlenen suikast ve yeni valinin Korsikalı milliyetçilere karşı yasal olmayan tedbirler almakla suçlanması, bölgede yeniden toplumsal güvensizlik ve siyasal istikrarsızlık yaratmıştır.

2000 yılında başlayan ve Matignon süreci olarak bilinen yeni bir Korsika Statüsü hazırlama dönemi, başbakan Lionel Jospin'in Fransa Meclisi'ne sunduğu, Korsikaca eğitimi yaygınlaştırma olanağı veren ve Korsika Meclisi'ne kısıtlı ve dönemsel (deneme amaçlı) yasama yetkisi tanıyan yasa tasarısının 2001 yılında onaylanmasıyla sonuçlanmış ve fakat tasarının hayata geçirilmesi, Anayasa Mahkemesi tarafından engellenmiştir.¹⁷⁶ Bununla beraber, Matignon süreci, yukarıdan aşağıya, tek taraflı ve müzakereye kapalı bir şekilde yürütülen ve idarî bakış açısına hapsolmuş önceki süreçlerden farklı olarak, Korsikalı ve Fransız vekiller arasındaki ilk resmî görüşme olması bakımından önemli görülmektedir.¹⁷⁷

Matignon sürecinin beklendiği gibi sonuçlanmaması, Korsika meselesine tekrar idarî bir sorun olarak yaklaşılmasına yol açmıştır. 2003 yılında Jean-Pierre Raffarin başbakanlığındaki hükümetin İçişleri Bakanı Nicolas Sarkozy tarafından hazırlanan, adadaki iki idarî kısmın birleştirilerek lağvedilmesi ve yerel yönetime daha fazla siyasal güç aktarılmasına yönelik genişletilmiş özerklik tasarısı, düşük bir katılımı gerçekleştiren yerel referandumda az bir oy farkıyla (yüzde 50.98 "Hayır", yüzde 49.02 "Evet") olumsuz neticelenmiştir.¹⁷⁸ Adadaki halkın çoğunluğunun tam bağımsızlık yanlısı olmadığını teyit eden bu referandum sonuçları, özerkliğin genişletilmesi konusunda durumun aynı olmadığını da işaret etmektedir.¹⁷⁹ "Hayır" oylarının ardında yatan sebeplerden birinin, Korsika nüfusunun yaklaşık yarısının kamusal alanda istihdam edilmiş olması ve bağımsızlık durumunda yaşanacak işsizlik korkusu olduğu kaydedilmiştir.¹⁸⁰ Böylece, özerklik yanlılarının bölgede Korsikacanın geliştirilmesi, yerel hükümete daha fazla yetki verilmesi ve ulusal vergilerden muaf tutulma talepleri, referandum sonuçları uyarınca şimdilik ertelenmiş görünmektedir. Bu referandumun sonucu, 1970'lerden beri, benzer talepleri silahlı eylemler yoluyla dile getiren FLNC'nin halktan beklediği desteği bulamamasını bir ölçüde açıklar görünmektedir. Öte yandan, FLNC'nin milliyetçi militanlardan ziyade, çoğunlukla sabıkalı kimselerden oluştuğu ve bunların Sicilya'daki mafya faaliyetlerinden pek de farklı olmayan yöntemler benimsedikleri ileri sürülmektedir.¹⁸¹ Bu tür yöntemlerin, adanın kıyılardan uzak ve sert iç bölgelerinde hâkim olan kan davası, çatışma ve eşkiyalık kültürüyle ilişkili olduğu savına karşı, bu tür savların özcü ve tahakküm yaratıcı niteliği öne sürülerek karşı çıkmaktadır.¹⁸² Ayrıca, söz konusu "eşkiya" unsurların devlet nezdinde uzun yıllar sahip olduğu ayrıcalığa ve bu unsurların moderniteyle birlikte varolabildiğine dikkat çekilerek, ilkel Korsika-modern Paris karşıtlığı üzerinden yaratılan söylem

¹⁷⁵ Balaguer, "The end of the Corsican question?".

¹⁷⁶ Matignon sürecinin ayrıntılı bir incelemesi için bakınız: Farimah Daftary, "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 ve diğerleri, 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 Petruszewicz, "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).

sorunsallaştırılmaktadır.¹⁸³ Bununla birlikte, adada uzun yıllar hâkim olan şiddetin, ekonomik yozlaşma ve toplumsal bölünmüşlük yaratarak siyasal kültüre olumsuz bir etkide bulunduğu da tespit edilmektedir.¹⁸⁴

Korsikaca, okullarda yasal olarak ve sınırlı bir şekilde ilk kez 1975 yılında öğretilmeye başlansa da, asıl olarak 1994 yılından itibaren, okul-öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde (haftada ortalama üç saat) Korsikaca dersi müfredata içkin bir şekilde yer almaktadır.¹⁸⁵ 1982 yılında kurulan Korsika Üniversitesi'nde de benzer bir durum söz konusu olmakla birlikte, ek olarak, 1991 yılından beri Korsikaca bilen öğretim üyelerinin istihdamına yönelik bir teşvik ve Korsikaca Çalışmaları Merkezi'ndeki eğitimi lisans ve lisansüstü düzeyde sürdürmeye dönük girişimler mevcuttur.¹⁸⁶ 1984 yılında Korsikaca yayın yapan bir radyo kurulmuş, bölgesel televizyon istasyonunun Ajaccio kentine taşınması Korsikaca programların artmasına vesile olmuştur.¹⁸⁷ Mahkemelerde ve idarî işlemlerde, ilgili memurlar dili konuşuyorsa, Korsikaca kullanmak mümkündür. Tabela ve işaretlerde Korsikaca kullanılması yönünde Korsika Meclisi Kültürel Konseyi'nin tavsiyesi bulunmaktadır.

Korsikacanın kuzey, güney, Ajaccio ve Cenova diyalektlerinden muteber ve henüz standart bir dile dönüşmemiş olması, Korsikacanın adada daha yaygın ve resmî bir şekilde kullanılmasına karşı çıkanlar tarafından bir gerekçe olarak gösterilmektedir. Ayrıca, Korsikacanın İtalyancadan türemiş doğal olmayan bir diyalekt olduğu iddiası da benzer siyasal yaklaşımlar tarafından benimsenmektedir. Bu savlar, Korsikalı dil aktivistlerini öncelikle ve bilhassa 1980'lerden itibaren Korsikacanın ayrı bir dil olduğunu kanıtlamak için yoğun uğraş vermeye sevk etmiştir.¹⁸⁸ Korsikacanın okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik bir hareket olan *Scola Corsa*, çocuk kitapları yayımlamış ve yetişkinler için kurslar düzenlemiş, *A Caspa* isimli öğretmenler derneği ise, Korsikacanın okul-öncesinden üniversiteye dek zorunlu eğitime dâhil edilmesi ve statüsünün Fransızca ile eşitlenmesine yönelik bir kampanya yürütmüştür.¹⁸⁹ *Scola Corsa*, 1972 yılında kurulmuş ve tüm yerel Korsikaca hareketlerini bünyesinde toplamış, Korsikaca kurslar açılması ve Korsikacanın bölgesel dil niteliğinin resmen tanınması için çalışmıştır.¹⁹⁰ Cenova hâkimiyeti döneminde sözlü bir dil olarak kalan Korsikacanın Fransızca egemenliğinde de yazılı bir dile dönüşmemesi sürecini tersine çevirmeye dönük bu hareketlerin merkezinde, Korsikaca kitap yayımlama faaliyeti yatmaktadır.¹⁹¹ *Scola Corsa* hareketinin 1970'lerde düzenlediği Korsikaca Günleri, pek çok dil aktivistinin buluşmasına vesile olmuş ve başlangıçta sadece Baskça, Bretonca, Katalanca ve Oksitanca dillerinin devlet okullarında seçmeli ders olarak verilmesine imkân tanıyan 1951 tarihli Deixonne Kanunu'nun – İtalyancanın bir lehçesi olduğu gerekçesiyle hariç tutulan – Korsikacayı da kapsamına yönelik talebi yaygınlaştıran ve 1982 yılında olumlu yönde sonuçlandıran ulusal bir kampanyaya dönüşmüştür.¹⁹² Genişletilmiş Deixonne Kanunu uyarınca, devlet okullarında Baskça,

¹⁸³ Petruszewicz, "Old Vendetta," 296.

¹⁸⁴ Daftary, "The Matignon Process," 309.

¹⁸⁵ Françoise Convey, "Teaching the Mother Tongue in France," içinde: *Teaching The Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Ed. Anthony Adams ve Witold Tulasiewicz (London: Continuum International Publishing Group, 2005), 121; ayrıca bakınız: 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 Şubat 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; ayrıca bakınız: Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126.

Bretonca, Katalanca, Oksitanca, Korsikaca, Alsasça, Gallo, Moselle, Tahitice, Creole ve Melanezya dillerinde eğitim, Fransızca ile birlikte kısmen verilmektedir.¹⁹³ Bu kısmî sistem, Alsas, Bask bölgesi, Bretonya, Korsika gibi bölgelerdeki bazı devlet okullarında da, ebeveynlerin talebi ve en az 15 öğrencinin mevcudiyetiyle beraber uygulanmaktadır.

Korsika halkının Korsikalı dil ve kültür aktivistlerinin geliştirdikleri katı politikalara yeterince rağbet etmemesi üzerine, Korsika Üniversitesi ve Korsika Meclisi Kültür, Eğitim ve Çevre Konseyi bünyesinde yer alan dil planlamacıları, Korsikaca odaklı, Fransızca'yı dışlayan ve tekdillilik odaklı söylemler yerine, çokdillilik temelli, Korsikaca ile Fransızcanın eşit bir resmî statü paylaşmasına yönelik ve dili dar etnik ilişkilerden kültürel kodlara taşıyan söylemler geliştirmeye başlamışlardır.¹⁹⁴ Korsikacanın anadili (*lingua materna*) yerine anavatan dili (*lingua matria*) olarak kurgulanmasını öngören 1989 tarihli planın Korsikaca, Fransızca ve İngilizce yayımlanarak ilan edilmesi, hem dil ve soy ilişkisini zayıflatan, hem bölgesel dil statüsüne siyasal (*civic*) vatandaşlık nosyonu ekleyen, hem de bölgenin Fransızcanın ötesinde bir uluslararası dile yönelik açılımını ortaya koyan niteliği açısından önem taşımaktadır.¹⁹⁵

B. BASKÇA – İSPANYA

Modern İspanya, 1808'deki Fransız işgali ve Napolyon Savaşları döneminde kurulmuş ve 1812 tarihinde hazırlanan Cádiz Anayasası ile mutlak monarşiden liberal ulus-devlete geçiş sürecinin ilk adımını atmıştır.¹⁹⁶ Liberal milliyetçiler ve kraliyetçi Katolikler arasındaki iktidar savaşları sebebiyle kesintili bir tarihe sahip olan bu sürecin popüler siyasal bilinçte ve İspanyol vatandaşlığı kavramında vücut bulması, Restorasyon Dönemi olarak adlandırılan 1875-1923/31 yılları arasındaki dönemde gerçekleşmeye başlamıştır.¹⁹⁷ İmparatorluğun yıkılmasını takiben 1873 yılında kurulan, anti-demokratik ve elitist bir liberalizmin hâkim olduğu ilk Cumhuriyet, iç karışıklıklar ve ayaklanmaları izleyen 1923 tarihli askerî darbe ile son bulmuştur. 1931 yılında kurulan İkinci Cumhuriyet ise, 1936'daki seçim sonuçlarına itirazların üç yıl sürecek bir iç savaşa dönüşmesiyle kesintiye uğramıştır. 1939-1975 yılları boyunca General Franco liderliğindeki askerî diktatörlükle yönetilen İspanya, 1977 yılında yapılan seçimlerle birlikte tekrar Cumhuriyet rejimine dönmüştür. 1923 tarihli askerî darbenin anti-liberal, milliyetçi, Katolik ve kalkınmacı ideolojisini paylaşmak suretiyle, hem demokratik bir siyasal kültürün hem de ordu, kilise ve toprak ağalarından bağımsız, devlet tanımlı bir halk milliyetçiliğinin gelişmesine imkân vermediği iddia edilen Franco rejimi, mutlak monarşinin sona ermesini takip eden sürecin bir uzantısı olarak görülmektedir.¹⁹⁸ Öte yandan, 1898 yılında İspanya'nın son kolonilerini de kaybetmesine yol açan Amerika Birleşik Devletleri karşısındaki yenilgisi, Katalunya ve Bask ülkesindeki milliyetçi hareketleri tetikleyerek ulus-devlet inşa sürecini yarıda bırakmıştır.¹⁹⁹ Bu yenilginin zedelediği "İspanyol onuru", Kastilyancanın ve Kastilyan kültürünün yüceltilmesi yoluyla onarılmak istenmiştir.²⁰⁰ Kastilyancanın

¹⁹³ Christine Hélot, "Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France," *Language Policy*, 2 (2003): 255-277.

¹⁹⁴ Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 189.

¹⁹⁵ Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 178.

¹⁹⁶ Jesús Millán ve 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; ayrıca bakınız: Eduardo M. Moreno ve Juan S. P. Garzón, "A Difficult Nation?," *History and Memory*, 14: 1-2 (2002): 259-284.

¹⁹⁷ Millán ve Romeo, "Political cultures and citizenship," 292.

¹⁹⁸ Millán ve Romeo, "Political cultures and citizenship," 293.

¹⁹⁹ Millán ve 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.

kökenine yönelik dönemsel çalışmalar, dilin yarımadaadaki diğer “İspanyol dilleri”nden üstün – onlardan farklı olarak, türetilmemiş ve orijinal – olduğu, İspanyol kültürünün temelini oluşturduğu ve bu nitelikleri sebebiyle diğer dilleri konuşan halklar tarafından “gönüllü olarak” benimsendiği iddialarını üretmek üzere hazırlanmıştır.²⁰¹ Bu iddiaların, özerk bölgelerdeki sömürge tarihini unutturmak ve “gönüllülük” esasıyla oluşturduğu iddia edilen kısmî asimilasyonu “zorla” tersine çevirmek amacı taşıyan kendi kaderini tayin hakkı taleplerini gayrimeşru kılmak gayesiyle günümüzde de benimsenebildiği görülmektedir.²⁰²

İspanyol ulus-devletinin gerektirdiği homojen toplumu yaratmak, farklı diller konuşan kültürler üzerinde Kastilyanca temelli bir kültürel hegemonya kurmak yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır.²⁰³ Kastilyanca, 18. yüzyılda hüküm süren mutlakiyetçi monarşinin merkezîleşme çabalarının bir uzantısı olarak ilk kez 1716’da resmî dil ilan edilmiştir.²⁰⁴ Bir İspanyolca lehçesi olan Kastilyanca, bugün bu özel İspanyolca’yı diğer “İspanyol dilleri” Baskça, Katalanca ve Galicyacadan, kuzey ve merkez İspanya’da konuşulan İspanyolca’yı Endülüst’te konuşulan İspanyolcadan ya da İspanya İspanyolcasını (*Castellano*) Latin Amerika İspanyolcasından (*Español*) ayırmak için kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Latince’den türemiş diğer Avrupa dilleri ve bilhassa Fransızca karşısındaki statüsünü yükseltmek için Kastilyancanın sadece İspanya’da değil, Güney ve Kuzey Amerika’da da konuşulan bir dil olduğu vurgusu özellikle İkinci Cumhuriyet’in ilk yıllarında sıkça başvurulan bir söylem olmuştur.²⁰⁵ Kastilyancanın İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi diğer Avrupa dilleri karşısındaki görece “düşük” konumu, İspanya’nın diğer Avrupa ülkeleri karşısındaki – endüstrileşme, uluslaşma, demokratikleşme süreçleri bakımından – geri kalmışlığının bir yansıması gibidir.²⁰⁶ Bu geri kalmış milliyetçiliğin atılgan niteliği, içeride Kastilyan olmayan İspanya vatandaşlarına yönelik saldırgan bir politikaya dönüşecektir. 19. yüzyılda kurulan İspanya ve Kastilyan özdeşliği, uzun dönemde İspanyol milliyetçiliğinin başlıca yapıtaşına dönüşecek ve Kastilyanca olmayan kültürel değerlerin İspanyol devleti tarafından bugün bile görmezden gelinebilmesine imkân tanıyacaktı.²⁰⁷ Bununla birlikte, diğer Avrupa ülkelerinin aksine, İspanya’daki ulus-devlet inşa süreci hiçbir zaman yekpare bir nitelik arz etmeyecek, kültürel çoğulculuk ve siyasal federalizm eğilimleri taşıyacak, devlet tarafından dayatılan “ulusal” Kastilyan kimliği daima alternatif ve popüler mücadelelerin oluşturduğu yerel kimliklerle birlikte varolacaktır.²⁰⁸

Kastilya Krallığı ve Bourbon Hanedanlığı dönemleri boyunca özerk bir yönetime sahip olan Bask ülkesi, bugün Fransa’nın güneybatı topraklarında bulunan Labourd, Aşağı Navarre ve Soule bölgeleri ile İspanya’nın kuzeyinde yer alan Bask Özerk Yönetimi ve Navarre özerk bölgelerinden oluşmaktadır. Bu çalışmaya esas teşkil eden Bask Özerk Yönetimi, Araba (Álava), Bizkaia (Biscay) ve Gipuzkoa (Guipúzcoa) vilayetlerini kapsamakta, 1978 İspanya Anayasası’nın belirlediği 17 özerk topluluktan biri olarak (Madde 2) ve 1979 Özerklik (Guernica) Statüsü uyarınca özerk bir bölge

²⁰¹ López, “The Origins of Spanish Revisited,” 302.

²⁰² López, “The Origins of Spanish Revisited,” 309.

²⁰³ Goldie Shabad ve 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 Pitoulet, “Spain, the Spanish Language and Its Future,” *Hispania*, 13: 5 (1930): 404-412.

²⁰⁶ Javier F. Sebastián ve 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 ve Garzón, “A Difficult Nation?,” 272.

²⁰⁸ Moreno ve Garzón, “A Difficult Nation?,” 278.

olarak yönetilmektedir.²⁰⁹ Baskça, Anayasa'nın 3. ve Özerklik Statüsü'nün 6. maddeleri uyarınca, bölgedeki resmî dil statüsünü Kastilyanca ile paylaşmaktadır:

- Kastilyanca, Devlet'in resmî dilidir. Tüm İspanyol vatandaşları Kastilyanca bilme yükümlülüğüne ve kullanma hakkına sahiptir.
- İspanya'daki diğer diller, ilgili Özerk Topluluklar'da, Özerk Statüleri'ne uygun olarak, Kastilyanca ile birlikte resmî dil olacaktır.
- İspanya'daki farklı dilsel gelenekler, ülkenin kültürel mirasının önemli ve zenginleştirici bir parçasıdır ve bu sebeple korunmalı ve saygı gösterilmelidir.²¹⁰

Bu maddenin eleştirel bir yorumu, Anayasa'nın vatandaşlarca bilinmesini talep ettiği ve kullanılmasını güvence altına aldığı tek dilin İspanyolca olmasının, azınlık dilleri aleyhine ciddi bir yasal dengesizlik yarattığı ve azınlık dillerinin konuşulduğu bölgelerde bu dengesizliğin önemli bir sosyo-dilsel etkisi olduğu yönündedir.²¹¹ Ayrıca, azınlık dillerinin resmî statüsünün sadece kendi bölgeleriyle sınırlı olmasının, bu dillerin "ulusal dil" olan Kastilyanca karşısındaki ikincil konumunu pekiştirerek ve azınlıkların kültürel kimliklerini sadece ilgili topraksal kimliklerle bağlantılı bir şekilde tanıyarak, Anayasa'nın vatandaşlar arasındaki eşitlik ilkesini zedelediği iddia edilmektedir.²¹² Daha önemlisi, mevcut Anayasa uyarınca, örneğin Seville'de yaşayan bir Basklının Baskça eğitim talebinde bulunması mümkün görünmemektedir ki bu, dilsel çeşitliliği korumak adına geliştirilen politikanın pratikte ayrı dilsel bölgeler yaratmak ve çeperdeki azınlıkları Kastilyan merkeze bağımlı kılmak amacına hizmet ettiği izlenimi yaratmaktadır.²¹³

Merkeziyetçiliğin otoriteryanizmle, özerkliğin demokrasiyle özdeşleştirildiği yeni bir siyasal kültürün ürünü olan Anayasa'nın 148. ve 149. maddeleri, merkezî yönetim ile özerk yönetimler arasındaki güçler ayrımını belirlerken yetki alanlarına dair üç temel düzey oluşturmuştur: Tamamen merkezî hükümetin yetkisinde olan alanlar, tamamen yerel hükümetin yetkisinde olan alanlar ve merkezî ve yerel hükümetin birlikte yetki sahibi olduğu alanlar.²¹⁴ Eğitim, yetki paylaşımının esas olduğu alanlardan biridir ve bu paylaşımında yerel hükümete tanınan yetki, merkezî hükümetin belirlediği genel ilkeler ve standartlar ışığında somut politika üretmek şeklinde tanımlanmaktadır.²¹⁵ Örneğin bu madde uyarınca ve 1990 tarihli Eğitim Kanunu'na göre ders programının sadece yüzde 45'i Bask hükümeti tarafından hazırlanabilmekte ve bu sınırlama bilhassa tarih derslerinin içeriğinin belirlenmesinde merkezî hükümetle yerel hükümet arasında bir soruna dönüşmektedir.²¹⁶ Öte yandan, Özerklik Statüsü'nün 16. Maddesi, yetki paylaşımı ilkesiyle ters düşmeyecek bir biçimde eğitim politikalarını belirlemede yükümlülüğün tamamen yerel

²⁰⁹ Bask ülkesinin Fransa topraklarında kalan bölümü, yukarıda incelenen Korsikaca vakasında bahsi geçen Fransızca politikasına maruz kalma anlamında Korsika ile benzer bir tarihi paylaşmakla birlikte, özerk bir yönetime sahip değildir. Öte yandan, bölge nüfusunun yüzde 36'sı tarafından konuşulan Baskça, diğer bölgesel diller gibi okullarda ders olarak öğretilmektedir. Bakınız: Felix Etxebarria, "New Challenges for Bilingual Education in the Basque Country," *Intercultural Education*, 14: 1 (2003): 93-107.

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-Moliner, "The Politics of Language: Spain's Minority Languages," *CLE Working Papers*, 3 (1994): 106-113.

²¹³ Mar-Moliner, "Spain's Minority Languages," 108.

²¹⁴ Ferrer, "The Case of Catalonia," 188.

²¹⁵ Ferrer, "The Case of Catalonia," 188.

²¹⁶ Moreno ve Garzón, "A Difficult Nation?," 275.

hükümette olduğunu ifade etmektedir.²¹⁷ Statü'nün 6. maddesi, Bask ülkesinde yaşayan herkesin Baskça ve İspanyolca'yı konuşma (öğrenme) ve kullanma hakkını güvence altına almakta, Özerk Topluluk'un ortak kurumlarının, Bask ülkesinin sosyo-dilsel çeşitliliğini hesaba katarak, her iki dili de korumakla yükümlü olduğunu belirtmektedir.

Bask Özerk Parlamentosu tarafından seçilen Bask Hükümet Başkanı, parlamentonun tarım, endüstri, vergi, kültür, sanat, eğitim, medya, ulaşım ve güvenlik gibi alanlardaki politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Parlamentoda en fazla sandalyeye sahip olan parti, Bask ülkesinin en eski partisi olan Bask Milliyetçi Partisi (EAJ/PNV) iken, onu Bask Ülkesi Sosyalist Partisi (PSE-EE/PSOE), İspanya genelinde siyaset yapan Halk Partisi (PP) ve 2003 yılında – Bask ülkesinin bağımsızlığı için silahlı mücadele yürüten ETA ile organik bağ kurduğu ileri sürülerek – kapatılan Halkın Birliği Partisi (Herri Batasuna) içindeki eleştirel bir akımdan doğan sosyalist Aralar Partisi izlemektedir. Ayrıca, Bask Dayanışma Partisi, Bask Birleşik Sol-Yeşiller Partisi ve Kalkınma ve Demokrasi Birliği gibi küçük ölçekli partiler de parlamentoda temsil edilmektedir.

1895 yılında kurulan Bask Milliyetçi Partisi'nin temel politikalarından biri olan Bask dilini (Euskara) canlandırma girişimi, 1918 yılında Bask Çalışmaları Topluluğu ve Bask Dili Akademisi'nin kurulması ile sonuçlanmıştır. Akademi çevresinde yürütülen dil faaliyeti, Baskçanın standartlaştırılmasına ya da dilsel yapısına ilişkin bir planlamadan ziyade, Baskçanın sosyal statüsünün yükseltilmesine yöneliktir.²¹⁸ Öte yandan, Baskça, 1960'lı yılların sonuna dek Bask milliyetçiliğinin çekirdeğini oluşturan unsurlardan biri olmamıştır.²¹⁹ İlk Baskça kitabın 1545 yılında basılmış olduğu bilinmekle birlikte, Kastilyancanın 1716'da resmî dil ilan edilmesinin Baskçanın gerilemesinde önemli bir faktör olduğu kaydedilmektedir.²²⁰ Dilin gerilemesine yol açan bir başka faktör ise, iki yönlü etkisi bulunan endüstrileşme hareketidir. Baskça konuşmayan işçilerin Bask ülkesinde bulunan yeni endüstriyel kentlere yönelik yoğun göçü ve Baskça konuşanların endüstriyel bölgeler etrafında hızla kentleşmesi, 19. yüzyıl sonuna dek Baskçanın ekonomik ve kamusal alandan tamamen çekilmesine sebep olmuştur.²²¹

Bu ekonomik faktöre ek olarak, 20. yüzyıla hâkim olan iç çatışmalar, uluslararası savaşlar ve askerî diktatörlük döneminin yarattığı baskıcı siyasal ortamın 1970'lerin sonuna dek sürmüş olması, Baskçanın korunması ve geliştirilmesi konusunun bir gündem teşkil etmesine uzun zaman imkân tanımamıştır. 20. yüzyıl başında Bask Özerk Yönetimi topraklarında yaşayan nüfusun yüzde 83'ü Baskça konuşmakta iken, bu oran yüzyıl sonuna doğru yüzde 24'e düşmüştür.²²² Bununla birlikte, 1960'ların sonunda yeniden faaliyet göstermeye başlayan Bask Dili Akademisi, Baskçanın Batua olarak adlandırılan bir formda standartlaştırılması yönünde çalışmalar yürüterek, sonraki yıllarda gerçekleşmesi mümkün olan resmî Baskça eğitimin altyapısının hazırlanmasına hizmet etmiştir. Öte yandan, aynı dönemde ve bilhassa 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında gizli bir ağ şeklinde örgütlenen gece okulları vasıtasıyla Baskça eğitim gayriresmî olarak hayata geçirilmiştir.²²³ *Ikastola*

²¹⁷ Bask Ülkesi Özerklik Statüsü için bakınız: http://www.basques.euskadi.net/t32-448/en/contenidos/informacion/estatuto_guernica/en_455/adjuntos/estatu_i.pdf [14 Mart 2010].

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 ve 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.

olarak bilinen bu gizli okullarda başlayan eğitim, ilerleyen yıllarda önce yasal ve özel statü elde edecek, daha sonra kısmen kamusal hizmetin bir parçası olacaktır.²²⁴

Baskçanın bir eğitim dili olarak kullanımı, tıpkı Katalanca için olduğu gibi, üç safhaya ayrılabilir: Franco rejimiyle başlayan ve “Baskçanın Kullanımını Normalleştirme Yasası”nın (bundan böyle Normalleştirme Yasası) çıkarıldığı 1982 yılına dek süren, diktatörlük döneminde öğretmen derneklerinin direnişiyle ve gizli bir şekilde yürütülen, ancak Özerklik’le beraber resmiyet kazanan Baskça eğitimin ilk yıllarına tekabül eden “hayatta kalma safhası”; Normalleştirme Yasası’nda öngörülen ilkelerin ve Baskça eğitim ve öğretimin daha ağırlıklı bir şekilde yer aldığı okul modellerinin hayata geçirildiği “uygulama safhası”; uygulama safhasında geliştirilen modellerin eksikliklerinin giderilerek Baskça eğitimin iyileştirildiği ve yaygınlaştırıldığı ‘90’lı yıllarda başlayan “güçlendirme safhası”.²²⁵

1976 yılında resmen başlayan Baskça eğitim, kamusal sektör, (Katolik Kilisesi’nin başını çektiği) özel sektör ve *Ikastola* sektörünü kapsayan üç farklı okul sisteminden oluşmuştur. Baskçanın Bask Özerk Yönetimi’nde idare, eğitim ve medya dili olmasını öngören ve her öğrencinin Baskça ve Kastilyanca eğitim görme hakkını güvenceye alan Normalleştirme Yasası’nın yürürlüğe girmesini izleyen dönemde, bu sektörler üç farklı eğitim modeline dönüşmüştür.²²⁶ Kamusal sektörün benimsediği ve Model B olarak adlandırılan sistemde, Baskça ve Kastilyancanın eşit şekilde kullanıldığı bir eğitim biçimi (*partial immersion programme*)²²⁷ hâkim iken, özel sektörün takip ettiği ve Model A olarak adlandırılan sistem, ana müfredatın Kastilyanca olduğu ve Baskçanın sadece ders olarak öğretildiği bir eğitim biçimine sahiptir. *Ikastola* sektörünün geliştirdiği ve Model D olarak adlandırılan sistemde ise, ana müfredatın Baskça olduğu ve Kastilyancanın sadece ders olarak öğretildiği bir eğitim biçimi (*total immersion programme*) uygulanmaktadır.²²⁸ Normalleştirme Yasası’nın Baskça eğitim için öngördüğü bu üç modeli temel alan *Ulibarri* programı, Baskçanın günümüzdeki etkinlik ve yaygınlık seviyesine ulaşmasında önemli bir köşetaşı olarak görülmektedir.²²⁹

Günümüzde bu eğitim biçimleri, başlangıçta olduğu gibi sektörel bir ayırmadan uzaklaşmış, kamusal sektördeki modelin özel sektörde ya da *Ikastola* sektöründe geliştirilen modellere yaklaştığı durumlar ortaya çıkmıştır.²³⁰ Ayrıca, ağırlıklı olarak Baskçanın konuşulduğu bölgeler, Baskçanın yoğun olarak konuşulmadığı bölgeler ve göçmenlerin yaşadığı özel bölgeler olarak üçe ayrılan Bask ülkesinde her bölge için farklı eğitim modeli uygulanmaktadır.²³¹ Bununla birlikte, genel olarak özel sektördeki ilkokullarda yer alan Model A’ya gösterilen talep gitgide azalmaktayken, Model B ve D’ye dönük talebin hızla yükselmesi, Baskçaya yönelik ilginin arttığına işaret etmektedir.²³² Ayrıca, Model D’de eğitim alan öğrencilerin, Baskça yüksek eğitimin bir gerekliliği olan çok iyi düzeyde Baskça bilgisine sahip olmakla kalmayıp dengeli çiftlilik olarak adlandırılan her iki dilde de yetkinlik gösterme becerilerinin, diğer modellerde eğitim alan öğrencilere kıyasla çok daha gelişmiş olduğu

²²⁴ Mar-Molinero, “Spain’s Minority Languages,” 110.

²²⁵ Ferrer, “The Case of Catalonia,” 192-194.

²²⁶ Lasagabaster, “Bilingualism,” 410.

²²⁷ *Immersion* terimi hakkında ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın ikinci bölümüne bakınız.

²²⁸ Bu modellerin yanı sıra, Bask Özerk Yönetimi’nde kısa süreliğine yerleşik bulunanlar için sadece Kastilyanca eğitim veren okullarda kullanılan Model X’den bahsedilebilir. Bakınız: Etxeberria, “Bilingual Education,”

²²⁹ Jasone Aldekoa ve 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 ve Gunther, “Political Conflict in Spain,” 465.

²³² Etxeberria, “Bilingual Education,” 96; Aldekoa ve Gardner.

tespit edilmektedir.²³³ Bu beceri, üçüncü bir dil öğrenimini kolaylaştırması sebebiyle ek bir avantaj da sağlamaktadır.

İlkokul eğitimine dair bu tür olumlu verilere rağmen öğrenci ve velilerin ortaokul ve lise eğitiminde Kastilyancaya daha fazla ağırlık veren Model A'ya yönelmesi, ekonomik ve sosyal tutumların dilsel kaygıların önüne geçebildiğini göstermektedir.²³⁴ Ortaöğretimde Model D'nin tercih edilmemesinin teknik bir sebebi ise, iyi düzeyde Baskça bilen öğretmen sayısının yetersiz olmasıdır.²³⁵ Bu sorunun önüne geçmek isteyen Bask hükümeti, hâlihazırda eğitim veren öğretmenlerden Baskça seviyesini geliştirmek isteyenler için IRALE adı verilen üç yıllık bir "öğretmen yetiştirme programı" düzenlemektedir.²³⁶ Ayrıca, Baskça yazılı ve görsel eğitim materyallerinin hazırlanması için 1982 yılından beri EIMA adıyla yürütülen bir program çerçevesinde ekonomik destek sağlanmaktadır.²³⁷ Bunların yanı sıra hükümet, Baskçanın günlük yaşamda daha fazla kullanılmasına yönelik olarak, yetişkinler için Baskça eğitim programları hazırlamakta, Baskça tiyatro kursları açılması, müzik çalışmaları yapılması, yaz kampları ve sinema gösterimleri düzenlenmesi gibi sanatsal ve kültürel faaliyetleri teşvik etmektedir.²³⁸

Bask hükümetinin bu tür girişimlerine rağmen devam etmekte olan sorun, uzun yıllar Kastilyancanın hâkim olduğu kitlesel medya, kamu yönetimi ve hatta eğitim gibi alanlarda Baskçanın hâlâ ikinci planda kalıyor olmasıdır. Bu sorun, Bask Özerk Yönetimi nüfusunun sadece yüzde 46'sının Baskça konuştuğu gerçeğinde de karşılık bulmaktadır.²³⁹ Bir prestij ve ekonomik güvence dili olan Kastilyanca ile toplumsal dayanışma ve kimlik dili olan Baskça arasındaki hiyerarşi, ikincisi lehine kırılmakla birlikte, süreç istenen hızda ilerlememektedir.²⁴⁰ Öte yandan, benzer bir hiyerarşinin, Baskçanın standartlaşmış formu olan Batua ile diğer lehçeler ve bilhassa Herrikoa arasında ortaya çıkmakta olduğu tespit edilmektedir.²⁴¹ Bu hiyerarşi, Baskça eğitim sisteminde benimsenen Batua formunun eğitim dilinden öteye geçemeyerek yaşam diline dönüşmemiş olmasından da kaynaklanmaktadır. Batua'nın başlangıçta olduğu gibi radikal siyaset ve muhalefetin, hatta toplumsal dayanışma ve ortak kimliğin dili olmanın gerisine düşerek yeni iktidarın ve güçlü ekonomik sınıfın dili haline geldiği iddiası da mevcuttur.²⁴² Yeni nesil Baskça hareketinin, mevcut kamusal alanda boy gösteren, kurumsallaşmış ve geleneksel siyaset biçimleri ve dil politikalarına karşı anti-hegemonik, anti-hiyerarşik bir yaklaşım geliştirmeye çalıştığına yönelik saptamalar ortaya konmaktadır.²⁴³ Ayrıca, Baskça eğitime verilen önceliğin Bask ülkesinde yaşayan diğer azınlık gruplarının kendi dillerinde eğitim almaları önünde bir engel teşkil ettiği yönündeki iddialar, Baskça eğitim modellerinin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.²⁴⁴ Bu grupların ekonomik, siyasal ve sosyal hayatta dezavantajlı konuma gelmesine sebep olarak, söz

²³³ Lasagabaster, "Bilingualism," 415; ayrıca bakınız: 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.

²³⁸ Lasagabaster, "Bilingualism," 409.

²³⁹ Shabad ve 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.

konusu grup üyelerinin ne Baskça ne de Kastilyanca dillerinde gereken seviyede dilbilgisine sahip oldukları gerçeği gösterilmektedir.²⁴⁵ Bu dezavantajın giderilmesi adına Baskça eğitimi güçlendirmeyi ve bölgesel entegrasyonu önceleyen Bask hükümeti ile Kastilyanca eğitimi ve ulusal entegrasyonu güvence altına almaya çalışan merkezî hükümet arasında doğan gerilim uzun vadede çözüm bekleyen bir soruna işaret etmektedir.

C. UYGURCA – ÇİN

Ming Hanedanlığı'ndan 17. yüzyılda devraldığı iktidarı 19. yüzyılın ortalarına dek güçlü bir şekilde sürdüren Mançu (Qing) Hanedanlığı, bu dönemden itibaren hem ülke dışında hem de ülke içinde yaşanan savaş ve ayaklanmalarla beraber egemenliğini yitirmeye başlamıştır.²⁴⁶ 19. yüzyılın sonlarından itibaren başlayan askerî ve idarî modernleşme hamleleri, anayasal monarşi reformu taleplerinde vücut bulmuş, talebin karşılanmaması kitlesel halk isyanlarına dek uzanmıştır. 1912 yılında Milliyetçi Parti (Kuomintang) lideri Sun Yat-sen tarafından kurulan Çin Cumhuriyeti'nin ilk yılları, çeperde yer alan bölgelerin bağımsızlıklarını ilan etmelerine imkân tanıyacak denli istikrarsızlık göstermiş, 1920'li yıllarda Chiang Kai-shek liderliğinde ve tek parti yönetiminde sağlanan "ülkesel birlik", bu istikrarsızlığı tamamen ortadan kaldırmaya yeterli olmamıştır. 1937-1945 yılları arasında devam eden Çin-Japon Savaşı Çin'in galibiyetiyle sona erse de, ardından milliyetçiler ve komünistler arasında başlayan iç savaş, ülkenin siyasal ve ekonomik koşullarını daha da kötüleştirmiştir. 1949 yılında Çin Komünist Partisi lideri Mao Zedong liderliğinde kurulan Çin Halk Cumhuriyeti'nin izlediği sıkı sosyalist politika, 1960'lardan 1970'lerin sonuna dek yürütülen Kültürel Devrim'le tamamlanmaya çalışılmıştır. 1990'larda başlayan ekonomik gelişim Çin'i daha esnek bir sosyalizm izlemeye sevk etmişse de, 1991 yılında başlatılan "Yurtsever Eğitim Kampanyası"nda da vücut bulan ve tarihin yeniden yazılmasına odaklanan eğilim, daha güçlü ve bütüncül bir "ulusal kimlik" yaratmak amacıyla somutlaşan milliyetçiliktir.²⁴⁷

Nüfusunun çoğunluğu Uygurlardan oluşmakla beraber, Han, Kazak, Hui (Müslüman Çin), Kırgız ve Moğol halklarının da yaşadığı Şıncan Uygur Özerk Bölgesi, bir zamanlar Çin Türkistanı ya da Doğu Türkistan olarak anılan coğrafi bölgeye tekabül etmektedir.²⁴⁸ 19. yüzyıl ortalarından itibaren gerilemeye başlayan Mançu Hanedanlığı, bir sınır bölgesi olan Huijiang (Müslüman Ülkesi) topraklarında yaşayan yerel halka ve Rusya'ya karşı yitirmeye başladığı kontrolünü, 1884 yılında bölgeyi Şıncan (Xinjiang – Yeni Sınır) adıyla bir vilayet olarak yönetmek yoluyla tekrar kazanmaya çalışmıştır.²⁴⁹ Çin Cumhuriyeti'nin ilk zamanları, bölgede süren hâkimiyet ve bağımsızlık mücadelesine tanıklık etmiştir. 1933 yılında ilan edilen Doğu Türkistan Cumhuriyeti bölgeye istikrar kazandırmamış, hemen ertesi yıl kontrolü tekrar ele geçiren Çin, bölgedeki varlığını Sovyetler Birliği'nin desteğini alan bir derebeyi aracılığıyla ancak bir on yıl kadar sürdürebilmiştir.²⁵⁰ 1944 yılında ilan edilen ikinci Doğu Türkistan Cumhuriyeti'nin ömrü, 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla sona ermiştir. Şıncan Uygur Özerk Bölgesi 1955 yılında eski vilayetin yerine kurulmuştur. Şıncan'ın Çin'deki komünist hareketle beraber kazandığı özgürlüğü bir özerk

²⁴⁵ Shabad ve Gunther, "Political Conflict in Spain," 466.

²⁴⁶ Victor Lieberman, "The Qing Dynasty and Its Neighbors," *Social Science History*, 32: 2 (2008): 281-304.

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 Şıncan tarihi için bakınız: 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.

bölge statüsüyle pekiştirdiği yönündeki resmî yoruma karşı, komünist devrime direnerek bağımsız bir devlet kurma amacı taşıyan Şıncan'ın devrim güçlerince işgal edildiğine dair bir yorum da bulunmaktadır.²⁵¹

Şıncan'daki muhalif güçlerle Çinli otoriteler arasında uzun yıllardır süren gerilim 1997 yılında zirveye ulaşmış, polisin keyfî tutuklamalarına tepki olarak geliştiği bildirilen gösteriler ve bombalama olayları yaşanmıştır.²⁵² 2008 Pekin Yaz Olimpiyatları sırasında Tibet lehine düzenlenen gösterilere destek vermek ve Uygur işadamı Mutallip Hajim'in polis nezaretinde hayatını kaybetmesini protesto etmek üzere gerçekleştirilen şiddet eylemleri dünyanın ilgisini yeniden Şıncan'a çekmiştir. 2009'un yaz aylarında iki Uygurun ölümüyle sonuçlanan Shaoguan'daki olayı kınamak üzere Şıncan'ın başkenti Urumçi'de toplanan gruptan 150 kişinin ölümü Çin Halk Cumhuriyeti'ne yönelik tepkileri artırırken, Çinli yetkililer, grubun bilhassa sürgünde yaşayan Rabiya Kader'in yönlendirdiği ayrılıkçılar tarafından harekete geçirildiğini iddia ederek, ölenleri terörist olarak nitelerek ve ölümleri bu yolla meşrulaştırmak istemiştir.

Mançu Hanedanlığı'nın son ve Çin Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında birleştirici bir unsur olarak gelişmeye başlayan Uygur kimliği, günümüzde siyasal ve dinsel bir harekete zemin oluşturma noktasındadır. Batı Türkistan bölgesindeki ülkelerin (Kazakistan, Kırgızistan, Tacikistan, Türkmenistan ve Özbekistan) 1991 yılında bağımsızlıklarını kazanmaları, Doğu Türkistan'da da benzer bir bağımsızlık talebinin şekillenmesine ivme kazandırmıştır.²⁵³ Çin Halk Cumhuriyeti ise, bu talebin Çin'in zayıflatılması amacıyla hazırlanan bir planın uzantısı olarak dış güçler tarafından yönlendirildiğini ve malî açıdan desteklendiğini, bu planın insan hakları, azınlık hakları ve din özgürlüğü gibi isimler alarak Çin'in terörizmle mücadelesini engellemeye çalıştığını iddia etmektedir.²⁵⁴ Doğu Türkistan'ın bağımsızlığı adına mücadele eden gruplar, Doğu Asya, İslâm dünyası veya Rusya'ya olan yakınlıklarıyla birbirlerinden ayrılmaktadır. Seküler bir eğilim taşıyan Doğu Türkistan Bağımsızlık Hareketi Uygur kimliğini ön plana taşımaktayken, İslâmî teokrasi isteyen ve Suudi Arabistan ya da Taliban örneklerinden yola çıkan Doğu Türkistan İslâm Hareketi, Müslüman kimliğini esas almaktadır.²⁵⁵ Bununla birlikte, her iki grup da Han Çinleri gibi Türk olmayan ve bilhassa Müslüman olmayan azınlıkların bölgedeki varlığından rahatsızdır.²⁵⁶ Han Çinleri ise, Çin Halk Cumhuriyeti'nin Şıncan Uygur Özerk Bölgesi'ndeki Uygurlara pozitif ayrımcılık gösterdiğini ve bunun kendilerine yönelik bir negatif ayrımcılık yarattığını ileri sürmektedir. Oysa bahsi geçen pozitif ayrımcılık, bilhassa Uygurca bakımından ele alındığında, doğrusal ve sorunsuz bir nitelik arz etmekten uzaktır.

Mançu Hanedanlığı'nın son yıllarından Çin Cumhuriyeti'nin ilk yıllarına dek egemen olan ve sadece üst sınıflara ait çocukların erişebildiği Han dilinde (Çince / Putonghua / Mandarince) ve Konfüçyanizmi temel alan eğitim, Çin Halk Cumhuriyeti'ni kuran Komünist Parti'nin etnik ve dilsel eşitlik politikasıyla birlikte sona ermişse de, Kültür Devrimi'nde benimsenen prensipler bu

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; ayrıca bakınız: Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 284.

²⁵³ Hyer, "Uighur Nationalism," 76.

²⁵⁴ Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 284.

²⁵⁵ Hyer, "Uighur Nationalism," 80.

²⁵⁶ Şıncan'daki dilsel kimlik kaynaklı çatışmaların dinî kimlik kaynaklı çatışmalara oranla şiddet içermemesi ve daha az istikrarsızlık yaratmasına dair Hindistan örneği üzerinden karşılaştırmalı bir inceleme için bakınız: 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.

politikanın ilerici niteliğine gölge düşürmüştür.²⁵⁷ 1949-1958 yılları arasındaki ilk döneme damgasını vuran 1951 tarihli “Etnik Eğitime İlişkin İlk Ulusal Konferans Raporu”nun Devlet Konseyi’nde onaylanmasıyla beraber, Moğol, Kore, Uygur, Kazak ve Tibet gibi hâlihazırda yazılı bir dile sahip etnik grupların ilk ve orta dereceli okullarda kendi dillerinde eğitim görmeleri, henüz yazılı bir dile sahip olmayanların ise, bir yandan kendi yazılı dillerini yaratmaları ve geliştirmeleri, diğer yandan da Han dilini veya alışkın oldukları bir yerel dili eğitim amaçlı kullanmaları öngörülmüştür.²⁵⁸ Aynı rapor, yerel etnik azınlığın ihtiyaçları ve isteği doğrultusunda, okullarda Han dili kurslarının açılacağını not etmiştir. Çin Halk Cumhuriyeti’ni oluşturan 55 farklı etnik gruptan 10’u bu politika ile yazılı bir dile kavuşmuş ve Çince öğrenmiş, 40’a yakını kendi diline ek olarak Çinceyi kullanabilir hale gelmiş, kalan gruplardan bazıları ise tamamen Çinceyi benimseme yoluna gitmiştir.²⁵⁹ Aynı yıl, etnik azınlık dillerinin ve edebiyatının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapacak eleman yetiştirmek gayesiyle, bugün Milliyetler Merkez Üniversitesi adını alan Milliyetler Merkez Enstitüsü kurulmuştur.²⁶⁰ Azınlık dillerine yönelik bu olumlu yaklaşım, 1952 tarihli anayasanın “tüm milliyetlerin kendi sözlü ve yazılı dilini kullanma özgürlüğü”nü güvence altına almasıyla resmîyet kazanmış, sözlü dile sahip olan halkların dillerini yazılı hale getirmesi, yazılı dile sahip olanların ise dillerini geliştirmesi için devlet desteği sağlanmıştır.²⁶¹ Bu “çoğulcu” dönem, aynı zamanda, bölgesel özerkliklerin uygulanması konusunda ilk yasal adımların atıldığı dönemdir.²⁶² Anayasa, özerk yönetim organlarını, bölgede kullanılan yazılı dilde hizmet vermek ve bölgedeki milliyetin dilini ve kültürünü geliştirme amaçlı politika üretmekle yükümlü kılmıştır.²⁶³ Bu politika ışığında ve Uygurca eğitim için gereken yazılı materyallerin derlenmesi, çevrilmesi ve basılması amacıyla, 1956 yılında Şıncan Eğitim Yayınevi kurulmuştur. 1954-55 yıllarında da, Mongolya ve Şıncan’da dilbilimciler ve yüksek eğitim kurumlarında görev alacak dil öğretmenleri yetiştirmek üzere kısa süreli eğitim sınıfları açılmıştır.²⁶⁴

1958-1977 yılları arasını kapsayan ikinci ve “Çince-tekelci” dönemde benimsenen politikalar ise, azınlık dillerinin eğitimi ve gelişimi açısından bir gerileme yaşanmasına sebep olmuştur.²⁶⁵ Etnik azınlıkların sahip olduğu özel niteliklerin ve özerk bölgelerin olumsuz birer varlık olarak algılandığı bu dönem, genelliklere vurgu yapılarak oluşturulmak istenen ulusal birliğin sosyalist bir politika ışığında vücut bulmasına yönelik sert uygulamaları içermektedir.²⁶⁶ Bilhassa Kültür Devrimi’nin başladığı 1966 yılından itibaren, kimilerinin egemen-ulus şovenizmi olarak adlandırdığı asimilasyon politikası sonucu, ulusal birlik ilkesi esas alınarak etnik azınlıkların dilleri gereksiz ve geri olarak nitelendirilmiş, bu dillere yönelik çalışmalar yapan enstitüler lağvedilmiş, bazılarının kullanımı tümenden yasaklanmıştır.²⁶⁷

²⁵⁷ Bu bölümde Han dili, Çince, Putonghua ve Mandarince tabirleri, başvurulan kaynaklara sadık kalınması gayesiyle, Çin’deki egemen dili ifade etmek için birbiri yerine kullanılmıştır.

²⁵⁸ Dai Qingxia ve 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 ve Yan, “China’s Ethnic Minorities,” 25.

²⁶¹ Qingxia ve Yan, “China’s Ethnic Minorities,” 21.

²⁶² Linda T. H. Tsung ve Ken Cruickshank, “Mother tongue and bilingual minority education in China,” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 5 (2009): 549-563.

²⁶³ Qingxia ve Yan, “China’s Ethnic Minorities,” 21.

²⁶⁴ Qingxia ve Yan, “China’s Ethnic Minorities,” 25.

²⁶⁵ Tsung ve Cruickshank, “Bilingual minority education in China,” 550.

²⁶⁶ Qingxia ve Yan, “China’s Ethnic Minorities,” 26.

²⁶⁷ Rong, “Bilingual Education,” 14.

Kültür Devrimi'nin sona erdiği 1977 yılından 2000'li yılların başına dek uzanan üçüncü "çoğulcu" dönemde ve bilhassa 1980'lerden itibaren, etnik azınlıkların dillerinin yeniden canlanmasına imkân tanıyan çiftdilli eğitim politikaları uygulamaya konulmuştur.²⁶⁸ 1982 yılında yeniden hazırlanan anayasanın iki maddesi dile ilişkindir: 4. madde, Çin'in tüm milliyetlerinin kendi dillerini ve yazı sistemlerini kullanma ve geliştirme özgürlüğünü güvence altına alırken, 19. madde, ulusal hükümeti ortak dilin tüm ülkede kullanılmasını sağlamakla görevlendirmektedir.²⁶⁹ Zorunlu Eğitim Yasası'nın 6. maddesi de, okulların ortak dil olan Mandarincenin kullanımını yaygınlaştırmakla yükümlü olduğunu belirtmektedir.²⁷⁰ Eğitim Bakanlığı ve Devlet Etnik İşler Komisyonu tarafından 1980 tarihli bir metinle benimsenen ilke uyarınca, kendi dili ve yazı sistemi bulunan her etnik grup bu dili eğitim dili olarak kullanmakla beraber, yazılı ve sözlü Çinceyi de öğrenmek durumundadır.²⁷¹ 1984 tarihli Azınlık Bölgesel Özerkliği Kanunu'nda da yer alan bu ilke, 1992 yılında yayımlanan Azınlık Eğitiminin Reformu ve Geliştirilmesi için Kılavuz Çerçeve'de, "azınlık dilinde eğitim veren tüm okullar iki dilde öğretim yapmak ve ulusal ortak dil olan Putonghua'yı yaygınlaştırmakla yükümlüdür" ifadesiyle yinelenmiştir.²⁷² Ayrıca, çiftdilli eğitim üzerine ilk yüksek lisans programı 1986 yılında, doktora programı 1994 yılında, doktora-sonrası araştırma programı 1996 yılında hayata geçirilmiştir.²⁷³ Öte yandan, tüm bu çiftdilli eğitim programlarının, anadilini ve resmî okul dilini eşzamanlı ve eşdeğerde kullanmayı hedefleyen (*structured immersion*) modelden esinlenerek oluşturulduğu halde, uygulamada Çinceye verilen ağırlık sebebiyle asimilasyona hizmet eder nitelikte oldukları kaydedilmektedir.²⁷⁴

Çin Halk Cumhuriyeti'nin "sosyalist pazar ekonomisi" olarak adlandırılan bir tür rekabetçi ekonomiye geçmeye başladığı 2000'li yıllarla beraber, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlardaki egemen dil olması hasebiyle ortak iletişim dili niteliği taşıyan Han dilinin, ülkedeki ekonomik hareketliliği ve ulusal kalkınmayı sağlama işlevi bakımından tüm etnik azınlıklar tarafından iyi derecede kullanılmasına yönelik yeni politikalar gündeme gelmektedir.²⁷⁵ 2002 yılında yapılan Azınlık Eğitime İlişkin 5. Ulusal Konferans'ın temel konusu, azınlıklara ait ilk ve orta dereceli okullarda çiftdilli eğitimi güçlü ve canlı bir şekilde geliştirmek üzere, azınlık dillerinin ve Han dilinin öğretimini aşamalı olarak ilerletecek bir müfredatın hazırlanması ve mümkün olan bölgelerde bir yabancı dilin öğretimini de sağlanması için gereken politikaların hazırlanması olmuştur.²⁷⁶ Öte yandan, son yıllarda gelişen eleştirel yaklaşım, Çin merkezî hükümetinin tüm ülkede geçerli olacak genel bir azınlık dil eğitimi politikası geliştirmek yerine, – özerk bölge, vilayet ve belediye gibi – değişik seviyelerdeki her yerel yönetimin, bölgenin ihtiyaçlarına ve kapasitesine uygun dil eğitim politikasını belirleme ve ona uygun bir müfredat hazırlama yetkisini tanıması gerektiğine yöneliktir.²⁷⁷ Bu gereklilik, daha fazla özerklik sağlanmasına ve Şincan'daki etno-dilsel

²⁶⁸ Tsung ve 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 ve Yan, "China's Ethnic Minorities," 37.

²⁷⁴ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550, 561. "Immersion" eğitim programlarının bir değerlendirmesi için bakınız: 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 Temmuz 2010].

²⁷⁵ Eric T. Schlusel, "Bilingual education and discontent in Xinjiang," *Central Asian Survey*, 26: 2 (2007): 251-277.

²⁷⁶ Zhang, "Miao in Schools," 29.

²⁷⁷ Zhang, "Miao in Schools," 34.

kimliklerin daha fazla tanınmasına işaret etmekte, azınlık okullarındaki dil eğitimi seçeneklerinin çeşitlendirilmesini öngörmektedir.²⁷⁸

13 etnik grubun yaşadığı Şıncan Özerk Bölgesi'nde, Han, Hui ve Mançu toplulukları Çince (Putonghua), Türkî topluluklar Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Özbekçe ve Tatarca, diğerleri ise Rusça ve Tacikçe konuşmaktadır. Uygurca bölgedeki tüm etnik gruplar için ortak dil niteliği arz etmekte iken, Putonghua ve Kazakça ikinci derecede, ama önemli oranda yaygınlık göstermektedir. Bununla beraber, Uygur topluluğunun yüzde 1'inden daha azının Putonghua dilinde yetkinlik kazandığı tespit edilmiştir.²⁷⁹ Söz konusu kültürel çeşitlilik, anadilinde eğitim esasına dayalı ayrı okullaşma sisteminin oluşmasına ve böylece Putonghua, Uygurca, Kazakça, Mongolca, Xibo ve Kırgızca olmak üzere altı anadilinde ilk ve ortaokul eğitimi yapılmasına imkân tanımıştır.²⁸⁰ Öğrencilerin yarısından fazlası azınlık (minzu) okullarını tercih etmekte iken, kalan kısım Putonghua dilinde eğitim veren Çin (hanzu) okullarına devam etmektedir.²⁸¹ Minzu okullarında eğitim ilgili azınlık dilinde verilmekte ve haftada dört saat Mandarince öğretilmekte, Hanzu okullarında ise eğitim dili Mandarince olmakla birlikte haftada dört saat ilgili azınlık dili öğretilmektedir.²⁸² Öte yandan, kuruluşu 1950'li yıllara dek uzanan Hanzu okullarının sayısı, Han göçü sebebiyle 1960'lardan itibaren dramatik bir şekilde artmış, son on yılda azınlık gruplarının da itibar etmesiyle birlikte baskın bir nitelik kazanmıştır.

Şıncan Uygur Özerk Bölgesi'nin yakın dönem dil politikalarının belirlenmesinde, son on yılda yaşanan ekonomik ve siyasal gelişmeler önemli bir rol oynamaktadır. Şıncan'da yaşayan Han Çinlerinin toplam nüfus içindeki oranı 1949 yılındaki yüzde 6 iken, bu oran – Çin hükümetinin teşvikiyle gerçekleşen iç göç hareketi sonucu – günümüzde yüzde 40'a ulaşmıştır.²⁸³ Bu artış, bölgedeki iktidar ve ekonomik refah dilini Uygurca aleyhine ve Putonghua lehine değiştirmiş, bilhassa 2000 yılında kayda değer bir şekilde görüldüğü gibi, eğitime ilişkin talebin Uygurca eğitim veren okullardan Putonghua dilinde eğitim veren okullara doğru yönelmesine yol açmıştır.²⁸⁴ Böylelikle Mandarince, modern Şıncan'da, pek çok post-kolonyal devlette yer alan elit diline benzer bir konuma erişmiştir.²⁸⁵ Bu konum, yakın dönemde yaşanan siyasal gerilimler sebebiyle, Çin hükümetinin ayrılıkçı hareketleri kontrol etmeye yönelik politikasıyla da örtüşerek, azınlık okullarının Han okullarıyla birleştirilmesini ve eğitimin asıl olarak Putonghua dilinde yapılmasını öngören "birleştirilmiş eğitim" isimli yeni bir modelde somutlaşmaktadır.²⁸⁶ "Birleştirilmiş eğitim" modeli (min han haxiao), Han dilinde hazırlanan müfredatın azınlık dilini öğretmeye yönelik derslerle tamamlanması veya azınlık dilinde hazırlanan müfredatın Han dilini öğretmeye yönelik derslerle tamamlanması ya da hem azınlık dilinin hem de Han dilinin müfredatta birlikte yer alması gibi farklı programların farklı bölgelerde uygulanması esasına dayanmaktadır.²⁸⁷ Öte yandan,

²⁷⁸ Schlusel, "Discontent in Xinjiang," 273.

²⁷⁹ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.

²⁸⁰ Çin'deki çiftilli eğitime yönelik farklı bir sınıflandırma için bakınız: Schlusel, "Discontent in Xinjiang," 260-261.

²⁸¹ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.

²⁸² Schlusel, "Discontent in Xinjiang," 261.

²⁸³ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550.

²⁸⁴ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550. Uygur ve Han dilleri arasındaki moderniteye göre konumlanış sebebiyle doğan hiyerarşik ilişkinin bizzat ilgili toplumlar tarafından nasıl algılandığına dair bir inceleme için bakınız: Xiaowei Zang, "Minority ethnicity, social status and Uyghur community involvement in urban Xinjiang," *Asian Ethnicity*, 8: 1(2007): 25-42.

²⁸⁵ Schlusel, "Discontent in Xinjiang," 267.

²⁸⁶ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 551.

²⁸⁷ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.

bu esasın pratikte yalnızca ilk seçenekte yoğunlaşması, diğer iki seçeneği gündem dışı bırakmaktadır.²⁸⁸ 2005 yılında Şıncan'daki büyük kentlerde tüm Minzu ve Hanzu okulları birleştirilmiş, 2006 yılında ise, kırsal kesimde sadece Mandarince eğitim veren okullara devam eden çocukların ailelerine teşvik yardımı yapılmaya başlanmıştır.²⁸⁹ Çin ulusal hükümet politikası, 2008 yılına dek tüm Hanzu ve Minzu okullarının birleştirilmiş eğitim modeline geçmesini öngörmüştür.²⁹⁰

Böyle bir model geliştirilmesine meşruiyet kazandırmak üzere ileri sürülen resmî gerekçe, azınlık okullarında verilen anadilinde eğitimin Han dilinde verilen eğitime kıyasla son derece düşük kalitede olduğu iken, bu gerekçeye karşı, söz konusu kalite sorununun kaynağının ve birleştirilmiş eğitimin bu sorunu çözmekte ne tür bir yarar sağlayacağıın yeterince araştırılmadığı şeklinde itirazlar yükselmektedir.²⁹¹ Ayrıca, dokuz yıllık ücretsiz eğitim sonrasına tekabül eden lise eğitimi maliyetinin Uygur halkının karşılayamayacağı derecede yüksek olmasının ve Han dilini konuşmayanlar için üniversite eğitimi giriş sınavında uygulanan pozitif ayrımcılığın sona ermesinin bahsi geçen kalite sorununa yol açtığı ileri sürülmektedir.²⁹² Üstelik uzun yıllar azınlık dilinde eğitim yapılmasının sonucu olarak, öğrenci ve öğretmenlerin Han dilindeki yetkinliğinin bu dilde yapılacak eğitim için yeterli olmamasının "birleştirilmiş" tekdilli eğitim modeli öngörülürken hesaba katılmadığına dikkat çekilmektedir.²⁹³ Öte yandan, 2002 Eylül ayında Şıncan'daki üniversitelerin yoğun tepkilere rağmen sadece Mandarince eğitim vermeye başlaması, dil politikalarındaki olumsuz değişimin bir başka göstergesidir.²⁹⁴

Bu değişimle birlikte, azınlık dillerini konuşan çocukların devam ettiği okullarda Mandarincenin kullanımı ilgili azınlık dilinin aleyhine olacak şekilde ve zorunlu olarak arttığı için, genel olarak Çin'de ve özel olarak Şıncan örneğinde kullanılan "çift dilli eğitim" terimi, kimi araştırmacılar tarafından bir hüsn-ü tabir olarak nitelendirilmektedir.²⁹⁵ Çin'de bugün itibarıyla "çift dilli eğitim" terimi, 1950'li yıllardan farklı olarak, öğrencilerin Mandarince eğitime geçmeden önce geçici ve kısa bir süre için anadillerinde eğitim gördükleri bir sistemi ifade etmektedir.²⁹⁶ Son dönemde daha saldırgan bir biçimde uygulanarak "yalnızca Mandarince eğitim" biçimine dönüşmekte olan bu politikanın, amaçlandığının aksine, azınlıkların Çin devleti, toplumu ve ekonomisiyle bütünleşmesinin önünde bir engel oluşturduğu, Mandarinceye karşı bir tepkiye yol açtığı ve bu sebeple hem dilin öğrenilmesine yönelik ilgiyi hem de genel olarak öğrenme motivasyonunu düşürdüğü iddia edilmektedir.²⁹⁷

D. DEĞERLENDİRME

Fransa ve Türkiye devletlerinin modern, merkezîyetçi ve laik bir ulus-devlet inşa etmek amacıyla başvurdukları milliyetçi ideoloji, doğrudan bir devlet ve millet özdeşliği kurarak, Fransız/Türk

²⁸⁸ Schluskel, "Discontent in Xinjiang," 261.

²⁸⁹ Schluskel, "Discontent in Xinjiang," 258.

²⁹⁰ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.

²⁹¹ Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552.

²⁹² Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 552; ayrıca bakınız: Schluskel, "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 Schluskel, "Discontent in Xinjiang," 257.

²⁹⁵ Schluskel, "Discontent in Xinjiang," 251.

²⁹⁶ Anaytulla, "Bilingual Education in Xinjiang," 38.

²⁹⁷ Schluskel, "Discontent in Xinjiang," 269.

olmayan tüm unsurların Fransızlık/Türklük içinde eritilmesini öngörmüştür. Söz konusu ideoloji, bilhassa Korsika ve Kürt bölgesi gibi çeperde yer alan ve merkezle ekonomik, kültürel ve siyasal ortaklığı zayıf olan bölgelere nüfuz etmekte başarısız olmuş ve bu, her iki devletin de bu bölgelere yönelik politikalarını gözden geçirmelerine yol açmıştır. Fransa, bu çalışmada incelenen diğer örneklerde uzun zamandır uygulanan yerel yönetim/özerklik modeline kısmî ve kısıtlı bir şekilde başvurma yolunu seçmişken, Türkiye’de bu yol bir ihtimal olarak dahi gündeme gelememektedir. Oysa demokratik bir siyasal kültürün gelişmesine engel olması bir yana, bu durum eğitimde anadilinin kullanılması konusunun etraflı bir şekilde tartışılmasının önünü kesmektedir. Öte yandan, Korsika’da son derece sınırlı bir yetki çerçevesinde kullanılan özerklik, Korsikaca eğitimi tüm seviyelerde ve yaygın bir şekilde yerleştirmeye yetmemektedir. Hatta mevcut sistemi Korsikaca eğitim yerine Korsikaca öğretimi olarak tanımlamak daha uygun görünmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri Korsika Meclisi’nin eğitim alanında tam yetki sahibi olmaması ise, bir diğeri de Korsikacanın uzun yıllar Fransızca karşısında geri kalmış, anti-cumhuriyetçi ve anti-modern bir kültürü temsil ettiğine dair hâkim söylemin bizzat Korsikalılar tarafından içselleştirilmiş olmasıdır. Bu sebeple Korsikaca dil politikalarının belirlenmesinin önünde iki ayaklı bir engel mevcuttur: Fransa devleti ve Korsikacanın konumu. Fransa devletinin mevcut siyasetini değiştirerek Korsikacanın eğitimde anadili olarak kullanımını güvence altına almaya yönelik atacağı her adım, Korsikaca konuşanların anadilinde eğitime yükledikleri anlamla doğrudan ilişkili olacak gibi görünmektedir. Son dönemde, anadilinde eğitim terimi yerine benimsenen çiftdilli/çokdilli eğitim terimi, hem Korsika halkının hem de Fransa devletinin endişelerini yatıştırmaya daha ehil görünmektedir.

Benzer endişelerin Türkiye’de de varolduğu ve terim tercihinin söylemsel düzeyde yaratacağı olumlu etkinin pratikte anadilinde eğitim lehine sonuçlar doğuracağı düşünüldüğünde, çokdillilik ve çokdilli eğitim kavramlarının Türkiye’deki tartışmayı derinleştirme ve zenginleştirme yönündeki muhtemel katkıları hesaba katılmalıdır. Bu muhtemel katkı, şu gerçeğin teslim edilmesiyle mümkün olacaktır: Türkiye ile benzer bir siyasal, hukukî ve idarî sisteme sahip olduğu iddia edilerek, Fransa devletinin anadilinde eğitime dönük olumsuz tutumunun Türkiye’deki benzer tutumu meşrulaştırmak üzere örnek gösterilmesi hakikati temsil etmemektedir. Öncelikle, Fransa’da eğitimde anadilinin kullanılması, farklı diller için farklı zamanlarda ve farklı uygulamalar şeklinde yer almış olsa da, 40 yıla yakın bir süredir devam etmektedir. Ayrıca, Korsika örneğinde görüldüğü gibi, bazı durumlarda kısmî yetki devri de söz konusu olabilmektedir. Son olarak, Fransa devletinin kamusal tarafsızlık ve eşit yurttaşlık gibi ilkelere dayanarak oluşturduğu cumhuriyet rejiminin son zamanlarda eleştirel bir şekilde tartışıldığı ve bu tartışmanın izleğini göçmenlerle birlikte yeniden gündeme gelen ve yerli azınlık gruplarını da dâhil eden azınlık hakları konusunun oluşturduğu da hatırd tutulmalıdır.

İspanya ve Türkiye devletlerinin çöken imparatorluk mirasını, kaybedilen toprakları ve geç modernliği telafi etmek ve gelişmiş Avrupalı ülkelere erişmek üzere bir atılım başlatmak amacıyla başvurdukları ve egemen dil ve kültür etrafında ördükleri ulusal birlik projeleri, daima alternatif tarih, dil, kültür ve kimlik üreten azınlıkların mücadeleleriyle beraber varolmuştur. Bask Özerk Yönetimi’nde bugün mevcut olan Baskça eğitimin, henüz özerklik statüsü kazanılmadan çok önce, hatta Franco rejiminin ağır koşulları altında yürütülen bir tür gizli ve sivil Baskça eğitim ağı sayesinde gerçekleştiği not edilmelidir. Devletlerin resmî politikalarını geçersiz kılan faktörün, sadece siyasal mücadeleler değil, dilsel ve kültürel direnişler olduğunu ortaya koyması bakımından

bu not önemlidir. Ayrıca, Bask Özerk Yönetimi eğitim alanındaki yetkisini kullanarak Baskça eğitim veren okullar açmaya başladığında bu eğitim için gereken arzı ve talebi, söz konusu mücadelelerin bir sonucu olarak bulabilmiştir. 1980'li yıllardan beri Bask ülkesinin farklı bölgelerinde ve farklı okul sistemleriyle yürütülen anadilinde – daha doğru bir tabirle çift veya çokdilli – eğitimin bugün birtakım sıkıntılar arz etmesi, bu modellerin veya çokdilli eğitimin bizzat kendisinden kaynaklanan sebeplerden ötürü değil, eğitim politikalarının değişen siyasal, ekonomik ve sosyal şartlara göre devamlı olarak gözden geçirilmesi gerektiği için gündemdedir. Aslında Bask Özerk Yönetimi'nin sadece tek bir eğitim modeli öngörmemiş olması, farklı bölgelerin ihtiyaçlarına göre farklı okul sistemleri yaratması, anadilinde eğitim politikaları belirlenirken dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Baskçanın okullarla sınırlı tutulmayarak çocukların ve gençlerin günlük faaliyetlerinin bir parçası olmasına yönelik politikalar da, eğitimde anadilinin kullanımını güvence altına almanın bir başka yolu olarak görülebilir. Öte yandan, Baskça eğitimin Baskça konuşmayan toplumu dışlayan bir nitelik arz ettiğine yönelik eleştiriler, Kastilyancanın Baskça için yarattığı sıkıntıları Baskçanın diğer diller ve lehçeler için yaratmamasına yönelik bir uyarı olarak okunmalıdır.

Bu nokta, Türkiye'de anadilinde eğitim politikaları belirlenirken mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm ülke topraklarında ya da ilgili bölgede aynı şekilde uygulanacak tek tip bir anadilinde eğitim modelinin uzun vadede yeni sorunlar doğuracağı, Baskça anadilinde eğitim örneğinden kolayca çıkarılabilecek bir sonuçtur. Türkiye'deki Kürtlerin sadece Kürt nüfusun yoğun olarak yaşadığı bölgeyle sınırlı olmayan, aksine, ülkenin batı illerinde de yoğun bir şekilde bulunan ikameti söz konusudur. Benzer bir şekilde, Kürt bölgesinde Kürtçeden başka bir dil konuşan ve hatta farklı Kürt dillerine sahip gruplar da mevcuttur. Bu durumda, Kürtçenin eğitimde kullanılmasına yönelik tek tip bir model geliştirilmemesi ve geliştirilecek anadilinde eğitim modellerinin sürekli gözden geçirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Korsikaca-Fransa ve Baskça-İspanya örneklerinde yer alan anadilinde eğitim uygulamalarından çok daha eski ve farklı bir tarihe sahip olan Uygurca-Çin örneği de benzer öğretici nitelikler taşımaktadır. Liberal devletlerin azınlık politikalarına kıyasla, bilhassa ilk yıllarda son derece demokratik nitelikler taşıyan sosyalist yaklaşım, "ulusal birlik" temelli ve otoriter politikalarla kesintiye uğramışsa da, devletin azınlık dillerini gerçek bir zenginlik olarak okumasının nasıl mümkün olabildiğine dair somut bir örnektir. Öte yandan, Çinceyi tamamen dışarıda bırakan bir Uygurca anadilinde eğitimin dilin bekası açısından yarattığı olumlu sonuç, Çin'in son dönemdeki ekonomik gelişiminden faydalanmak konusunda Uygur halkı için bir dezavantaja dönüşmektedir. Bu dezavantajı Uygur halkının iyiliğinden ziyade ulusal pazar yaratma amacını öncelikle giderme yoluna giden Çin devleti ise, dengeli bir çift veya çokdilli eğitim politikası izlemek yerine, Çince eğitimi dayatmak yolunu tercih eder görünmektedir. Dünyadaki eğilimin tersi nitelikler taşıyan bu anakronist politika, kapitalist ekonominin gerektirdiği bir yöntem olarak okunduğunda anlaşılır hale gelmekteyse de, taşıdığı sorun yaratma potansiyeli açıktır. Şıncan Uygur Özerk Yönetimi'nin özerklik derecesini de tekrar tartışmaya açan bu politika, diğer ülkelerdeki anadilinde eğitim tartışmalarına ışık tutmaktadır.

Uygurca - Çin örneğinin Türkiye'de Kürtçenin eğitimde kullanılması tartışmasına muhtemel yansımaları, öncelikle anadilinde eğitim konusunun tüm dünyada ve uzun zamandır tartışılan ve devletlerin farklı uygulamalarla cevap vermeye çalıştığı bir konu olduğudur. Uygur Türklerinin özerk bir yönetim altında ve 60 yıla yakın bir süredir sahip olduğu anadilinde eğitim hakkının Çince aleyhine seyretilmiş olması, son yıllarda Çin devletinin ulusal pazar yaratmak adına bu hakkı

kısıtlamasına yol açmışsa da, bu tür geri adımların uzun süreli bir yaşam şansı olmadığı açıktır. Aksine, Uygurların Şincan Uygur Özerk Bölgesi'nin sahip olduğu yerel yönetim yetkisini genişletmek ve bu yetkiyi tekrar Uygurca anadilinde eğitim lehine kullanmak konusundaki talebi, Çin devletinin son dönemdeki politikalarını gözden geçirmesine vesile olacak gibi görünmektedir. Aslında, Türkiye'deki Kürtlerin benzer taleplerinin karşılanmasına yönelik tartışmanın Uygurca - Çin örneğinden besleneceği ve diğer iki örnekle de perçinlenen en önemli nokta, anadilinde eğitim meselesinin görmezden gelinemeyecek derecede yaşamsal olduğu ve bu yaşamsal meselenin ancak ilgili muhatapların da dâhil edileceği, sürekli gözden geçirilecek ve siyasal alanın mühim bileşenlerinden biri olacak bir süreç olarak okunması gerektiğidir.

Örneklere dair özel yorumlardan Kürtçe - Türkiye örneğine dair genel sonuçlar çıkarmak gerekirse, öncelikle çift ya da çokdilli eğitim teriminin anadilinde eğitim terimine tercih edilmesinin yaratacağı olumlu etki düşünülmalıdır. Çift ya da çokdilli eğitim terimi, anadilinde eğitimin azınlıklara has bir eğitim sorunu olmadığına, bilhassa küresel iletişim ve hareketliliğin son derece yoğun olduğu böyle bir dönemde, genel olarak benimsenmesi gereken yeni bir eğitim yaklaşımı olduğuna işaret etmektedir. Çift ya da çokdilli eğitim terimi, anadilinde eğitim teriminin siyasal ve tarihsel açıdan taşıdığı yükü hafifletme potansiyeline de haizdir.²⁹⁸

Bununla birlikte, çiftdilli eğitim teriminin anlamı, sadece okul müfredatını kapsayan ve dil becerilerini geliştiren teknik bir terimin taşıdığı anlamdan öteye taşınmalıdır. Çiftdillilik, çftkültürlülüğü güvence altına almazken, çftkültürlülük yaratma amacı taşıyan politikalar kaçınılmaz olarak çiftdililiği hedeflemek durumundadır. Bir başka deyişle, çftkültürlü olmadan çiftdilli olunabilirken, çiftdilli olunmadan çftkültürlü olunamaz ise, önemli olan çiftdililiği çftkültürlülüğe dönüştürebilmektir.²⁹⁹ Bu tür bir dönüşüm, farklı kültürleri birbirine karşıt değil, birbirini tamamlar bir anlayışla içselleştirmeye, kültürlerarası etkileşime ve farklı kültürel kimlikler deneyimlemeye açık bireylerle gerçekleşebilir.³⁰⁰ Bireylerin çiftdililiği çftkültürlülüğe dönüştürmeleri için bu iki dil arasındaki ilişkinin hiyerarşik olmaması, bu iki dil ve kültür arasındaki farklılıklarla birlikte ortaklıkların da vurgulanması ve erken sosyalleşme döneminden itibaren çftkültürlü bir çevre yaratılması önemlidir.³⁰¹ Başka bir ifadeyle, hâkim dilden başka bir dil bilerek okula başlayan çocukların bir "dil açığı/eksikliği" olduğuna yönelik algının ortadan kaldırılması ve böylece "çocukların kendi sosyo-kültürel çevrelerinden getirdikleri dilsel birikimi birden fazla dilde okur-yazar olma yönünde bir kaynak olarak kullanabileceği bir eğitim ortamı" yaratılması gerekmektedir.³⁰² Böyle bir dönüştürücü yaklaşım, siyasal ve kültürel çoğulculuğun bir parçası olarak görülmektedir.

Siyasal ve kültürel çoğulculuğun merkezîyetçi bir anlayışla birlikte varolamayacağı açıktır. Bu sebeple ve yukarıdaki örneklerden yola çıkarak, özerk yönetimlerin bu tür bir çoğulculuk için gerekli şartı oluşturduğu söylenebilir. Öte yandan, yeterli şart, özerk yönetimlerin mücadele verdikleri iktidar anlayışını yeniden üretmemek yönünde bir yaklaşım benimsemeleridir. Bu yaklaşımın eğitim konusunda somutlaşması, Haugen'in "dil ekolojisi" metaforundan yararlanılarak

²⁹⁸ Benzer bir potansiyelin, bu çalışmada önerilen "eğitimde anadilinin kullanılması" teriminde de bulunduğu söylenebilir.

²⁹⁹ Christina B. Paulston, *Sociolinguistic perspectives on bilingual education* (Clevedon: Multilingual Matters, 1992).

³⁰⁰ Anwei Feng, "Identity, 'acting intercultural' 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 Alfred, Michael Byram ve Michael P. Fleming (Clevedon: Multilingual Matters, 2003).

³⁰² Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, Çiftdililik ve Eğitim, 12.

gerçekleştirilebilir.³⁰³ Bu metafor, Ayan Ceyhan ve Koçbaşı'nın cümleleriyle, "belli bir dilin değil, belli bir coğrafi alanın önemini vurgulamakta, seçici bir biçimde birtakım dillere yönelmek yerine kapsamlı bir biçimde o coğrafyadaki tüm dillere yönelmenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Aynı biçimde, dil planlamasının tek bir dille kısıtlanamayacağını, ortam ve çevrede konuşulan tüm dilleri göz önünde bulundurmak gerektiğini söyler".³⁰⁴

Özetle, çift veya çokdilli eğitimin, ya da bir başka ifadeyle eğitimde anadilinin kullanılmasının, bir azınlık dilinin yaşatılmasına, canlandırılmasına ya da birtakım politik kazanımlara vesile olmasından çok daha öte kültürel ve siyasal anlamlar taşıdığı olgusu, çift veya çokdilli eğitim modelleri hazırlanırken akılda tutulması gereken bir noktadır. Bu nokta, eğitimin ilişkilendiği ekonomik, siyasal ve kültürel iktidar mücadelelerini yok saymayı değil, bu iktidar mücadelelerini dönüştürmeyi ve azınlık dillerinin tahakkümcü olmadan muktedir olabilme niteliğini açığa çıkarmayı önceleyen bir yaklaşıma işaret etmektedir.

³⁰³ Einar Haugen, *The Ecology of Language* (Stanford: Stanford University Press, 1972).

³⁰⁴ Ayan Ceyhan ve Koçbaşı, 19; Robert B. Kaplan ve Richard B. Baldauf Jr., *Language planning from practice to theory* (Clevedon: Multilingual Matters, 2007).

SONUÇ

Bugün dünyada temel sorun, farklılıklardan müteşekkil bir toplumun bir arada ve barış içerisinde yaşamasını sağlamaktır. Dünyanın her bölgesinde kendisini sistemden dışlanmış hisseden grupların talepleri politik ve hukukî gündemde ilk sırada yer almaktadır. Türkiye’de de, uzun süreden beri, farklı toplumsal kesimler ve bilhassa Kürtler, sistemin baskıcı ve tektipleştirici karakterinin özgürlükçü ve çoğulcu yönde evrilmesi için taleplerini kamusal alanda dile getirmektedirler. Türkiye’deki toplumsal barışın inşası, bu taleplere karşı alınacak tavırla yakından ilgilidir. Eğer siyasal sistem, bu talepleri talep sahipleri ile karşılıklı bir ilişki içerisinde girerek karşılama yönünde bir tercihte bulunursa, toplumsal uzlaşma ve barışın sağlanması ihtimali artacaktır. Ama bu talepler, bugüne kadar olduğu gibi, bastırılmaya ve görmezden gelinmeye devam edilirse, toplumsal fay hatlarındaki kırıklar derinleşecek ve çatışmalara son vermek imkân dâhilinden çıkacaktır.

Türkiye’deki toplumsal uzlaşmazlıkların nedenlerinden biri, anadilinin ve bu çalışmada incelendiği gibi Kürtçenin eğitimde kullanılmasına dönük taleplerin karşılanmamasıdır. Eğitimde anadilinin kullanılmaması, anadili Türkçe olmayan Kürt öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanamamasına ve bu eşitsizliğin toplumsal bir çatışma yaratmasına yol açmaktadır. Bu çatışma ortamını besleyen bir başka faktör de, öğretmenler ve öğrenciler arasında, öğretmenler ve veliler arasında, anadili birbirinden farklı olan öğrenciler ve dolayısıyla toplumdaki farklı kültürler arasında dilden kaynaklı iletişimsizlik olarak görülebilir. Bu eşitsizliğin ve iletişimsizliğin tahrip ettiği toplumsal barış bir yana, eğitimde anadilinin kullanılmaması, anadili Kürtçe olan öğrenciler açısından çok yönlü olumsuz sonuçlar ihtiva etmektedir. Tüm bu hususlar dikkate alındığında, anadilinde eğitim talebinin karşılanması noktasında gündeme gelebilecek tedbirler, eğitsel, yasal, idarî ve kültürel olarak sıralanabilir.

Mevcut eğitim politikaları ve pratikleri siyasî, dilsel, eğitsel ve kültürel açılardan zayıflatıcı ve dışlayıcıdır. Daha önce de değinildiği gibi, bu politikalar ve pratikler, özellikle Kürt öğrenciler açısından ciddi dilsel, eğitsel, psikolojik, bilişsel, toplumsal tahribatlara yol açmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenler ve öğrenciler arasında baskıcı ilişkilerin gelişmesine, öğrencilerin eğitime geriden başlamalarına ve dolayısıyla sınıfta kalmalarına, okulu terk etmelerine ve nihayetinde okulda başarısız olmalarına, Kürtçe konuştukları için damgalanmalarına, farklı şiddet türlerine maruz kalmalarına, hayatlarının ileriki aşamalarında da kendilerini ifade etmekte sorunlar

yaşamalarına, anne-babalarıyla ilişkilerinin zedelenmesine ve anadillerini kaybetmelerine yol açmıştır. Ayrıca, mevcut eğitim politikaları, öğretmenlerin çalışma koşullarını olumsuz yönde etkileyerek, verimli ve etkin bir eğitim-öğretim sürecini engellemektedir. Tüm bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için alınması gereken köklü eğitsel tedbirler vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak Kürtçe-Türkçe çiftdilli eğitim modelleri geliştirilmeli,
- Baskıcı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin dönüştürülmesi için eğitimler verilmeli,
- Çift dilli öğretmen yetiştirme bölümleri açılmalı,
- Çift dilli eğitim müfredatı geliştirme ve ölçme-değerlendirme merkezleri kurulmalı,
- Eğitimde anadilinin kullanılması ve çift dillilik hakkında kamuoyunun tüm kesimlerinde farkındalık yaratılmalı,
- Öğretmen adaylarına dilsel ve kültürel çeşitlilik hakkında eğitim verilmeli, benzer bir eğitim hizmet-içi eğitim seminerleri yoluyla öğretmenlere verilmeli,
- Kürtçe bilen öğretmenlere çift dilli öğretim metodları ve örnekleri hakkında kaynaklar sağlanmalı,
- Kürtçenin konuşulduğu bölgelerde çalışan Kürtçe bilmeyen öğretmenler Kürtçe öğrenmeye teşvik edilmeli,
- Kürtçe bilen öğrencilere yönelik Kürtçe okuma-yazma kursları açılmalı,
- Ebeveynlere yönelik Kürtçe okur-yazarlık kursları açılmalı,
- Öğrencilerin Kürtçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik TV programları hazırlanmalıdır.

Bu eğitsel tedbirlerin alınması halinde öncelikle öğrenciler sağlıklı ve dengeli bir çift dillilik geliştireceklerdir. Böyle bir ortamda, öğrenciler kimliklerinin tanındığını hissedecek ve okula karşı daha olumlu bir tutum sergileyeceklerdir. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini besleyecek ve dolayısıyla okul başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Öte yandan, böyle etkili ve zenginleştirici bir eğitim alan öğrencilerin diğer diller ve kültürlerle iletişimi de daha güçlü olacak ve toplumsal barış için gerekli olan kültürlerarası diyalog beslenecektir. Ayrıca, bu sayede öğrencilerin ekonomik ve toplumsal gelişimleri de güvence altına alınacaktır. Bu tedbirlerin sağladığı yararlar, daha önce incelenen ülke örneklerinde ve bilhassa Baskça - İspanya vakasında açıkça görülmektedir. Öte yandan, incelenen üç örnekte de ortak olan nokta, eğitsel tedbirlerin sürekli gözden geçirilmesine duyulan ihtiyaçtır. Bu itibarla, Türkiye’de de eğitimde anadilinin kullanılmasına yönelik politikalar geliştirilirken bu hususun mutlaka dikkate alınması gerekir.

Öte yandan, bu eğitsel tedbirlerin alınabilmesi için, öncelikle eğitimde anadilinin kullanılmasının temel bir insan hakkı olduğuna ve bu hakkın eğitimin her aşamasında kullanılması gerektiğine yönelik talebin siyasal sistem tarafından kabul edilmesi ve eğitimde anadilinin kullanılmasının anayasal ve yasal güvenceye kavuşturularak hukukî açıdan teminat altına alınması gerekmektedir.

Bu hukukî teminat iki yolla sağlanabilir: İlki, başta 1982 anayasasının 42. maddesi ve eğitim-öğretim hayatını düzenleyen kanunlar olmak üzere tüm hukukî mevzuatın dilsel ve eğitsel haklara dair yasaklardan arındırılması ve mevzuatın bu hakları tanıy hale getirilmesidir. İkincisi ise, uluslararası belgelerde ifadesini bulan dilsel ve eğitsel hakların hukuk mevzuatına girmesi ve bu konuda devletin koyduğu tüm çekincelerin kaldırılmasıdır. Daha önce incelenen ülke örneklerinde de görüldüğü gibi, bu tür anayasal ve yasal tedbirler, anadilinde eğitim hakkının güvenceye alınması yönünde atılacak ilk adımlardan biridir.

Hukukî paradigmanın değişmesi, siyasal kültürün, sistemin ve idarî yapının da dönüşmesini beraberinde getirecektir. Farklı dilleri ve kültürleri gözardı eden aşırı merkezî bir eğitim politikası, hem toplumsal barışı zedelemekte hem de etkili ve zenginleştirici bir eğitimin önünde engel oluşturmaktadır. Zira etkili ve zenginleştirici bir eğitim, farklı bölgelerdeki değişik ihtiyaçlara ivedilikle ve etkin bir şekilde cevap verebilecek esnek okul sistemlerini zorunlu kılar. Bu itibarla, eğitimde anadilinin kullanılmasını öngören çiftdilli bir eğitim politikasının uygulanabilmesi için idarî yapılanmada da âdem-i merkezîyetçi bir dönüşüme ihtiyaç vardır. Nitekim bu durum, çalışmanın son bölümünde incelenen Korsikaca - Fransa, Baskça - İspanya ve Uygurca - Çin örneklerinde de açık bir şekilde görülmektedir. Her üç örnekte de, farklı eğitim politikaları uygulanmış olmakla birlikte, değişen derecelerde merkezden yerel idarelere doğru bir yetki devri daima söz konusu olmuştur.

Hukukî ve siyasî tedbirlerin beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için, bu tedbirlerin toplum tarafından da içselleştirilmesi gerekir. Toplumda farklı kültürlerin değerli olduğu, her kültürün korunması gerektiği, diller arasında baskıcı ve dışlayıcı bir hiyerarşinin bulunmadığı, bütün dillerin bireyleri ve toplumu hem güçlendiren hem de zenginleştiren bir unsur olduğu konusunda bir kültürün gelişmesi elzemdir. Bu sebeple, hem siyasal organlar ve hem de sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve eğitim kurumları böyle bir kültürel dönüşümün gerçekleştirilmesi için daimî bir çaba içerisinde bulunmalıdırlar. Bilhassa Baskça - İspanya örneğinde görüldüğü gibi, bu tür toplumsal uzlaşmaya dayalı bir kültürel dönüşüm, eğitimde anadilinin kullanılmasına yönelik tedbirlerin uzun vadede kalıcı olmasının tek teminatıdır.

Sonuç olarak, yukarıda tartışılan yasal, idarî, kültürel ve eğitsel tedbirleri maddeler halinde yinelemek gerekirse, çalışmanın önerileri şu şekilde özetlenebilir:

1. Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak Kürtçe-Türkçe çiftdilli eğitim modelleri geliştirilmeli, bu modellerin geliştirilmesi sürecine paralel olarak yukarıda sıralanan diğer eğitsel tedbirlerin uygulanmaya başlanması için gerekli çalışmalar yapılmalı ve çiftdilli eğitim modellerinin değişen ihtiyaçlar ve koşullar doğrultusunda sürekli gözden geçirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.
2. Başta anayasa ve yasalar olmak üzere tüm hukukî mevzuat dilsel ve eğitsel haklara dair yasaklardan arındırılmalı ve mevzuat bu hakları tanıy hale getirilmelidir. Ayrıca, uluslararası belgelerde ifadesini bulan dilsel ve eğitsel hakların hukuk mevzuatına girmesi ve bu konuda devletin koyduğu tüm çekincelerin kaldırılması sağlanmalıdır.
3. Etkili ve zenginleştirici bir eğitimin farklı bölgelerdeki değişik ihtiyaçlara ivedilikle ve etkin bir şekilde cevap verebilecek esnek okul sistemlerini gerekli kıldığı gerçeğinden hareketle, idarî yapılanmada da âdem-i merkezîyetçi bir dönüşüme gidilmelidir.

4. Toplumdaki farklı kùltürler ve diller arasında baskıcı ve dışlayıcı bir hiyerarşinin bulunmadığı, bütün dillerin ve kùltürlerin bireyleri ve toplumu hem güçlendiren hem de zenginleştiren bir unsur olduğu gerçeğini benimseyen bir kùltürün gelişmesi için siyasal organların, sivil toplum kuruluşlarının, üniversitelerin ve eğitim kurumlarının çaba harcaması ve buna yönelik politika ve pratikler geliştirmesi gerekmektedir.

Hiç şüphesiz, eğitimde anadilinin kullanılması, çiftdillilik ve kùltürel çoğulculuk konuları Türkiye’de sorunlu bir siyasal ve tarihsel mirasa sahiptir. Bu sorunlu miras, bu konuda yapılması gerekenlerin ne kadar elzem ve aynı zamanda ne kadar güç olduğunu gösteriyor. Türkiye, sorunların üstesinden gelmek için kendi modelini üretmek durumundadır. Bu modeller üretilirken, bu çalışmada ortaya çıkan öğrenci, öğretmen ve ebeveyn özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınıp daha önce bu tür sorunlar yaşayan ve halen yaşamakta olan ülkelerin deneyimlerinden ve bu deneyimler üzerine yapılmış akademik ve pedagojik çalışmalardan yararlanılabilir.

Umulur ki, bu çalışma, hem bu sorunlu siyasal ve tarihsel mirasa tekrar işaret ederek, hem bu mirasın bugün itibarıyla yaratmaya devam ettiği sorunları bu sorunların muhataplarıyla beraber tespit ederek ve hem de bu tür sorunlar yaşayan ülkelerin deneyimlerini hatırlatarak, Türkiye’de hayata geçirilmek üzere tasarlanacak bir Kürtçe anadilinde eğitim modelinin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

MÜLAKAT ÖRNEKLERİ

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 ilkokul hocam çok iyi bir öğretmendi. Mesela bir sene sınıfta kaldım. Eğitim çok kaliteliydi, çocuklar direkt geçirilmiyordu, sınıf tekrarı yaptırılabilirdi. Bazı şeyleri öğretebilmek, öğrencilere aşıkârlık 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 ekmeğin Kürtçede “nan”dır, Türkçede ekmeğin 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 ana dilleri 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 yemiştik. 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 aşına 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 başvurduanız 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, arkadaşşımdan 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. Kendisinde 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?

Tabii, biz üç arkadaş koridorda Kürtçe konuştuğumuz için müdür yardımcılarında koridorda dayak yedik. Özellikle benim bir gün boyunca başım ağrıyordu. Çünkü müdür yardımcılarında birinin kolu kafama çarpmıştı, şişmişti. Hatırlıyorum çok kötü de olmuştu.

İlkokula gittiğiniz zaman anadili Kürtçe olan çocukların anadili Türkçe olan çocuklarla karşılaştırıldığında şanssız olduğunuzu 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 ederiniz?

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. Tabii 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 arkadaşımınla 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 Őuna inanıyorum. Alfabetik düzeyde baŐlanırsa 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 baŐlatılmasını daha doğru buluyorum. nk biliyorsunuz bir bu konuda akademik düzeye geldik. Biz Kürtçeyi daha rahat konuŐabiliriz, daha rahat anlatabiliriz. Ama onların alacağı eğitim kadar sağlam temeller üstüne kurulmaz. Eğer onlara ilköğretimden vermeye baŐlanırsa bu daha sağlıklı olur. İlkokulda baŐlanırsa çocuklar kendi dillerine daha aşına olur, kendi dilleriyle daha ili dıŐlı olur. Kendi dillerini daha iyi bilirler. Belli bir noktadan sonra Kürtçe eğitim aldığımız zaman Türkçe ile inanılmaz derece de karıŐtırabiliriz. nk belirli bir birikim söz konusu bizde. Ama ilkokulda öğrenmeye baŐlarsa...

Peki, ne zamana kadar sürmesi gerekir?

Anadil ayrıdır. Resmi dil ayrıdır. Anadilin her zaman verilmesi gerekir. Siz ilkokulda öğrenmeye baŐlarsınız, ortaokulda biraz geliŐtirirsiniz, 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. nk iŐiniz gereği Türkçe bilmeyen insanlarla karıŐlaŐabileceksiniz. Onların dertlerini akademik bir düzeyde Türkçeye evirebilmekte önemlidir. Yani hayatın her safhasında Kürtçe olmalıdır. Eğitim ğretim döneminin içerisinde her zaman Kürtçe olmalıdır.

Peki, anadili Kürtçe olan ğrencilerin 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 ğrenen 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 ğrenebilecektir. Mesela bir Almanca ya da Fransızca bir kelimeyi gırtlaktan söylediği zaman daha rahat söyleyebilecektir. Başka dilleri öğrenmesine de çok büyük katkısı olacaktır.

Şu andaki yaŐamınızda Kürtçe dilinin yeri ve önemi nedir?

Tabi, Kürtçe hayatımızın her alanında var Şuan. Anadilimiz Kürtçe ve biz Türkçeyi sonradan ğrendik. 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 içerisinde Kürtçe konuŐulur. Ve benim hayatımın büyük bir bölümü de ailemden oluşmaktadır. Bu da ister istemez Kürtçenin benim hayatımdaki

rolünü tümden etkilemektedir. Ayrıca Şunu belirtmek istiyorum, unutmuŐtm 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’t, 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 taşımali 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 çağırıyorsun, çocuğunu çalıştır diyeceksin, ilgilen diyeceksin. Bir kere veli hem Türkçe bilmiyor, hem öğrenci ile nasıl ilgileceğini 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 açısından 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 üçyağını 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 zorlanırsak 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 çekmişim 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 konuşuyorlardı. 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 yıllarda 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 biliyordu.

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 hissettim, 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 yabacılığa da söz konusu; yani Türkçe bilmemenin onların ruhlarında yarattığı travmatik bir duygu vardı.

Bu dışa nasıl yansyordu?

En basitinden aşırı utangaç tavırları ile yansyordu. Kendini ifade edememenin vermiş olduğu eziklikle bazı çocukalarda saldırganlık ve hırçnlık olarak görülüyordu. Dolayısı ile ilginç diyaloglarımız da oluyordu. Tabii ki benim Kürtçe bilmem aslında çok da büyük bir avantaj sağlamıyordu. Dışarıdan avantaj gibi görölse 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 karşılır 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 anadilleriyle oyun oynuyorlar. Ve daha bir gözlerinin ışığı parlıyor ama sınıfta bir etkinlik yaptığımız zaman, dil değişince o atılğan o kendine güvenen çocuk gitmiş daha farklı böyle silik, pısırik 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 müfettişleri 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 muhirciliğe de alıştırılıyordu. Çocuk bir gün geliyor öğretmenim diyor, geçen akşam işte Hasan Kürtçe konuştu annesi ile. Öğretmen de ne yapıyor? Cezalandırma yöntemlerine girebiliyor, aşışılama 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 okullarda 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 yöneltmesidir. Mesela bu şekilde 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 özellikle 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 özellikle 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. Anlamalı 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 aralarında 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 geliyor: 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 çocuklarda çok büyük sıkıntılar yaşıyordu. 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 başlamsa 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 yıllık süreçte eğitim ve öğretimden başlayışta 8 yıllık süreci tamamlamadan kopan öğrencilerimiz yarıydı 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 kesinlikle 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 oluyordu, 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 velileri 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 hakkında çalışmalarınız oldu mu? Ya da hocalarınız derslerinde bu konuya değinirler miydi?

Şimdi biz 89 yılında üniversiteye girdik. O yıllarda 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. Özellikle 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 ilginçime gitti, Sami dili konuşan bir topluluk... Norveç hükümeti bir araştırma yapıyor özellikle 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 sayısının 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 vermeye 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 ettiklerine, 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 söz konusu. 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 siyasallaştırılmış bir kavram. Yani bir insan hakkı, bir temel eğitim hakkı konusu olarak çok fazla değerlendirilmiyor, siyasal bir kavram olarak değerlendiriliyor. Yani anadildeki eğitim siyasallaştırılmamalı. 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 sınıftan orta öğretimin sonuna kadar veya lisenin sonuna kadar herkesin kendi anadilinde eğitim görmesi kesinlikle şarttır. Dedğim gibi bu çok da siyasallaştırılan bir kavram olduğu için çok tartışılıyor Türkiye'de. Ama eğitim açısından değerlendirilmesi gerekiyor. Eğitim bilimi açısından bu değerlendirilirse ki Türkiye'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 olmadığımız, Kürt olduğunuz arkadaşlar arasında bu dili konuşmaya başlıyorsunuz. Konuştuğunuz dilin ne olduğunu, nereden 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 birakalım birbirlerinin bozulmuş hali olduğunu, dil ailesi olarak bir birlerinden farklı, iki dil grubu olduğu sonucuna vardık. Tabii ki Kürtçe’inde 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 yıllık 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’nın açılmasıyla birlikte 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 öğretmenler 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 verilebilir 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 dikşî?

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 tirkî 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 kişandiyê. 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 cudaxwaziyan 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 biçê. Ez ji bo rewşa dersên zarokên xwe jî diçim dibistanê. Bi mamosteyên wan re daxivim. 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.

KAYNAKLAR

Akçura, Belma. *Deuletin Kürt Filmi*, Ankara, Ayraç Yayınları, 2008.

Aldekoa, Jasone ve 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", içinde: *Uluslararası Katılımlı Anadilde Eğitim Sempozyumu-1*, Ankara, Eğitim-Sen Yayınları, 2010.

Anadilde Eğitime Tutum Anketi. Ankara, Eğitim-Sen'in yayına hazırlanan çalışması, 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 ve 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 ve Dilara Koçbaşı. "Çiftidillilik 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, June 2007. http://works.bepress.com/ivan_serrano/2 [Erişim Tarihi: 2 Şubat 2010].

Balçık, M. Berk. "Milliyetçilik ve Dil Politikaları", içinde: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Bankston, Carl ve 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 İşkânı*, 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 ve 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 ve 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 ve Witold Tulasiewicz, London, Continuum International Publishing Group, 2005.

Copeaux, Etienne. "Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık", içinde: *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 Temmuz 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?*, Çeviri: 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 ve diğerleri, 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, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 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*, Sayı 15, Yaz 1999.

Ersanlı, Büşra. "Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi", içinde: *Modern Türkiye'de Siyasî Düşünce – Cilt 4: Milliyetçilik*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.

Etcheberria, 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 Şubat 2010]

- Feng, Anwei. "Identity, 'acting interculturality' 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 ve 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 ve 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 ve Tove Skutnabb-Kangas, Bristol, Multilingual Matters, 2009.
- Gellner, Ernest. *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çeviri: Büşra Ersanlı Behar ve Günay Göksu Özdoğan, İstanbul, İnsan Yayınları, 1992.
- Genesee, Fred. *Learning Through Two Languages*, Cambridge, Mass., Newbury House Publishers, 1987.
- Goldenber, Claude, Robert S. Rueda ve 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 ve Timothy Shanahan, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.
- Gül, İdil Işıl. "Eğitimde Erişim: Eğitimde Ayrımcılık Yasağı ve Fırsat Eşitliği", içinde: *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*, Çeviri: 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 ve Bora İşyar, "Türkiye'de Ulus-Devlet ve Vatandaşlığın Doğuşu", içinde: *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya ve 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 – Cilt 4: Milliyetçilik*, İstanbul, İletişim Yayınları, 2002.
- Kaplan, Robert B. ve Richard B. Baldauf Jr. *Language planning from practice to theory*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
- Kirişçi, Kemal ve Gareth M. Winrow. *Kürt Sorunu, Kökeni ve Gelişimi*, Çeviri: Ahmet Fethi, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2007.
- Koçak, Mustafa. "Çokkültürlülük Açısından Dil Hakları", İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 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 ve 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*, Çeviri: Neşenur Domanıç, İstanbul, Doruk Yayınları, 2004.
- Meriç, Cemil. *Sosyoloji Notları*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1993.
- Merkel, Peter H. *Political Continuity and Change*, New York: Harper&Row Publishers, 1972.
- Millán, Jesús ve 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. ve 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. "Understanding 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", Université de Rouen, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 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 ve Rubén Rumbaut (ed). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley, CA, University of California Press, 2001.
- Qingxia, Dai ve 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. ve 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 ve 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 ve 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 ve Robert Dunbar. "Forms of Education of Indigenous Children as Crimes against Humanity", Permanent Forum on Indigenous Issues Seventh Session, New York, 21 Nisan - 2 Mayıs 2008.
- Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic Genocide in Education –Or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum, 2000.
- Smith, Anthony D. *Millî Kimlik*, Çeviri: Bahadır Sina Şener, İstanbul, İletişim Yayınları, 2004.
- Şahin, Bahar. "Türkiye'nin Avrupa Birliği Uyum Süreci Bağlamında Kürt Sorunu: Açılımlar ve Sınırlar", içinde: *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları*, Derleyenler: Ayhan Kaya ve Turgut Tarhanlı, İstanbul: TESEV Yayınları, 2006.
- Şahin, İsmet ve 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 Devlet*, 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*, Çeviri: Özden Arıkan, İstanbul, Yeni Binyıl Yayınları.
- Tsung, Linda T. H. ve 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*, Cilt 10, Sayı 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", içinde: *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*, Çeviri: 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 ve 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.



Eğitimde anadilinin kullanılması, bir insan hakkıdır. Çağdaş hukukun çerçevesini çizen birçok metinde, insanların kendi dillerinde eğitim yapmaları bir hak olarak tanınmıştır. Bütün vatandaşlarına eşit hizmet etme yükümlülüğü bulunan devletlerin görevi, bu hakkın kullanılması için gerekli önlemleri almaktır.

Ancak Türkiye’de -herkese standart bir kimlik ve yaşam tarzı dayatan vatandaşlık anlayışı nedeniyle- Kürtler eğitimde anadillerini kullanma hakkından mahrum edilmektedir. Bu mahrumiyet, hem giderek zayıflayan Kürt dilinin korunmasını ve geliştirilmesini imkânsız kılmakta, hem anadili Kürtçe olan çocukları eğitim süreçlerinde dezavantajlı konuma getirerek bu çocukların okul başarılarını olumsuz yönde etkilemekte ve hem de toplumsal barışı zedelemektedir.

“Dil Yarası”, bu sorun alanlarını odağına alan bir çalışmadır. Bu çalışmanın başlıca iki gayesi vardır: İlki, eğitimde Kürtçenin kullanılmamasının yarattığı siyasal, toplumsal, ekonomik, psikolojik, eğitsel ve dilsel tahribatları ortaya koymaktır. İkincisi ise, bu tahribatları ortadan kaldırmaya yönelik tedbirlerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bunun için “Dil Yarası”, hem Türkiye’nin sorunlu siyasal mirasına işaret etmiş, hem bu mirasın yaratmaya devam ettiği sorunları tespit etmiş ve hem de sahada elde ettiği bulguları kuramsal analizler ve farklı ülkelerin deneyimleriyle birlikte ele alıp kısa ve orta vadede hayata geçirilebilecek çözüm önerileri sunmuştur.

“Dil Yarası”, bugün devam etmekte olan anadilinde eğitim tartışmalarının derinleşmesine ve Türkiye’de – Kürtçenin eğitimde kullanılmasını da kapsayan- çokdilli bir eğitim anlayışının geliştirilmesine katkı sunabilmeyi ümit etmektedir.



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH