



T.C.

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİM DENEYİMİNİN
İNCELENMESİ (1968-2018)**

Şehmus KURT
16940311

Danışman
Doç. Dr. Hayreddin KIZIL

Diyarbakır-2020

T.C.
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİM DENEYİMİNİN
İNCELENMESİ (1968-2018)**

Şehmus KURT
16940311

Danışman
Doç.Dr. Hayreddin KIZIL
(Dr.Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN)

Diyarbakır-2020

TAAHHÜTNAME

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dicle Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türkiye’de Kürtçe Öğretim Deneyiminin İncelenmesi (1968-2018)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve tez yazım kılavuzuna uygun olarak hazırladığımı taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

14/09/2020

Şehmus KURT

ÖNSÖZ

2007 yılında İstanbul Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenci iken bazı yakın arkadaşlarımın teşviki ile on iki haftalık bir Kürtçe dil kursuna katılmaya karar verdim. Sınıftaki on, on iki öğrencinin hemen hepsi İstanbul'daki üniversitelerde farklı bölümlerde okuyan öğrencilerdi. Daha ilk haftaki tanışma dersinde öğrendik ki hepimiz Kürt idik, hepimizin Kürtçesi gayet iyiydi ve bazı küçük farklılıklar dışında kendi aramızda çok rahat Kürtçe anlaşabiliyorduk. Ancak okuma derslerinde neredeyse nefesimiz kesiliyordu. Çünkü üniversiteye kadar bütün eğitim süreçlerinde eğitim dilimiz Türkçeydi, her cümlemizi Türkçe okumuş Türkçe yazmıştık. Böylece Türkçe bizim için görmenin, düşünmenin ve anlamının dili olmuştu. Hiç olmazsa benim için öyleydi ve fark ettiğim kadarıyla diğer sınıf arkadaşlarım için de aynısı geçerliydi. Zaten bu durum sınıftakilerin okuma seviyesinden de anlaşılıyordu. Bu yüzden Kürtçe dil kursu anadilimizi geliştirmek ve anadilimizde düşünme ve anlama yetimizi derinleştirmek için bir fırsattı.

Ben, bir İngilizce öğretmenliği öğrencisi ve Kürtçe alfabeden haberdar birisi olarak anadilimde okuma ve yazma becerilerimi geliştirmek istiyordum. Merakla ve biraz da heyecanla dersleri takip etmeye çalışıyordum. Derslerde işlediğimiz bir dil öğretim kitabımız olmadığı gibi haftalık takip ettiğimiz belli bir izlencemiz de yoktu. İlk haftalar her derste bir dilbilgisi konusu işliyorduk. Dilbilgisine biraz aşına olduktan sonra öğretmenimiz her hafta sınıfa bir okuma parçası getirmeye başladı. Kısa hikâyeler veya roman parçalarından oluşan o okuma metinlerini önce öğretmenimiz kendisi okuyor daha sonra sırayla bize okutuyordu. Böylece hem Kürtçe metinleri okuma becerimiz gelişiyor hem de imlâ kurallarını öğreniyorduk.

Fakat zaman ilerledikçe daha da görünür olmaya başlayan bir sorunumuz vardı. Dersin içeriği ve işleniş metodu bazı arkadaşlara yetersiz geliyordu. Daha açık bir ifade ile öğrenciler dersten ve elbette dersin öğretmeninden Kürtçe dilbilgisi kuralları, okuma parçaları veya birkaç cümle yazıdan daha fazlasını bekliyordu. Onlar öğretmenden Kürt milli marşlarını, tarihi olaylar ve şahsiyetlerle ilgili okuma

parçalarını, halk edebiyatı metinlerini de derste okutmasını istiyorlardı. Görünüşe göre Kürtçe kursu bazı katılımcılar için dil öğrenmenin yanında eleştirel öğrenme (critical learning) fırsatı da doğurmuştu. Zaten öğrencilerin hepsi Kürt idi, bu vesileyle Kürtçeyi iyi düzeyde biliyor ve konuşuyorlardı. Tek istekleri anadillerinde okuryazar olmak değildi elbet. Onlar halklarının edebiyatını, tarihini, kültürünü ve folklorunu da öğrenmek istiyorlardı. Fakat mekân ve zaman buna müsait miydi? Sonradan, İstanbul'un bir ilçe belediyesinde memur olduğunu öğrendiğim dersin öğretmeni her derste bu tür taleplerde bulunan öğrencilerle ufak tartışmalara giriyor ve bunun bir edebiyat veya tarih kursu değil bir dil kursu olduğunu hatırlatarak bu konuları derste anlatamayacağını söylüyordu. Peki öğretmen ne kadar haklıydı? Gerçekten de bir dil kursunda edebiyat ve tarihin hiç mi yeri yoktu? Acaba öğretmen derste bu konulara girmekten korkuyor muydu, yoksa bu dersleri anlatacak birikim ve formasyona mı sahip değildi? O dönem bu sorular benim için cevapsız kaldı. Zaten kursumuz da pek planlandığı gibi gitmedi. On iki hafta planlanmış kurs, her hafta birkaç öğrencinin terketmesi ile ancak sekiz hafta sürdü ve on beş kişi ile başladığımız Kürtçe dil kursumuzun son dersine sadece iki kişi katılmıştık.

Sonraları daha üst seviye kurslara da katıldım. Onlarda da benzer sorunlar yaşıyordu. Üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalıştığım şehirlerde bazı mekânlarda değişik seviyelerde Kürtçe ders verme imkânı buldum. Bir öğrenci olarak karşılaştığım sorunlar bu kez öğretmen olarak karşıma çıkıyorlardı. Bu kez elimizde ders materyali olarak daha fazla kaynak vardı. Bir Kürtçe dil öğretim seti ve birkaç tane de Kürtçe dilbilgisi kitabı vardı. Fakat bunlar da hem içerik hem de dil öğretim metodolojisi bakımından Kürtçe gibi bir dilin öğretimi için tam anlamıyla yeterli değillerdi. Bu kaynakların hemen hepsi Kürtçeyi yabancılara öğretmeye yönelik hazırlanmışlardı. Fakat öğrencilerimiz Kürt idi, Kürtçe biliyor ve konuşuyorlardı, tek istedikleri anadillerinde okuryazar olmanın yanı sıra halklarının edebiyatını, tarihini ve kültürünü de öğrenmek istiyorlardı. Bütün eğitim hayatları boyunca, resmi eğitimin hiçbir aşamasında ne dilleriyle eğitim-öğretim şansına sahip olmuşlar ne de edebiyatlarını, tarihlerini ve kültürlerini öğrenebilmişlerdi. Bu yüzden öğrenciler, aslında bir *okuryazarlık* (literacy) kursu olan bu Kürtçe kurslarını kendileri için bir *eleştirel okuryazarlık* (critical literacy) kursuna dönüştürmek ve böylece yeni kimlikler inşa etmek istiyorlardı.

Türkiye’deki Kürtçe Öğretim Deneyiminin İncelenmesi (1968-2018) başlıklı bu çalışma esasında gerek öğrenci olarak, gerekse öğretmen olarak kendi Kürtçe okuryazarlık deneyimimde karşıma çıkan yukarıdaki soru ve sorunlara cevap bulma amacı taşımaktadır. Bu çerçevede çalışmamız Türkiye’deki Kürtçe öğretimi deneyiminde “sınıfta ne oluyor?” sorusuna cevap bulmaya çalışacaktır. “Kürtçe öğretimin yapıldığı bağımsız, özel ve devlet kurumlarındaki Kürtçe derslerinde hangi dil öğretim metotları izlendi? Hangi müfredat ve ders içeriği sunuldu? Kürtçe derslere giren öğretmenlerin profilleri nedir?” gibi sorular çalışmanın eksenini oluşturmaktadır.

Kürtçe öğretimi üzerine dünya genelinde ve Türkiye özelinde yapılan akademik çalışmalar genel itibariyle iki grup altında toplanabilir. İlk grupta kitap, tez veya makale düzeyinde hazırlanan ve dil hakları, anadilinde eğitim hakkı ve Türkiye’deki uygulamaları konu edinen akademik çalışmalar yer alır. İkinci grupta da Kürtçenin anadili, ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmaktadır. Bu çalışmamız ise bu saydığımız iki gruptaki çalışmalardan farklı olarak Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca, ama özellikle ilk Kürtçe alfabe kitabının yayımlandığı 1968 yılından, çalışmamızın başladığı 2018 yılına kadar geçen sürede, yapılan Kürtçe öğretim deneyimini incelemektir. Böylece bu araştırmada bağımsız kurum, enstitü ve kurslarda; özel kurs ve üniversitelerde; kamu kurum, enstitü, okul ve üniversitelerinde yapılan Kürtçe öğretim deneyimi dil öğretim yöntemleri, materyal tasarımı, ders kitapları ve öğretmen yeterlilikleri açısından incelenmiştir.

Bu çalışma, nitel (qualitative) bir çalışmadır ve veri toplama aracı olarak Derinlemesine Görüşme Formu (Bkz. EK-1.) ve Gözlem Formu (Bkz. EK-2.) kullanılmıştır. Derinlemesine Görüşme Formu, gerek bağımsız gerekse kamu kurumlarında çeşitli seviyelerde Kürtçe ders veren otuz üç öğretmen, akademisyen ve Kürtçe ders kitabı yazarı ile yapılan görüşmelerde uygulandı. Gözlem Formu ise devlet ortaokullarında verilen Seçmeli Kürtçe (Kurmancca) dersi için Mardin Artuklu’daki beş ortaokul ile Şırnak Cizre’deki üç ortaokulda yapılan gözlem çalışmasında uygulandı. Elde edilen bulgular nitel araştırma yöntemine göre analiz edildi.

Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre önceleri bağımsız kurs, kurum ve enstitüler ile daha sonra özel kurs ve üniversitelerde, en sonunda kamu üniversite ve enstitülerde yapılan Kürtçe öğretim faaliyetleri ile 2012 yılı itibariyle devlet ortaokullarında 5,6,7, ve 8. sınıflarda haftada iki saat yapılan Kürtçe derslerin amaç, güdü, ders materyalleri, dil öğretim metotları ile öğrenci ve öğretmen profili bakımından farklılıklar arz ettiği görülmüştür. Öğrencilerin yaşları ve seviyeleri ile ders materyalleri ve dil öğretim metotları göz önünde bulundurulduğunda bağımsız, özel ve kamu kurumlarında yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin okuryazarlık kursudur. Fakat devlet ortaokullarında verilen seçmeli Kürtçe dersleri daha çok Kürtçenin yabancı dil olarak öğretilmesi şeklindedir. Bu durum hem ders materyallerinde hem de ders pratiklerinde açıkça görülmektedir.

Çalışmanın Giriş bölümünde çalışmanın *problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıklarına* yer verilmiştir. *Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve* başlıklı birinci bölümde ‘ulus’, ‘ulusçuluk’ ve ‘ulusal dil politikaları’ ile ‘azınlıklar’ ve ‘azınlıklarda dil politikaları’ alt başlıkları çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi olarak sunulmaktadır.

İkinci bölümde ise Türkiye Cumhuriyeti’nin Kürtçeye yönelik politikaları incelenmektedir. Bu politikalar *1923-1991 Arası Kürtçe Politikaları- Hegemonyanın İnşası ve Kurumsallaştırılması* ile *1991-2018 Arası Kürtçe Politikaları- Hegemonyanın Kabulü, Çözülmesi ve Yeniden Hegemonya* alt başlıkları altında sunulmaktadır.

Çalışmanın *Metodoloji* başlıklı üçüncü bölümüne *araştırmanın deseni ve yöntemi, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve araçları, verilen toplanması ile verilerin analiz ve yorumlanması* alt başlıkları çerçevesinde araştırmanın metodolojisi yer almaktadır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde Türkiye’de Kürtçe Öğretim Deneyimi (TKÖD) hakkında yürütülen araştırmanın bulguları sunulmakta ve bunlar kavramsal çerçevede sunulan teoriler ve genel literatür çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu bölümde Kürtçe öğretiminin yapıldığı mekânlar, Kürtçe öğretmenlerinin niteliği, Kürtçe öğretime katılan öğrencilerin profili, Kürtçe öğretiminde kullanılan dil

öğretim kitapları ve diğer ders materyalleri ile Kürtçe öğretiminde başvuru dil öğretim yöntem ve teknikleri çalışma grubunda yer alan katılımcıların aktarımlarına göre değerlendirilmektedir.

Çalışmanın beşinci bölümünde 2012 yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders statüsünde okutulan Kürtçe dersleri üzerine yapılan ‘Derinlemesine Görüşme’ ve ‘Gözlem’ sonuçları sunulmuş ve araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Son olarak çalışmanın sonuç bölümünde, araştırma bulguları tartışılmış, ulaşılan sonuçlar verilmiş ve ileride yapılacak çalışmalar için uygulama ve araştırma önerileri sunulmaktadır.

Bu çalışma kolektif bir emeğin sonucu ortaya çıkmıştır. Bu emeğin küçük bir kısmı bana ait olsa da büyük bir kısmı küçük ve geniş ailem ile öğretmenlerim ve hocalarıma aittir. Bu çalışmanın hazırlanmasında her zaman yanımda olan, zamansız aramalarıma ve e-postalarımı büyük bir sabır ile karşılık veren, çalışmanın her satırını titizlikle okuyup her aşamasında yol gösterici katkı ve önerilerini esirgemeyen tez danışmanlarım Doç. Dr. Hayreddin Kızıl ile Dr. Öğr. Üyesi Nurettin Beltekin’e ve Tez İzleme Komitesinde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Osman Aslanoğlu ile Dr. Öğr. Üyesi Hacı Önen’e şükranlarımı sunarım. Tezin yazım aşamasında bazı bölümleri okuyarak büyük katkılar sunan ve savunma jürisinde yer almayı kabul ederek beni onurlandıran Prof. Dr. Tahirhan Aydın ile Doç. Dr. Ercan Çağlayan’a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca Dr. Zafer Açar’a temalar, kategoriler ve alt kategorilerin tespit edilmesindeki destek ve önerileri için teşekkür ederim.

Çalışma Grubunda yer alan katılımcılara, Cizre’de yaptığım gözlem esnasında beni misafir etme nezaketi gösteren Mizgin Şaybak ve Erol Şaybak çifti ile tatlı kızları Newa Zin’e; literatür çalışması ve sonrasında yardımlarını esirgemeyen MAÜ Kütüphane çalışanlarına, özellikle Eren Koldemir ve Vahap Eroğlu’na, kişisel kütüphanelerini bana açan Shahap Vali, Yılmaz Özdil, Kenan Subaşı ve kitap ödünç aldığı adları buraya sığamayacak hocalarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ederim: ‘Kebikeç kitaplarınızı korusun!’

Tez aşamasında sohbetleri ile yolumu aydınlatan, bana özel kütüphanesini açan ve katılımcı aktarımlarının Türkçeye çevrilmesinde büyük katkıları olan, son

okumayı yaparak da eli yüzü düzgün bir Türkçe metin ortaya çıkmasına yardımcı olan dostum Cumhuriyet Ölmaz özel teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca değerli vakitlerini harcayarak katılımcı aktarımlarının Türkçeye çevrilmesine yardımcı olan Ekrem Yıldız, Mem Artemêt, Engin Ölmaz ve Fasih Ölmaz'e minnet ve teşekkür ederim.

Son olarak çalışma esnasında benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Esra'ya; oyun zamanlarını çaldığım ve büyümelerine yeterince şahit olamadığım canım oğullarım, şimdiki oyun gelecekteki yol arkadaşlarım Siyabend Ali ve Ömer Sipan'a; yetişmemde büyük emekleri olan ve dualarını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem Ayşe ve babam Hamit'e; maddi ve manevi desteklerini hep hissettiğim ablam Nurcan'a, abim İrfan'a, kardeşlerim Hazım, Sevdâ, Metin, Gölstan, Nedim, Aliye, Behice ve Muhammed Selim'e ve eksikliğini her zaman hissedeceğim Heci'ye sonsuz muhabbet ve teşekkürlerimi sunarım.

Şehmus KURT

2020

Diyarbakır

ÖZET

Bu çalışmada 1968-2018 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde bağımsız kurum, enstitü ve kurslarda; özel kurs ve üniversitelerde; kamu kurum, enstitü, okul ve üniversitelerinde yapılan Kürtçe öğretiminin dil öğretim yöntemleri, materyal tasarımı, ders kitapları ve öğretmen yeterlilikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninde yer alan çalışmada veri toplama teknikleri olarak “Derinlemesine Görüşme” ve “Katılımcı Olmayan Gözlem” teknikleri kullanılmıştır. Derinlemesine Görüşme kapsamında otuz üç Kürtçe öğretmeni, akademisyen ve Kürtçe dil öğretim kitap yazarı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gözlem kapsamında Mardin/Artuklu ve Şırnak/Cizre’de Seçmeli Kürtçe Dersi’nin verildiği toplam sekiz ortaokulda “Katılımcı Olmayan Gözlem” gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkin çeşitli dernek ve kültür merkezlerinde gerçekleştirilen Kürtçe öğretiminin 1993 yılından itibaren enstitü, 2004 yılından itibaren özel kurs ve nihayet 2010 yılından itibaren devlet okul ve üniversitelerinde yapıldığı bulgusuna varılmıştır. Araştırma bulgularına göre farklı mekânlarda yapılan Kürtçe öğretim deneyiminin ders materyali, öğretmen yeterliliği ve öğrenci profili yönünden farklılıklar arz ettiği görülmüştür. İlkın sadece dilbilgisi kitapları ile genelde dilbilgisinin öğretimi şeklinde yapılan Kürtçe öğretimi, sonraki yıllarda sadece Kürtçe öğretimi amacıyla hazırlanan dil öğretim kitapları ve modern dil öğretim metotları takip edilerek yapılmıştır. Başından itibaren Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin genelde anadili Kürtçe olan kişiler oldukları tespit edilmiştir. Bu özelliğinden dolayı Türkiye’deki Kürtçe öğretimi *okuryazarlık* kursu olarak değerlendirilebileceği gibi dilin yanında öğrenciler Kürt edebiyatı, tarihi ve kültürü hakkında da bilgi sahibi oldukları için *eleştirel okuryazarlık* olarak değerlendirmek de mümkündür. 2012 yılından itibaren ortaokullarda Seçmeli Ders statüsünde okutulmaya başlanan Kürtçenin belli tabuları yıktığı ve Kürtçenin görünürlüğünü arttırdığı için genelde olumlu karşılandığı ancak materyal tasarımı ve öğretmen yeterliliğinin istenilen seviyede olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dil öğretimi, Kürtçe öğretimi, eleştirel okuryazarlık, materyal tasarımı, öğretmen yeterliliği.

ABSTRACT

This study aims to analyze Kurdish language teaching practices at independent institutions and courses; private courses and universities; public institutions, schools, and universities in Turkey in terms of language teaching methods, material design, coursebooks, and teacher competence. “In-depth interview” and “Non-participant observation” techniques have been used for data collection in this qualitative study. Thirty-three teacher, academic, and coursebook writers of Kurdish have been interviewed within in-dept interviews. The non-participant observation was conduct in eight secondary schools which have Kurdish as elective courses. According to the research results, the teaching of Kurdish which was started at some organization and culture centers have been continued at institutions from 1993, at private courses from 2004 and public school and universities from the 2010s onward. According to the research findings it was seen that the experience of teaching Kurdish in different places varies in terms of course material, teacher competence, and student profile. Teaching Kurdish was in the form of teaching grammar in the beginning years. However, in the following years, language teaching books have been prepared only for teaching Kurdish, and modern language teaching methods have been followed in Kurdish teaching in Turkey. It was determined that the students who participated in Kurdish teaching activities from the beginning are generally Kurdish. Kurdish teaching in Turkey, because of this feature can be considered as the *literacy* course. Moreover, as students get familiar with Kurdish literature, history, and culture, it is also possible to evaluate them as *critical literacy* courses. Kurdish elective courses that have been given from since 2012 were welcomed as they break certain taboos and arose Kurdish visibility, however it has found that material design and teacher competence of these courses were not at the desired level.

Keywords: Language teaching, Teaching Kurdish, Critical literacy, Material design, Teacher competence.

KURTE

Hînkirina kurdî ya ku di navbera salên 1968-2018 de li Tirkiyeyê li sazî, enstîtû û kursên serbixwe; li kurs û zanîngehên taybet; li sazî, enstîtû, mekteb û zanîngehên dewletî da hatiye pêkanîn ji aliyê rêbazên hînkirina zimanî, sêwirandina materyalan, pirtûkên hînkirinê û hêjahiya mamosteyan ve di vê xebatê da hatiye analîzkirin. Ev xebatateke teswîrî ye û wek teknîkên agahîberhevkirinê “Hevdîtina Berfireh” û “Çavdêriya Bêbaşdar” hatine bikaranîn. Di çarçoveya Hevdîtina Berfireh de bi sî û sê mamoste û akademisyenên zimanê kurdî û nivîskarên pirtûkên hînkirina kurdî hevdîtin hatine pêkanîn. Di çarçoveya Çavdêriyê da jî li heşt mektebên li Mêrdîn/Artuklu û Şirnex/Cizîrê di dersên kurdî yê hilbijare da çavdêrî hatiye pêkanîn. Li gorî encamên lêkolînê kurdî ewil li hinek komele û navendên çandê, piştî sala 1993yan li enstîtîyan, piştî sala 2004an li kursên taybet, ji sala 2010an û vir ve jî li mekteb û zanîngehên dewletî de tê hînkirin. Li gorî encamên xebatê hînkirina kurdî ya ku li mekanên cuda hatiye pêkanîn ji aliyê materyalên dersê, hêjahiya mamosteyan û profîla xwendekaran ve ji hev cuda dibe. Hînkirina kurdî ewil bi rêya pirtûkên rêzimanê ve bi gelemperî wek hînkirina rêzimanê hatiye kirin, dûv ra bi pirtûkên hînkirina kurdî û rêbazên nûjen ve hatiye pêkanîn. Ji destpêkê û vir ve kesên ku tevî çalakiyên hînkirina kurdî bûne, bi giştî kurdîaxêv bûne. Ji ber vê taybetmendiya xwe dibe ku hînkirina kurdî ya li Tirkiyeyê wek kursa *xwendewariyê* bête dîtin, lê ji ber ku xwendekar digel zimanî hay ji edebiyat, dîrok û çanda kurdî jî bûne, mirov dikare hînkirina kurdî wek *xwendewariya rexneyî* bibîne. Di encama xebatê da hatiye dîtin ku dersên kurdî ên hilbijare ku ji sala 2012an vir ve li mektebên navîn de tên dayîn, ji berk u hinek astengî rakirine û kurdî derxistiye pêş, ji aliyê kurdan ve hatiye qebûlkirin. Dîsa hatiye tesbîtkirin ku sêwirandina materyalan û hêjahiya mamosteyan di asta hewce da nînin.

Peyvên Sereke

Hînkirina zimanî, Hînkirina kurdî, *xwendewariya rexneyî*, sêwirandina materyalan, çawaniya mamosteyan.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	VII
ABSTRACT	VIII
KURTE.....	IX
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLO LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR.....	XIV
GİRİŞ.....	1
1. PROBLEM DURUMU	1
2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI	16
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	17
4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	18
5. VARSAYIMLAR	18
BİRİNCİ BÖLÜM	20
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	20
1.1. ULUS, ULUSÇULUK VE DİL	20
1.1.1. Ulus-Devletlerde Dil Politikaları ve Dil Planlaması	27
1.1.2. Hegemonya ve Devletin İdeolojik Aygıtları.....	34
1.1.3. Öğretimsel İdeolojik Aygıtlar: Okul ve Türevleri	38
1.1.4. Yönetimsellik (Governmentality).....	40
1.2. ULUS-DEVLETLERDE AZINLIKLAR	42
1.2.1. Azınlıklarda Dil Politikaları ve Dil Planlaması Stratejileri	44
1.2.2. Bir Strateji Olarak Edinim Planlaması: Dil Öğretim Kurumları	47
1.2.3. Edinim Planlamasına Farklı Bir Yaklaşım: Eleştirel Okuryazarlık	49
İKİNCİ BÖLÜM	53
DEVLETİN KÜRTÇE POLİTİKASI KÜLTÜREL VE DİSEL	
HEGEMONYA'DA DEVAMLILIK	53
2.1. 1923-1991 ARASINDA KÜRTÇE POLİTİKALARI- HEGEMONYA'NIN İNŞASI	
VE KURUMSALLAŞTIRILMASI	53
2.1.1. Kürtçe Politikalarına Yasal Zeminler	58
2.1.2. Dilsel Hegemonyanın Yol Haritaları	61
2.1.3. Hegemonyanın Kurumsallaştırılması	78
2.2. 1991-2015 ARASI KÜRTÇE POLİTİKALARI-HEGEMONYANIN KABULÜ,	
ÇÖZÜLMESİ VE YENİDEN HEGEMONYA.....	84
2.2.1. Hegemonyanın Kabulü.....	84
2.2.2. Hegemonyanın Çözülmesi	87
2.2.2.1. Kürtçenin Basın-Yayın'da Kullanılması	88
2.2.2.2. Kürtçe Eğitim-Öğretim.....	92
2.2.2.3. Kürtçe İle İlgili Diğer Gelişmeler.....	96
2.2.3. Tekrar Hegemonya mı?	98
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	102
METODOLOJİ	102

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ VE YÖNTEMİ.....	102
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	103
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ VE ARAÇLARI.....	106
3.3.1. Görüşme Formu.....	107
3.3.2. Gözlem Formu.....	108
3.4. VERİLERİN TOPLANLAMASI.....	109
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	112
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	114
TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİM DENEYİMİ (TKÖD)	114
ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR	114
4.1. YASAKTAN YASALA: TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİMİN YAPILDIĞI MEKÂNLAR	114
4.1.1. Kültür Merkezleri-Enstitüler	118
4.1.1.1. Mezopotamya Kültür Merkezi (MKM)	119
4.1.1.2. İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE).....	121
4.1.1.3. Diyarbakır Kürt Enstitüsü	126
4.1.2. Özel Kürtçe Kurslar.....	127
4.1.3. TZPKurdî ve Kurdî-Der	133
4.1.4. Dernek ve Sendikalar	137
4.1.4.1. Eğitim-Sen.....	138
4.1.4.2. Nûbihar.....	139
4.1.5. Devlet Üniversiteleri ve Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüleri (TYDE)	141
4.1.6. Vakıf Üniversiteleri	147
4.2. KÜRTÇE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: KÜRTÇE ÖĞRETMENİ KİMDİR?....	152
4.2.1. Yazılı Kürtçe ile İlk Karşılaşma	153
4.2.2. Kürtçe ile Birlikte Yaşanan Kişisel Dönüşüm: “Dilimde kendimi buldum.”	159
4.2.3. Kürtçe Öğretme Faaliyetlerine Katılma Motivasyonu: “Bir emanet olarak gördüm.”	165
4.2.4. Kürtçe Öğretmen Yetiştirme Faaliyetleri: “Xudreste’den Akademiye”	171
4.3. KÜRTÇE ÖĞRENCİSİ KİMDİR?: MOTİVASYON-TUTUM-İLGİ.....	178
4.3.1. İlk Öğrenciler: “Sadece Kürtçe sevgisi için”	178
4.3.2. Kurdî-Der Öğrencileri: “ <i>Akademik Kürtçe</i> ile imtihan.”	181
4.3.3. Üniversitelerde Kürtçe Öğrencisi: “Tek dertleri dersi geçmek”	186
4.4. TKÖD’DE KULLANILAN KÜRTÇE ÖĞRETİM KİTAPLARI VE ÖĞRETİM MATERYALLERİ.....	191
4.4.1. Dilbilgisi Kitaplarıyla Kürtçe Öğretimi.....	193
4.4.2. Dil Öğretim Kitapları: Kurdiya Nûjen - Hînger- Mamoste	198
4.4.2.1. Kürtçe Öğretim Kitapları ve Standart Kürtçe	205
4.4.2.2. Dil Öğretim Kitaplarının İçeriği ve Dört Dil Becerisi	211
4.5. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: KÜRTÇE DERSİNDE NE OLUYOR?	218
4.5.1. Kürtçe Öğrencisi İçin İhtiyaç Analizi.....	219
4.5.2. Öğretim Programı - İzlençe	221
4.5.3. Kürtçe Öğretimi Yaklaşımları- Yöntem ve Teknikler-Sınıf Aktiviteleri.....	226
4.5.4. Kürtçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	233
BEŞİNCİ BÖLÜM	240
SEÇMELİ KÜRTÇE DERSLERİ DENEYİMİNİN İNCELENMESİ. 240	
5.1. ÇİFTDİLLİ EĞİTİM MODELLERİ	240
5.1.1. Çiftdillilik (Bilingualism).....	240

5.1.2. Çiftidilli Eğitim Modelleri.....	242
5.1.2.1.3. Seçmeli Batırma Modeli (Submersion with ‘Pull-Out’ classes).....	246
5.1.2.1.4. Tecrit Modeli (Segregation)	246
5.1.2.1.5. Ayrılıkçı Model (Separatist).....	246
5.1.2.1.6. Anadili Öğretimi Modeli	247
5.1.2.1.7. Geçişli Çiftidilli Eğitim Modeli (Transitional Bilingual Education)	247
5.1.2.2. Güçlü Çiftidilli Eğitim Modelleri	248
5.1.2.2.1. Geliştirici Sürdürme Çiftidilli Eğitim Modeli (Developmental Maintenance Bilingual Education)	248
5.1.2.2.2. Daldırma Çiftidillileştirme Modeli (Immersion Bilingual Education)	249
5.1.2.2.3. İki Yönlü Çiftidilli Eğitim (Dual /Two-Way Bilingual Education).....	250
5.1.3. Türkiye’de Kürtçe İçin Önerilen Çiftidilli Eğitim Programları	252
5.1.3.1. Kürtçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim	254
5.1.3.2. Kürtçe-Türkçe Kademeli Dengeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim.....	255
5.1.3.3. Türkçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim	256
5.1.3.4. Kürtçeyi Unutan Kürt Öğrenciler İçin Dil Canlandırma Programı	257
5.2.ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR.....	258
5.2.1.Türkiye’de Kürtçe Seçmeli Derslerin Serencamı	258
5.2.2.Seçmeli Kürtçe Dersleri- Görüşme ve Gözlem Bulguları ve Değerlendirme.....	263
5.2.3.Kürtçe Seçmeli Derslerde Kullanılan Kitaplar: “Öğretmenim hep aynı şeyler!”	267
5.2.4.Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Kürtçe Seçmeli Dersinde Ne Oluyor?-.....	277
5.2.4.1.Öğretim Yöntem ve Teknikleri	277
5.2.4.2.Seçmeli Kürtçe Bir Dil Dersi mi Okuryazarlık mı?	279
5.2.4.3.Seçmeli Kürtçe Derslerinin Öğretim Dili	280
5.2.4.4. .. Seçmeli Kürtçe Dersine Yönelik Öğrenci Yaklaşımları: “Dersten Keyif Alıyorlar” ya da “Biz Zaten Kürtçe Biliyoruz!”	282
5.3. KATILIMCILARIN TÜRKİYE’DEKİ KÜRTÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ.....	285
5.3.1.Katılımcıların Seçmeli Kürtçe Dersi Hakkındaki Görüşleri	285
5.3.2. Türkiye’de Kürtçenin Durumu ve Geleceği	290
SONUÇ	295
KAYNAKÇA	304
EKLER	331

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1. 2009 – 2013 yılları arasında bazı Kurdî-Der şubelerindeki toplam ve yıllık öğrenci sayısı	136
Tablo 4.2. Türkiye'de Kürtçe Lisans ve Lisansüstü Programlar	144



KISALTMALAR

AA	Anadolu Ajansı
AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ADH	Azınlık Dil Hakları
AH	Azınlık Hakları
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AK	Avrupa Konseyi
AKP/ AK Parti	Adalet ve Kalkınma Partisi
Akt.	Aktaran
AT	Avrupa Topluluğu
Bkz.	Bakınız
BM	Birleşmiş Milletler
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
D1	Birinci Dil (Anadili)
D2	İkinci Dil (Hedef Dil)
DBA	Devletin Baskı Aygıtları
DH	Dil Hakları
DİA	Devletin İdeolojik Aygıtları
DİB	Diyanet İşleri Başkanlığı
DİH	Dilsel İnsan Hakları
DİSA	Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Merkezi
DKE	Diyarbakır Kürt Enstitüsü
DP	Demokrat Parti
DTK	Demokratik Toplum Kongresi
DTP	Demokratik Toplum Partisi
GÇM	Geniş Çiftdilli Model
GTM	Grammar Translation Method [GÇY-Gramer Çeviri Yöntemi]
IKBY	Irak Kürdistan Bölgesel Yönetimi
İHD	İnsan Hakları Derneği
İKE	İstanbul Kürt Enstitüsü
İTC	İttihat ve Terakki Cemiyeti
KDGM	Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KSH	Kürt Siyasal Hareketi
KURD-KAV	Kürt Kültür ve Araştırma Vakfı
MAÜ	Mardin Artuklu Üniversitesi
MBK	Milli Birlik Komitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

MKM	Mezopotamya Kùltür Merkezi
MS	MicroSoft
NATO	Kuzey Atlantik Savunma Paktı
OHAL	Olağanüstü Hal
PKK	Partiya Karkerên Kurdistanê (Kürdistan İşçi Partisi)
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
s.	Sayfa
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TCK	Türk Ceza Kanunu
TDK	Türk Dil Kurumu
TİP	Türkiye İşçi Partisi
TKAE	Türk Kùltürü Araştırma Enstitüsü
TKÖD	Türkiye'deki Kùrtçe Öğretim Deneyimi
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TYDE	Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü
TZPKurdî	Tevgera Ziman û Perwerdeya Kurdî [Kùrtçe Dil ve Eğitim Hareketi]
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü
VGM	Vakıflar Genel Müdürlüğü
YİBO	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
YÖK	Yükseköğretim Kurumu

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın *problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıklarına* yer verilecektir. Bunun yanında çalışmanın önemli bazı kavramları da tanıtılacaktır.

1. PROBLEM DURUMU

Toplum içindeki iletişimsel rolünün yanında dil, folklor, edebiyat, felsefe, sinema ve medya olmak üzere dile ve söze ihtiyaç duyan alanların hem en temel malzemesi hem de iletim aracıdır. Örneğin başta edebiyat olmak üzere sözel kültürel alanlar dili kullanarak eserlerini üretir ve yine dil aracılığı ile topluma ulaştırırlar. Böylece dil bir toplumun kültürünün taşıyıcısı olarak nesilden nesile geçerek hem kendi hem de ait olduğu kültürün devamlılığını sağlar. Dilin devamlılığı ve nesiller arası aktarımı aynı zamanda o dili konuşan topluluğun kültür, düşünce, hafıza, din, inanç ve her türlü özelliğinin de aktarımıdır (Çiçek, 2013: 39). Ngugi wa Thiong'o Afrika dilleri ve edebiyatları üzerine yazdığı ünlü eserinde dikkatleri dilin bu çok yönlü özelliklerine çekmektedir:

“Dil, her dil, iki yönlü bir karaktere sahiptir; dil, hem iletişim aracıdır hem de kültürün taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. ... [B]u yüzden insanlar arası iletişim aynı zamanda kültürün de aktarımıdır. ... Yazılı ve sözlü edebiyat bir dilin kendi kültüründeki saklı imajları taşıyan temel araçlardır. ... Böylelikle dil, iletişim aracı olarak ve kültürün taşıyıcısı olarak birbirlerini üretirler. İletişim kültürü üretir; kültür de bir iletişim aracıdır. Dil, kültürü taşıırken kültür de sözlü ve yazılı edebiyat yoluyla kendimizi ve dünyadaki yerimizi anladığımız bütün değerleri [taşır]” (Thiong'o, 1983: 14-16)

İletişimsel ve kültürel ürünlerin üreticisi olmanın yanında dil aynı zamanda milletlerin ve etnik toplulukların kimliklerinin en önemli işareti olagelmiştir. Tarih boyunca dil, toplumları tanıtmada kullanılan en önemli özellik olmuş ve böylece bir toplumun bir başka toplumdan veya bir devletin başka bir devletten farkını belirtmek için kullanılagelmiştir. Böylece dil, millet ve devlet olmanın temel taşı sayılmıştır.

Bu nedenle modern ulus-devletler kimlik inşası ve ulus inşası süreçlerinde dile ayrı bir önem verirler. Ulus inşasını, “bir siyasal coğrafyadaki tüm kimliklerin üzerinde olan bir kimlik tanımlama ve bu kimliğe herkesi dâhil edebilme süreci” (Kaya S. , 2010: 130 akt. Çağlayan, 2014a: 13) olarak tanımlarsak dilin bu “dâhil etme” sürecindeki kilit rolü ortaya çıkar. Zira, ulusa dil kapısından girilir. Dilin bu yönüne vurguda bulunan Benedict Anderson (2009: 150-151)’a göre “Dilin en önemli özelliği hayali cemaatler yaratması ve *tikel dayanışma* grupları inşa edebilme yetenekleridir.” Dilin bir milletin veya devletin belirleyicisi olmasının yanında tarih boyunca hemen bütün siyasî yapılar değişik etnik köken ve dile sahip vatandaşlara sahip olmuştur. Gerek dar teritorilerdeki devletler, gerekse daha geniş coğrafyalara yayılan imparatorluk benzeri devletler çokdilli ve buna bağlı olarak çokkültürlü olmuşlardır. Birbirinden farklı dil ve kültüre sahip grupların bu özellikleri genelde saygıyla karşılanmıştır. Marie Carlson ve Anika Rabo (2011: 2)’nin ifade ettiği gibi çokkültürlülük, içinde birden fazla dini, dilsel ve etnik grup barındıran toplumların bir özelliğidir.

1789 Fransız İhtilali sonrasındaki modern dünya düzeninde dilin belirleyici rolü daha da önem kazanmış ve dil uluslar için başlıca ayırıcı özellik konumuna gelmiştir. Artık her ulus ve devlet kendisini belli bir dili konuşan topluluk olarak tanıtmaya başlamıştır. Önceleri bir devletin sınırları içerisinde farklı milletler ve diller bir arada yaşar ve hiçbir topluluk bir diğerine kendi dilini dayatmaz, devlet veya başka bir siyasî otorite de tek bir dili diğer dillerin üzerinde konumlandırmazdı. Her ne kadar siyasî birlik ve devlet işlerinin yürütülmesi için tek bir dile ihtiyaç duyuluyorsa da, siyasî birliğin devamı için devleti oluşturan unsurların dilleri içinden sadece bir dilin seçilip, diğerlerinin ihmal edilmesi, değersizleştirilmesi veya yasaklanması gerekmiyordu. Fakat modern dünyada devlet, daha doğrusu ulus-devlet en güçlü ve yaygın siyasî sistemler olarak kendi siyasî birlikleri ve sistemlerinin devamı için devleti oluşturan unsurlardan birinin dilini, ki bu genelde devletin kurucu unsuru olan başat unsurunu dili olur, seçmeye yönelmişlerdir. Daha sonra ulus-devletler eğitim politikaları, dil politikaları ve dil planlaması yoluyla seçilen dili devleti oluşturan diğer unsurların ve toplulukların içinde yaymaya çalışarak o dili devletin ve ulusun temel iletişim dili haline getirmeye çalışır. Bu durum bir seviyeye kadar makul karşılanabilir, fakat seçilen dil bütün devlet kademelerinde ve sosyal

hayatın her alanında hâkim olup doğal olarak var olan diğer dillerin yerini tamamen doldurduğunda, daha da kötüsü bu durum devlet tarafından teşvik ve kontrol edilip diğer dillere yaşam hakkı tanınmadığında, arka planda bırakılan veya yasaklan dil ile o dilin konuşucuları arasındaki bağ zamanla zayıflar, dilin konuşma alanları daralır, dilin bir nesilden diğerine aktarımın yavaşlar ve böylece dil ölümü denilen hadiseye doğru gidilir (Skutnabb-Kangas, 2000). Bu durumu gören yasaklı dilin konuşucuları tehlike altındaki dillerini korumak, dilin konuşucularını ve dilde okuryazar oranını arttırmak ve dile yeni kullanım alanları kazandırmak için çeşitli stratejiler geliştirirler. “Dil direnişi” veya daha genel bir ifade ile “kültürel direniş” adlandırılan bu stratejilerin en yaygın olanları *işte dil planlaması* (Fishman, 2006), *edinim planlaması* (Cooper, 1989) ve *eleştirel okuryazarlık* (Freire ve Macedo, 1998) stratejileridir.

Modern devletlerde, daha doğru bir ifade ile modern ulus-devletlerde çokdillilik ve dolayısıyla çokkültürlülük önceki dönemlere nazaran daha farklı algılanmıştır. Çokdillilik ve çokkültürlülüğün doğal görüldüğü ve saygıyla karşılandığı imparatorluk türü devletlerin aksine ulus-devletlerde dil politikaları bakımından çokdillilik ve çokkültürlülüğe karşı iki temel tutum görülmektedir: Resmi Çokdillilik ve Resmi Tekdillilik.

Resmi Çokdillik yaklaşımında devleti oluşturan toplulukların dilleri ve kültürleri saygıyla karşılanır ve bu çokkültürlülüğü korumaya yönelik bir tutum takılır. Bu gibi devletlerde siyasi ve sosyal birlik için çokkültürlülük bir araç olarak kullanılır. Cuma Çiçek’in (2013: 62) tanımı ile “[ç]okkültürlülük, ya da kültürel plüralizm etnik çatışmaları, dil kaybı ve dil ölümünü engellemek maksadıyla ortaya çıkmış bir çözüm yoludur ve genel olarak dünyanın iyi bir normu olarak görülmektedir.”

Çokdillilik ve çokkültürlülüğü benimseyen devletlerde bir ya da birkaç dil resmi dil olarak kabul görür ve bütün kamusal ve sosyal alanlarda kısmi veya genel kullanım alanlarına sahiptir. Bunun yanı sıra devleti oluşturan diğer unsurların dilleri de saygı ile karşılanır ve korunur. Kanada, İspanya, Belçika, Hindistan ve İsveç gibi devletler çokdilliği ve çokkültürlülüğü benimseyen devletlere verilebilecek başarılı örneklerdir (Derince, 2011). Bu devletler hukuki metinlerinde çokdilliği benimsemiş ve başta eğitim olmak üzere pek çok alanda bunu başarıyla yürütmektedirler.

Özellikle eğitim alanı bu çokdilli uygulamalar açısından önemlidir. Zira bir dilin yazılı bir dil halinde gelişmesi için eğitim kurumlarında kendisine yer bulması gerekir. Böylelikle çokdilli ve çokkültürlü devletlerde, devleti oluşturan her etnik veya ulusal grubun dilinin ve kültürünün eğitimin değişik kademelerinde yer alması, öğretilmesi veya öğretim dili olması olarak tarif edilen çokdilli eğitim, çokkültürlülüğü benimseyen devletlerin bir özelliği olur. Bununla beraber Kemal İnal (2012: 58)'ın yerinde tespiti ile eğitimde en fazla iki ya da üç dil bir arada olabileceği için, çokdilli (multilingual) eğitim literatürde daha çok ikidilli(bilingual) eğitim olarak bilinir.

Resmi Tekdillilik olarak tarif edilen tutumu benimseyen devletlerde çokdillilik ve çokkültürlülük bir hayat tarzı olarak saygıyla karşılanmaz. Bu yaklaşımı benimseyen ulus-devletler devleti oluşturan etnik unsurlardan birinin dilini resmi dil olarak seçer ve ulus inşasının temeli olarak planlar (Arslan, 2015: 1). Bu tür devletlerde devletin resmi dili dil planlaması çerçevesinde bütün kamu alanlarında egemen dil olur. O dil eğitimin, medyanın, ticaretin, kültür ve edebiyatın başat dili konumuna gelir ve resmi statüye kavuşmayan dillere nazaran daha zengin bir dil olur. Resmi dilin tam tersi bir muameleye maruz kalan azınlık unsurların dili devlet tarafından ihmal edilir, kabul görmez ve en kötü durumda yasaklanır ve böylece sadece dar bir alanda kullanım şansı bulur, bu yüzden zamanla pek çok kullanım alanını resmi dile kaptırır ve sonunda yok olur (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas, 2006; May, 2006) .

Dil ve kültür konusunda dışlayıcı bir tutum geliştiren ulus-devletler, resmi dil statüsü verdikleri dili yaygınlaştırmak, aynı zamanda da diğer dilleri görünür kılmak için değişik stratejiler uyguladılar. Dil politikaları, özellikle eğitimsel dil politikaları bu stratejilerin en çok başvurulan yöntemlerin başında gelir (Apple, 1990; Kaya N. , 2009; Paulston ve Heidemann, 2006). Çünkü eğitim kurumları hem dilin gelişimi hem de yaygınlaştırılması için en uygun ortamı sunarlar (İnal K. , 2009).

Ulus-devletler toplumu inşa etme ve dönüştürme faaliyetleri çerçevesinde devletin resmi dilini yaymak ve egemen kılmak için başka pek çok yöntem ve kurumun yanında eğitim kurumlarını ve dil öğretim faaliyetlerini de kullanırlar (Gök, 2011: 97). Ancak devletin resmi dilinden başka bir dil konuşan topluluklar da kendi

dillerini eğitim başta olmak üzere diğer sosyal yaşam alanlarında kullanılması için çaba gösterirler. Bu durumda devletin ve bazı vatandaşlarının çıkarları çatışır. Her iki tarafa göre dil, ulus olma ve ulusun devamının sağlanmasında bir yere sahiptir. Bu nedenle dilin korunması ve sonraki nesillere aktarılması gerekir ki o dili konuşan topluluğun veya ulusun varlığı garanti altına alınabilsin. Eğitim ve öğretim faaliyetleri burada kilit roledir. Bu nedenle eğitim alma hakkı bütün uluslararası sözleşmeler tarafından en temel haklardan biri sayılmış ve eğitim alma koruma altına alınmıştır. Örneğin BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi¹ herkesin eğitim alma hakkını güvence altına alarak eğitimin bütün, ulusal, ırksal ve dini topluluklar arasındaki anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirmeye yönelik olması gerektiğini vurgulayarak eğitimin toplumsal işlevini öne çıkarmıştır. Fakat modern ulus-devletler eğitim ve öğretim alanını kendi amaçları doğrultusunda siyasi ve ideolojik birer aygıt olarak dizayn etmektedir (Apple, 1990).

Her devlette ama özellikle modern ulus-devletlerin azınlık dillerine yaklaşımları ve geliştirdikleri dil politikaları çeşitlilik arz etmesine rağmen genel olarak beş başlık altında değerlendirilir. Juan Cobarrubias (1983 akt. Hassanpour, 2005) bu yaklaşımları bir taksonomiye göre azınlık diller için en kötü yaklaşımdan en iyi yaklaşıma göre şöyle bir sıralama yapar.

- 1- Dili öldürmeye çalışmak
- 2- Dilin ölmesine izin vermek
- 3- Dilleri destek almadan bir arada yaşamalarına izin vermek
- 4- Dillere kısmi bir destek vermek
- 5- Dili resmi dil olarak kabul etmek.

Türkiye Cumhuriyeti, Fransız tarzı bir ulus-devlet olarak Osmanlı Devleti (1299-1922)'nin kalıntıları üzerine kurulmuştur. Bütün modern devletlerde olduğu gibi Türkiye'de de dini ve dilsel azınlıklar bulunmasına rağmen, devlet kuruluşundan itibaren Türklük etrafında bir ulus inşa sürecine girmiştir (Sadoğlu, 2010; Zeydanlıoğlu, 2012). Cumhuriyet'in kurucu elitleri inşa edilecek yeni ulus için Türkçeyi seçmiş (Lewis, 2004) ve eğitim politikaları başta olmak üzere geliştirdiği

¹ BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin Türkçe versiyonu için Bkz.: <http://www.unicankara.org.tr/docpdf/hrighsturkce.pdf> (son erişim tarihi: 27.06.2019)

pek çok politika ile Türkçeden başka dillerin ihmal edilmesini, inkârını, yasaklamasını ve son olarak asimile edilmelerini sağlamaya çabalamıştır (Yıldız, 2004). Çünkü ulus-devlet, dili kendisi için bir egemenlik alanı olarak belirler ve devletin resmi dili olarak kabul edilen dilin dışındaki dillere hayat hakkı tanımaz (Doğan, 2012: 134). Türkiye Cumhuriyeti'nin azınlık dillere, ama en çok da Türkçeden sonra en çok konuşulan Kürtçeye yönelik yaklaşımı Cobarrubias (1983)'ın taksonomisindeki ilk iki maddeye girer.²

Türkçeyi ülke çapında yaymak, yaygınlaştırmak ve Türklük etrafında bir ulusal kimlik inşa etmenin yanında Türkçe dışındaki dillerin ve kültürlerin önünü kapatmak ve son kertede onları asimile etmek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti en çok eğitim ve öğretim kurumlarından faydalanmıştır (Çağlayan, 2014a). Örgün eğitim kurumları olan ve eğitimin zorunlu olduğu okulların yanında, halk mektepleri, Türk Ocakları (1912-1931), Halkevleri (1932-1951) gibi yaygın eğitim kurumları da Türkçeyi yaymak ve diğer dilleri asimile etmek için seferber edilmişlerdir (Üstel, 2004; Çağlayan, 2016). Zira İkrâm Doğan (2012: 120)'nın aşağıda ifade ettiği gibi kimlik inşa etmek, standart dil yaygınlaştırmak ve devletin ideolojisini yaymak için okul, ulus-devletler için en yararlı ve bereketli kurumlardır.

“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, resmi dilin tekleştirilip yaygınlaştırıldığı bir mekâna dönüşür.”

Bu paradigmanın bir sonucu olarak Türkiye’de Türkçeden sonra en çok konuşulan dil olan Kürtçe, Cumhuriyet tarihi boyunca hiçbir şekilde resmi olarak tanınmadığı gibi sürekli baskı ve yasaklamalar ile karşılaşmıştır (Arslan, 2015; Cemiloğlu, 2009; Skutnabb-Kangas, 2000; Yeğen, 1996; Zeydanlıoğlu, 2012; Öpengin, 2010). Bu nedenle Kürtçe konuşma ve yazı dili olarak nispeten geri kalmış, hatta varlığı tehlikeye düşmüştür. Uygulanan dil ve eğitim politikaları sonucunda anadili Kürtçe olan nüfusun neredeyse tamamı çiftdilli (Kürtçe ve Türkçe konuşan

² Bu konuda daha ayrıntılı bir analiz için Bkz. Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

ancak sadece Türkçe okuryazar) bireyler haline gelmiştir. Fakat Cuma Çiçek (2013)'in belirttiği gibi bu çiftdillilik asimetrik bir çiftdilliliktir ve Türkçenin hegemonik durumu nedeniyle asimetri Kürtçenin aleyhine işlemektedir.

Kürt çalışmaları ve Kürt dili alanında çalışan birçok araştırmacı (Zeydanlıoğlu, 2012; Öpengin, 2010; Hassanpour, 2000; Hassanpour, 2005; Arslan, 2015; Derince, 2013; Yıldız, 2004) Kürtlerin yaşadığı devletler³ içinde Türkiye'nin, azınlıklar ve diğer halklara karşı hegemonik devlet politikaları, özellikle dil ve eğitim politikaları yönüyle diğer ülkelerden ayrıldığını, kendine has yöntemler kullandığını belirtmişlerdir. Skutnabb-Kangas ve Fernandes, Türkiye ve Irak'taki eğitimsel dil haklarını inceleyerek karşılaştırdıkları makalelerinde uluslararası standartlar ve dil hakları söz konusu olduğunda Türkiye'nin son yıllara kadar dünyadaki en kötü uygulayıcı devletlerden biri, belki de en kötüsü olabileceğini iddia ederler (Skutnabb-Kangas ve Fernandes, 2008: 49). 1990'lı yılların başlarına kadar Türkçe dışında herhangi bir dilde bırakın eğitim-öğretim ve sosyal hizmet almayı, bu dilin dışındaki diğer dillerde konuşmak bile yasaklandığı Türkiye'de en büyük zararı Kürtçe görmüştür.

Bazı Kürt siyasetçi ve eğitimeçilerin anılarında bahsettiği (Beltekin, 2012) gibi Kürtçenin ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında yasaklanması ile Kürtçe konuşanların cezalandırılması, 1930'lu yıllarda “Vatandaş Türkçe Konuş” benzeri kampanyaların devletin yasaklayıcı ve hegemonik tavrıyla örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanında, 1960, 1971, 1980 darbelerinden sonra zapturapt altına alınması istenen en büyük alanlardan biri de Türkçenin dışındaki dillerdir, bunların başında da hiç şüphesiz Kürtçe gelmektedir. Hâlâ yürürlükte olan ve 1980 askeri darbesinden sonra hazırlanan 1982 Anayasasında Türkçeye “devletin dili” statüsü verilmiş ve başta Kürtçe olmak üzere Türkçenin dışındaki bütün dillerde eğitim-öğretimin yapılmasının önu bir kez çok daha katı bir şekilde en üst perdeden kesilmiştir.

³ İran, Irak, Suriye ve Türkiye'nin Kürtçe politikalarının karşılaştırmalı bir analizi için Bkz. Yıldız, K. (2004). *Kürtlerin Kültürel ve Dilsel Hakları*. (A. Tuygan, Çev.) İstanbul: Belge Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti'nin "resmi tekdillilik" uygulamalarının aksine Osmanlı dönemindeki Kürt Mirlikleri (1514-1847) özerk yapılarından dolayı başta eğitim-öğretim faaliyetleri olmak üzere pek çok konuda tamamen serbest bir konumda bulunuyorlardı. Kürt Mirliklerinin en parlak dönemlerinde, Hakkâri, Bitlis, Diyarbakır, Hasankeyf, Amediye, Hizan, Cizre, Bayezid, Müks, Şemdinli gibi pek çok mirlik ve tarikat merkezinde döneminin en yaygın eğitim-öğretim kurumu olan medreseler mevcuttu. Kürt Medreseleri olarak İslam dünyasında önemli bir yer edinen bu medreseler Miri Medreseleri (Medrese-yên Mîrî) olarak da bilinirdi. Mirliklerin yıkılışından sonra da faaliyetlerine devam eden Kürt Medreseleri, Nakşibendi tarikatının Halidiye kolunun Kürdistan'da yayılması sonucunda bu tarikatın himayesine girmiş ve daha sonraları Nakşibendi Medreseleri (Medrese-yên Neqşibendî) olarak bilinir olmuşlardır. Bu medreselerde Arapça eğitimin yanında Kürtçe ve Farsça da eğitim yapılmaktaydı. Hem Miri hem de Nakşibendi medreselerindeki Kürtçe eğitimden dolayı buralarda yetişen Eli Herîrî (1010-1089), Ehmedê Xanî (1651-1707), Melayê Cizirî (1570-1640), Eli Teremaxî (1591-1653), Xalidî Baxdadî (1779-1827), Mela Xelîlê Sêrtî (1753-1843), Feqiyê Teyran (1590-1660) gibi pek çok alim, edip ve şair yetişmiştir. Bu şahsiyetler eserlerini Kürtçe yazarak Kürtçenin bir edebi dil olarak ortaya çıkışını sağlamışlardır. Bunun yanında Kürt dili ve grameri üzerine yazılan eserler de Kürtçenin güçlü bir edebi dil olarak yaşamasını sağlamışlardır. Nitekim pek çok araştırmacıya göre Kürtçe sahip olduğu edebi gelenek ile Arapça, Farsça ve Türkçenin yanında Ortadoğu'nun en büyük edebi mirasına sahip dillerindendir. Fakat bu medrese geleneğine Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra büyük darbeler indirilmiş ve yasaklamalar sonucunda günümüzde ortadan kalkmaya yüz tutmuştur (Zinar, 1993: 9-18; Epözdemir, 2015: 21-32). Cumhuriyet döneminde medreselerin kapatılması ve Kürtçe üzerindeki yasaklardan dolayı medreseler ve Kürtçe arasındaki yüzyıllara dayanan rabıta kopmuş ve Kürtçe eğitim dili olarak yer bulabildiği tek mekânlardan da yoksun kalmıştır. Bu durum bir yazılı dil olarak Kürtçenin, devletin resmi dili olarak hegemonik bir konumda bulunan Türkçe karşısında geri kalmasına yol açmıştır. Bu geri kalma durumu yazılı alanda daha da belirgindir. Örneğin her ne kadar Kürtçe

dilbilgisi, alfabe ve sözlük çalışmaları⁴ 1960'lı yıllarda yapılmış olsa da Kürtçe yazım ve imlâ kılavuzu⁵ ancak 2012 yılında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan neredeyse 90 yıl sonra, basılmıştır.

Yukarıda kısaca bahsedilen devlet politikalarına ve hegemonya kurma çalışmalarının karşı toplumun herhangi bir dilsel ve kültürel savunma ve direniş mekanizması geliştirmemesi düşünülemez. Ulusal azınlıkların aydın bir sınıfı bazı yöntemler geliştirerek ulus-devletin baskıcı ve asimilasyonist politikalarına karşı dil ve kültürlerini koruma yoluna girerler (Fishman, 2006). Fierman'a göre bir iletişim aracından ziyade siyasi bir sembol olan dil ancak belli bir zaman içinde gerçekleşen kültürel faaliyetler sonucunda bu "sembol olma özelliğini" kazanır.

“[D]ilin siyasi bir sembol olabilmesi için bu dili kullanan, ileten ve halkı için standardize eden bir seçkin topluluğu gerekir. Bu dili konuşanlar yaşadıkları toplumda dille ilgili statü kurallarının kendi toplumsal katılımlarını engellediğini düşündüklerinde bir değişim yaratmak adına siyasi eyleme girebilirler” (Fierman, 1991: 4,16 akt. İnal, 2012: 79).

Azınlık gruplara ait aydın sınıfın kendi dilleri için geliştirdikleri politikaların nihai hedefi ulusal dilin canlandırılması, korunması, zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. Bu çerçevede dil için alfabe seçimi veya standartlaştırılması, dilbilgisi ve imlânın standartlaştırılması, kendi dilinde yazmak ve kültürel üretim faaliyetlerinde bulunmak ve son olarak da dilin öğretilmesi için imkânlar oluşturmak gibi dil planlaması faaliyetleri öncelik verilen alanlardır. Bütün bu faaliyetler birinci adımı dil standardizasyonu olan bir *dil planlaması* ile mümkün olur. Standart dilin yaygınlaşması o dilin eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılması gerekir. Zira bir dildeki eğitim için gerekli olan “ders kitapları, öğrenmeyi kolaylaştıran yardımcı malzemeler (sözlük, gramer, referans kitaplar)” (Hassanpour, 2005: 481) bu standart dilde yazılacak ve bu kitapları ulaştığı her yere standart dili de götürecektir. Bulunduğu devletin eğitim kurumlarında dilleri için yer olmayan azınlık gruplar

⁴ Bu konuda Bkz. Scalbert Yücel, Clémence. (2018). *Kürt Edebiyatının Anatomisi*. (Y. D.Garabedian, Çev.) İstanbul: Ayrıntı., Ayrıca Bkz. bu çalışmanın 4. Bölümü.

⁵ Aydoğan, Mistafa. (2012). *Rêbera Rastnivîsînê*. İstanbul: Rûpel. Bu çalışmadan çok önce Arif Zêrevan tarafından hazırlanan bir Kürtçe imla klavuzu çalışması bulunmasına rağmen, adı geçen kitap yurtdışında hazırlandığı için Aydoğan'ın kitabı Türkiye sınırları dâhilinde yayınlanan ilk Kürtçe yazım klavuzu olarak değerlendirilmektedir. Zêrevan'ın çalışması için bkz. Zêrevan, Arif. (1997). *Bingehên rastnivîsandina kurdiyê (kirmancî)*, Stockholm: Nefel.

kendi resmi veya gayriresmi kurumlarını kurarak dil öğretim faaliyetlerinde bulunurlar. Bu yönüyle bakıldığı zaman azınlık grupların dil politikaları ve dil planlaması pratikleri *maddi planlama*, *statü planlaması* (Kloss, 1969) ile *edinim planlaması* (Cooper, 1989) çalışmalarının iç içe kurgulandığı planlama pratikleridir.

Burada ilginç bir durumla karşılaşmaktayız. Azınlık gruplarına mensup olan ve dillerinin standardizasyonu ve yaygınlaştırılması için çaba gösteren ve böylelikle kendi grupları arasında ulus bilincini oluşturarak bir ulus inşa etmeyi amaçlayan aydınlar genellikle egemen devletin okullarında eğitim görmüş kişilerdir. Fakat aldıkları eğitim baskın ideolojinin pek de hoşuna gitmeyen sonuçlar doğurur. Aldıkları eğitim onları aydınlatır ve böylece ulusal bir bilinç sahibi olur ve daha da ileri giderek dillerinin, edebiyatlarının ve ulusal kültürlerinin birer savunucusu ve aktivisti olurlar (Thiong'o, 1983). Kürtlerin durumu göz önünde bulundurulduğunda, hem Osmanlı Devletinin son dönemlerinde hem de Türkiye Cumhuriyet döneminde bu şekilde devletin amaçladığından farklı tavır sergileyen bir Kürt aydın sınıfı ortaya çıkmıştır.⁶ Amir Hassanpour (2005: 157-159), Osmanlı döneminde eğitimin dönüşümünü yaygınlaşmasını ve bir Kürt aydın sınıfı yetiştirmesindeki rolünü şu şekilde açıklamaktadır:

“Yaklaşık on dokuzuncu yüzyılın son bölümünde Osmanlı yönetiminin bütün Kürt eyaletlerine yayılmasının belli başlı bir sonucu modern okulların açılması oldu. Bu okullar eski geleneksel ruhban [medrese] ve aristokrat [emir ve prensler] okur-yazar kitlesinden farklı olan yeni bir aydın sınıfı yetiştirdi. ... [Kürt] edebî gelişme[si]nin ilk yüzyıllarındaki [16.yy. -19.yy] okuma çevresi küçük ve esasen ruhban sınıfından gelmelerdi. Ancak on dokuzuncu yüzyılın sonlarına gelindiğinde, okuryazarlık gelişti ve laik yeni bir aydın sınıfı doğdu.”

Gerçekten de 19. yy. sonu 20. yy. başlarında İstanbul ve İmparatorluğun diğer merkezlerinde modern eğitim kurumlarında eğitim gören Kürtler sonraki dönemde başta İstanbul olmak üzere Kahire, Diyarbakır ve Süleymaniye gibi eyaletlerde yaptıkları basın, yayın ve eğitim çalışmaları ile yukarıda anlatılan durumu doğrular nitelikte faaliyetlerde bulundular. Bu ve benzeri faaliyetler hem ilk oluşları hem de

⁶ Cumhuriyet döneminde Kürtlerin eğitim sistemi içinde ve dışında geliştirdikleri stratejiler için Bkz. Beltekin, N. (2012). *Özdeşleşme Sürecinde Okul ve Bilgiyle İlişki: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma*. Eğitim Bilimleri Entitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı. Ankara: Ankara Üniversitesi.

içerikleri ile Kürt ulus bilincinin oluşmasına büyük katkılar sağladılar (Malmîsanîj, 2010). İlk Kürtçe gazete olan *Kurdistan* (1899)'dan *Jîn* (Hayat) (1919) dergisine, hatta *Hawar* (Çağrı) (1932-1947) dergisine kadar daha pek çok yayın Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde modern kurumlarda eğitim görmüş Kürt aydınlarının çalışmalarıdır. Söz konusu eğitim kurumlarının başat amacı Kürtleri ulusal his ve düşüncelerden uzaklaştırıp devlete bağlı bireyler olarak yetiştirmelerini sağlamaktı. Fakat arzulanan sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Örneğin 2. Abdulhamid, Kürt aşiret reisleri ve ileri gelenlerinin çocuklarına eğitim vermek ve böylece onları Kürt coğrafyasından ve Kürtlük bilincinden uzaklaştırmak amacıyla İstanbul'da Aşiret Mektepleri⁷ adıyla bir okul açmıştır. Müfredatı bizzat Sultan'ın müdahaleleri ile geliştirilen bu okul tam tersi bir etki göstermiştir. Bu okulda okuyan Kürtlerde Kürtlük hissi ve bilinci gelişmiş ve sonunda okul sırf bu sebeplerden kapatılmıştır (Akpınar ve Rogan, 2002; Karademir, 2016).

Aynı şekilde Türkiye Cumhuriyeti döneminde de devlet eğitimden istediği sonuçları her zaman alamamıştır. Nurettin Beltekin (2012)'nin başarılı bir şekilde ortaya çıkardığı gibi eğitim süreçlerinde öğrenciler “nesne” değil “özne”dirler. Bu yüzden her öğrencinin bireysel tecrübeleri diğerlerinden farklılıklar gösterir. Bundan dolayı uzun yıllar süren eğitim süreçlerinde birbirine benzemeyen ürünlerin çıkması çok doğal bir durumdur. Türkiye Cumhuriyeti'nin *eğitimsel dil politikaları* gereği anaokulundan üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumları Türklük inşası temelinde şekillendirilmiş ve Türkçenin yaygınlaştırılması için kullanılmışlardır (Lewis, 2015). Buna rağmen sonuçta bu kurumlar atipik mezunlar vermişlerdir. Söz konusu atipik mezun Kürtler 1950'li yıllardan itibaren bir aydın Kürt sınıf oluşturmuşlardır. Oluşan aydın sınıf siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda öncü roller üstlenmiş ve Kürt ulusal bilincin oluşması ve bu bilincin yaygınlaşıp devam etmesi için çabalamışlardır (Beltekin, 2012). Osmanlı Devleti'nin son döneminde ortaya çıkan Kürt aydın sınıfının üzerinde durduğu alanlardan biri de Kürtçe olmuştur. Bu yeni Kürt aydını sınıfı özellikle 1960'lı yıllardan itibaren Kürtçenin

⁷ Aşiret mektepleri üzerine birincil kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmış detaylı bir çalışma için Bkz. Akpınar, A., ve Rogan, E. L. (2002). *Aşiret Mektep Devlet: Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektepleri* (1.Baskı b.). İstanbul: Aram.

standardizasyonu, yaygınlaştırılması ve devamının sağlanmasına yönelik çalışmalar ortaya konulmuştur.

Cuma Çiçek (2013:15), Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca Kürtlerin dillerini korumak ve geliştirmek için eğitimli aydın bir sınıf öncülüğünde geliştirdiği altı temel faktörden bahseder: (1) Hawar Ekolü veya Şam Ekolü olarak da bilinen Celadet Âli Bedirxan ve kardeşi Kamûran Âli Bedirxan'ın öncülüğünde Suriye'de yürütülen dil ve yayıncılık faaliyetleri; (2) Kürt medreseleri; (3) dengbêjlik ve Kürt müziği ; (4) Erivan ve Bağdat radyolarının Kürtçe yaptığı yayınlar; (5) 1960-1980 arasında Türkiye'deki Kürtçe yayıncılık; (6) Avrupadaki Kürt diasporası ekolü.

Özellik 1960'lı yıllardan sonra Kürtçe üzerine yapılan çalışmaları ve Kürtçe öğretim faaliyetlerinin de Cuma Çiçek (2013)'in saydığı faktörlere eklenmesi gerektiğini düşünmekteyiz. Zira, Türkiye sınırları dışındaki faaliyetlerin yanında, özellikle 1960'lı yıllardan başlayarak Kürtlerin kendi dillerinde okuma ve yazmaya yönelik faaliyetlerde bulunmuşlardır (Scalbert Yücel, 2018). Bu faaliyetlerin sonucu olarak Kemal Badıllı tarafından hazırlanan Kürtçe gramer kitabı 1965 yılında *Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri (Kurmanci Lehçesi)* (Badıllı, 1965) adı ile yayınlanmıştır. Daha sonra, 1968 yılında M.E. Bozarslan'ın *Alfabe* adıyla Latin harflerine dayalı Kürtçe Alfabe'yi öğretmek amacı ile bir kitap yayınlamıştır. 1969 yılında ise Musa Anter tarafından hazırlanan Kürtçe-Türkçe sözlük çalışması yayınlanmıştır. Bize göre Türkiye'de hem Kürtçe yayıncılığın gelişmesinde hem de sonradan yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinde bu dil öğretim faaliyetlerin payı büyüktür. Her ne kadar bu öncü Kürtçe dil çalışmaları anında yasaklanmış, yazarları yargılanarak çeşitli cezalara çarptırılmış ve bu çalışmalar piyasadan toplatılmışsa da eğitimli ve aydın Kürt bireyleri ve grupları arasında el altından yayılmış ve böylece hem kendi dönemlerinde hem de 1990'lı yıllara kadar bireysel veya kurumsal olarak bir şekilde devam eden Kürtçe öğretim faaliyetlerinde kullanılagelmişlerdir. Bu yüzden bize göre hem Türkiye'deki Kürtçe yayıncılığın devam edilip gelişmesinde, hem de yazılı

Kürtçenin standart bir dil olmasında ve bu standart dilin öğretilip yayılmasında adı geçen öncü çalışmaların katkısı yadsınamaz.⁸

1991 yılında yapılan kanuni düzenlemeyle Kürtçenin basında kullanılmasının mümkün hale gelmesi sonrasında haftalık *Welat* (1992) ve *Nûbihar* (1993) dergileri Kürtçe yayına başlayan ilk süreli yayınlar olmuşlardır. Daha sonra 1992 yılında açılan İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE) bir grup Kürt aydını tarafından kurulmuştur. İKE’de Kürt dili, edebiyatı ve kültürü üzerine yapılan çalışmaların yanında Kürtçeyi öğretmek amacıyla kurslar da açılmıştır. İKE’nin kurulması ve bünyesinde verilmeye başlanan Kürtçe dil dersleri ile Türkiye tarihinde Kürt dili çalışmalarında yeni bir aşamaya geçilmiştir. İKE’nin faaliyetleri sonucunda 1990larda Kürtçe okuryazar bir kitle ortaya çıkmıştır.

Sivil alanda yapılan Kürtçe çalışmaların yanında devlet nezdinde resmi makamlarca atılan bazı adımlar da Kürtçenin ve Kürtçe öğretimin niteliğinin değiştirmiştir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında ve darbe dönemlerinde inkâr ve asimilasyon politikalarının yoğunlaştığı Türkiye’de resmi dil Türkçenin dışındaki dillerin eğitim-öğretimi 2002 yılından itibaren farklı bir boyut kazanmıştır. Avrupa Birliği (AB) Uyum Yasaları çerçevesinde yapılan hukuki düzenlemeler sonucunda 2004 yılında MEB izni ile açılan özel kurslarda Kürtçe öğretilmeye başlanmıştır. İlki Batman’da olmak üzere toplamda on dört il ve ilçe merkezinde Kürt Dili Kursu veya Kürtçe Kursu adıyla açılan bu kurslara 2000’nin üzerinde kayıt yapılmış ve yaklaşık 1500 mezun verdikten sonra bu kurslar ekonomik, yönetim ve siyasi mazeretler öne sürerek 2005 yılında toplu bir kararla kapanmışlardır. 2009 yılından itibaren üniversitelerde lisans ve lisansüstü programları açılmaya başlanmış, 2012 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda belirli şartlar altında⁹ Kürtçenin öğretilmesine başlanmıştır.

⁸ 1980’lerin ikinci yarısına kadar ilk olarak K. Badıllı’nın kullandığı latin alfabesi varyasyonu kullanılmıştır. Bu alfabe esas alınarak hazırlanan ilk eser M.Emin Bozarslan tarafından 1965 yılında yayınlanan Kürtçe Alfabe kitabıdır.

⁹ Sadece ortaokul 5-8. sınıflarda en az on öğrencinin başvurusu üzerine haftada iki saat olmak üzere seçmeli Kürtçe (Kurmançça ve Zazakî) dersleri açılabilir.

Başarısız geçen özel kurs tecrübesinden sonra 2009 yılında YÖK kararı ile Mardin Artuklu Üniversitesine bağlı Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE) adı ile bir araştırma enstitüsü açılmıştır. Bu enstitüye bağlı Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı, Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı ve Süryani Dili ve Kültürü Anabilim Dalı adıyla üç anabilim dalı kurulmuştur (Adak, 2019). Daha sonra Bingöl Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde de bünyesinde Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı olan enstitüler açılmıştır. Yine Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne bağlı Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı ile Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne bağlı Kürt Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı açılmıştır. Bu enstitü ve anabilim dallarında tezli ve tezsiz lisansüstü programlar açılmıştır. Bunun yanında Mardin Artuklu, Bingöl Üniversitesi¹⁰, Dicle Üniversitesi, ve Muş Alparslan Üniversite’lerinde Edebiyat Fakültesi’ne bağlı Kürt Dil ve Edebiyatı lisans programları açılmış ve 2013 yılından itibaren öğrenci alımına başlanmıştır.¹¹ Devlet üniversitelerine bağlı açılan bu lisans ve lisansüstü programlar Kürtçenin resmi kurumlarda edildiği ilk resmi statü olması nedeniyle önem arz etmektedirler.

Daha sonra 2012 yılında ilgili kanunda yapılan değişik sonrasında MEB tarafından çıkarılan seçmeli dersler genelgesi ile Kürtçe (Kurmançça ve Zazaca) ‘Türkiye Vatandaşlarının Günlük Hayatlarında Kullandıkları Yerel Diller’ adı altında haftada iki saat olmak üzere devlet ortaokullarında Seçmeli Dil Dersi olarak okutulmaya başlanmıştır. Ders seçme prosedürlerinin karmaşıklığına, materyal ve öğretmen yetersizliğine rağmen¹² Kürtçenin asimilasyon aracı olarak bilinen devlet okullarında görünür olmaya başlaması Türkiye’de Kürtçe ve Kürtçe öğretimi için tarihi bir dönemeçti.

Yukarıda bahsedildiği gibi devlet tarafından Kürtçe eğitim ve öğretimin önünü açan yasal düzenlemelerden önce de şahıslar ve bağımsız kurumlar Kürtçe

¹⁰ Bingöl Üniversitesi’nde Kürt Dil ve Edebiyatı ile Zaza Dili ve Edebiyatı şeklinde iki ayrı bölüm açılmıştır.

¹¹ Bu enstitüler ve bölümler üzerine daha geniş bilgi bu çalışmanın dördüncü bölümünde verilmektedir..

¹² Seçmeli dersler üzerine daha geniş bilgi için Bkz. bu çalışmanın 5. Bölümü.

öğretimi yapmaktaydılar. Bize göre, “içte dil planlaması” (Fishman, 2006) olarak adlandırılabilir olan, bağımsız kurumlarda başlayan, daha sonra özel kurslarda devam eden, son olarak da devlet üniversiteleri ve ortaokullarda yapılan Kürtçe öğretim içerik ve nitelik olarak benzerlikler ve farklılıklar arz etmektedir. Fakat belirtmek gerekir ki Türkiye’deki Kürtçe Öğretim Deneyimi (bundan böyle TKÖD) öğrencilerin yaşları ve dil seviyeleri, derslerin içeriği, derslerde kullanılan dil öğretim kitapları ve materyalleri; dil öğretim amaçları ve dil öğretim metodları bakımından daha çok Kürtçe okuryazarlık kursu (literacy course) görüntüsü vermektedir. Bu durumun ilk tespitini yapan Öpengin (2010) ve Jamison (2015) yüzeysel olarak bu duruma işaret etmişlerdir. Bize göre de TKÖD tamamen okuryazarlık, hatta eleştirel okuryazarlık (critical literacy) olarak değerlendirilmelidir.

Eleştirel pedagoji içinde temellenen eleştirel okuryazarlık, okullardaki söylem ve örgütlenme biçimlerini eleştirerek öğretim ve sosyal pratikleri teknik boyutlara indirgeyen sorular sorarlar (İnal K. , 2009: 4). Eleştirel okuryazarlık yoluyla bireyler harflerin ve dilbilgisinin ötesine geçerek başta tarih, edebiyat, folklor gibi ulusal kültürün bileşenlerini öğrenir ve böylece ulusal bilinç kazanır. Böylece Paulo Freire (2014)’nin *Diyalog Kurucu Eylem Kuramı* gerçekleşir. Başka bir ifade ile egemen kültüre karşı azınlık unsurlar okuryazarlık faaliyetleri ile kendileri için özgürleşme fırsatları yaratırlar. Paulo Freire ve Donaldo Macedo (1998: 72)’nin ifade ettiği gibi okuryazarlık sadece dilin veya alfabenin okunması değildir, okuryazarlık dünyayı anlamak için yollar sunar. Böylece okuryazarlık toplumsal bir rol üstlenir ve toplumun gereksinimlerini karşılar. Yetişkin okuryazarlığı ise özellikle azınlık konumundaki halklar için farklı bir öneme sahiptir. Freire ve Macedo (1998: 115)’e göre “yetişkin okuryazarlığı gelişme sürecindeki ulusal yeniden yapılanmanın bir anlatımıdır.” Okuryazarlık çerçevesinden TKÖD’e bakıldığı zaman, bugüne kadar yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin – her ne kadar materyaller buna göre hazırlanmış ise de- anadili öğretimi, ikinci dil öğretimi veya yabancı dil öğretimi olmadığı daha çok eleştirel okuryazarlık olarak adlandırılabilir bir niteliğe sahip olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Bu yönüyle de TKÖD’nin mahiyetinin daha iyi anlaşılması için eleştirel okuryazarlık çerçevesinde araştırılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

TKÖD'yi kendi özel şartları içerisinde tarihsel seyri, kurumsal altyapısı ve pedagojik çerçevesiyle inceleyerek TKÖD'nin Kürtçenin Türkiye şartlarında korunmasında ve devamının sağlanmasındaki rolünü genel itibariyle değerlendirmek bu çalışmanın problematiğini oluşturmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Kürtçe dil öğretim deneyimini program geliştirme, materyal tasarımı ve değerlendirilmesi yönleriyle incelenmek, incelenecek kurum ve kuruluşların Kürtçe öğretim faaliyetlerinin bir dökümünün yapmak ve dil öğretim yönüyle bu kurumların analizini yapmaktır. Bu çalışmanın bir diğer amacı da Türkiye Cumhuriyeti'nde özellikle son yıllardaki Kürtçe öğretim faaliyet ve deneyimlerini incelemektir. Bu bağlamda öğretim faaliyetlerinde kullanılan; *öğretim programları, ders kitapları, yöntem ve teknikler, öğretim materyal ve teknolojileri* değerlendirilerek dil öğretimi açısından yeterliliklerini belirlenecektir.

Bu minvalde araştırma temel olarak şu sorular çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Türkiye'de, özellikle 1968-2018 yılları arasında Kürtçe öğretimi nerede kimler tarafından, nerede ve hangi amaçla yapılmıştır? Türkiye'deki Kürtçe öğretiminde, öğretimin yapıldığı mekânlar ve öğretimi gerçekleştiren kişiler açısından benzerlikler ve farklar nelerdir?
2. Kürtçe öğretim faaliyetlerinde ders kitapları başta olmak üzere hangi materyaller ve öğretim teknolojileri kullanılmıştır? Bunların Kürtçeyi öğrenme üzerinde ne gibi etkileri ve katkıları olmuştur?
3. Kürtçe öğretim faaliyetleri ve bu faaliyetlerde kullanılan materyaller, ders kitapları ve öğretim teknolojileri kimler tarafından, hangi yöntem ile hazırlanmışlardır ve bunlar dil öğretimi açısından ne kadar etkili olmuşlardır?
4. Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğretmen ve akademisyenlerin tecrübeleri nelerdir? Ve bu bağlamda öğretmen görüşlerinden yola çıkarak;

- a. Öğretmenlerin ders verdikleri yere göre Kürtçe öğretim yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Ders materyallerinin Kürtçeyi öğretme başarısı üzerinde ne gibi etkileri vardır?
 - c. Öğrenci profili ile Kürtçe öğrenme arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Türkiye’deki Kürtçe öğretim faaliyetleri ne derece başarılı olmuş ve ne gibi akademik ve sosyal kazanımlar elde edilmiştir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye’de Kürtçenin anadili olarak öğretilmesi ve Kürtçenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik hazırlanan pek çok akademik çalışma ve tez mevcuttur (Derince, 2012; Karagöz, 2016; Jamison, 2015). Fakat bu çalışmalar TKÖD’ne tarihi ve teorik bir perspektiften yaklaşımdan uzak çalışmalardır. Bu nedenle bu faaliyetlerde kullanılan ders kitapları, dil öğretim materyalleri, öğretim teknolojileri üzerine kapsayıcı bir analiz ve değerlendirme yapamamaktadırlar. Bize göre TKÖD kendi özel şartları içinde incelenmelidir.

Bu araştırma TKÖD’e eğitim bilimleri ve dil öğretim alanları perspektifinden bütüncül bir şekilde incelemektedir. Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimi daha çok şahıslar ve bağımsız kurumlar üzerinden ilerlemiştir. Bu deneyimin ne derece başarılı olduğunun ortaya çıkarılması bundan sonra yapılacak öğretim faaliyetlerinin başarısı için de önem arz etmektedir. Yine devlet üniversite ve ortaokullarında yapılan TKÖD’nin incelenmesi ve başarı veya başarısızlıklarının tespiti bu alanda gelecekte atılacak adımların ve geliştirilecek politikaların belirlenmesi için önem arz etmektedir. Aynı şekilde TKÖD öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi öğretmen yetiştirme ve program geliştirme faaliyetleri yönünden önem arz etmektedir.

Yine 2012 yılından itibaren devlet kurumlarında yapılmaya başlanan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin analiz edilmesi ve başarı durumunun tespiti, bundan sonra bu alanda atılacak adımların ve geliştirilecek eğitim politikalarının tespiti için önemlidir. Hem bağımsız ve özel kurumlarda hem de devlet kurumlarında yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi, bundan

sonra bu alanda yapılacak olan öğretmen yetiştirme ve program geliştirme faaliyetlerine ışık tutacağı için önem arz etmektedir.

Dil öğretimi bir dilin standartlaşması yönündeki en büyük adımlardan biridir. Bundan dolayı, kuruluşundan itibaren TKÖD bünyesinde kullanılan ders kitabı, gramer kitabı, öğretim materyalleri ve teknolojilerinin incelenmesi, Kürtçe öğretimi ile Kürtçenin gelişimi ve standartlaşması için önemlidir. Araştırmanın ilgili bölümlerinde yapılan materyal değerlendirmesi bu yönüyle araştırmanın önem değerini arttıran bir etkidir.

4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1965 yılında Kemal Badıllı tarafından Türkçe izahlı bir Kürtçe dilbilgisi kitabı hazırlanmasına rağmen Türkiye Cumhuriyeti'nin sınırları dâhilinde modern anlamda ilk Kürtçe öğretim faaliyetlerinin Mehmet Emin Bozarslan'ın 1968 yılında yayımlanan *Alfabe* adlı kitabı ile başladığı varsayılmaktadır. Söz konusu alfabe kitabı yayınlandığı tarihten itibaren gerek toplu gerekse bireysel yapılan Kürtçe okuryazarlık faaliyetlerinin temel materyali olmuştur. Bu yüzden çalışmamızda tarih sınırlaması için 1968 yılını başlangıç noktası olarak alınmış ve araştırmanın başladığı 2018 yılına kadar Türkiye sınırları dâhilinde yapılan Kürtçe öğretim deneyimini kurumlar (devlet, bağımsız ve özel) ve dil öğretim materyalleri çerçevesinde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma modern eğitim kurumları olan üniversite, okul, kurs ve kültür merkezlerini kapsamaktadır, geleneksel olarak Kürtçe eğitim yapıldığı ve *Kürt Medreseleri* veya *Doğu Medreseleri* olarak bilinen medrese türü eğitim kurumları ile son dönemlerde teknolojinin gelişmesi ile görünür olan 'Online Kürtçe Öğretim Dersleri' ve 'Uzaktan Öğretim Kürtçe Dersleri' çalışmamızın kapsamı dışında kalmaktadır. Araştırma Kürtçenin Kurmanci lehçesi ile sınırlıdır. Ayrıca tez çeşitli yönleriyle incelenen eğitim kurumları ve katılımcılar (çalışma grubu) ile sınırlıdır.

5. VARSAYIMLAR

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların araştırmaya gönüllü katıldıkları, soruları samimiyetle ve doğru bir biçimde cevapladıkları

varsayılmaktadır. Ayrıca veri toplama araçları olan “Görüşme Formu” ve “Gözlem Formu”nun araştırmanın amaçları ile örtüştüğü, güvenilir ve geçerli oldukları varsayılmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi sunulmuştur.

1.1.ULUS, ULUSÇULUK VE DİL

Modern dünyadaki en yaygın ideoloji olan *milliyetçilik*¹³ Amerika Bağımsızlık Bildirgesi (1776) ve Fransız Devrimi (1789) ile önce Kuzey Amerika ve Avrupa'ya daha sonra bütün dünyaya yayılmıştır (Hutchinson ve Smith, 2012: 5; Hobsbawm, 2014). Farklı etnik grupların ve milletlerin bir toplamı olan imparatorluklarda geniş bir coğrafyada doğal olarak farklı milletler, kültürler ve diller merkezi yönetimin müdahalesinden vareste şekilde bir arada yaşamaktaydı. Ancak dil ve ulus arasındaki güçlü bağa göndermede bulunan Alman Romantik düşünürler Johann Gotfried von Herder (1744-1803) ile Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)'nin fikirleri etrafında şekillenerek Avrupa'ya yayılan “milliyetçilik” ideolojisi ile birlikte tek bir millet ve o milletin dili etrafında yeni uluslar ortaya çıktı veya duruma göre inşa edildi. Fichte ve Herder'e göre ulus, “doğal ve yegâne” bir birlikti ve bu doğal birliğin en önemli belirleyicisi olan dil “ulusal ruhun yansıtıcısı” idi (Smith, 1971; Özkırımlı, 2010; Cemiloğlu, 2009: 7). Yeni ulusların inşa edilmesine önayak olan milliyetçilik ideolojisi büyük imparatorlukların parçalanmasında katalizör görevi görerek günümüzde en yaygın siyasal sistem olan modern ulus-devletin oluşmasında önemli bir rol oynamıştır (Oran, 2004; Hobsbawm, 2014). Anthony Smith'e göre siyasi olarak bu kadar şekillendirici olan milliyetçilik ideolojisinin dört merkezi önermesi bulunmaktadır: İlk önermeye göre dünya farklı milletlerden oluşur ve her milletin de kendi bireyselliği, tarihi ve kaderi

¹³ Bu çalışmada İngilizce ‘nation’ teriminin karşılığı olarak *millet* ve *ulus* kavramları; ‘nationalism’ kavramının karşılığı olarak da *milliyetçilik* ve *ulusçuluk* kavramları metnin bağlamına göre birbirlerinin yerine kullanılmıştır.

vardır. İkinci önermeye göre millet bütün siyasi ve toplumsal gücün merkezidir ve millete sadakat diğer tüm sadakatlerden üstün olmalıdır. Üçüncü önermeye göre insanlar özgürleşmek için bir milletle özdeşleşmeleri gerekir. Dördüncü ve son önermeye göre de dünyada barış ve güvenliğin tesisi için milletler özgür ve güvende olmalıdır (Smith, 2004: 121; Coşkun, Derince ve Uçarlar, 2010: 11). Baskın Oran'ın (2004: 18-19) ulusların ortaya çıkışı ile ilgili modernist teoriler ışığında formüle ettiği şekli ile Batı Avrupa'da ulusun ve azınlıkların ortaya çıkması ve aralarındaki ilişkinin tarihi seyri şu şekildedir:

“Kral+Burjuvazi → Merkezi Devlet → Asayiş ve Tekhukukluluk → Ticaret → Ortak Ekonomik Pazar → Ortak Duygular ve Kültür → Millet ve (Azınlıklar) (16.yy) → Milletçilik İdeolojisi (18.yy) → Ulus Devlet → İçte Asimilasyon, Dışta Emperyalizm”

Görüldüğü gibi *millet* ve *milletçilik ideolojisi*, merkezi devlet ve ortak bir pazar etrafında ulus-devletten önce ortaya çıkan fenomenlerdir. Ulusçuluk fikrinin yayılması ile ulusların ortaya çıkışları veya belli bir ideoloji etrafında inşa edilmeleri ile ilgili olarak farklı düşünürler farklı teoriler geliştirmiştir. Bu teorilerin bir sonucu olarak da farklı ulusçuluk teorileri ve ulus tanımları ortaya çıkmıştır. Ulusçuluk teorileri genel olarak üç başlık altında toplanır: *Primordiyalizm*, *modernizm* ve *etno-sembolizm* (Smith, 1971; Özkırımlı, 2010). Primordiyalist düşünürlere göre, uluslar tarih boyunca var olmuşlardır. Uluslar ortaya çıkan, parlak dönemlerden geçen ve belli bir sonu olan toplumsal ve tarihi varlıklardır. Bu görüşü paylaşan düşünürlere göre ulus “icat” edilmediği gibi “inşa” da edilmez. Ulusçuluk ve ulusun ortaya çıkışı ile ilgili bir diğer yaygın görüş olan modernizm teorilerine göre, ulusçuluk siyasal tarih açısından nispeten yeni fenomenlerdir. Bu teoriyi savunan düşünürlere göre, kapitalizm öncesi dönemler ve imparatorluk yönetimleri ulusçuluğun ve dolayısıyla ulusun ortaya çıkmasını gerektirecek sosyal ve ekonomik şartlardan uzaktı. Bu nedenle ulusçuluğun varlığına gerek yoktu. Fakat yukarıda alıntılarladığımız Baskın Oran'ın formüllemesinde görüldüğü gibi, ticaret ve ortak pazarlar millet/ulus fikrini doğurdu, ulusu oluşturan bireyler de ulusçuluk fikri etrafında bir araya gelerek ulus bilincini pekiştirerek ulusun geleceği için elzem gördükleri ulus-devleti kurmuşlardır. Ulusçuluk fikrinin mahiyeti üzerine yaygın teorilerden biri de etno-sembolizmdir. Bu teoriye göre, ulus ne modern ne de tarihi, hem modern hem de

tarihi bir fenomendir. Açıklamak gerekirse, bu teoriye göre ulus, modernizm öncesi dönemlerde de var olan, modern ulusların üzerine bina edildiği toplumsal yapılardır. Bu teorinin savunucularına göre ortak değerler, gelenekler, mitler ve kahramanlık hikâyeleri gibi semboller etrafında bir araya gelen ulusları sadece modern birer fenomen olarak kabul etmek doğru değildir (Özkırımlı, 2010; Onen, 2018: 24-27).

Yukarıda özetlenen teorilerin savunucuları olan teorisyenlerin ulusçuluk, ulus ve ulus-devlet hakkındaki görüşlerine aşağıda yer vererek bu kavramları açıklamaya çalışacağız. Fakat onun öncesinde *politik ulus* (political nation) ve *kültürel ulus* (cultural nation) kategorilerinin tanıtılması “ulus”un ve “ulusçuluğun” anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Zira bu iki ulus kategorisi hem ulusçuluk düşüncesinin hem de ulusların anlaşılmasında önemi bir yer tutarlar. İlk olarak Alman tarihçi Freidrich Meinecke tarafından yapılan bu kategorilendirmeye göre “politik ulus”, belli bir insan topluluğunun bir arada yaşama iradesi ile ortaya çıkar (Hutchinson, 1987: 12-19; Cemiloğlu, 2009; Onen, 2018). Bu insanlar siyasi değerler, vatandaşlık ve sadakat bağı ile ulusa bağlıdırlar. Modernist ulusçuluk teorilerinin bir tezahürü olarak görülen politik veya bazı düşünürlerin adlandırmasına göre *sivil ulus*, Fransız aydınlanmacı düşünürler tarafından da kabul görmüş ulus kategorisidir, bu nedenle Fransız tarzı ulusçuluk olarak da bilinir (Cemiloğlu, 2009: 9). Bilindiği gibi 1789 Fransız Devrimi’nden sonra Fransa’da yaşayan ve değişik etnik kökene sahip, farklı dil konuşan Bask, Breton, Kors gibi etnik gruplar bir araya getirilerek Fransız ulusu inşa edilmiştir. Bu ulus kategorisi aslında masum sayılsa bile, ulusu oluşturan bütün etnik unsurların dilsel ve kültürel hakları garanti altına alınmadığı takdirde, aşağıda ayrıntılı bir şekilde göreceğimiz gibi, yönetim gücünü elinde bulunduran grup, geri kalan grupları asimile etme yoluna gidebilir. Ve nihayet bugün itibarıyla, ulus-devletlerin ekserinde asimilasyon politikaları tatbik edilerek homojen bir ulus yaratma adına, hâkim uluslar dışındaki ulusların dil ve kültürleri kamusal alandan tasfiye edilmiştir/edilmektedir.

Siyasi ulusun tersine *kültürel ulus*, primordiyalist ve etno-sembolist görüşlere göre şekil alan ve ortak karakter, dil, kültür ve tarihe sahip insan topluluğu olarak tarif edilir. Buna göre, ulus tarih boyunca, ortak bir toprak parçası üstünde var olan bir fenomendir. Alman Romantik düşünürlerin görüşlerine dayandığı için Alman

usulü milliyetçilik olarak bilinen kültürel ulusçuluk aynı devlette yaşayan farklı ulusları asimile etme yoluna gitmediği gibi onların varlığına da tahammül etmez. Bu yönüyle kültürel ulusçuluk, ulusçuluğun “karanlık tarafı” olarak tarif edilen faşizm ve ırkçılığa yatkındır (Hutchinson ve Smith, 2012; Cemiloğlu, 2009; Onen, 2018). Nitekim Nazi Almanyası bu durumun ortaya çıkabileceğini göstermiştir. Bunun yanında, kültürel ulusçuluk, baskı altında olan etnik veya ulusal azınlıkların kendi insanlarını mobilize etmede başvurduğu en etkili yöntemdir. Ulusal azınlıklar, kendi gruplarını ortak dil, tarih, toprak parçası ve kültür etrafında bir araya getirerek ulus bilincini yeşertmeyi ve devam ettirmeyi amaç edinirler.

Benedict Anderson ulusların ortaya çıkmasını modern çağlardan önce etnik topluluklar arasında aidiyet bağının kaynağı olan “üç kültürel tasarımın” ortadan kalkmasına bağlamaktadır. Bu kültürel tasarımların “[b]irincisi kendileri de hakikatin ayrılmaz birer parçası” olan “kutsal yazı dilleri”, “ikincisi toplumların yüksek merkezlerin -ilahi bir kaynaktan ötürü hükmeden kralların- altında ve etrafında örgütlendiği inancı”, “[ü]çüncüsü ise kozmoloji ile tarihi ayırt edilmez, dünyanın ve insanların kökenlerini ise özdeş kılan zaman tasarımıydı.” (Anderson, 2009: 51).

Anderson yukarıda sayılan *üç kültürel tasarımın* birbirini takip eden üç etken sayesinde –ilkini Batı Avrupa’da olmak kaydıyla- tedricen ortadan kalktığını ve yerine modern anlamda ulus tasarımlarının geçtiğini belirtir. Antik kültürel tasarımların ortadan kaldıran ilk etken, Anderson’un *kapitalist yayıncılık* (print capitalism) adını verdiği, matbaanın yaygınlaşması ve yeni pazarlar doğrultusunda Latince dışındaki dillerde de kitap basımının tarihte hiç olmadığı oranda artmasıdır. İkinci etken, *Reform Hareketi*’nin kutsal inancı düşünmeye sevk etmesidir ki Anderson’a göre bunu yaparken *kapitalist yayıncılık* ile işbirliği içindedir. Anderson’un önceki kültürel tasarımları ortadan kaldırdığını iddia ettiği son etken ise “bazı monarkların halk dillerinden idari merkezileşmenin bir aracı olarak yararlanmalarıydı” (Anderson, 2009: 52-62). Anderson’un öne sürdüğü üç etkenden birincisi ve üçüncüsü sonraki dönemde bir devletin vatandaşları tarafından konuşulan farklı diller arasından bir ulus dilini ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında doğrudan müdahalesi vardır. Burada formül şu şekilde işlemektedir, bir şekilde inşa edilen ulusun resmi dili olarak planlanan dil, devletin resmi dili olarak kabul

edilmekte sonrasında ise eğitim ile basın ve yayın faaliyetleri ile bu dilin propagandası yapılarak kullanım alanları genişletilmektedir.

‘Ulus Nedir?’ adlı ünlü konferansı ile ulusçuluk ve ulus hakkındaki görüşlerini dile getiren Ernest Renan’a (2016: 17) göre bir ‘ruhsal prensip’ olan ulus biri geçmişte diğeri gelecekte yer alan iki ana sütun üzerine bina edilmiştir. İlki “zengin bir hatıralar mirası”, ikincisi de “birlikte yaşama arzusu ve birlikte sahip olunan mirasa değer verme iradesidir.” Bu yönüyle “ulus, ahlaki bir bilinçtir” (Renan, 2016: 50). Renan’ın bu tarifi ulusların geçmiş ile bağlarının güçlü olduğunu, ama bu bağın korunması ve değer verilmesinin de en az o bağın varlığı kadar önem arz ettiğini göstermektedir. Modern ulus devletlerde neredeyse değişmez bir kural olarak karşımıza çıkan ‘milli bayramlar’ var olan tarihi bağı her yıl düzenli olarak hatırlatmaya yönelik faaliyetlerdir. Genellikle kazanılan bir zaferin veya bir fethin yıldönümü olarak karşımıza çıkan ve milli bayramlarla yâd edilen tarihi bağı her zaman şanlı bir zafer olmasına da gerek yoktur. Çoğu zaman geçmişte yaşanan felaketlerin, çekilen acıların da diri tutulması geçmiş ile kurulan veya kurulacak olan bağı daha da güçlü olmasını sağlamaktadır. Zira Renan’a göre tarihsel bağ için “ulusal acılar zaferlerden çok daha değerlidirler, çünkü acılar ödev ve birlikte çalışmaya yönlendirir” (Renan, 2016: 50). Bu açıdan bakıldığında zaman Ermenilerin 1915 olaylarını sürekli canlı tutmak istemeleri ve her yıl 24 Nisan’da Ermenistan’da ve bütün Ermeni diasporalarında anma etkinlikleri düzenlemeleri, ulus olmanın ve bu bilinci devam ettirmenin adeta bir gereğidir.

Tarihsel bağlara göndermede bulunan bir diğeri ‘ulus’ tanımı da Joseph Stalin tarafından yapılmıştır. Ona göre “ırksal” veya “aşiretsel” bağlardan ziyade, ulus “tarihi bağları” olan sabit bir topluluktur. *The Nation* (Ulus) adlı makalesinde Stalin, ulusların karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralar: *ortak bir dil, ortak bir toprak parçası, ortak ekonomik hayat ve ekonomik tutarlılık, ve fiziki [fizyonomik] benzerlik*. Bu özellikler bir araya gelince ‘ulusal karakter’ ortaya çıkar ve uluslaşma gerçekleşir (Stalin, 2012: 18-19). Stalin bu bilgilerden yola çıkarak şöyle bir ulus tanımı yapar:

“Tarihi bağlarla inşa edilmiş sabit bir insan topluluğu olan ulus, ortak bir kültürde vücut bulan ortak bir dil, toprak parçası, ekonomik yaşam ve fiziki benzerlikler üzerine bina edilmiştir” (Stalin, 2012: 20).

Stalin'e göre bu özelliklerden hiçbirisi tek başına bir ulusu tanımlamaya yetmeyeceği gibi herhangi birisinin eksikliğinde de ortada ulus diye bir şey kalmaz. Yani "ulus ancak bütün bu özellikler bir arada olduğunda meydana gelir." Stalin'e göre tarihi bir fenomen olan ulusun da diğer tarihi fenomenler gibi bir başı ve sonu vardır (Stalin, 2012: 19). Başı ve sonu olan bir organizma olarak uluslar da kaçınılmaz sonu uzatmak için bazı refleks ve stratejiler geliştirirler. Ulus-devlet bu stratejilerin başında gelmektedir. Zira ulus-devlet ulusların yaşamaları için hayati olan kurum ve kuruluşları sağlarlar.

Ulus ve ulus-devlet arasındaki bu ardışık bağ Alman sosyolog ve düşünür Max Weber'in "ulus" tanımında çok daha aşikâr bir biçimde karşımıza çıkar. Weber'e göre "muğlak bir terim olan ulus (...) önünde sonunda kendi devletini ilan edecek olan bir milli duygular bütünüdür. Böylelikle, ulus kendi devletini kurmaya yönelen topluluktur" (Weber, 2012: 25). Fakat Weber'e göre *ulusu* salt bir devletin vatandaşları olarak algılamamak gerekir. Ulus ve ulus bilinci bundan çok daha fazlasıdır. Yine Weber'in düşüncesine göre, Stalin'in tanımında vazgeçilmez olan *ortak dil* de yanlış anlaşılmamalıdır. Zira aynı dili konuşan fakat bir ulusu teşkil etmeyen topluluklar olduğu gibi, farklı dilleri konuşan fakat aynı ulus bilincine sahip topluluklar da mevcuttur (Weber, 2012). Clifford Geertz'e (2012: 31) göre de kan bağı veya toprak parçası gibi somut fenomenlerden ziyade ulusların devamlılığı "görünmeyen, muğlak bağlarla" sağlanır:

"Ulusal birlik kan ve toprağa yapılan göndermelerden ziyade sivil bir devlete olan muğlak, kesintili ve rutin bağla sağlanır. Bu da bir yere kadar hükümetin kullandığı polis gücü ve ideolojik teşviklerle desteklenir."

Bir ulusu oluşturan insan topluluğunun hem birlikte hem de teke tek bireyler düzeyinde kontrol edilmesi, ulusun devamlılığı için elzemdir. Karl W. Deutsch (2012: 28) bu durumun farkında olarak bir etnik topluluğu "kendi üyelerinin davranışlarını kontrol etmek için çabalayan insan topluluğu" olarak tarif ederek şu şekilde devam eder, "bu topluluk kendini belli güç ve teçhizatlarla donatarak emirlerinin yayılmasının ve gönüllü rızanın oluşmasını sağlar."

"Bir etnik topluluk (nationality) bu gücü kendinde topladığında ve grup sembollerine olan önceki bağlayıcılık ve bağlılıkla birleştirdiğinde artık kendisini bir ulus olarak tanımlar ve başkaları tarafından da aynı şekilde tanımlanır. ...

Herhâlıkarda büyük arzularını destekleyecek gücü elde eden etnik gruplar ulus seviyesine çıkarlar. Sonuç olarak eğer ulusun üyeleri başarılı olur ve eski veya yeni bir devleti hizmetlerine almayı başarırlarsa, o zaman ulus egemen olur ve bir ulus-devlet ortaya çıkar ” (Deutsch, 2012: 29).

Ulus ve ulus-devlet ile güç ve güç kullanımı arasındaki bağlantı Anthony Giddens’in ulus ve ulus-devlet tarifinde daha da belirgin halde karşımıza çıkar. Ulus devleti “şiddet araçlarının üzerindeki monopol” olarak tanımlayan Giddens’e göre bütün geleneksel devletler kendi toprakları içerisinde elinde güç bulunduran yegâne otorite olarak kendilerini görmekteydiler, fakat güç bulundurma ve kullanma üzerindeki tekel en fazla ulus-devletlerde başarıya ulaşmıştır (Giddens, 2012). Bu durumda Giddens’e göre ulus ve devlet birbirlerini doğuran, besleyen ve birbirlerine muhtaç iki ayrı fenomendir:

“Bir devlet egemenlik iddia ettiği topraklardaki tek yönetici güç olduğu zaman ‘ulus’ ortaya çıkar. ... Bu yönüyle ulus-devlet sınırları olan bir güç kullanıcısıdır, hatta bana göre, modern dünyadaki rakipsiz tek güç kullanıcısıdır. ... [Y]önetimi hukuki onaya dayalıdır, iç ve dış şiddet araçlarını doğrudan kontrol eder.” (Giddens, 2012: 34-35)

Giddens’in dile getirdiği “şiddet araçları”nın sadece fiziki şiddet anlamına gelmediği modern-ulus devletlerin pratiklerinden anlaşılmaktadır. Zira 19. yüzyıl başlarında ortaya çıkmaya başlayan ulus-devletler, kendilerinden önceki imparatorlukların çoğulcu ve âdem-i merkeziyetçi yapılarından farklı olarak kurumsal yapılarında tekçi ve katı merkeziyetçi bir yapı benimsediler. Modern ulus-devletler bu yapıyı korumak için de farklı etnik grupları ve dillerini yadsıyarak, dilsel ve etnik bir homojenizasyon oluşturma çabası içerisine girdiler. Böylece “sembolik şiddet” (Bourdieu, 1991) olarak da tanımlanabilecek birtakım uygulamalar ulus-devletin kimliği ile bütünleşti. Peter Ives’e göre 20. yüzyılda dil ve ideoloji alanındaki “demokratik” gelişmeleri anlayabilmek için Avrupa merkezli ulus-devletlerin 19. yüzyılda ortaya çıktıklarını göz önünde bulundurmak gerekir. Gerçekten de 20. yüzyılda tüm dünyada bir ulus-devlet furyası yaşandı ve bu ulus devletler vatandaşlarının sosyal ve ekonomik konsolidasyonu sağlamak için *dil standardizasyonu, milli eğitim sistemleri, ulaşım ve iletişim projeleri* gibi büyük çaplı projelere giriştiler (Ives, 2004: 15).

Belli bir güç kullanma kapasitesine ve yetkisine kavuşan ulus-devletler, bu güç ve yetkiyi yukarıda bahsedilen projelerini kendi ideolojilerinin toplum içinde yayılması ve yerleşmesi için kullandıkları gibi devleti ve ulusu tek bir dil etrafında dizayn etmek için de kullanırlar (Doğan, 2012). Burada amaç yeni bir üst kimlik etrafında ulus inşa etmek veya inşa edilen ulusu mobilize etmektir. Bu inşa ve mobilizasyon süreçlerinde ulus-devletler “ulusal bir ruhla” eğitim, bürokrasi, ekonomi, hukuk, edebiyat, tarih, sanat, spor ve daha pek çok kamusal ve toplumsal alanı şekillendirmek amacı güderler (Çağlayan, 2014a: 14). Bu amaçlar uğrunda toplumda doğal olarak var olan farklı kültürlerin ve dillerin yasaklanması ve asimilasyonu ulus ve devletin birliği için elzem görülür. Asimile edilmeye çalışılan dil bazen standart kabul edilen bir dilin toplum içindeki farklı lehçe ve ağızları da olabilir. Ancak çoğu zaman ulus-devleti kuran başat unsurdan farklı bir dili konuşan topluluğun dilidir. Karl W. Deutsch (2012: 29) bu *tekçilik* (monist) ve tekçiliği koruma davranışının ulus-devletlerin korkusuna bağlar. Ona göre ulus devletler kendi üyelerinin ayrıcalığını ve toplumdaki pozisyonlarını kontrol ettiği ölçüde, azınlık konumunda olan diğer ulusların ve ulusçulukların yükselmesinden de korkar bir hâle gelir.¹⁴ Bu korkularının gerçekleşmemesi için de tüm güç ve ideolojik araçlarıyla azınlıklar üzerinde siyasi, kültürel ve dilsel bir hegemonya kurmaya girişirler. Dil politikaları bu hegemonya kurma isteğinin en önemli ayağını oluşturur (Fishman, 2006; May, 2006; Sadoğlu, 2010). Zira eğitim başta olmak üzere bütün sosyal alanlarda kullanılacak dil veya dilleri belirlemek, aslında ideolojik bir tutumdur. Aşağıda ulus-devletlerdeki dil politikalarına değinerek bunların ulus inşasındaki rolünü ve önemini göstermeye çalışacağız.

1.1.1. Ulus-Devletlerde Dil Politikaları ve Dil Planlaması

Dil politikaları, bir devletin, sınırları dâhilinde bulunan farklı dil ve lehçelere yaklaşımını, bu dilleri kabul veya red etmesini, bu dilleri toplum ve siyasal düzen

¹⁴ Baskın Oran (2004) bu korkunun Türkiye’deki yansımaları Sevr Sendromu olarak adlandırır. I. Dünya Savaşı’ndan sonra Osmanlı Devleti’nin galip devletler ile imzaladığı Sevr Antlaşması (1918), Anadolu’da bir Ermenistan ve Kürdistan devleti öngörüordu. 1923’te imzalanan Lozan Barış Antlaşması Antlaşması ile Sevr Antlaşması kadük kalmıştır. Fakat bu durum Türkiye’de her an ‘bölünebiliriz’ korkusunun önüne geçememiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca yaşanan Kıbrıs Sorunu, PKK eylemleri ve ASALA eylemleri Sevr korkusunun alevlenmesine yol açmıştır. “Böyle bir ortamda, Türkiye’deki en masum kimlik talepleri bile Türkiye’yi parçalamak istemekle yorumlanarak ânında bastırılmaktadır” (Oran, 2004: 137-139).

içinde konumlandırmasını ifade etmek için kullanılır (Blommaert, 2006; Cooper, 1989; May, 2006). Yukarıda verilen ulus-devlet tanımlarında da vurgulandığı gibi ulus-devletlerin pek çoğu, doğaları gereği bünyesinde birden fazla dil barındırmaktadır. Günümüzde 200 civarında bağımsız devlete karşılık 6000-8000 arası dil topluluğunun varlığı, tek bir siyasal sınır içerisinde birden fazla dil topluluğunun mevcudiyetini adeta zorunlu kılmaktadır (Ricento, 2006b: 231). Schmidt'e göre dil farklılıkları modern ulus-devletlerin siyasi ve sosyal gündemlerini meşgul ederek belirli dil politikaları izlemelerini gerektirmektedir. Ona göre *kimlik politikaları* ve *eşitlik taleplerinin* merkezde yer aldıkları dil politikalarının amacı devletin otoritesi altında dilin statüsünü ve kullanımını etkilemek olan belli başlı kamu politikaları geliştirmektir (Schmidt, 2006: 97-98). Modern ulus-devletlerde uygulanan dil politikaları *asimilasyonist/resmi tekdillik* ile *resmi çokdillilik* politikaları olmak üzere genellikle iki başlık altında değerlendirilir (Sadoğlu, 2010: 35-45). Siyasi teorisyenler Will Kymlica ve Alen Patten de bu kategorilendirmeyle paralellik arz edecek şekilde devletlerin dil politikalarını iki model altında sunarlar: Ulus İnşası Olarak Dil Politikaları ve Farklılıkları Koruma Olarak Dil Politikaları (Kymlica ve Patten, 2003 akt. Cemiloğlu, 2009).

Dil politikalarını ulus-inşası için kurgulayan ve dilsel homojenizasyonu kendilerine amaç edinen ulus-devletler tarafından farklı diller uluslaşma ve ulusun devamı önünde engel olarak algılanır ve önemli sorun kaynakları olarak görülür. Bu nedenle ulus-devletler genellikle hâkim unsurun dilini resmi dil olarak kabul eder ve eğitim başta olmak üzere tüm toplumsal ve siyasal alanlarda sadece bu dilin kullanılmasını zorunlu kılar. Bunu yaparken de azınlık statüsünde bulunan toplulukların dilini yasaklama, baskı veya resmi dili "özendirme" yoluyla yok etmeye çalışarak resmi dil çerçevesinde bir dilsel homojenizasyonu kendilerine amaç edinirler. *Resmi tekdillilik* veya *asimilasyoncu yaklaşım* (Sadoğlu, 2010: 42-45) olarak tanımlanan ve farklı etnik, ulusal ve dilsel toplulukların bir arada var olmalarını tehlikeye atan bu yaklaşım günümüzde varlığını sürdürmekle birlikte, değişen dünya düzenine bağlı olarak azalan bir eğilim göstermektedir (Ricento, 2006a; Gagnon, 2016).

Dilsel homojenizasyonun hedeflendiği ulus-devletlerde azınlık dilleri ya eğitim ve öğretim süreçlerinde hiç yer almaz veya sınırlı bir çerçevede yer alır ve amaç azınlık dilini sürdürmek ve geliştirmekten ziyade resmi çoğunluk dilinin daha iyi öğrenilmesidir. Azınlık dilinin eğitim süreçlerine dâhil edildiği *zayıf çokdilli (multilingual) veya çiftdilli (bilingual)* eğitim modelleri olarak tarif edilen eğitim modellerinin nihai hedefi bireyi resmi çoğunluk dilde tekdilleştirmedir (Skutnabb-Kangas ve McCarty 2010: 4; Baker 2001: 94).¹⁵ Nitekim Ferguson ve diğerleri (1977 akt. Baker, 2001: 193) tarafından sıralanan çiftdilli eğitimin amaçları arasında “azınlık bireyleri veya grupları çoğunluk toplum arasına asimile etmek” de yer almaktadır.

Modern ulus-devletlerin farklı dillere ikinci yaklaşımı ise *resmi çokdillilik* politikalarıdır. Bu politikaları benimseyen devletler, kendi siyasal sınırları içerisinde yer alan dillerden birçoğuna resmi statü tanıyarak bu dillerin eğitim, siyasal kurumlar, devlet kurumları, ticaret gibi pek çok siyasal ve sosyal alanda birlikte veyahut ayrı olarak kullanılmasını mümkün kılarak dil politikalarını *farklılıkları koruma ve devam ettirme* amaçlı kurgularlar. Resmi çokdillik politikalarını benimseyen devletlerde bu durum eğitim kurumlarında uygulanan *güçlü çiftdilli eğitim modelleri* (Skutnabb-Kangas ve McCarty 2010:4; Baker 2001:94) ile desteklenmektedir. *Güçlü çiftdilli eğitim modelleri* resmi çoğunluk dilinin yanı sıra azınlık dillerinin de eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edildiği ve azınlık dilinin geliştirilip sürdürülmesine yönelik bir planlamanın yapıldığı eğitim modelleridir.¹⁶

Özellikle AB standartları *resmi çokdillik* durumunu özendirmektedir. Buna göre resmi çokdillik “kişiselilik ilkesi” ve “topraksallık ilkesi” çerçevesinde ikâme edilir. *Kişiselilik ilkesi* birden fazla dilin ülkenin bütün bölgelerinde ve bütün kurumlarında resmi dil olarak benimsenmesi iken, *topraksallık ilkesi* ise, farklı dillerin ülkenin farklı bölgelerinde resmi dil olarak tanınması durumudur (Sadoğlu, 2010: 43-45).¹⁷

¹⁵ Zayıf çiftdilli eğitim modelleri bu çalışmanın Beşinci Bölümü’nde tanıtılmıştır.

¹⁶ Güçlü çiftdilli eğitim modelleri bu çalışmanın Beşinci Bölümü’nde tanıtılmıştır.

¹⁷ Çalışmamızın bu bölümünde daha çok resmi tek dillik politikalarını benimseyerek, dili ve dil planlamasını ulus-inşası için kullanan ulus-devletlerin uygulamalarına yoğunlaşacağız. Resmi çok

Dil politikaları daha geniş bir yaklaşımı ifade etmek için kullanılırken, *dil planlaması* Fishman'ın ifadesiyle ile “ulusal alanda bulunan dil sorunlarına örgütlü biçimde çözüm arama” olarak tanımlanır (Fishman, 2006). İlk olarak Einar Haugen tarafından 1959 yılındaki bir makalesinde kavramsallaştırılan *dil planlaması*, ulus-devletlerin benimsedikleri politikalara bağlı olarak uygulamada farklılık gösterir (Kloss, 1969; Cooper, 1989). Başka bir ifade ile asimilasyoncu bir politika benimseyen devletler dil planlamasını farklı dillerin asimilasyonu yönünde kurgularken, çokdilliliği benimseyen devletler de çokdilliliğin korunması yönünde dil planlamasına girerler. Ricento'nun ifadesi ile söylersek, “[g]enel olarak diller ve özel olarak da herhangi bir dil hakkındaki ideolojiler dil politikaları ve uygulamaları üzerinde gerçekçi etkilere sahiptirler ve büyük oranda dil planlaması ve politikalarını geliştirmede neyin mümkün olacağını veya olamayacağını belirlerler” (Ricento, 2006a: 9).

Bu nedenle dil planlaması, siyasi, ekonomik ve sosyal yönleri, amaçları ve sonuçları olan ve her zaman için dilden daha fazla şey ifade eden teoriler ve uygulamalar bütünüdür (Ricento, 2006a: 8). Bu yönüyle dil planlaması ulus-devletler için ve uluslaşma sürecindeki topluluklar açısından da farklılıklar arz eder. Modern-ulus devletler dil planlamasını, belirledikleri resmi dil(lerin) standartlaşması ve yaygınlaşması faaliyetleri için uygularken, uluslaşma yolundaki etnik topluluklar dil planlamasını dillerinin canlandırmak ve üyeleri arasında ulus bilincin yerleşmesi için kullanırlar. Cooper (1989 akt. Hornberger, 2006)'ın dil planlamasının uygulayıcılarını, araçlarını ve amaçlarını özetleyen tanımı ile söylersek, *dil planlaması* bazı aktörlerin [devlet veya aydınlar] bir grup insanın [ulus veya uluslaşma sürecindeki dil topluluğu] davranışlarını [dil tercihlerini] belli amaçlar [ulus inşası, ulusal birlik veya tektürleştirme] çerçevesinde çeşitli kurum, kuruluş veya araçlarla [okul, medya] değiştirmeye çalıştıkları bir süreçtir. Böylelikle dil planlaması kavramının ilk ortaya çıktığı dönemde ifade ettiği gibi sadece dil standardizasyonu ile sınırlı kalmadığı ve bundan çok daha fazlasını ifade ettiği ortadadır.

dillik politikalarını benimseyerek, dil politikalarını toplumsal farklılıkları korumaya yönelik belirleyen devletlerin uygulamalarına bu çalışmamızın Beşinci Bölümü'nün giriş kısmında yer vereceğiz.

Bunun yanı sıra dil planlaması, işlerlik kazanmak için, ister devlet düzeyinde isterse de azınlık gruplar düzeyinde kanuni bir düzenlemeye her zaman için gereksinim duymaz. Harold Schiffman (1996; 2006: 112) *dilsel kültür* (linguistic culture) olarak kavramsallaştırdığı kültürel kodlar aracılığı ile “yazılı, açık, yasal, resmi ve “yukarıdan-aşağıya” olan dil planlamasından ziyade “yazılı olmayan, gizli, fiili, gayriresmi ve tabandan-tavana” bir dil planlamasının da mümkün olacağını gösterir. Bir dil topluluğunun veya ulusun dil ile ilişkilerini etkileyen “fikirler, değerler, inançlar, tutumlar, önyargılar, mitler, dini inançlar ve diğer tüm kültürel ‘bagajların’ toplamı” olan *dilsel kültür* belirli bir dilin kodlanmasını ve aktarımını etkilediği gibi yazılı dili ve okuryazarlığı da etkileyerek dil planlamasının ve uygulamasının sonuçlarını belirler (Schiffman H., 2006: 112). Hindistan’daki Tamil dilinin koruması ve aktarılması ile Çarlık Rusya’da Polonyalıların dillerine sahip çıkması, koruması ve sonraki nesillere aktarılmasını bu iki ulusun sahip oldukları *dilsel kültür* ile açıklayan Schiffman, yazılı olmasa da bu iki ulusun gizli bir dil politikası (covert policy) uyguladıklarını belirtir. Aynı şekilde devlet düzeyinde de Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin herhangi yazılı bir kanun maddesine dayanmamasına ve devletin belli bir dil politikası yürütmemesine rağmen bu ülkede gelişen *dilsel kültür*, dil politikalarının İngilizcenin desteklenmesi ve yaygınlaştırılması lehine işlediğini belirtir (Schiffman H. , 2006: 114-116). *Dilsel kültür* kavramı hem devlet düzeyinde hem de ulusal azınlıklar düzeyinde geliştirilen dil politikalarının ve dil planlaması uygulamalarının nasıl başarılı olduklarını veya olmadıklarını açıklamakta yardımcı olabilir. Zira kâğıt üzerinde ve yasalarda mükemmel görünen bazı dil politikaları, uygulama düzeyinde pek de istenen sonuçları vermeyebilir. Örneğin, neredeyse bütün dil planlamaları çalışmalarında örnek olarak gösterilen ve hedefi tüm ülkede tek bir dili hâkim kılmak olarak gösterilen Fransa’nın dil politikalarının ve dil planlamasının aslında belirlenen hedefe hiçbir zaman ulaşmadığı ve sonunda 1990’lı yıllarda çıkardığı yasalar ile çokdilliliği kabul eden ve bu yönde politikalar yürüten bir anlayış benimsediği görülmektedir (Schiffman H. , 2006: 117-120).

Hangi aktörler tarafından hangi amaçlar doğrultusunda uygulanırsa uygulansın, dil planlaması, üç kategoride karşımıza çıkmaktadır. Heinz Kloss (1969: 81 akt. Hornberger, 2006: 28)’un önerdiği tipoloji ile dilin iç yapısını geliştirmeye ve

değiştirmeye yönelik olan *maddi/içsel planlama* (corpus planning), dilin kullanım alanlarına yönelik olan *statü/dışsal planlama* (status planning) ve Robert L. Cooper'ın kavramsallaştırması olan dilin, dil topluluğunu oluşturan bireyler tarafından edinilmesi, öğrenilmesi ve kullanılması ile ilgili planlamayı ifade eden *edinim planlaması* (acquisition planning) (Cooper, 1989 akt. Hornberger, 2006: 28).

Maddi dil planlaması, bir kurum, şahıs veya şahıslar tarafından yapılacak yeni teknik terim üretimleri, telaffuz düzenlemeleri, alfabe değişimi veya standardizasyonu, dilin yabancı kelimelerden arındırılması, sözlük hazırlama, imlâ kuralları belirleme gibi alanlarda yapılan çalışmalar yoluyla dilin iç yapısında değişiklik, sadeleştirme ve yenileme yapma sürecini kapsar. Genellikle yabancı dillerin etkisinde uzun yıllar kalan dillerde özleştirme (purification) olarak adlandırılan bir süreç ile dildeki yabancı kelimeler ve terimler yerine varsa dilde olan kelimeler kullanılır veya dilin imkânları kullanılarak yeni kelimeler üretilir. Bu süreç devletin imkânları, örneğin Fransız Dil Akademisi (Académie Française) ve Türk Dil Kurumu (TDK)'nin faaliyetleri ile yürütüleceği gibi, belli bir aydın sınıfının öncülüğünde de gerçekleştirilebilir (Kloss, 1969: 81; Cooper, 1989). Örneğin Osmanlının son döneminde birtakım aydının öncülüğünde ortaya çıkan Yeni Lisan Hareketi, İbrani dilinin canlandırılması ile Türkiye'de Kürtçe için yürütülen çalışmalar belli bir aydın sınıf tarafından yürütülen maddi planlamaya örnek gösterilebilir.

Dil planlamasının diğer bir kategorisi, herhangi bir dilin diğer diller karşısındaki konumunu ve başta eğitim ile siyaset olmak üzere devlet ve hükümet alanı ile ticari hayatta ve medyada kullanımı düzenlemekle ilgili olan *statü planlaması*dır. Bu dil planlama kategorisi dilin yapısındaki değişiklik ve yenilemeler anlamına gelen maddi planlama ile ilgili değildir, ancak onun ardıdır denebilir, zira statü planlaması yapılacak dilin, en azından başlangıç aşamasında, maddi olarak planlanmış olması gerekir (Kloss, 1969: 81). Robert Cooper (1989: 32-33), İbrani dilinin Filistin'deki okullarda öğretim dili olarak belirlenmesini, dilin statü planlamasına örnek olarak verirken, İbranice'nin daha önceden canlandırma hareketleri sonucunda maddi bir planlamadan geçtiğinin farkındadır. Haugen'in 1969 yılında önerdiği belirli bir lehçenin planlama seçilmesi olan *seçim* (selection), o

lehçede normun kodlanması olan *kodlama* (codification), kodlamanın uygulaması olan *uygulama* (implementation), ve uygulamanın yaygınlaştırılması olan *genişletme* (elaboration) aşamaları hem maddi planlama hem de statü planlaması ile ilgili aşamalardır (Cooper, 1989: 32).

Edinim planlaması, Cooper (1989: 33-34)'ın dil planlaması literatürüne kattığı bir kavramdır. Cooper bu kavram ile dil planlamasının özellikle eğitim ve medya yolu ile yeni kullanıcılara ulaşma amacını ifade etmektedir. Ona göre, bütün dil planlaması faaliyetlerinin birincil amacı olan dilin yaygınlaştırılması tümüyle statü planlaması faaliyetleri altında değerlendirilemez. Dilin kullanım alanlarını belirlemek ve genişletmek statü planlaması kategorisinde değerlendirilebilir, fakat dilin kullanıcılarının ve konuşucularının sayısını arttırmayı hedeflemek, yeni bir kategori olan edinim planlaması altında değerlendirilmelidir. Çünkü bir dili konuşanların sayısı o dilin kullanım alanlarını genişlettiği gibi dil etkileşimi sayesinde dilin yapısına da etki eder. Böylece dilin yapısı, kullanım alanları ve edinimi birbiriyle bağlantılı kategorilerdir ve herhangi bir kategorinin planlayıcıları diğer ikisini de göz önünde bulundurmak zorundadır (Cooper, 1989: 33).

Tekçi bir yapı benimseyen modern ulus-devletlerde dil politikaları ve dil planlaması, azınlık grupların dilsel açıdan entegrasyonunun yerine daha çok bu grupların asimilasyonuna yoğunlaşır. Bu nedenle bu tür ulus-devletlerde dil planlamasının iki ana amacı vardır: dilin *meşrulaştırılması* (legitimation) ve *kurumsallaştırılması* (institutionalization) (May, 2006). İkisi de genel itibarıyla statü planlaması kategorisi içinde değerlendirilen bu iki amaçtan *meşrulaştırmada* dilin yasal bir statüye kavuşturması ile “resmi dil” mertebesine çıkması yer alırken; *kurumsallaştırma* boyutunda resmi veya gayri resmi siyasi, kültürel ve dilsel alanların belirlenmesi yer alır (May, 2006: 261). Bu yönüyle dil politikalarına eleştirel bir yaklaşım öneren James W.Tollefson’a (2006: 42) göre “[dil] politikaları sıklıkla çeşitli sosyal eşitsizlik durumları yaratarak ve bunları sürdürerek baskın sosyal grupların çıkarlarını gözetirler.” Yine Tollefson’un kavramları ile devam edersek, devlet veya diğer dil planlaması otoriteleri “güç” kullanarak vatandaşlarının dil davranışlarını kendi ideolojileri çerçevesinde değiştirmeye yönelirler. Fakat azınlık gruplar da dil politikaları aracılığı ile bir “direniş” ve “mücadele” süreci

sonunda kendi dilsel alanlarını genişleterek çıkarlarını korumaya girişirler (Tollefson, 2006: 46-48).

Jan Blommaert'a (2006: 239) göre *ulusal dil politikaları* her zaman bir devlete ihtiyaç duymayabilir, zira ulusçuluk hareketleri devletsiz bir hareket olabileceği gibi çoğu zaman devletin dil politikalarına karşı bir hareket de olabilir. Ancak bunun da ötesinde *ulusal dil politikaları* bazen ulusun istemi dışında da, örneğin uluslararası kuruluşların (NATO), devlet üstü yapılanmaların (AB) veya süper devletlerin politikaları doğrultusunda da şekillenebileceği unutulmamalıdır. Fakat ne şekilde olursa olsun “dil” belirli bir planlama sonucunda ortaya çıkarılması, yaygınlaştırılması ve bu dilin devletle ilişkisi *ideolojik* bir süreçtir. Bu ideolojinin üç önemli etkisi vardır: (1) Eğitim başta olmak üzere çeşitli sosyal alanlarda bir *dil pratiği rejimi* kurar; (2) *kimlik üretir ve uygular*; (3) *akademik bir etki oluştur* (Blommaert, 2006: 240).

Yukarıda belirtildiği gibi, modern ulus-devlet resmi tekdillik politikasını benimsediği zaman, bunu gerçekleştirmek için sosyal kontrol mekanizmalarını devreye alarak, eğitim başta olmak üzere sosyal hayatın her alanında tam bir kontrol ve tahakküm sağlamaya çalışır. Bu tahakkümü gerçekleştirmek ve devamını sağlamak için ulus-devletin elinde etkili iki araç *dil* ve *eğitim sistemi* ve bu ikisinin bir arada kullanıldığı mekânlar olarak *okul* vardır. Biz bu durumu *hegemonya* (Gramsci, 1971), *ideolojik aygıtlar* (Althusser, 2002) ve *yönetimsellik* (*governmentality*) (Foucault, 1991) kavramları ile açıklamaya çalışacağız. Böylece dil politikalarına eleştirel bir pencereden (Pennycook, 2002a; Pennycook, 2002b; Pennycook, 2006; Blommaert, 2006) bakarak bu teorilerin dil politikalarının belirlenmesinde ve uygulamasında ne derece etkili olduklarını ortaya çıkarmaya çalışacağız.

1.1.2. Hegemonya ve Devletin İdeolojik Aygıtları

Ulus-devletler ve azınlık unsurlar arasındaki ilişki biçimi eğer ulus-devletin tekçi ve tektürleştirici zihniyeti etrafında şekillenirse, ortaya çıkacak durum *hegemonya* kavramı ile açıklanabilir (Apple, 1990). Eski Yunanca *hegemon* [lider] kökenli olan *hegemonya*, otorite veya baskı anlamında kullanılmıştır. İtalyan

düşünür Antonio Gramsci tarafından kavramsallaştırılan *hegemonya*, daha önceleri Plekhanov ve Lenin tarafından da Rusya bağlamında kullanılmışlardır. Plekhanov ekonomizmin karşısına *hegemonya* kavramını çıkartarak proleteryanın aristokrasi baskısına karşı gelmesi bağlamında bir sınıf hegemonyasından bahseder. Lenin ise *hegemonya* kavramını proleter ve işçi sınıflarının Çar ve burjuvaya karşı dayanışması olarak tarif etmek için kullanır (Ives, 2004: 63-64). Gramsci de *hegemonya* kavramını bir sosyal sınıfın başka bir sosyal sınıf üzerinde uyguladığı etki olarak tanımlamaktadır (Aka, 2009: 330). Bu yönüyle Gramsci’de *hegemonya*, “rızanın organizasyonu” olarak tanımlanabilir; ancak Gramsci daha sonra *hegemonyayı* dilbilim alanına farklı bir şekilde adapte edecektir (Ives, 2004: 64).

Aslen Sardinyalı olan ve gençlik yıllarında Sardinya’nın bağımsızlığını savunan fikirlerle tanışan Gramsci, standart İtalyan lehçesi olan Floransa lehçesinin kendi lehçesi üzerindeki tahakkümüne bizzat şahit olmuştur. Kendisi de bir dönem filoloji okuyan ve İdealist dilbilim akımından etkilenen Gramsci, Hapishane Defterleri’inde¹⁸ ulusal ve dilsel hegemonya üzerindeki düşüncelerini dile getirmiştir (Ives, 2004: 55). Gramsci, bu kavram ile belli bir etnik grubun herhangi bir dilsel yapıyı, dilin bir bölümünü veya tamamını benimseme durumunu tanıtmak için kullanıldığı şekli ile ilk olarak dilbilim alanında karşılaşmıştır. Gramsci’ye göre bir dilin benimsenme/benimsetme süreci da Ives’in belirttiği gibi “her zaman zor kullanarak değil, fakat kültürel prestij, ekonomik, siyasi, sosyal hatta bazen askeri güç ile gerçekleşir” (Ives, 2004: 47). Bu yönüyle bakıldığı zaman, yukarıda verilen ulus ve ulus-devlet tanımları da göz önünde bulundurularak denilebilir ki asimilasyonist dil politikalarını benimseyen ulus-devletler bütün kurumları ile azınlık kültürleri ve dilleri üzerinde hegemonya kurmaya yönelmişlerdir.

Gramsci devleti medya, okullar, dernekler, sendikalar ve siyasi partilerden oluşan “sivil toplum” ile ordu, mahkemeler ve polis gücü gibi disipline edici alanlardan oluşan “politik toplum”un bir birlikteliği, hatta diyalektiği olarak tanımlamaktadır (Özgüden, 2015: 34-40). Hegemonya “sivil toplum”da kuruluyor

¹⁸ Antonio Gramsci’nin 1931-1937 yılları arasındaki hapis hayatında tuttuğu notlardan ve gönderdiği mektuplardan oluşan ve üç cilt halinde hazırlanan Hapishane Defterleri’nin (Prison Notebooks) Türkçe çevirisi için Bkz. Gramsci, A. (1986). *Hapishane Defterleri-Seçmeler*. (K. Somer, Çev). İstanbul: Onur Yayınları.

olsa da aslında “politik toplum”un yaptığı müdahaleler ile kurulur ve sürdürülür.¹⁹ Üç aşamadan oluşan müdahalelerden ilki, tüm nüfusu zorunlu eğitimden geçirerek bir “ulusun vatandaşlarına” dönüştürmeyi hedefler. Bunu yapmaktaki asıl amaç ise egemen ideoloji ile donatılan bireyler yetiştirerek “hegemonyaya hizmet eden ortak bir kültürel hafıza” yaratmaktır. Siyasi toplumun ikinci müdahalesi hukuk alanındadır. Burada başta eğitim kurumları ve sivil toplum örgütleri olmak üzere sivil toplum alanlarına hukuk aracılığı ile belli bir sınır çizilerek egemen ideolojinin çerçevesinde kalmaları sağlanır. Siyasal toplumun hegemonyayı kurmak için sivil topluma yaptığı üçüncü müdahale de “organik aydın” adı verilen bir aydın sınıfı oluşturması ve bu aydınları da ancak egemen ideoloji çerçevesinde bilgi üretmelerini sağlamasıdır (Apple, 1990; Özgüden, 2015).

Mehmet Özgüden’nin (2015: 55-56) tarifiyle, Gramsci’nin hegemonya çözümlemesinin hedefinde ulus-devlet ve ulus-devlet içindeki güç ilişkilerinin analizi vardır.

“Hegemonya, egemen bir sınıfın kendi çıkarlarını önce iktidar bloğunu oluşturan bağlaşıklık veya müttefik sınıfların, sonra bu iktidar bloğun sınıfsal çıkarlarını da bloğun dışında kalan ulusal toplumun genel çıkarımıymış gibi sunmasını veya meşrulaştırmasını sağlayacak bir tasarım geliştirerek bütün bir toplum üzerinde zor kullanmadan, aktif rıza elde ederek entelektüel bir liderlik kurması demektir.”

“Entelektüel liderlik” hegemonya kurma isteğinin asıl hedeflerinden biridir. Bu hedefe de “aydın” bir sınıf ve “eğitim süreci” ile ulaşır. “İdeolojinin geliştirilmesi, örgütlenmesi, yaygınlaştırılması ve yeniden üretilmesi sürecinin tümü aydınlar tarafından yürütülür” (Özgüden, 2015: 80). İdeolojinin yaygınlaştırıldığı ve yeniden üretildiği mekânlar olarak “eğitim kurumları” da hegemonya kurma ve devam ettirme sürecinde kilit bir rol oynarlar (Apple, 1990). Gramsci’ye göre okulun iki temel işlevi vardır. İlki, “kapitalist üretim tarzının teknik ve ekonomik

¹⁹ Şerif Mardin, Gramsci’nin kavramsallaştırdığı haliyle *hegemonya*’nın eksik kaldığını belirtir. Mardin (2010) ’e göre hegemonya “ilki *devlet aygıtı*, ikincisi *kültürel kurumlar*, üçüncüsü de bir söylem olarak dil, benliğin kaynakları ve kimlik işaretleri olan üç ilmekli bir yapıda” ortaya çıkar. Mardin’in *devlet aygıtı* ve *kültürel kurumlar* kavramlaştırmaları Gramsci’nin *politik toplum* ve *sivil toplum* kavramlarına denk düşerken, “bir söylem olarak dil ve kimlik işaretleri” Gramsci kavramsallaştırmada yer almaz. Mardin’in Gramsci’de eksik bulduğunu söylediği de bu husustur.

gereksinimlerini karşılamak”, ikincisi de, “kültürel ve ideolojik atmosfer” oluşturmak ve bunun devamını sağlamaktır. Devasa bir teknik altyapı ve insan gücünü gerektiren “eğitim sistemi” ancak “politik toplum” tarafından gerçekleştirilebilir (Özgüden, 2015: 100). Ağır ekonomik yüküne rağmen, ulus-devlet, eğitim alanındaki tekelinden vazgeçmez, hatta bunun yanında “müzeler, tiyatrolar, kütüphaneler ve kendi izni olmadan faaliyet gösteremeyecek” diğer eğitim-öğretim ve kültürel üretim kurumlarından da yararlanır, çünkü orada anaokulundan başlayarak tüm nüfusu “bir ulusa” dönüştürme imkânına sahiptir (Gramsci, 1971: 29-34; Femia, 1981: 28 akt. Özgüden, 2015: 104).

Her ne şekilde olursa olsun belli bir devletin kendi vatandaşları olan fakat, çoğunluğu oluşturmayan azınlıkların kültürleri ve dilleri üzerinde hegemonya kurma çabası, asimile etme isteğidir. Bu istek eksiltici ve çatışmacı bir duruma yol açar. Tekçi yapılar ve zihniyetler hegemonya kurarak, kendi varlıklarını ancak başka bir varlığın olmamasına, yokluğuna, yok edilmesine hatta gerekirse kurban edilmesine bağlarlar. Dil alanında kurulan hegemonyada da aynı mekanizma işler. Bir ulus, kendisinin ve dilinin varlığının devamını ancak ve ancak diğer ulusun ve o ulusun dilinin yok edilmesine bağlarsa bu hegemonik bir tavidir. Bu hegemonik tavır açık veya gizli bir şekilde dil politikaları ve dil planlamasını da kullanarak da devam ettirilir (Apple, 1990; Foucault, 1991). Ulus-devlet bu hedefine ulaşmak için de devletin bütün imkânlarını “ideolojik aygıtlar” halinde düzenler ve işletir. Louis Althusser (2002)’in sistematikleştirdiği biçimiyle bu aygıtlar sosyal hayatın bütün alanlarında, ama özellikle eğitim alanında tam bir tahakküm kurmak için kullanılırlar.

Althusser (2002)’e göre “toplumsal formasyon” ekonomik düzey (altyapı) ve politik düzey (üstyapı) ile ideolojinin bir birlikteliğinden meydana gelir. Bu formasyon içinde rolleri önceden belirlenen “bireyler” aslında nesnesi oldukları toplumsal formasyonun bütününü göremedikleri için kendilerini “özne” olarak görmektedirler. İşte ideoloji aslında nesne düzeyinde olan bu bireyleri gerçek öznelere yapar (Belge, 2002). Althusser’e göre ideoloji, Marx’tan ödünç aldığı tanımla “bir insanın ya da bir toplumsal grubun zihninde egemen olan fikirler, tasarımlar sistemidir” (Althusser, 2002: 47). Devlet, daha doğrusu ulus-devlet bu fikirler ve

tasarımlar sistemini kendi amaçları doğrultusunda kurmak ve devam ettirmek ister. İdeoloji, devlet tarafından bazı kurumlar aracılığı ile üretilir ve devamı sağlanır. Althusser tarafından Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA) olarak adlandırılan bu kurumlar, *Dini (kilise), Öğretimsel (okul), Aile, Hukukî, Siyasal (siyasi partiler), Sendika, Haberleşme ve Kültürel (edebiyat, sanat ve spor)* gibi maddi ve maddi olmayan yapılardır. DİA'lar, Gramsci'nin *Sivil Toplum* kavramına denk gelirler. Bu DİA'lar 'ideoloji kullanarak' işlerler ve "hiçbir sınıf DİA'lar içinde ve üstünde hegemonyasını uygulamadan devlet iktidarını sürdüremez" (Althusser, 2002: 32-36). Bu çerçeveden bakıldığında zaman, dil politikaları ve dil planlaması da ideolojik bir aygıt görevi görerek "rızanın imalatının", hegemonyanın ve sosyal kontrol kurmanın bir aracı olarak kullanılabilir (Apple, 1990; Foucault, 1991; Deutsch, 2012; May, 2006; Schmidt, 2006; Pennycook, 2002a).

"Gerçekten de, Devlet (Baskı) Aygıtının "kalkanı" ardında üretim ilişkilerinin yeniden-üretimini de büyük ölçüde sağlayanlar bunlar, DİA'lardır. Egemen ideolojinin, devlet iktidarını elinde tutan egemen sınıfın ideolojisinin etkisi burada yoğunlaşmıştır. Devlet (Baskı) Aygıtı ve DİA'lar ve ayrı ayrı DİA'lar arasındaki (kimi zaman dış gıcırdatan) "uyum" egemen ideolojinin aracılığıyla sağlanır" (Althusser, 2002: 39-40).

DİA'lardan farklı olarak zor kullanmayı gerektiren ve disipline edici olan Devletin (Baskı) Aygıtı (DBA) da vardır. *Hükümet, Yönetim, Ordu, Polis, Mahkemeler ve Hapishaneler*'den oluşan DBA devletin güç kullanım ve baskı kurma mekanizmalarıdır. Aslında tüm devlet aygıtları hem ideoloji hem de baskı kurarak işlerler. Aradaki en önemli fark DİA'lar tamamen ideolojiye öncelik verirken, DBA baskıya öncelik verir. DBA nispeten merkezi bir yapıya ve yönetime sahipken, DİA'lar sayıca fazla ve görece özerk bir yapıya sahiptirler. Fakat DBA ve DİA'lar birbirleriyle koordinasyon halinde çalışırlar. DBA, DİA'ların işleyişi için "siyasal koşulları" hazırlarken, DİA'lar da DBA'nin devamı için gerekli olan ideolojik ortamı üretir (Althusser, 2002: 38-39).

1.1.3. Öğretimsel İdeolojik Aygıtlar: Okul ve Türevleri

Althusser (2002) diğer bütün DİA'lar içinde öğretimsel DİA'lara özel bir yer ayırır. Ona göre kapitalizm öncesi dönemde Kilise'nin gördüğü toplumsal rolü, kapitalizm sonrası dönemde devlet ve özel okullardan oluşan öğretimsel DİA'lar

almıştır. Bunlar da, tıpkı Kilise'nin yaptığı gibi Aile DİA'sı ile uyum ve işbirliği halinde çalışırlar.

“Elbette, birbirine karşıt olan bu erdemlerin çoğu (bir yanda alçakgönüllülük, feragat, itaat, öbür yanda sinizm, kibir, küstahlık, güven, kendini büyük görme, hattâ tatlı dillilik ve kurnazlık) ailelerde, kilisede, orduda, güzel kitaplarda, filmlerde ve hattâ stadyumlarda da öğrenilir. Fakat başka hiçbir DİA bu kadar yıl boyunca haftanın 5-6 günü 8'er saatten, kapitalist toplumsal formasyonun çocuklarının tümünün zorunlu (ve üstelik, bedava) dinleyiciliğine sahip değildir.” (Althusser, 2002: 44-45).

Gerçekten de genel olarak eğitim sistemi ve özel olarak okul içinde bulundukları siyasi, sosyal, ekonomik kültürel ortamın bir ürünü olarak (Yıldırım, 2011: 40) ulus-devletler için en işlevsel sistemlerdendir (İnal K., 2009). “Eğitim, sosyal politikaların büyük bir aracı olarak, karar vericiler tarafından kabul edilen ve uygulanan doğrudan bir siyasi faaliyettir” (Jones, 1990: 68 akt. Paulston ve Heidemann, 2006). Bu faaliyete katılan eğitimciler de, farkında olsun veya olmasınlar, siyasi bir edim içindedirler (Apple, 1990: 1). Bu nedenle ulus-devlet genellikle diğer sosyal hizmetlerden mahrum bıraktıkları vatandaşlarının, en azından temel düzeyde, eğitim almaları için her yola başvururlar. Bütün ilçelere, en kenar mahallelere ve en ücra köylere yol ve sağlık ocağından önce *okul* yapılır. Zira devlet bu okullarda egemen ideolojiyi yayarak ulusun devamını sağlayacaktır. E.A. Rauter'in yerinde tespiti ile, “Okulda insan imal edilir. İnsan yapma olayına eğitim denir” (Rauter, 1999: 5). Ulus-devlet açısından insan üretimi kendi ideolojileri etrafında yetişen vatandaşlar demektir. Ancak insan üretimi, düzenin devamı için yeterli değildir. Apple'ın (1990: x, 6, 30, 36) belirttiği gibi sosyal ve kültürel mekânlar olarak eğitim kurumlarında sadece insan değil var olan sosyal düzenin devamını sağlayacak bilgi de üretilir. Okulda üretilen ve yeniden üretilen insan ve bilgi, ulus-devletler tarafından sosyal kontrol için kullanılır. Fakat ulus-devlet özellikle uluslaşma sürecinin başlarında okulu tek başına yeterli görmez ve ona paralel “vatandaş üretimi” kurumları da geliştirir. Nitekim Bertnard Russel (2010: 4)'ın belirttiği gibi, hükümetlerin algısında vatandaş, “statüko”ya hayran olan ve devamı için kendisini feda edebilecek bireydir. Akşam sanat okulları, okuma-yazma kursları, yatılı okullar, halkevleri, kütüphaneler, müzeler vb. kurumlar da okul ile

birlikte *vatandaş üretimi* içine koşulur. Bütün bu kurumlar birlikte Öğretimsel DİA'ları oluştururlar.

Giriş bölümünde ve yukarıdaki ulusçuluk tanımlarında da gördüğümüz gibi, ulusçuluk fikri ve ulus-devlet dile büyük önem vermektedir. Bu nedenle ulus-devletlerin dil politikaları ve bu politikaların çerçevesinde uyguladıkları dil planlamasında da okula ve eğitime büyük görevler düşmektedir. Öğretimsel DİA'ların asıl amacı ideolojiyi yaymak iken, ikinci en büyük amacı da standartlaşması istenen veya standartlaştırılmış olan resmi lehçeyi veya dili öğretmek, yaygınlaştırmak ve böylece devletin bütün vatandaşları arasında, ulus-devletin en büyük amaçlarından biri olan, dil birliğini, başka bir ifade ile tek dilliliği sağlamaktır. Bu yönüyle Öğretimsel DİA'lar dil politikalarının uygulandığı temel kurumlardır.

Okulda bu amaçlara yazılı/açık müfredat (overt curriculum) ile ulaşılmaya çalışıldığı gibi, yazılı olmayan/gizil müfredat (hidden/covert curriculum) ile de ulaşılmaya çalışılır (Apple, 1990: 14). Okul binalarının mimarisi, ulusal kahramanların büstleri, görselleri, marşlar, milli bayramlar, törenler, belirli gün ve hafta kutlamaları, yarışmalar, paneller, konferanslar v.b. etkinliklerle pekiştirilen gizli müfredatın amacı aslında bireyi “düzene ve ideolojiye” uygun hale getirme faaliyetleridir. Bütün bu faaliyetlerin amacı bireyi zihnen kontrol etmektir. Rauter'in (1999) dediği gibi “[i]nsanların çoğu, düşüncelerin kafalarının içinden çıktığını sanırlar. Oysa düşünce yolunun dışarıdan içeriye yöneldiğini bilmezler.” Fakat ulus-devlet bunun açıkça farkındadır, bu nedenle de olabildiğince planlı ve programlı faaliyetlerle kendi ideolojisini yaymaya çalışır. Bu yayma faaliyetlerinin önemli bir ayağı da dil politikaları ve/veya dil planlaması olarak kaşımıza çıkar. Bu bizi Foucault'un (1991) *yönetimsellik* şeklinde kavramsallaştırdığı, devletin daha çok yerelde uyguladığı strateji ve taktiklere götürür.

1.1.4. Yönetimsellik (Governmentality)

Michael Foucault'nun ilk olarak College de France derslerinde sistematikleştirdiği hali ile *yönetimsellik* (*governmentality*) “hedefi, politik ekonomi ve güvenlik araçları ile nüfusu yönetmek olan karmaşık bir güç formunun

başvurduğu belli başlı kurumlar, prosedürler, analiz ve yönelimler, hesaplamalar ve *taktikler* bütünüdür” (Foucault, 1991). Mitchell Dean (1994 akt. Pennycook, 2006)’e göre *yönetimsellik* “bir yönetim teorisinden ziyade hükümet gücünün analizidir. Başka bir ifade ile hükümet gücünün çalışma prensiplerini belirleyen teknikler ve pratikler ile bu gücün dayandığı rasyonalite ve yatırım yaptığı stratejilerdir.”

Yukarıda görüldüğü gibi *resmi tekdillik* politikalarını benimseyen ulus-devletler dil politikalarını ulus-inşası için kullanmaktadır. Bu yönüyle dil politikaları da *yönetimsel*’liğin bir parçası olarak kullanılabilir (Pennycook, 2002a; Pennycook, 2002b akt. Blommaert, 2006). Alastair Pennycook (2006: 64-65)’a göre dil politikası her zaman için hükümet katında, eğitimde veya hukuk alanında hangi dilin kullanılıp hangisinin kullanılmayacağını belirlemekten daha fazlası olmuştur. Zira *yönetimselliğin* bir parçası olarak dil planlamasını anlamak için devletlerin açıkça izledikleri kanun maddeleri ve merkezi politikalardan ziyade “daha yerel ve bazen de zıt güç uygulamalarına” bakmamız gerekir. Dilin Yönetimsel amaçlar doğrultusunda kullanılması Pennycook’ın (2006: 65) “dil yönetimselliği” (language governmentality) olarak formüle ettiği bir durum yaratır. Buna göre *dil yönetimselliği*;

“[Dil] veya belli dil formları hakkındaki kararların değişik kurumlarda (hukuk, eğitim, sağlık, basın-yayın) değişik araçlar (kitaplar, yönetmelikler, sınavlar, makaleler, düzeltmeler) yardımıyla insanların, grupların ve örgütlerin dil, düşünce ve hareketlerini kontrol etmesidir.”

Bu yönüyle bakıldığı zaman, devlet dil politikalarını uygularken maksimum çıkarını gözetir. Tekdillik politikalarını benimsediği zaman da, çok dilli bir politika benimsediği zaman da devlet aslında *yönetimsel* kontrolü elinde tutar. Örneğin devletin çift-dillilik politikası, yönetimsellik icabı, eğitim alanında veya başka alanlarda uygulanan taktikler sonucu *yönetimselliğin* bir stratejisi olmaktan öteye gitmez (Pennycook, 2006: 65).²⁰

²⁰ Türkiye’de 2012 yılında çıkarılan bir yönetmelikle ortaokullarda Seçmeli Dil ve Lehçeler dersi adı altında haftada iki saat olan bir ders açılmıştır. Bu dersin amacı devletin Türkçe dışında bir anadile sahip vatandaşlarına çift dilli bir eğitim vermesi olarak açıklanmış ancak il Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul düzeyinde yöneticilerin bu dersleri açmamak için değişik taktikler ve stratejiler uygulayarak

1.2. ULUS-DEVLETLERDE AZINLIKLAR

Azınlıklar ve azınlık kavramı ortak bir pazar etrafında oluşan ortak “dil ve duygular”ın bir sonucu olarak ‘ulus’ merkezli bir siyasal örgütlenme olan merkeziyetçi krallık ile ortaya çıkmıştır, çünkü bu tür devletlerde “azınlıkların korunması” ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Oran, 2004). Ulus-devlet gibi siyasi tarih açısından yeni olan azınlık (minority) kavramı aslında ulus-devletten önce var olmasına rağmen, ulus-devletin ortaya çıkışıyla beraber yeni anlamlar kazanmıştır. Önceleri sadece *dinsel azınlık* (religious minority), *kültürel azınlık* (cultural minority) ve *dilsel azınlık* (language minority) varken, ulus-devlet ile beraber belli bir etnik kimliğe sahip ve bunun bilincinde olan *etnik azınlık* ve *ulusal azınlık* kavramları ortaya çıkmıştır (Oran, 2004: 18; United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010: 2). Dini azınlıklar, devletin benimsediği resmi dinden veya toplumun çoğunluğun benimsediği dinden farklı bir dine mensup grupları betimlemek için kullanılır. Örneğin, Lozan Barış Antlaşması (1923) gereği Rum, Musevi ve Ermeni topluluklar Türkiye’de *dini azınlık* statüsüne sahiptirler. Etnik azınlık ise azınlık tanımları içinde en geniş ifadeye sahiptir ve uzun süre aynı bölgede yaşama temelinde tanımlanır. Ulusal azınlıklar da ulus olma bilincine sahip, ancak tarihsel olaylar nedeniyle ulusun büyük bölümünden ayrı bir coğrafyada kalmış azınlık grupları tanımlamak için kullanılır. (Okutan, 2004: 64-66; Oran, 2004). Tanımı ne olursa olsun her devlette bir veya daha fazla azınlık grup mevcuttur ve devletler onların haklarını korumakla yükümlüdür (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2010).

Baskın Oran (2004)’ın vurguladığı gibi azınlık kavramı millet fikri ile ortaya çıkmış ve ulus-devletten sonra farklı bir boyut kazanmıştır. Modern uluslararası ilişkiler alanında “azınlık kavramı” genel olarak, ulus-devleti kuran unsurdan farklı bir etnik kökene, kültüre ve dile sahip olan; nüfus olarak daha az sayıda olan; en önemlisi de *azınlık bilincine* sahip toplulukları ifade etmek için kullanılan siyasi ve hukuki bir terimdir (Karimova ve Deverell, 2001; Oran, 2004). BM Ayrımcılığı

tam da Yönetimsellik ilkesine göre hareket etmişlerdir. Daha ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın 5. Bölümüne bakınız.

Önleme ve Azınlık Hakları Alt Komisyonu Özel Raportörü Francesco Capotorti azınlığı şu şekilde tanımlamaktadır:

“Azınlık, bir devletin nüfusunun geri kalanına göre sayısal olarak az olan, egemen konumda bulunmayan, -o devletin vatandaşı olan- üyeleri nüfusun geri kalanından farklı etnik, dinsel ya da dilsel özelliklere sahip olan ve kültürlerini, geleneklerini, dinlerini ya da dillerini korumaya yönelik üstü örtülü de olsa dayanışma duygusu gösteren bir gruptur”²¹ (Capotorti, 1979: 96 akt. Oran, 2004: 26; Okutan, 2004: 62).

Azınlık çalışmalarında önemli olan, azınlık olarak tanımlanan topluluğun “ne şekilde” azınlık konumuna geldiği/getirildiği; söz konusu grubun durumun farkında olup olmaması ve bu durumdan memnun olup olmamasıdır. “Azınlık bilinci” olarak tanımlanan bu durum, azınlık bireylerin hak arama ve bu hakkı kullanma yöntemini de belirler. Belli bir azınlık bilincine sahip azınlıklar bireysel veya grup kimliği olarak kendileri veya vatandaşı oldukları devlet tarafından aşağıdaki kimlik kategorilerinde tanımlanır. Genel olarak azınlık ve devlet ilişkileri bu kimliklerin tanınması veya tanınmaması; kabul edilmesi veya kabul edilmemesi; son olarak da siyasi, dilsel ve kültürel azınlık haklarının desteklenmesi veya desteklenmemesi üzerinden tanımlanır. Azınlıklara ait kimlik kategorileri ve bu kimlikler arasındaki ilişkiler Baskın Oran (2004: 26-30)’ın sınıflandırması ile şu şekildedir:

- a) Bireysel Kimlik/Kollektif Kimlik: Azınlığa ait bireylerin her birisinin kimliği *bireysel kimlik* olarak kabul edilirken, azınlık bireylerin oluşturduğu grubun kimliği *kollektif kimlik*dir. Bireysel kimlik ancak kollektif kimlik içerisinde anlam kazanacağından herhangi bir uyumsuzluk durumunda bireysel ve kollektif kimlik çatışabilir. Örneğin azınlık gruptan farklı siyasi tercihler, azınlık grup içerisinde her zaman hoş karşılanmaz.
- b) Objektif Kimlik/Subjektif Kimlik: Azınlık bireylerin içine doğdukları kimlik *objektif kimlik* olarak tanımlanırken; azınlık bireylerin kendilerini tanımladıkları kimlik *subjektif kimlik* olarak tanımlanır. Objektif kimlik

²¹ Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere azınlıklar etnik, dilsel veya dinsel azınlıklar olarak genel itibarıyla üç grup altında toplanırlar. Bu çalışmamızda azınlık kavramı kullanılırken daha çok etnik ve dilsel topluluklar kastedilmektedir.

genellikle dışarıdan yapılan tanımlama iken, sübjektif kimlik, bireyin kendini tanımlamasıdır. Objektif kimlik, kollektif kimliğe denk gelir ve değişmezdir. Ancak Bireysel kimliğe denk gelen Subjektif kimlik, kişiden kişiye değişiklik gösterebilir.

- c) Alt Kimlik/Üst Kimlik: Objektif kimliğe denk gelen ve azınlık bireylerin içine doğdukları kimlik *alt kimlik* iken devletin vatandaşını tanımladığı veya tüm vatandaşlarına dayattığı kimlik *üst kimlik* tir. Burada alt kimlik ve üst kimlik arasında uzlaşma veya çatışma durumu bireylerin ve devletin tutumuna bağlıdır. Eğer bireyler sadece üst kimliklerini öne çıkararak, kendi alt kimliklerini önemsemezlerse, yani “gönüllü asimilasyon” denilen bir yola girerse alt kimlik/üst kimlik arasında herhangi bir çatışma olmaz. Bu durumda asıl çatışma bireysel kimlik ve kollektif kimlik arasında yaşanır. Diğer bir tutum da bireylerin alt kimliklerini korumaya çalışarak üst kimliği tamamen ret etmeleridir. Bu tutumda çatışmacı bir durum ortaya çıkar ve yukarıda belirttiğimiz gibi birlikte yaşamının koşulları gerçekleşmez. Benzer şekilde eğer devlet de alt kimlikleri tanımaz ve sadece üst kimliği dayatırsa, yine çatışmacı bir durum ortaya çıkar ve yine birlikte yaşamının koşulları gerçekleşmez.

1.2.1. Azınlıklarda Dil Politikaları ve Dil Planlaması Stratejileri

Resmi tek dillilik politikalarını benimseyen ulus-devletler dil planlamasını, bir dil birliği yaratarak uluslaşmayı gerçekleştirmek için kullanır. Bu süreçte ulus-devlet bir ya da nadiren birden fazla dili ulusal dil olarak benimser ve bu dil(ler)i diğer etnik veya ulusal unsurların dillerinin yok olması pahasına sosyal, siyasal ve eğitim alanlarında kullanımını teşvik eder (Ricento, 2006b: 235). Bunu da Fishman’ın (2006: 311) *dil otoriteleri* (language authorities) dediği çeşitli ulusal kurum ve kuruluşlar aracılığı ile gerçekleştirir ve kontrol eder. Bu sürecin nihai hedefi de ulusal dili *meşrulaştırma* (legitimation) ve *kurumsallaştırma* (institutionalization). Fakat Paulston ve Heidemann’ın (2006) da belirttiği gibi, yerel düzeyde varolan sosyokültürel güçlerin veya unsurların varlığını dikkate almayan hiçbir dil politikasının uzun dönemde başarıya ulaşma şansı yoktur. Ulus-devletler, uluslararası

mevzuatın da yol göstermesi, bazen de dayatması ile resmi olarak tanıdığı ulusal azınlıkların dillerini de dil planlaması süreçlerine dâhil eden bir yaklaşıma yönelmiş durumdadırlar. Kanada, İspanya ve Belçika gibi federal devletlerin II. Dünya Savaşı sonrasında değişen dünya düzeninde benimsediği dil politikaları bu duruma örnek gösterilebilir (Gagnon, 2016). Yeni Zelanda’da Maori dilinin canlandırılması faaliyetleri, Güney Afrika Cumhuriyeti’nde resmi olarak tanınan dokuz dilin de eğitim ve öğretim dili olması, Norveç’te Saami dilinin canlandırılması ve eğitim dili olarak benimsenmesi, azınlık dillerinin ulusal dil planlamalarına dâhil edilmesine verilebilecek başarılı örneklerdir (Paulston ve Heidemann, 2006).

Bunun yanı sıra ulus-devlette yer alan azınlık unsurlar, özellikle de ulusal azınlıklar da kendi dilleri için başta maddi ve edinin planlaması çalışmaları olmak üzere bir *dil planlaması* sürecini organize ederler. Joshua Fishman ulusal azınlıkların dil politikalarını ve dil planlama çalışmalarını *içte dil politikası* (internal language-policy) olarak adlandırır (Fishman, 2006). Ulusal azınlıkların dil planlamasının iki ana amacı dilin *canlandırılması* (revitalization) ve *devamının sağlanması* (maintenance) (Paulston ve Heidemann, 2006). Michael W. Apple’ın (1990: xi) “kontra-hegemonik” olarak adlandırdığı, bireysel veya organize gruplar halinde yapılan eğitim çalışmaları da içte dil planlaması faaliyetlerine örnek gösterilebilir.

Stephen May’e (2006: 256-257) göre ilk dil planlaması çalışmaları, dil planlaması sürecinin aslında politik bir süreç olduğunun farkında olmadıkları veya bunu dikkate almadıkları için, daha çok devlet ve ulusal bazda planlama etkinliklerini analiz etmişlerdir. Azınlık grupları ve onların dillerini dışarıda bırakan bu tutum çoğunluk ve azınlık dilleri arasında bir hiyerarşi kurulmasına yol açmıştır. Kurulan bu hiyerarşinin sonucunda çoğunluk diller “daha geniş iletişim” alanlarında kullanılmak için planlanırken, azınlık dilleri sadece “geleneğin” ve “kimliğin” taşıyıcısı olarak, “yetersiz”, “işe yaramaz” diller olarak algılandılar, bu algı azınlık dilin kullanıcıları arasında da ortaya çıktı ve böylece *dil değişimi* (language shift) ve *dil kaybı* (language loss) süreçleri baş göstermiştir. May’a (2006: 265) göre dil değişimi ve dil kaybının azaltılması, siyasi açıdan oluşturulan dil hiyerarşilerinin azınlık dilleri lehine bozulması, azınlık dillerinin canlandırılması ve yeni dil alanları kazanması ve son olarak yasal bir statüye kavuşmaları için dil planlaması süreçlerine

Azınlık Hakları (AH)-(Minority Rights-MR) ve Azınlık Dil Hakları (ADH)-(Minority Language Rights-MLR) çerçevesinde bakılması ve böylece azınlık dillerinin de ulusal bazdaki dil planlama süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Azınlık hakları, May'ın (2006: 255) tanımına göre “genellikle ulus-devlet bağlamında, azınlık grubu üyelerine atfedilen kültürel, dilsel ve daha geniş sosyal ve siyasal hakları” ifade ederken, Azınlık Dil Hakları da, azınlıkların kendi dillerini konuşmasını, çeşitli sosyal ve siyasal alanlarda kullanmasını ve sonraki nesilleri aktarmasını ifade etmektedir (May, 2006). Tove Skutnabb-Kangas bu tanımları daha da genişleterek Azınlık Dil Hakları'nın İnsan Hakları (İH)-(Human Rights-HR) çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtir ve Dil Hakları (DH)-(Language Rights-LR) ile İnsan Hakları'nı bir araya getirerek Dilsel İnsan Hakları (DİH)-(Linguistic Human Rights- LHR) tanımlamasını yapmaktadır (Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas, 2006). DİH'ler, dilin iki temel fonksiyonuna göndermede bulunan iki çerçeveden oluşmaktadır; (1) kimliğin bir belirleyicisi olarak dilin “ifade edici” (expressive) fonksiyonu ve (2) iletişim aracı olarak dilin araçsal (instrumental) fonksiyonu. İfade edici fonksiyonda dil haklarının “amacı kişiye kendi anadilinde rahat edebileceği güvenilir bir dilsel çevre; dilsel grubuna da kültürel yeniden üretim imkânı sunmaktır” (Mario-Rubin, 2003: 56 akt. Skutnabb-Kangas, 2006: 274). Araçsal dil hakları kısmında da “amaç dilin, dilsel hakları kullanmaya; kamu kurumlarına ve demokratik süreçlere katılmaya ve dil becerisi gerektiren sosyal ve ekonomik fırsatlardan yararlanmaya engel oluşturmadığını temin etmektir” (Mario-Rubin, 2003: 56 akt. Skutnabb-Kangas, 2006: 274).

Ulusal azınlıkların dillerinin dil planlaması süreçlerine katılmasının ve ADH'leri savunmanın May'a (2006: 257-265) göre dört temel amacı olmalıdır. (a) Dil değişimi ve kaybının (language shift and loss) önlenmesi; (b) siyasal ve sosyal olarak oluşturulan dil hiyerarşileri sonucunda “azınlık” statüsüne düşürülen dile yeni bir ulusal statü kazandırmak; (c) azınlık dilinin farklı alanlarda kullanımını yaygınlaştırarak sosyal hareketliliği sağlamak; (d) dile yasal bir koruma sağlamak. Fakat yukarıda ayrıntılarıyla belirtildiği gibi tekçi ve asimilasyonist yapıyı benimseyen ulus devletler ulusal azınlıkların dillerini genellikle planlamanın dışında tutar, hatta kendi ulusal dil planlamalarını azınlık dillerinin yok olması amacına yönelik olarak uygularlar.

Bunun yanında, ulusal azınlıkların da genelde eğitimli, aydın bir sınıfın önderliğinde kendi dilleri için planlama faaliyetleri yürüttüğünü belirtmiştik. Ulusal azınlıkların dil planlama faaliyetleri incelendiğinde May (2006)'ın yukarıdaki dört amacına yönelik faaliyetlerin yapılmaya çalışıldığı görülecektir. Ulusal azınlıkların bu minvalde en çok başvurduğu yöntem dilin içsel yapısını geliştirmeyi amaç edinen *maddi planlama*dır. Yukarıda ayrıntılarıyla bahsedildiği gibi maddi dil planlaması yazılı standartları belirlemeye ve bu standartları uygulamaya yönelik olan dil bilgisi kitapları, sözlük ve imlâ kılavuzu hazırlama gibi çalışmalar ile özdeşleşmiş olan dil planlaması kategorisidir. Burada azınlıkların kendi dilleri için ortak bir alfabe, sözlük ve imlâ kuralları belirlemeleri dilin korunması için yararlı olduğu gibi dilin, özellikle yazılı dilin geliştirilmesinde, sözlü kültür varlıklarının yazıya geçirilmesinde, en önemlisi de yazılı dilin öğretilmesinde hayati bir öneme sahiptir. Bunun farkında olan azınlık dil planlayıcıları da yazılı dilin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması faaliyetlerine öncelik verirler. Azınlık gruplar *edinim planlaması* (Cooper, 1989) olarak yorumlanabilecek bir şekilde dil enstitüleri ve dil öğretim kursları açarak dillerinin konuşucularını ve okur-yazar kitlesini arttırmayı hedeflerler.

1.2.2. Bir Strateji Olarak Edinim Planlaması: Dil Öğretim Kurumları

Maddi planlama bu yönüyle azınlıklarda, May (2006)'ın belirttiği (a) maddesindeki amaçları gerçekleştirmeye yönelik çalışmalardır. Bunun yanında azınlıklar May'in (b), (c) ve (d) maddelerinde belirttiği amaçları gerçekleştirmek için de *statü planlaması* ve *edinim planlaması* faaliyetleri gerçekleştirirler. Statü planlaması kısmında dile yeni alanlar kazandırmak ve dile siyasi bir koruma sağlamak yer almaktadır. Azınlıklar bu amaçları gerçekleştirmek için de genellikle siyaset kurumunu ve uluslararası hukukun ilgili mevzuatını kullanırlar. Örneğin yerel veya ulusal bazda kazandığı belediyelerde ve yerel kurumlarda çift-dilli bir hizmet sunmaya çalışarak resmi dilin yanında kendi dillerinin kullanılmasını sağlamaya çalışırlar.

Edinim planlaması da ulusal azınlıklar tarafından sıkça uygulanan bir dil planlaması kategorisidir. Dilin kullanıcılarının sayısını arttırmaya yönelik faaliyetlerin planlaması olan edinim planlaması, genellikle eğitim kurumları, dil kursları, kültür merkezleri ve basın-yayın organları aracılığı ile gerçekleştirilir.

Böylece dilin sözel konuşucuları yanında yazı diline de hâkim olan, başka bir ifade ile kendi anadilinde okur-yazar olan bir sınıf oluşturmak hedeflenir. Nurettin Beltekin (2012) yaptığı araştırmada ulus-devletin kapatmacı tutumuna karşı özne/birey stratejilerinden bahseder. Ona göre, devletin karşısında birey vardır. Ancak Baskın Oran (2004)’ın belirttiği gibi azınlık bireyler “havada” yaşamadıkları için bireysel hakları grup şeklinde kullanırlar. Aynı şekilde devletin *yönetimsellik* ilkesi çerçevesinde dilsel ve kültürel hegemonya kurma faaliyetlerine karşı bireyler bireysel stratejilerin yanında grup stratejiler de geliştirirler. Dil planlaması faaliyetleri, özellikle edinim planlaması faaliyetleri bize göre “grup stratejilerinin” en önemli ayağını oluşturur. Kemal İnal (2012: 78) bu duruma işaret ederek şöyle devam etmektedir:

“Dille ilgili ... etnik çatışmaların veya sorunların arka planında kimliğini koruma kaygısı ağır basmakta; dil, kimliğin en önemli bileşeni olarak anılmaktadır. Farklı, güçsüz, azınlık, yerli ve kabilesel gruplar bu uğurda dillerinin korunması, ölmemesi, yaygınlaşması ve gelişmesi için kolektif çabalara girişmektedirler.”

Fransa’nın güneyinde yer alan Bask Bölgesinde tamamen yerel halk tarafından yürütülen *ikostala* hareketi, bir ulusal azınlık tarafından yürütülen en başarılı edinim planlaması örneklerinden biridir (Paulston ve Heidemann, 2006: 303). İspanya’da Otonom Bask Bölgesi’nde yasal bir statüye sahip olan Bask dili, Fransa’da herhangi bir statüye sahip değildir ve böylece devlet korumasından ve desteğinden yoksundur. Fakat buna rağmen, Fransa gibi azınlık dilleri konusunda tutucu tutumlarıyla bilinen bir ulus-devlette, 1960’lı yılların sonunda bir grup Bask aile kendi dillerinde eğitim vermek üzere bir anaokulu açtılar (Paulston ve Heidemann, 2006: 303-304). Sekiz öğrenci ile başlayan anaokulu 1970’lerin sonunda 400, bir ortaokulun katılmasıyla 1980’li yıllarda 800 öğrenciye ulaşan ve eğitim yanında çeşitli sosyal sorumluluk projeleri de yürüten bir dil hareketine dönüştü. 1990’lı yıllarda Fransa devleti tarafından tanınan *ikostala* sistemi 2000 yılı itibarıyla anaokulunda lise düzeyine kadar bir düzine okulda yaklaşık 2000 öğrencisi olan başarılı bir dil edinim planlaması örneği olarak durmaktadır (Paulston ve Heidemann, 2006: 304).

Çalışmanın Dördüncü bölümünde incelenen Türkiye’deki bağımsız enstitüler ve dil kursları aracılığı ile yapılan Kürt dili öğretimi çalışmalarının da aslında *edinim*

planlamasının bir parçası olduğunu iddia etmekteyiz. Yapılan çalışmalarda bu kurslardaki Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün Kürt olduğu görülmüştür (Jamison, 2015; Cemiloğlu, 2009). Bunun farkında olan enstitü ve kurs çalışanlarının buna rağmen Kürtçe dil öğretim çalışmalarını sürdürmeleri ancak edinim planlaması çerçevesinde okur-yazar bir kitle yaratmak istemeleriyle açıklanabilir. Anadili Kürtçe olan bireylerin de bu amaçla benzer kurumlardaki kurslara katıldıkları söylenebilir. Bununla beraber azınlıkların edinim planlaması çerçevesinde sunduğu dil öğretim hizmetlerinin içeriği, ders müfredatı ve materyalleri ile öğretimsel süreçlerine bakıldığı zaman bu dil öğretim faaliyetlerinin herhangi bir dilin veya yabancı dilin öğretiminden farklılaştığı görülecektir. Bu kurslarda dilbilgisi ve imlâ kuralları yanında edebiyat, folklor, tarih ve kültür başta olmak üzere pek çok alanda dersler verilir veya dil dersinin içeriği bu alanlar gözetilerek hazırlanır. Çünkü amaç sadece dil öğretimi değildir. *Edinim planlamasının* en önemli amaçlarından biri de devlet okullarında kendi dillerinde eğitim alamadıkları gibi dilsel ve kültürel asimilasyona da uğramış bireylerde bir aydınlanma ve farkındalık yaratmak, böylece ulus bilincini uyandırmaktır. Bu yönüyle bakıldığı zaman azınlıkların edinim planlaması çerçevesinde gerçekleştirdikleri dil öğretim faaliyetleri aslında eleştirel okuryazarlık (critical literacy) olarak adlandırılabilir.

1.2.3. Edinim Planlamasına Farklı Bir Yaklaşım: Eleştirel Okuryazarlık

Eleştirel Teori (Critical Theory) temeli üzerine inşa edilen ve J.J Raussou'nun fikirlerine dayanan eleştirel eğitim anlayışı veya eleştirel pedagojinin anahtar kelimeleri ideoloji ve ideolojinin eleştirisi (İnal K. , 2009: 2; Yıldırım, 2011: 4-5). İnal (2009: 4)'a göre "[e]leştirel pedagoji için eğitim ve okullar iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği alanlar olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır aynı zamanda." Böylelikle yukarıda görüldüğü gibi modern ulus-devletler tarafından tam bir ideoloji yayma aracı olarak kurgulanan, bu yönüyle dil politikalarının ve dil planlamasının da önemli bir birleşeni olan okul ve türevleri de eleştirel pedagojinin temel eleştiri alanları olmuşlardır (Apple, 1990; İnal K. , 2009; Yıldırım, 2011).

Eleştirel pedagoğlara göre okuryazar olmak, sadece dilin kodunu ve alfabeyi sökmek demek değildir. Belirli bir eleştirel bilinç sahibi olan her birey için okuma yazma bundan çok daha fazlasını ifade eder. Nitekim Paulo Freire ve Donald Macedo, *Okuryazarlık* adlı çalışmalarında, “okuma eyleminin önemini” açıklarken okuryazarlığı şu şekilde tanımlarlar.

“Okuma yalnızca, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir. Dil ve gerçeklik devingen olarak kendi aralarında ilişkilidir. Bir metnin eleştirel biçimde okunmasıyla ulaşılan anlayış, metin ile bağlam arasındaki ilişkiyi açıklar” (Freire ve Macedo, 1998: 72).

Eleştirel pedagoji mevcut eğitim sistemi ve okulları eleştirdiği kadar alternatif eğitim olanakları ve kurumları geliştirmekle de ilgilenir. Bunun sonucu olarak alternatif okullar ve eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Ancak hayatın her alanını bir eğitim ve öğrenme alanı olarak kurgulanması da eleştirel düşünürler ve pedagoğların ilgi alanına girer. Nitekim bazı eleştirel düşünürler “okullardan vazgeçilerek caddeleri, dükkanları, müzeleri, sinemaları, ve fabrikaların öğrenme mekânları olarak kullanılmasını önerir (Spring, 1997: 47 akt. Yıldırım, 2011: 83). Buna kültür merkezleri, dernekler, dil kurslarını da eklenebilir. Zira bu mekânlar zorunlu eğitim kurumlarında kendi dilleri ile eğitim alma imkânı bulamadığı gibi devletin resmi ideoloji ile kültürlenmiş ve asimile edilen bireylerin bir araya geldiği ve yeni bir kimlik inşa etmeye çalıştığı mekânlardır.

Bu mekânlarda değişik konularda dersler ve atölye çalışması yapıldığı gibi azınlık bireyler kendi dillerinin öğretimine yönelik çalışmalarda da bulunurlar. *İçte dil planlaması* (Fishman, 2006) veya *edinim planlaması* (Cooper, 1989) faaliyetleri olarak da tanımlanabilecek bu faaliyetlerin dil öğretiminden daha fazlasını amaçladığı bir gerçektir. Bu gibi mekânlarda dil öğretim faaliyetleri, azınlık bireylere zorunlu eğitimin ellerinden aldığı bir dünyanın kapılarını açar: Kendi dillerinin ve kültürlerinin. Böylelikle bu mekânlar *eleştirel okuryazarlık* (critical literacy) fırsatının elde edildiği mekânlar olur. Kemal İnal (2009: 4)’a göre “eleştirel okuryazarlık, bir eleştiri biçimi olarak, öğretim ve sosyal pratikleri dar teknik boyutlara indirgeyen okullardaki söylem ve örgütlenme biçimlerine ilişkin sorular sorarlar. Yani, eğitimin araçlaştırılması ve teknikleştirilmesini sorunsallaştırırlar.” Bu

sorular ve sorunsallaştırmalar sonucunda bir aydınlanma ve bilinç sahibi olan birey dünyayı yeni ve farklı bir şekilde okumaya başlar. Alternatif öğretim faaliyetlerini eleştirel okuryazarlığın bir parçası yapan da bize göre bu bakış açısını kazandırmasıdır. Zira Henry Giroux'nun da belirttiği gibi, sadece okuryazar olmak özgür bir birey ve toplum olmak için yeterli değildir.

“Okuryazar olmak özgür olmak *değildir*; insanın sesi, tarihi ve geleceği ile ilgili hakkını geri kazanma savaşımında var olmak ve etkin olmaktır. Tıpkı nasıl kitlesel işsizliğin, bürokrasinin ya da Birleşik Devletler’de, Güney [Amerika] ve başka herhangi bir yerdeki önemli kentlerde gelişen ırkçılığın nedenleri okumaz-yazmazlıkla açıklanamazsa; okuryazarlık da toplumsal, siyasal ve ekonomik özgürlüğü, ne otomatik olarak ortaya çıkarır, ne de güvence verir. Bir eleştiri aracı olarak okuma-yazma, öznelliğin ve yaşantının toplumsal olarak yapılanan doğasını anlama ve organize etme için; bilginin, gücün ve toplumsal pratiğin, yalnızca zenginlerin ve güçlülerin isteklerine rıza göstermek yerine, demokratik bir toplum yönünde araç olan kararlar vermenin hizmetine nasıl kolektif olarak sokulabileceğini değerlendirmek için gerekli bir önkoşul oluşturur” (Giroux, 1998: 48).

Resmi tekdillik politikalarını benimseyen modern ulus-devletlerin dil politikalarını ve dil planlaması alanlarını sosyal kontrol için kullandıkları gibi azınlık dillerinin ve kültürlerinin asimilasyonunu sağlayarak tek dilli bir ulus inşa etmeyi amaçladıkları aşîkârdır. Bu tür ulus-devletler bunu gerçekleştirmek için de eğitim sistemi olmak üzere pek çok alanda *hegemonya* (Gramsci, 1971), *ideolojik aygıtlar* (Althusser, 2002) ve *yönetimsellik* (Foucault, 1991) stratejilerini kullanırlar. Buna karşın ulus-devletlerdeki azınlık gruplar genelde aydın bir kesim öncülüğünde *içte dil planlaması* (Fishman, 2006) faaliyetlerine girişerek kendi dillerini ve dolayısıyla kültürlerini korumaya çalıştıkları gibi dil etrafında bir ulus bilinci oluşturmaya çalışırlar. Azınlık grupların, ulus-devlet stratejilerine karşı başvurdukları stratejiler de maddi *dil planlaması* (Kloss, 1969) ve *edinim planlaması* (Cooper, 1989) faaliyetleri yürütmektir. Özellikle *edinim planlaması* çerçevesinde alternatif dil öğretim mekânları açmak ve bu mekânlarda eleştirel okuryazarlık yoluyla kendi dillerinin alfabesi yanında ulus bilinci kazandırma çalışmaları başlıca azınlık grup stratejileri olarak görülebilir. Bu durumu Türkiye’nin azınlık gruplara ve dillerine, özellikle Kürtlere ve Kürtçeye yönelik resmi tutumunu ve Kürtlerin geliştirdikleri reaksiyoner stratejileri açıklamak için de kullanılabilir. Bu minvalde çalışmamızın ikinci bölümünde Türkiye Cumhuriyeti’nin Kürtçeye yönelik dil politikalarını analiz

edeceğiz. Çalışmanın Dördüncü Bölümü'nde Kürtlerin devletin dil politikalarına karşı *içte dil planlaması*, özellikle *edinim planlaması* çerçevesinde geliştirdikleri stratejilerden olan dil enstitüleri, dil kursları gibi faaliyetlerini inceleyeceğiz. Çalışmamızın Beşinci Bölümü'nde de değişen devlet politikaları sonucunda verilmeye başlanan Seçmeli Kürtçe Derslerini inceleyerek bu derslerin bir devlet politikası olarak nasıl uygulandıklarını veya uygulanamadıklarını göreceğiz.



İKİNCİ BÖLÜM

DEVLETİN KÜRTÇE POLİTİKASI KÜLTÜREL VE DİLSEL HEGEMONYA'DA DEVAMLILIK

Bu bölümde Türkiye Cumhuriyeti'nin Kürtçeye yönelik politikaları incelenecektir. Bu politikalar *1923-1991 Arası Kürtçe Politikaları- Hegemonya'nın İnşası ve Kurumsallaştırılması* ile *1991-2018 Arası Kürtçe Politikaları- Hegemonyanın Kabulü, Çözülmesi ve Yeniden Hegemonya* alt başlıkları altında incelenecektir.

2.1. 1923-1991 ARASINDA KÜRTÇE POLİTİKALARI- HEGEMONYA'NIN İNŞASI VE KURUMSALLAŞTIRILMASI

Bütün kurum ve kuruluşları ile Fransız usulü modern bir ulus-devlet organizasyonu olarak tasarlanan Türkiye Cumhuriyeti de türdeşleri gibi katı merkezîyetçi ve tekçi bir yapı benimsemiştir.²² Yeni devlet hâkim unsur olan Türk etnik topluluğu üzerine inşa edilmeye çalışıldı. Böylelikle Cumhuriyet'in ilanından sonra kültürel ve eğitim politikaları Türk ulusu etrafında şekillendirildi (Okutan, 2004: 5). Bu nedenle Türkiye'nin kurucu antlaşması sayılan Lozan Barış Anlaşması (1923) ile azınlık statüleri kabul edilen Yahudi, Ermeni ve Rum dini azınlıkların

²² Ulus-devlet yapılanmasında Alman modeli ve Fransız modeli olmak üzere iki yaygın model vardır. Alman modeli, kan yani etnik köken temelli bir ulus inşası benimser ve devleti oluşturan egemen, başat unsurun dışındaki unsurların bu başat unsur içerisine asimile olmalarını beklemeyi, hatta bu durumu istemez. Irkçılığa yatkın olan bu modelde, azınlık unsurlar doğrudan dışlanır. Fransız modeli ise toprak temelli bir ulus inşası modeli benimser. Bu modelde belli bir toprak parçası üstünde yaşayan herkesin belirlenen ulus inşası çerçevesinde bir üst kimlik etrafında toplanması beklenir. Fakat burada belirtilmesi gereken önemli bir husus, ulus inşası için seçilen üst kimliğin, başat veya değil, herhangi bir etnik çağrışımında bulunmaması, bunu yerine ülkenin kendisine bir göndermede bulunmasıdır. Amerikan, Fransız, İranlı üst kimlikleri herhangi bir etnik kimliğe göndermede bulunmaz. Fakat Türk ve Türkiye adlandırmaları, Türkiye'deki başat unsur olan Türk kavramına göndermede bulunduğu ve diğer azınlıkları bu üst kimlik içinde asimile etme amacı güttüğü için, tam olarak Fransız modeli de değildir (Oran, 2004: 30-32;132-137).

dışında kalan diğer dini ve etnik azınlıklar dilsel ve kültürel haklardan mahrum olmuşlardır.²³ Bu haklardan mahrum kalan halkların başında Kürtler ve dilleri Kürtçe²⁴ gelmektedir. Kürtlerin temel haklardan mahrum kalması durumu 1918 yılından sonra uluslararası bir boyut kazanan ve Kürt Sorunu (Kurdish Question) olarak adlandırılan çok boyutlu ve çok katmanlı sorunun Türkiye sınırları içindeki altyapısını oluşturmaktadır (Hassanpour, 2005; Çiçek, 2015:27). Kürt Sorunu özellikle Türkiye özelinde bir siyasi hak ve özgürlükler sorunu olduğu kadar aynı zamanda bir dil ve eğitim sorunudur. Çünkü Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren Kürtçeye yönelik uygulanan devlet politikaları dilkırımı (linguicide) olarak adlandırılabilir boyutlara ulaşmıştır (Skutnabb-Kangas, 2000; Hassanpour, 2000; Hassanpour, 2005).

Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle erken dönem dil ve kültür politikaları, Batıcılık ve modernizmin bir gereği olarak radikal değişiklikler öngörürken bir yandan da ulus-inşası ve ulusal birlik kaygılarının altında şekillenmiştir (Sadoğlu, 2010: 200). Cumhuriyet'in kurucu kadrosu Osmanlı Devleti'nin yıkılmasındaki ana sebeplerden biri olarak devlet bünyesinde farklı etnik grupların varlığını, dolayısıyla farklı dillerin konuşulmasını görüyorlardı, bu nedenle yeni devletin varlığını devam ettirebilmesi için etnik ve dilsel birliğe ihtiyaç vardı. Bunun için de “[c]umhuriyet, çok açık bir biçimde geleneksel ‘hâkim millet’ten bir ‘ulus’ yaratmaya çalışıyordu” (Sadoğlu, 2010: 278). Ulus birliği en çok Türklük fikrinde vücut bulmuştur (Mardin, 2007: 183). Hüseyin Sadoğlu (2010: 294)’na göre Tanzimat döneminde “sadeleşme”, Jön Türkler döneminde “ulus tahayyülü” yönünde kurgulanan dil politikaları ve dil planlaması faaliyetleri Cumhuriyet döneminde “Türkleştirme” amacıyla uygulanmıştır. Başka bir ifade ile bütün etnik grupların bir şekilde Türkleştirilmesi, yani “Türk”ün inşa edilmesi, bunun için de evvela dillerinin de “Türkçe”leştirilmesi gerekiyordu. Bu nedenle özellikle İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) hükümetleri

²³ Cumhuriyet'in dini azınlıklarına yönelik politikalarının ayrıntılı bir incelemesi için Bkz: Okutan, M. (2004). *Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları* (1. b.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları; Oran, B. (2004). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramalar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama*. İstanbul: İletişim. Baskın Oran'a göre Türkiye çoğu zaman kendi kurucu antlaşması olan Lozan Antlaşması'nın azınlıklar ile ilgili olan maddelerin uygulanmasından bile imtina etmiştir.

²⁴ Bu çalışmada aksi belirtilmediği sürece Kürtçe hem Kurmancî hem de Zazakî lehçesi yerine kullanılmaktadır.

döneminde dini ve etnik azınlıklara karşı yürütülen dil politikalarına Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra da devam edilmiştir (Zeydanlıoğlu, 2012; Çiçek, 2013; Heper, 2007; Bozarslan H. , 2008a).

Zeydanlıoğlu'na göre bu politikaların devam ettirilmesi için evvela Türkçenin “öz”leşmesi ve modernleşmesi gerekiyordu. Böylece bütün vatandaşlar tek bir ortak dilde, yani Türkçe ile anlaşabilecekler ve bu dilli konuşan herkes Türk sayılacaktı (Zeydanlıoğlu, 2012: 103). *Resmi tekdillik* (Sadoğlu, 2010) olarak tanımlanan bu devlet tavrının gerçekleşmesi için de bir dil planlaması gerekiyordu. Türkiye Cumhuriyeti'nin dil planlaması hem *maddi planlanma*, yani dilin kendisinin yenilenerek özleştirilmesini, hem *statü planlaması* olarak adlandırılan dilin kurumsal yapısının oturtulması hem de *edinim planlaması* ile dilin toplum içinde yaygınlaştırılması adımlarını içeriyordu. *Maddi planlama* kısmında Türkçenin başta Arapça ve Farsça olmak üzere bütün yabancı kelimelerden arındırılması olarak dilde tasfiye ve sadeleştirme çalışmaları, Latin harflerin kabulü (1928), Türk Dil Kurumu'nun (1931) kurulması ve Güneş Dil Teorisi'nin geliştirilmesi faaliyetleri sayılabilir. *Statü planlanması* kısmında ise Türkçenin resmi dil ilan edilmesi, eğitim ve öğretim dili olarak belirlenmesi gibi hukuki düzenlemeler yer alırken *edinim planlaması* kısmında örgün eğitim kurumlarının yanı sıra Türk Ocakları, Millet Mektepleri, Halkevleri, Köy Okulları gibi yaygın eğitim kurumlarının kurulması ve Anadolu'nu hemen hemen bütün il ve ilçe merkezleri ile büyük köylerde şubelerinin açılması ile Türkçenin yaygınlaştırılmaya çalışılması sayılabilir (Üstel, 2004; Sadoğlu, 2010: 228-230; Çağlayan, 2014a:26, 176; Çağlayan, 2014b).

Bu bölümde ayrıntılarıyla inceleyeceğimiz Türkiye Cumhuriyeti dil politikalarına bakıldığı zaman bu politikaların birinci amacı Türkçeyi yaygınlaştırmak ise ikinci en önemli amacı da azınlık dilleri, özellikle Kürtçenin görünürlüğünün azaltılarak tedricen ortadan kaldırılmasıdır. Yine aşağıda ayrıntılarına ineceğimiz bu dönemde devlet görevlileri tarafında hazırlanan Doğu veya Kürt raporlarının da bu çerçeveye uyan tespit ve tavsiyelerinin olduğu görülmektedir. Özellikle Türk Ocakları ve Halkevleri yeni rejimin vatandaşlık eğitimi, daha doğru bir ifade ile “Türklük inşası” için en güvendiği ve kullandığı kurumlardır (Üstel, 2004; Çağlayan, 2014a; Çağlayan, 2015; Çağlayan, 2018a).

Bunun yanı sıra Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan ve adeta Cumhuriyet Türkiye'si ile özdeşleşmiş olan Kız Enstitüleri, Olgunlaşma Enstitüleri Öğretmen Okulları gibi örgün ve yaygın eğitim kurumları Türkçenin yaygınlaştırılması yanında ideoloji yayma kurumları olarak endoktrinasyon ve Türkleştirme kurumları işlevi görmüşlerdir (Çayır ve Gürkaynak, 2007; Çağlayan, 2014a; Sadoğlu, 2010; Özodaşık, 1999: 240-245; Çağlayan, 2018b).

Kız Enstitüleri, endoktrinasyon ve Türkçe'nin yaygınlaştırılmasında başvurulmuş Cumhuriyet'in önemli eğitim kurumlarından. İlk 1928 yılında Ankara'da açılan ve 1947 yılına kadar sayıları kırka ulaşan, sonrasında Akşam Kız Sanat Mektepleri'nin dönüştürülmesi ile her ilde bir Kız Enstitüsü açılmıştır (Çağlayan, 2018a: 67). İlk açılan Kız Enstitülerinden olan Elazığ Kız Enstitüsünün faaliyetleri, bu enstitünün Bingöl ve Dersim'den gelen öğrencileri de kabul ederek adeta bir bölge enstitüsü gibi çalıştığını göstermektedir. Elazığ Kız Enstitüsü özelinde Kız Enstitüleri üzerine yaptığı çalışmada Ercan Çağlayan, Türkiye'nin diğer bölgelerinde yer alan Kız Enstitüleri'nin aksine başta Elazığ Kız Enstitüsü olmak üzere Doğu ve Güneydoğu'da açılan Kız Enstitüleri'nin asıl amacının Kürt kızlarını asimile ederek Türkleştirmek olduğunu belirtmektedir (Çağlayan, 2018a: 74).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün devrimlerinin altında yatan fakat ihmal edilen felsefenin “insanın kendi mukadderatına hâkim olabileceği fikri” olduğunu ileri süren Şerif Mardin, bu düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

“Bizzat Atatürk'ün davranışlarında beliren iyimserlik, sebat ve kendine güven bunun bir belirtisidir. Toplumu belirli yönlerle doğru çevirmek için girişilen böylesine ısrarlı bir çaba, ancak bu çabanın bir tesiri olacağına inanılırsa bir mânâ kazanır. Bu itibarla, diyebiliriz ki, Atatürk'ün devrimlerinin tümü arkasında yatan en derin ve kapsayıcı felsefi temel, insanın çevresi üzerinde hâkimiyetini kurabileceği inancıdır.” (Mardin, 2007: 162)

Mardin'in bahsettiği “insanın çevresi üzerinde hâkimiyetini kurabileceği inancı” Atatürk düşüncesinin altında yatan *hegemonya* kurma isteğinin bir tezahürüdür. Gerçekten de Türkiye'de özellikle tek parti dönemi olarak adlandırılan 1923-1946 döneminde Kürtçeye yönelik yasaklayıcı ve asimilasyonist politikaların felsefi temellerine inilirse, bunların altında yatan rasyonalite İtalyan Sosyalist

düşünür Antonio Gramsci'nin (1891-1937) kullandığı anlamıyla “hegemonya” kavramı ile açıklanabilir (Arslan, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca devletin dil politikalarında bir devamlık olduğu aşikâr (Zeydanlıoğlu, 2012; Öney, 2015) olmakla beraber bunun yöntemini, dozunu ve söylemini etkileyen iç ve dış etmenlerden bahsedilebilir (Çiçek, 2015).²⁵ Devletin yaklaşımını etkileyen iç etmenlerden ilki Türkiye'nin siyasal dönüşümüdür (Bozarslan H., 2008a). Gerçekten de yakından incelendiği vakit Türkiye Cumhuriyeti'nin Kürtçe politikası Tek Parti döneminde, çok partili dönemde, darbe dönemlerinde, koalisyonlar döneminde yöntem ve söylem bakımından farklılık arz etmektedir. Diğer iç etmen olarak Cumhuriyet döneminde Kürt Siyasal Hareketi'nin (bundan böyle KSH) seyridir.²⁶ Devletin yaklaşımı KSH'nin siyasal hayata katılım şekline göre de değişiklik göstermektedir. Örneğin silahlı çatışmaların yaşandığı dönem ile siyaset ve diyalog yöntemlerinin benimsendiği dönemlerdeki devlet söylemlerinde değişiklik gözlenmektedir. Devletin yöntemini etkileyen dış etmenlerin ilki Irak, İran ve Suriye'de yaşayan Kürtlerin siyasi durumudur. Bu devletlerde yaşayan Kürtlerin durumundaki, Kürtler açısından, iyi veya kötü herhangi bir gelişme Türkiye'nin yaklaşımını etkilemiştir. 1946 Mahabad Kürt Cumhuriyeti'nin kuruluşu veya 1960'larda Irak'taki Barzani hareketi ile 1991 yılında Irak Kürdistan Bölgesel Yönetiminin (IKBY)'nin kurulması Türkiye'nin “kendi” Kürtlerine yaklaşımını etkilemiştir. Devletin yaklaşımını etkileyen diğer bir dış etmen de dış politik gelişmeler ve siyasi aktörlerdir (Yeğen, 2006: 40). Türkiye-ABD ilişkileri, Türkiye- Avrupa Birliği (AB) ilişkileri ve üyelik müzakere süreçleri, Türkiye'nin Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi (AK) nezdinde taraf

²⁵ Cuma Çiçek, Türkiye'deki Kürt siyasi hareketini, Türkiye'de Kürt ulusal bloğu, Kürt dinî bloğu ve Kürt ekonomik elitler bloğu şeklinde sınıflandırmaktadır. Çiçek, bu üç Kürt blokunun Kürt meselesine yaklaşımını belirleyen “beş ana dinamik” unsurunun bulunduğunu belirtmektedir. Bu dinamikler Kürt sorunun tarihsel olarak inşa edilen bağlamı, merkezi devlet, Kürt meselesinin jeopolitiği, Türkiye'nin Avrupalılaşma ve AB üyelik süreci ile Küreselleşme ve buna bağlı etkilerdir. Daha ayrıntılı analizler için Bkz. Çiçek, C. (2015). *Ulus, Din, Sınıf: Türkiye'de Kürt Mütabakatı'nın İnşası*, İstanbul: İletişim.

²⁶ Kürt Siyasal Hareketi (Kurdıyetî), bu çalışmada spesifik bir parti veya siyasi hareketi kastetmemektedir. Bunun yerine Kürtlerin Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca gerçekleştirdikleri ayaklanma ve isyanları, kurdukları siyasi parti, hareket, platform ve dernekleri ve bu kurumların legal veya illegal siyasi faaliyetleri için kullanılan genel bir ifadedir. Bu adlandırma ve detaylı örneklendirmeler için Amir Hassaspour'un *Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil: 1918-1985* (2005) çalışmasına bakılabilir

olduğu uluslararası antlaşmalar gibi pek çok faktör Türkiye'nin Kürt ve Kürtçe politikasını etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan sonra Kürtlere tanınan kültürel haklar AB müzakereleri ve açılan fasıllarla²⁷ doğrudan bağlantılıdır (Öney, 2015; Çiçek, 2015; Kolçak, 2016).

2.1.1. Kürtçe Politikalarına Yasal Zeminler

Devlet açısından dil politikalarının yasal zeminin oluşturulması da önemlidir. Devletlerin özellikle anayasa gibi çerçeve metinlerin resmi dil tercihi ile beraber öğretim dili gibi alanlardaki tutumu ulusal bazda uygulanacak dil politikaları açısından belirleyici ve bağlayıcıdır. Kemal H. Karpat, Türk anayasalarının toplumun temel özlemlerini ifade etmek yerine toplumu yeniden biçimlendirerek iktidarın gücünü yasal yoldan denetlemek gibi bir görevi yerine getirdiklerini belirtir (Karpat, 2007: 8) . Bu yönüyle bakıldığında zaman 1876 yılında kabul edilen Kanun-i Esasi'den günümüzde yürürlükte olan 1982 Anayasasına kadar hazırlanan bütün Türk anayasaları Kürtleri ve dilleri Kürtçeyi dışlayan bir yapıya sahiptirler. Türkçe, Kanun-i Esasi (1876)'de "devlet memuru olmak için bilinmesi zorunlu" olarak belirtilen ve böylece devletin hizmet dili olarak anılmıştır. Teşkilat-i Esâsiye'de (1921) de aynı statüsünü bir süre korumuşsa da 1921 Anayasası'na 1923 değişiklikleri ile giren ikinci maddesi "Türkiye Devletinin ... Resmi lisanı Türkçedir" şeklinde değiştirilmiştir 1924 Anayasası'nda da Türkçe "devletin resmi dili" olma statüsünü devam ettirmiş ve diğer dillere başta eğitim olmak üzere "kamusal alan"ın kapısı kapatılmıştır. Bu adımlar ileriki yıllarda *hegemonik dil* olarak kurgulanacak olan Türkçe için yasal zemin oluşturma çabalarıdır.

Bu minvalde geleneksel olarak Kürtçe öğretimin de yapıldığı medreselerin kapatılmasına yol açan ve eğitim-öğretimi tektipleştiren *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* (1924), Arap harflerinin terk edilip yerine Latin harflerinin kabul edildiği *Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkında Kanun* (1928) ile dini ve etnik çağrışımları da bulunan ünvan ve lakapların yasaklanıp yerlerine soyadlarının alınmasının zorunlu hale getiren *Soyadı Kanunu* (1934) gibi kanunlar esasında Türkçenin önünü

²⁷ Bu durum özellikle 2001 yılından sonra AB'ye girmek için yapılan anayasa değişikliklerinde açıkça görülür. Daha ayrıntılı bilgi için Bkz. (Oran, 2004: 105-129)

açmaya ve diğer dillere, özellikle Kürtçeye yaşam hakkı tanımamaya yönelik atılmış adımlar olarak Türkiye Cumhuriyet'in dil planlamasının *statü planlama* adımları olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan Türk Tarih Kurumu (1931) ve Türk Dil Kurumu (1932) yeni devletin dil politikalarının geliştirilmesi için önemli kurumlardır. Bu kurumların temel görevi Türkçenin sadeleştirilmesi, Türk tarihinin incelenmesi ve böylece Türkçe ile Türklerin ne kadar modern ve medeni olduklarının ortaya çıkarılması idi (Lewis, 2015). Nitekim 1930'lu yıllarda yapılan dil ve tarih kurultayları sonucunda ortaya çıkan ve tarihin Türkler ile başladığını iddia eden *Türk Tarih Tezi* ile Türkçenin bütün dillerin en üstünü ve anası olduğunu iddia eden *Güneş Dil Teorisi* (1935) bu zihniyetin ürünleridir. Sonradan terk edilen bu tezler yine de Kürtçeye yönelik dil politikalarında devletin rehberliğini yapmaya devam etmişlerdir (Heper, 2007; Mango, 2014). Bu adımlar da Türkçe için yürütülen *maddi planlamanın* çerçevesini oluşturmaktadırlar (Sadoğlu, 2010: 230). Türkiye'nin dil planlamasını Gramsci'nin kavramıyla açıklamaya çalışırsak bu kurumlar aslında siyasi, kültürel ve dilsel hegemonya kurmak için gerekli olan "bilimsel verileri" üretmek için kurulmuşlardır. Bu yönüyle bu kurumların en temel amacı bir *hegemonik dil* olarak Türkçeye gerekli zemini hazırlamak olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu anlaşması olan Lozan Barış Antlaşması (1923) ile nispeten bazı dilsel ve kültürel haklara kavuşan dini azınlıkların aksine etnik azınlıklar ve halklar dil haklarından mahrum kalmışlardır. Karimova ve Deverell'e göre devletin politikası ve dinler arasındaki uyum daha çok azınlıkların dini pratiklerini rahatça yapmaları üzerine kuruludur (Karimova ve Deverell, 2001). Fakat konu dil, kültür ve eğitim haklarına geldiğinde devlet de toplum da oldukça ketum davranmışlardır. Nitekim 1982 Anayasanın 3. Maddesi devletin dilinin Türkçe olduğunu, 42. Maddesi de anadilde eğitim öğretimin sadece Türkçe yapılabileceğini belirtir. Başta anayasa olmak üzere bütün hukuki metinlerde Kürtlere ve Kürtçeye doğrudan bir gönderme olmamasına rağmen tek dilliliğin, başka bir ifade ile Türkçenin bu kadar öne çıkarılması ve hukuki korumaya alınmasının asıl hedefi Kürtçeye alan bırakmamaktır. Bu nedenle yasaklama ve yok sayılma politikalarına en fazla maruz kalan halk Kürtler ve dilleri Kürtçe olmuştur (Yeğen, 1996). Kerim Yıldız (2004: 15)'a göre "Türk Devleti evrensel hukuka aykırı ama kendi yasalarına dayanarak Kürt kültürü ve kimliğini bastırmak için aşağıdaki yolları izlemiştir:

“(a) Kürt kültürünün belli ifadelerini tamamen yasaklamak. (b) Kürt kimliğinin şiddet içermeyen biçimi de dâhil olmak üzere kültürel bütün istemlerine karşı terörle mücadele mevzuatını genişleterek uygulamak. (c) Medya ve eğitim gibi güçlü kurumlar üzerinde sıkı bir denetim kurup sürdürmek ve böylece onları baskın ideolojinin ve resmi dilin egemen olmasında, yayılmasında kullanmak. (d) Kürt dilini her türlü haktan mahrum bırakmak.”

Kürt dili, Cumhuriyet tarihi boyunca hiçbir resmi belgede geçmez (Öney, 2015: 12). Bu durum Kürtçe yasaklanırken bile bu şekildedir. Örneğin 1982 anayasasının 26. maddesi “Yasayla yasaklanan hiçbir dil fikirlerin ifade edilmesinde ve yayılmasında kullanılamaz” derken veya basın özgürlüğünü düzenleyen 28. madde bunu tekrar ederken Kürtçeye doğrudan veya dolaylı bir gönderme yoktur. 1983 yılında çıkarılan 2932 sayılı yasa ile “yasayla yasaklanan dil”, “Türkiye Cumhuriyeti’nin tanıdığı devletlerin birinci dilleri dışındaki diller” olarak tanımlanmış ve Kürtçeye dolaylı bir göndermede bulunmuştur. Zira Kürtçe, Irak anayasasına göre Arapça ile birlikte resmi ikinci dildir (Yıldız, 2004: 13). Özellikle 1983 yılından sonra çıkarılan yasalar ile genişletilen “terör” tanımı *yönetimsellik* (Foucault, 1991) ilkesi gereği idari ve hukuki mercilerin elini güçlendirmeye yönelik atılmış adımlardır. Medya ve eğitim üzerindeki tahakküm ile de bu kurumlardan *hegemonya* kurma yolunda *ideolojik aygıtlar* (Althusser, 2002) olarak yararlanılmıştır.

Atatürk’e göre bir milleti millet yapan bazı temel ortak değerler vardır ve dil de bunların en önemlisidir (Heper, 2007). Bu yönüyle Atatürk’ün kendisi Türkçeye sadece bir iletişim aracı olarak veya etnik bir unsurun dili olarak değil, ulus inşasında yararlanılacak önemli bir araç gözüyle bakıyordu (Coşkun, Derince, ve Uçarlar, 2010; Sadoğlu, 2010), yani genç cumhuriyetin “hayali cemaati”nin (Anderson, 2009) dili olarak. Bu nedenle bu dilin yabancı unsurlardan arındırılmış, kolay anlaşılan, kolay öğrenilen “öz” bir Türkçe olması gerekiyordu. Latin alfabesinin kabulü bu yönde atılmış önemli adımlardan bir tanesidir (Sadoğlu, 2010: 215-230; Lewis, 2015: 44-62). Latin Harflerinin kabul edilmesi üzerine 1 Kasım 1928’de mecliste konuşan Atatürk yeni harflerin önemini şu sözlerle dile getiriyordu:

“Aziz Arkadaşlarım; her şeyden evvel her inkişafın ilk yapı taşı olan meseleye temas etmek isterim. Her vasıttan evvel büyük Türk milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek

lâzımdır (sürekli alkışlar). Büyük Türk milleti cehaletten az emekle kısa yoldan ancak kendi güzel ve asıl diline kolay uyan böyle bir vasıta ile sıyrılabilir (alkışlar). Bu okuma yazma anahtarı ancak Lâtin esasından alınan Türk alfabesidir (alkışlar). Basit bir tecrübe Lâtin esasından Türk harflerinin, Türk diline ne kadar uygun olduğunu şehirde ve köyde yaşı ilerlemiş Türk evlâtlarının ne kadar kolay okuyup yazdıklarını güneş gibi meydana çıkarmıştır (alkışlar). Büyük Millet Meclisi'nin kararıyla Türk harflerinin katiyet ve kanuniyet kazanması, bu memleketin yükselme mücadelesinde başlı başına bir geçit olacaktır (bravo sesleri, alkışlar). Milletler ailesine münevver, yetişmiş büyük bir milletin dili olarak elbette girecek olan Türkçeye bu yeni canlılığı kazandıracak olan üçüncü Büyük Millet Meclisi, yalnız ebedî Türk tarihinde değil, bütün insanlık tarihinde mümtaz bir sima kalacaktır (sürekli alkışlar)” (Atatürk Araştırma Merkezi, 2006).

Atatürk ve kurucu kadronun kafasındaki ulus inşasında dil önemli bir yer tutar, onlara göre Türk olmak için, bir vatandaşın Türkçe bilmesi gerekli ve yeterli sayılmıştır (Heper, 2007: 88-89, 92). Metin Heper, Cumhuriyet'in aslında bir üst kimlik ya da birinci kimlik kurma arayışında olduğunu ve bunun anayasada ifadesini bulan Türk milleti olduğunu belirtir. Ona göre bu üst kimlik ve onun dili olan Türkçe kabullendikten sonra aslında Cumhuriyet boyunca vatandaşların ikincil kimlikleri olan etnik veya dini aidiyetlerini yaşamalarına müsamaha gösterildiğini aktarır (Heper, 2007: 89). Fakat bunun böyle olmadığını veya en azından Heper'in anlattığı kadar kolay olmadığı daha Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren tedavüle koyulan zorunlu asimilasyon ve Türkleştirme pratiklerinden anlaşılmaktadır.

2.1.2. Dilsel Hegemonyanın Yol Haritaları

Dilsel hegemonyayı gerçekleştirmek için devletin bir “yol haritası’na sahip olmaması düşünülemez elbette. Cumhuriyet Türkiye’sinde Kürtçeye yönelik devlet tutumu gizli veya açık plan ve raporlarla belirlenmiştir.²⁸ Özellikle tek parti döneminde hazırlanan Şark İslâhat Planı (1925), İsmet İnönü’nün hazırladığı Kürt Raporu (1935), Abidin Özmen’in Kürt Raporu (1936), Celâl Bayar’ın Kürt Raporu (1936) ve sonrasında neredeyse her on yılda bir değişik devlet görevlileri tarafından hazırlanan benzeri raporlar devletin Kürtçe politikalarında referans ve “rehber metin[leri]” olmuşlardır (Yeğen, 2013: 11; Çağlayan, 2018a:16; Çağlayan, 2019: 12).

²⁸ Bu raporlar hakkında daha ayrıntılı bilgi ve analizler için Bkz. Bayrak, Mehmet. (2004). *Kürdoloji Belgeleri-II*. Ankara: Öz-Ge Yayınları; Bayrak, Mehmet. (2013). *Kürtlere Vurulan Kelepçe Şark Islahat Planı*. Ankara: Öz-Ge.

Hüseyin Yayman Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca hazırlanan raporları incelediği çalışmasında 1925-2010 yılları arasında başbakan, bakan, genel vali, vali, müfettiş, general veya daha düşük rütbeli sivil veya askeri yetkililer tarafından hazırlanan toplam on yedi²⁹ rapor olduğunu belirtir (Yayman, 2011). Bu raporlar genel itibari ile “bölgenin” ve “bölge insanın” bir tasvirini yaptıktan sonra bölgenin kalkınması ve bölge insanının devlete daha bağlı bireyler olması için devletin siyasi, toplumsal, ekonomik, askeri alanlarda alacağı tedbirleri ve atacağı adımları sıralar. Bunun yanında eğitim ve dil politikaları alanlarında devletin yapacakları anlatılır. Bu yönüyle bu raporların devletin dil ve eğitim politikalarının belirlenmesinde yol haritaları gibi görüldüğü söylenebilir.

Bu araştırmanın konusu ve çerçevesi itibari ile özellikle Cumhuriyet’in ilk on beş yılında Kürtler ve Kürtçe üzerine hazırlanan bazı önemli raporlarda yer alan eğitim ve dil politikaları ile ilgili maddeleri inceleyerek onların kendi dönemlerinde ve sonraki dönemlerde devletin genel politikalarını nasıl etkiledikleri üzerinde duracağız. Cumhuriyet’in kurucu kadroların siyaset, ekonomi ve eğitim gibi pek çok alanda belirlediği ve uyguladığı politikalar, sonraki dönem politikalarında da referans noktası sayılmıştır. Bu nedenle bu ilk dönem dil politikalarından haberdar olmak sonraki dönemlerde devletin bu alanda verdiği refleksin daha iyi anlaşılması için gereklidir. Aynı şekilde Atatürk ve İnönü’nün, Kürtler ve Kürt Sorunu hakkındaki görüşleri ve Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki uygulamaları tek parti dönemi ve darbe

²⁹ Lakin bu sayı doğru değildir. Yakın zamanda yapılan çalışmalar, sadece tek parti dönemi olarak adlandırılan 1923-50 arasında onlarca rapor hazırlanmış olduğunu ve hala araştırmacıların ve kamuoyunun varlığından ve içeriğinden haberdar olmadığı çok sayıda raporun Cumhuriyet Arşivlerinde mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Necmeddin Sahir Sılan’ın CHP ve Demokrat Parti döneminde Bingöl-Dersim-Erzincan-Sason üzerine hazırladığı raporlar önem arz etmektedir. Sılan raporlarında üzerine rapor yazdığı illerin genel durumu hakkında bilgiler verdikten sonra ziraat, arazi işleri, yol durumu, sağlık durumu, emniyet durumu gibi pek çok idari ve sosyal yapının yanı sıra “maarif işleri” başlığı altında eğitim faaliyetlerini raporlaştırmaktadır. Sılan’a göre bölgede eğitimin amacı “medenileştirmek” ve “Dağ Türkçesi” konuşulan bu bölgede “öz Türkçeyi” yaygınlaştırmaktır. Sılan’ın raporları için Bkz. Akekmekçi, T.; Pervan, M (2012). (der.) “Doğu Sorunu” Necmeddin Sahir Sılan Raporları (1939-1953), 2.b. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. Bunun yanı sıra CHP Kars Milletvekili Cevat Dursunoğlu’nun 27 Mart 1944 tarihli raporu zikredilmeye değerdir. Cevatoğlu bu rapourunda diğer pek çok asimilasyon ve iskân önerisinin yanı sıra, şehir ve kasabalarda ilkokulların inşa edilmesi bu inşa faaliyetlerinin “münhasıran Kürt olan köylerdenolna köylereden ziyade karışık nüfuslu yerlerde yapılması ve bütün bu faaliyetleri yürütücek “hususî bir maarif teşkilatını” kurulması gerektiğini önermektedir. Bu rapor üzerine daha ayrıntılı bilgi için Bkz. Çağlayan, E. (2018a). *Kemalist Ulus-Devletin İnşası: Eğitim, Kültür, Mekân ve İskân Politikaları*. İstanbul: Açılım Kitap, s.40-44.; Çağlayan, E. (2019). *Cumhuriyet’in Doğu’su: Devlet, Parti, Toplum*. İstanbul: Pınar Yayınları.

dönemleri başta olmak üzere Cumhuriyet tarihi boyunca referans alındığı, neredeyse bütün hükümetlerin programlarına ilham kaynağı olduğu için incelenmeye değerdir. Aynı zamanda bu görüşlerin pratikte nasıl bir dönüşüme uğradıklarının ortaya çıkarılması önemlidir (Mango, 2014: 18).

Kürtler ve Kürtçe ile ilgili hazırlanan raporların ilki ve en ünlüsü Mehmet Bayrak tarafından ortaya çıkarılan 1925 tarihli Şark Islahat Planı'dır.³⁰ Şeyh Said İsyanı'ndan sonra hazırlanan ve benzeri ayaklanmaların önüne geçmek için neler yapılması gerektiğini bir yol haritası şeklinde anlatan plan, başta Kürtçe olmak üzere bölge dillerinin yok edilmesi, nüfusun asimile edilmesi için yasaklama, para cezası kesilmesi, nüfus mübadelesi, okulların ve Türk Ocaklarının açılması gibi bir dizi tavsiyede bulunur (Akçura, 2009; Bayrak, 2013). Bu raporun 13. ve 14. maddeleri dil alanında atılacak adımlar ile ilgilidir. 13. Madde'de Türkçe dışında herhangi bir dile ile konuşanların hükümet ve belediyeye karşı gelmekten cezalandırılmaları talep edilmektedir. Çarşıda, pazarda, devlet dairelerinde yani "kamusal alan"da Kürtçenin yasaklanması Cumhuriyet kadrolarının dil konusunda izleyeceği inkâr ve asimilasyon politikalarının habercisidir. 13. Maddede sıralanan yirmi iki il ve ilçenin aslında Türk olduğu ama bir şekilde Kürtlüğe kaydıkları için biran önce Kürtçenin yasaklanmasını ve bu yasağa uymayanların cezalandırılmasını talep edilmektedir:

"Aslen Türk olup Kürtlüğe mağlup olmaya başlayan bervec-i âtî Malatya, Elaziz, Diyarbakir, Bitlis, Van, Muş, Urfa, Ergani, Hozat, Erciş, Adilcevaz, Ahlat, Palu, Çarsancak, Çemişkezek, Ovacık, Hısn-ı Mansur, Behisni, Arga, Hekimhan, Birecik, Çermik vilayet ve kaza merkezlerinde hükümet ve belediye dairelerinde ve sair mücessesat ve teşkilâtta, mekteplerde, çarşı ve pazarlara Türkçeden maada lisan kullananlar evâmîr-i hükûmete ve belediyeye muhalif ve mukavemet (direniş) cürmile (suç) tecziye (cezalandırma) edilirler." (Bayrak, 2013:38; Akçura, 2009:56. Sadeleştirmeler Belma Akçura'ya ait).

13. madde "suçu" ve bu suçun cezalandırmanın hangi gerekçeler ile yapılması gerektiğini tarif ederken 14. madde zikredilen suçun işlenmemesi için hükümet ve

³⁰ Şeyh Said İsyanı'ndan sonra 8 Eylül 1925 tarihinde Mustafa Kemal başkanlığında İçişleri Bakanı Cemil Ubaydın, Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt, Çankırı Milletvekili Mustafa Abdulhalik Renda ve Genelkurmay İkinci Başkanı Kazım Orbay'dan oluşan Şark Islahat Encümeni oluşturuluyor. Bu kurul kararında 15 gün sonra toplanacak Bakanlar Kuruluna sunulmak üzere bir rapor hazırlanması için daha önce bölgeyi gezmiş olan Cemil Ubaydın ve Mustafa Abdulhalik Renda görevlendiriliyor. Şark Islâhat Planı adlı 27 maddelik rapor 24 Eylül 1925 tarihinde İçişleri Bakanlığında yapılan kurul toplantısında sunulup kabul ediliyor (Bayrak, 2013; Akçura, 2009: 50-51; Çiçek, 2013: 5)

yerel idareciler tarafından alınması gereken önlemleri ve atılacak adımları sıralar. Buna göre belli başlı il ve ilçe merkezlerinde Türk Ocakları kurulacak; bunun yanında özellikle Dersim bölgesinde yatılı okullar ve kız mekteplerinin açılmasına öncelik verilecektir:

“Aslen Türk olan fakat Kürtlüğe temessül (benzemek) etmek üzere olan mevkide Siirt, Mardin, Savur gibi ahalisi Arapça konuşan mahallerde Türk Ocakları ve mektep açılması ve bilhassa her türlü fedakârlık iktiham (gösterilerek) olunarak mükemmel kız mektepleri tesis ve kızları mekteplere rağbetlerinin suveri adide (fazlaca çokça) ile temini lazımdır. Hasseten (özellikle) Dersim, tercihan ve müstacelen (acilen) leylî ibtidailer (yatılı okul) açılmak suretiyle Kürtlüğe karışmaktan bir an evvel kurtarılmalıdır” (Bayrak, 2013: 38; Akçura, 2009: 56) (Sadeleştirmeler Belma Akçura’ya ait).

Yukarıda alıntılanan raporun 14. maddesi Türk Ocakları açılarak toplumun asimile edilmesini öngörürken, kız mektepleri açılarak da gelecek nesillerin asimilasyonu hedeflenmektedir. Zaten o dönemde, McDowall’ın ifadesi ile “eğitim demek Türkleştirme” demektir (McDowall, 2004: 201). Bu maddede dikkat çeken diğer bir husus da Dersim’e ayrı bir önem verilmesidir. Orada da yatılı okullar açılması yolu ile halkının “Kürtlüğe karışması” engellenmek istenmektedir. Bir asimilasyon aracı olduğu aşikar olan yatılı okullar 1960’lı yıllarda açılmış ve özellikle Doğu illerinde uyguladıkları katı disiplin ve ideolojik müfredat ile birer asimilasyon aracı olarak kurgulanmışlardır (Beşikçi, 1990: 80-81; Arslan, 2014). Özellikle 1960 ve 2000 arasında Doğu ve Güneydoğu’da açılan Yatılı İlköğretim Bölge Okulları’nın (YİBO) açılış amacının da Kürt çocukları ailelerinden, dolayısı ile anadillerinden uzaklaştırılarak asimilasyon sürecine tabi tutmak olduğu bilinmektedir. Hem Şark Islâhat Planı’nında hem de aşağıda inceleyeceğimiz İsmet İnönü ve Abidin Özmen raporlarında okullar eğitim-öğretimi, gelişimin ve ilerlemenin mekânları olmaktan ziyade tam anlamıyla *hegemonya* kurmanın aracı ve mekânları olarak görülmektedirler. Zaten Gramsci’ye göre “hegemonya [sadece] fiziksel (askeri veya politik) ya da yasal zorlama ile değil, [çoğu zaman] eğitim ile gerçekleşecektir” (Aka, 2009: 330).

Ankara yönetiminin Şark Islahat Planı raporundaki tavsiyelere harfîyen uyduğunu 1925 yılından sonra Doğu vilayetlerinde ağırlık verdiği eğitim ve endoktrinasyon faaliyetlerinden anlaşılmaktadır (Çağlayan, 2014b: 627-633). Burada

amaç milliyetçi fikirlerle bir şekilde tanışmış olan Kürtleri siyaseten geliştirmek değil, onları kültürel yönden “medenileştirmek” idi, ancak medenileştirmek için de önce Türkleştirmek gerekiyordu. Türkleştirmenin yolu da örgün ve yaygın eğitim kurumlar aracılığı ile yürütülecek *edinim planlaması*’ndan geçiyordu. Nitekim Şeyh Said İsyanı’ndan sonra Doğu İlleri için tam bir eğitim ve öğretim seferberliği başlatılmıştır. Devlet okullarının yanında başta Türk Ocakları ve sonradan Halkevleri, Halkodaları, Köy Enstitüleri olmak üzere pek çok örgün ve yaygın eğitim kurumu bu seferberliğe koşulmuştur (Üstel, 2004; Çağlayan, 2014a; Çağlayan, 2016).

Kürtlerin eğitim yolu ile devlete bağlı bireyler haline getirilmesi siyaseti Osmanlı’nın son döneminde de başvurulmuş bir uygulamaydı. II. Abdulhamid’e göre göçebe Kürt aşiretleri “medenileştirilerek” cehaletlerinden uzaklaştırılabilir ve böylece devlete “sadık ve yararlı” hale getirilebilirdi. Bunun için de 1892’de eğitim-öğretim hayatına başlayan *Aşiret Mektebi* açılmıştır. Okulun açılmasına yönelik hazırlanan on iki maddelik nizamnameye göre beş sene olması planlanan okula ilk sene yaşları on iki ile on altı arasında olan elli öğrenci, sonraki senelerde de kırkar öğrenci alınması planlanmıştı (T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 2014: 208-211). Bu okula başta isyan etmiş Kürt aşiret reislerinin çocukları olmak üzere Kürt ileri gelenlerinin çocukları kabul ediliyordu. Fakat sonrasında sadık ve yararlı olmaları beklenen bu çocuklarda “milli duygular” ortaya çıktığı gerekçesi ile bu mektep kapatılmıştır (Akpınar ve Rogan, 2002). Ancak uyanan o milli duygular ortadan kaldırılamamıştır. Nitekim bu mektebin mezunlarından Cıbranlı Halil Bey, İhsan Nuri Paşa, Yusuf Ziya Bey hem Osmanlı’nın son döneminde İstanbul’da kurulan Kürt cemiyetlerinde hem de Cumhuriyet’in ilk dönemine damgasını vuran Şeyh Said (1925), Ağrı Dağı (1926) benzeri isyanlarda kurucu ve önder kadrolar içerisinde yer almışlardır (Karademir, 2016: 331).

1912 yılında kurulan ve Cumhuriyetin kuruluşundan sonra yeniden örgütlenerek yeni rejimin en önemli ideoloji yayma araçlarından olan Türk Ocakları (1912-1931) 1926 yılında yapılan Üçüncü Kongresinde, 1925 yılındaki kongreden sonra yukarıda adı geçen rapordaki Kürt illerinde örgütlenme faaliyetlerine hız verildiği belirtilmektedir (Üstel, 2004: 180). Bu örgütlenme seferberliğinin bir

sonucu olarak 1926 yılında Diyarbakır’da *Diyarbakır Türk Ocağı Derneği* adı ile bir Türk Ocağı şubesi açılmıştır (Çağlayan, 2014a: 182). Daha sonra 1926 yılından itibaren Doğu’daki on altı il ve ilçe merkezinde daha Türk Ocakları şubesi açılmıştır (Çağlayan, 2016: 788-89). Türk Ocakları 1931 yılında kapatıldığında aktif olan 264 şubeden otuz altı tanesi Doğu ve Güneydoğu Bölgelerindeki il ve ilçe merkezlerinde bulunuyordu (Üstel, 2004: 387-390; Çağlayan, 2016: 789). Türk Ocakları’nın özellikle Şark Vilayetlerindeki amacı, onların tam da öğretimsel birer *ideolojik aygıt* olarak kurgulandıklarını göstermektedir. Nitekim “Türk Ocakları’nın Cumhuriyet dönemindeki esas amacı yeni rejimi topluma benimsetmekti” diyerek Ocakların genel amaçlarını dile getiren Ercan Çağlayan (2016: 789) Türk Ocakları’nın Doğu Bölgelerindeki amaç ve görevlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Vilayat-ı Şarkîye’de açılan Türk Ocakları’nın da esas gayesi Kemalist rejimi konsolide etmek olmakla birlikte Şark’taki ocakların en mühim görevlerini şöyle sıralamak mümkündür: 1. Millete Türk olduğunu öğretmek, 2. Türkçeyi öğretmek, 3. Türk milliyetperverliğini telkin etmek, 4. İlmin tarif ettiği şekildeki Türk milliyetini, harsı ve Türklüğü kuvvetlendirmek, 5. Sosyal hayat icabatını kökleştirmek, 6. Cumhuriyet’i vicdan ve fazilet olarak ruhlara sindirerek milleti onun aşığı ve müdafii haline getirmek idi”

Nitekim yine Türk Ocaklarının 1926 yılındaki Üçüncü kongresinde söz alan Van delegesi İshak Refet (İşıtman), Ocaklar’ın faaliyetlerinden anlaşıldığı kadarıyla eksik kalan faaliyetlerden birinin “gayri Türk unsurların asimilasyonu” olduğunu belirtmiştir. İşıtman “Türkiye’de Türkçe’den başka lisan kullananlar vardır. Bu hâl Şark vilâyetlerinde şümüllü [genel] bir haldedir’ diyerek Türkleştirme faaliyetlerine ağırlık verilmesi, buna da önce dil meselesinden başlanmasına dikkat çekmektedir” (akt. Üstel, 2004: 194). Devlet için bu kadar işlevsel olan Türk Ocakları, 1931 yılında alınan bir kararla kapatılmıştır (Üstel, 2004). Türk Ocakları kapatıldıktan sonra CHP örgütüne bağlı açılan Halkevleri’nin Türk Ocakları ile aynı işlevi görmesi planlanmıştır (Arslan, 2015: 70). Bunun için de Halkevleri, daha önce Türk Ocakları’nın örgütlü bulunduğu il ve ilçe merkezlerinde hızlı bir örgütlenmeye gitmiş ve ilk Halkevler’i şubelerinden biri Diyarbakır’da açılmıştır (Çağlayan, 2014a: 193)

İsmet İnönü'nün 1935 yılında neredeyse bütün Kürt illerini ve Karadeniz Bölgesini kapsayan gezisinden sonra 21 Ağustos 1935 tarihinde hazırladığı Kürt Raporu da önceki rapora benzer tespitlerde bulunur ve yine benzer tedbirlerin alınmasını tavsiye eder. Raporu ortaya çıkaran Saygı Öztürk, bu raporun devletin Güneydoğu politikalarının belirlenmesinde etkili olduğunu ve aslında devletin bugüne kadar İnönü'nün raporunda belirlediği Kürt politikasının uyguladığını belirtmektedir. Raporun daha 1. maddesinde hem Kolordu merkezi hem de Umumi Müfettişlik merkezi konumunda olduğu için çok sayıda memurun olduğu ve lise ile beraber her türlü okulun bulunduğu Diyarbakır'ın bir Türklük merkezi olmasının şartlarının hazır olduğu belirtilmektedir. Daha çok askeri ve ekonomik tedbirlerin üzerinde durulan raporun eğitim ve kültür ile ilgili maddesinde İnönü, Kürtlere eğitim verilip verilmemesinin zaten daha önce mütaala edildiğini ve halkın bundan haberdar olduğunu belirterek daha Türk bölgelerinde bile okullaşma oranının yüzde onun altında olduğunu ve bu konunun [Kürtlere eğitim] tekrar gündeme getirilerek halkın diline düşürmenin hiçbir faydasının olmayacağını, ama ilkokulu okutmanın faydalarına olacağını ve özellikle “Kürtleşmiş ve kolayca Türklüğe dönecek yerlerin” okutulmasına öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Son olarak memur yetiştirecek büyük müessesenin olmadığı Güneyde eğer ortaokula başvuranlar içerisinde Kürtler de olursa onların da reddedilmemesi gerektiği önerisini sunmaktadır (Akçura, 2009: 71 - 79; Bayrak, 2004: 398 - 413).

İnönü'nün Kürt Raporu bizzat dönemin başbakanı tarafından hazırlandığı için önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra raporun genelinde asker kökenli olan İnönü'nün askeri tedbirleri ön plana çıkarmaktaki isteği görülmektedir. Kürt kelimesini kullanmakta bir beis görmeyen İnönü, örneğin Siirt ile ilgili maddede “som Kürtle meskûn ilimiz” tanımlamasını yapmaktadır. Ancak raporun pek çok yerinde bölgedeki Türklerin, Kürtlüğe kaymış olduğundan yakınlıkla bunların geri dönüşlerinin sağlanması için ilkokulların önemini vurgulayarak eğitim ve dil konusunda ise tamamen yasaklayıcı ve yok sayıcı devlet paradigmasını savunmaktadır.

İnönü'nün hazırladığı rapordan bir yıl sonra Abidin Özmen tarafından hazırlanan bir rapor devletin Kürtlere ve Kürtçeye yaklaşımı hakkında önemli

ipuçları sunmaktadır. Bitlis valiliği, milletvekilliği ve Milli Eğitim Bakanlığı da yapmış olan Özmen'in Diyarbakır, Bitlis, Van, Hakkari, Muş, Mardin, Urfa ve Siirt illerini kapsayan raporu adı geçen illerdeki Türk, Kürt, Arap, Ermeni ve Süryani nüfus istatistiklerini vererek bölgenin gittikçe Kürtleştiği tespitinde bulunmakta ama bu Kürtleşmenin doğum ile değil Türklerin asimile edildiğini de eklemektedir. Özmen "bu bölgenin daima Türk vatanının öz ve ayrılmaz bir parçası olarak kalması temennidir" diyerek bu raporu hazırlamaktaki amacını özetlemektedir (Akçura, 2009: 91).

Raporunda, Özmen'i nüfus artışından daha fazla korkutan iki tespit daha yer almaktadır. İlki, Kürtlerin artık "millet olma bilincine ulaştığını" ve Kürtlük duygusunun arttığı yolundaki tespittir. Çünkü Özmen'e göre Kürtler Hesenalı Ferzende, Yado, Alican, Seyithan, Sımko, Cibranlı Halid, İhsan Nuri ve daha pek çok milli kahramanlarını yaratmışlardır. Bunun da en büyük sebebi Şeyh Said İsyanı'dır (Akçura, 2009: 92). Abidin Özmen'in bu tespitinde doğruluk payı bulunmaktadır. Zira saydığı bu isimler hem Şeyh Said İsyanı (1926) hem de Ağrı Dağı İsyanı'nın (1930) önde gelen efsaneleşmiş, *dengbêjler* tarafından adlarına şarkılar, ağıtlar, koçaklamalar söylenmiş isimlerdir.

Özmen'nin diğer bir tespiti de Kürtlük hareketinin dış bağlantılı olmasıdır. Özmen'e göre içeride bir şekilde kontrol altına alınabilen "Kürtlük cereyanının" beslendiği kaynaklar dış bağlantılıdır. 1935 yılında Erivan'da toplanan Kürdoloji Konferansı'nın Kürt coğrafyası, tarihi ve dili üzerinde çalışmalarda bulunarak Türk tesirini kırmaya yönelik çalıştığını belirten Özmen yine Erivan'da kurulan Marksist-Leninist enstitüler aracılığı ile Kürtçülük propagandası yapıldığını iddia etmektedir (Akçura, 2009: 92). Özmen'nin bahsettiği bu çalışmalar aslında Türkiye'ye değil de dönemin Sovyet hükümetinin kendi halklarına sağladığı ve Kürtlerin de faydalandığı bazı kültürel ve dilsel haklardır. Nitekim bu konferans ve enstitüler aracılığı ile Özmen'in bahsettiği çalışmalara ek olarak ders kitapları da hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra *Rya Teze* (Yeni Yol) adlı bir gazete çıkartılmış ve Erivan radyosunda Kürtçe yayın yapılmıştır. Böylece pek çok araştırmacı tarafından Modern Kürt Edebiyatı tarihine Kafkasya Ekolü olarak geçen ekol ortaya çıkmıştır (Boyik, 2011; Yüksel, 2014; Kan, 2019). Ancak radyo yayınları dışında o dönem bu ekolün

Türkiye Kürtlerine etkisinin olduğunu söylemek pek de mümkün görünmemektedir. Zira çok sıkı bir sınır denetiminin yanı sıra Ermenistan’da o dönem hazırlanan alfabe Kiril alfabesi esas alınarak hazırlandığı için bu alfabeyle çıkarılan süreli yayınlar ve kitapların Türkiye’de okunabilmesi de neredeyse imkânsızdır. Zaten bu ekol tarafından yazılan kitapların Türkiye’ye gelmesi ve yeni baskılarının yapılması ancak 1991 yılında yayınlanan ve Türkçeden başka dillerde basın-yayını düzenleyen genelgeden sonra mümkün olmuştur.

Abidin Özmen’nin raporunda bahsettiği başka bir dış bağlantı da Bedirhanoğullarının Suriye’de Fransız akademisi aracılığı ile bir Kürtçe alfabe hazırladığı yönündedir. Ayrıca Özmen “Suriye’de Hoybun, Kürt Teavun, Kürt Fukaraperver, Kürt Dilini Tamim gibi çok sayıda oluşum Kürtlük bilincinin oluşması için durmadan çalışmaktadır” diyerek aslında Kürtlerin millet olma bilincinin önünün kesilmesi gerektiğini ima etmiştir. Nitekim raporunun sonuç kısmında da bu dileğinin temenni olarak adlandırmaktadır (Akçura, 2009: 92).

Özmen’in Bedirhanoğulları diye bahsettiği kişiler Celadet Âli Bedirxan (1893-1951) ile kardeşi Kamûran Âlî Bedirxan’dan (1895-1978) başkası olamaz. Botan Emiri Bedirxan Bey (1802-1868)’in oğlu, Kürt Teali Cemiyeti’nin kurucularından ve ilk başkanı olan Emin Âli Bedirxan’ın çocukları olan bu iki kardeşin 1930’lu yıllarda Şam ve Beyrut’ta yürüttüğü dergicilik ve yayıncılık faaliyetleri sonucunda Modern Kürt Edebiyatı’nda Şam Ekolü olarak adlandırılan ekol ortaya çıkmıştır. Celadet Bedirxan editörlüğünde hazırlanan *Hawar*³¹ dergisi 1932-1943 yılları arasında 57 sayı yayınlanmıştır (Aydoğan, 2009; Aktürk, 2012). Celadet Bedirxan, Latin harflerinden yola çıkarak hazırladığı Kürt-Latin Alfabesi’ni ilk olarak Hawar dergisinin dokuzuncu sayısından itibaren kullanmaya başlar. Böylece dergi dokuzuncu sayıdan itibaren bu alfabe ile yayınlanmaya başlanmıştır. Adı geçen alfabe, Celadet ve Kamûran Bedirxan kardeşler öncülüğünde Şam Ekolü tarafından çıkarılan *Ronahî*, *Roja Nû*, *Stêr* gibi dergilerde de kullanılmıştır (Onen, 2018). Aynı alfabe günümüzde Türkiye, Suriye, Kafkasya ve Avrupa’da yaşayan Kürtler tarafından da kullanılmaktadır. Yine Celadet Bedirxan tarafından yazılan

³¹ Hawar dergisinin bütün sayıları için Bkz. Bedir-xan, Celadet Alî (2012), *Hawar -Hemû Hejmar 1-57 (1932-1943)*, Diyarbakır: Belkî.

Kürtçe dilbilgisi önce *Hawar* dergisinde tefrika halinde daha sonra da *Gramera Kurdmançî* adıyla kitap halinde basılmıştır. Bu gramer kitabı da bugün Kürtçe dil çalışmalarında, özellikle Kurmancî lehçesi üzerine yapılan çalışmalarda esas kabul edilmektedir.

Özmen'in bahsettiği gibi 1930'lu yıllarda Suriye'deki bu faaliyetlerin Türkiye Kürtlerini etkilemesi çok da ihtimal dâhilinde değildir. Zaten A. Serdar Aktürk'un ortaya çıkardığı belgeye göre *Hawar*'ın ilk sayısının çıktığı 1932 yılında Atatürk'ün emri ile Türkiye girişi yasaklanmıştır (Aktürk, 2012: 13). Nitekim Türkiye'de uygulanan sıkı sınır kontrolleri neticesinde *Hawar* dergisi başta olmak üzere Şam Ekolü'nün dil ve edebiyat çalışmaları önceleri yalnızca Suriye ve kısmen Avrupa ile sınırlı kalmıştır. Örneğin 1965 yılında Türkiye'de Kemal Badıllı tarafından yazılan ilk Kürtçe gramer kitabında Celadet Bedirxan ve alfabesi ile gramer kitabına herhangi bir atıfta bulunulmadığı gibi Badıllı'nın kitabında kullanılan alfabe de Bedirxan'n geliştirdiği alfabeden farklılık gösterir. Celadet Âli Bedirxan'ın kitabı da ancak 1991 yılında ilgili kanunda yapılan değişiklik ile Türkiye'de yayınlanabilmiştir.³²

Abidin Özmen, raporun sonuç kısmında öneri ve “temenni”lerini dile getirmektedir. Özmen'e göre “dış destekler” ile yükselişe geçen Kürt Hareketi'nin mutlaka önüne geçilmelidir. Ona göre bu ya Kürtlerin asimile edilmesi ya da askeri yöntemlerle halkın baskı atına alınması yöntemleri ile başarılabilir ve eğer iç ve dış şartlar müsait ise birincisi tercih edilmelidir ve bu duruma “Kürtlük için çalışanların Kürt bulamaz hale düşmelerine kadar devam edilmeli.” Asimilasyonun gerçekleşmesi için Özmen'in öneri ve temennilerinden dil ile ilgili olanları kendisinden önce hazırlanan raporlarla benzerlikler taşımaktadır. Özmen'e göre bölgedeki devlet dairelerinde çalışan memurların Kürtçe konuşmalarına kesinlikle izin verilmemesi gerekir, konuşanlara memuriyetten atmaya kadar varacak cezalar verilmelidir. Ayrıca bölgeye Türkçülük aşılacak öğretmenler tayin edilmeli “Türk camiası içine alınması düşünülen” yani asimile edilmesi istenen kişilerin Türkçe

³² Bu alfabe ve dilbilgisi kitabı için Emir Celadet Bedir Xan ve Roger Lescot, Kürtçe Dilbilgisi (Kurmancî, Doz, İstanbul:1991.; Celadet Âli Bedir-Xan, Elfabêya Kurdî-Bingehên gramera kurdmançî, Amd. Arîf Zêrevan, Doz, Stenbol:1998.

konusması için yatılı okulların açılmasını öneren Özmen’e göre bu okullarda özel müfredat uygulanmalıdır. Özmen, Halkevleri’nin de asimilasyonda rolünü oynaması gerektiğini düşünecek olmalı ki “Halkevleri güçlendirilerek buralarda halka gazete mecmua okutulmalı, köylerde Türkçe konser verilmelidir.” Bunların yanında bize göre en ilginç öneri “veteriner ve ziraatçiler köylerde Türkçe propaganda yapmalıdır” şeklinde olanıdır. Özmen’in raporu tam bir “topyekûn asimilasyon seferberliği” öngörmektedir. Nitekim devletin o dönemde ve sonraki yıllarda benimsediği politikalar incelendiğinde bu seferberliğin uygulandığı görülmektedir (Akçura, 2009: 93-94).

İnönü ve Özmen’in raporlarından sonra devletin Doğu illerinde bir eğitim, okuma-yazma dolayısıyla “vatandaş üretimi” faaliyetlerinin hız kazandığını söylenebilir. 1931 yılında kapatılan Türk Ocakları’nın yerine 1932 yılında açılan Halkevleri³³ ve onlara bağlı olan Halkodaları bu faaliyetlerin merkezinde yer alır (Çağlayan, 2014a; Çağlayan, 2014b). Türk Ocakları’nın aksine CHP’nin bir kolu olarak kurulan Halkevleri parti programına uymak zorundaydı (Çağlayan, 2014a: 199). Kuruluş amaçları (1) *Kemalist ideolojiyi halka benimsetmek*; (2) *halka seküler bir yaşam tarzını benimsetmek*; (3) *yeni bir ulus inşa etmek ve bu yeni kimliği sindirmek*; (4) *eğitimli insan yetiştirmek*; (5) *kültürel faaliyetler yürütmek* (Çağlayan, 2014a: 193-196) olarak belirlenen Halkevleri’nin Cumhuriyet’in modern ve laik vatandaş üretim amaçları doğrultusunda kurulduğu söylenebilir (Erdal, 2013; Yeşilkaya, 2003). Faaliyet alanı olarak değişik şubeler şeklinde örgütlenen Halkevleri’nin en yaygın şubeleri Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Kütüphane ve Yayın, Tarih ve Müze, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım ve Köycülük şubeleriydi (Erdal, 2013; Yeşilkaya, 2003). Bu şubelerin yaptıkları faaliyetler ile tam birer öğretimsel DİA olarak görev yaptıkları söylenebilir. Vatandaş üretimi, erken Cumhuriyet dönemi için Türklük inşasıdır aynı zamanda. Bunun için Halkevleri’nin görünmeyen en önemli amacı başta Kürtler olmak üzere diğer azınlıkları ‘Türkleştirmek’tir. Nitekim ilk şubelerinden birini 19 Şubat 1932 yılında

³³ Halkevleri’nin kuruluşu, yapısı ve işleyişi hakkında ayrıntılı bilgiler için Bkz. *Halkevleri’nin Kuruluşu, Yapısı ve Yozgat Halkevi (1932-1931)*. Ankara: Siyasal Kitapevi.; Yeşilkaya, N. G. (2003). *Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık* (2. b.). İstanbul: İletişim.

Diyarbakır merkezde açan Halkevleri, yukarıda adı geçen raporlardan sonraki dönemde 1948 yılına kadar Diyarbakır'ın beş ilçesinde Halkevi, on dört beldesinde Halkodaları'nın şubelerini açmış bulunuyordu (Çağlayan, 2014a: 196). Örneğin Diyarbakır Halkevi'nin Dil ve Edebiyat Şubesi, folklor derlemeleri ve saha çalışmaları yaparak Kürtçenin ayrı bir dil olmadığını ve Türkçenin biraz bozulmuş bir versiyonu olduğunu kanıtlamaya çalışıyordu (Çağlayan, 2014a: 204-208). Halkevleri ve Halkoda'larında Türkçeyi yaymak görevi açtığı okuryazarlık kursları ile Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi'ne aitti. Özellikle Diyarbakır, Mardin, Siirt, Gaziantep gibi Kürt şehirlerinde Halkevleri'nin bu şubesi faal olarak çalışıyor ve okuryazarlık kursları görüntüsünde Türkçeyi yaygınlaştırıyordu (Çağlayan, 2014a: 219-220).

İnönü ve Özmen'in yanı sıra deneyimli bir devlet adamı olan Celâl Bayar da Maliye Bakanı iken bir Kürt Raporu hazırlamıştır. 1936 yılında başbakanlığa sunulmak üzere hazırlanan ve iktisadi yönü ağır basan raporun giriş bölümünde Bayar, Kürtlere ve Kürtçeye dair tespit ve önerilerde bulunmaktadır. Bayar'a göre Doğu illeri Cumhuriyet rejimine kadar tam anlamıyla hâkimiyet altına alınamamış ve Cumhuriyet döneminde de devletin tamamen yerleştiği söylenemez. Doğu illerine yerleşmek için ordu ve jandarma kuvvetlerinin konuşlandırılması gerektiğini söyleyen Bayar, önceki yıl İnönü'nün yaptığı seyahatten sonra hükümet teşkilatının esaslarının kurulmaya başlandığını ancak “devlet otoritesinin teessüsü” için hükümet binalarının yenilenmesi gerektiğinin belirtir (Bayrak, 2004: 415-416).

“Kürtçe konuşan vatandaşlarımız” olarak tanımladığı Kürtlerin hayatında bir canlılığın, bir faaliyetin olduğunu gözlemlediğini yazan Bayar bu canlılığın hem kendi hem de çocuklarının hayatında görüldüğünü ve bunun en büyük delilinin de Kürtlerin bulduğu her boş ve bereketli arazilere hiçbir destek görmeden yerleşerek işe başlamış olmaları olduğunu belirtmektedir. Bayar raporunda dışarıdan sokulmaya çalışılan zararlı hareketlerin (muzır cereyanlar) kırılması ve vatandaşların anavataana bağlanması için devamlı çalışmak gerektiğini söylemekte ve Kürtlerin dışlanmasına yönelik politikaları eleştirerek bunların bütünleşmeden çok parçalanmaya hizmet ettiğini ima etmektedir:

“Kendilerine, yabancı bir unsur oldukları resmî ağızlardan da ifade edildiği takdirde, bizim için elde edilecek netice bir aksülamelden (tepki) ibaret olabilir. Bugün Kürt diye bir kısım vatandaşlar okutturulmamak ve devlet işlerine karıştırılmamak isteniyor. Ve daha doğrusu bu kısım vatandaşlar hakkında ne gibi bir sistem takip edileceği idare memurlarınca vazih (açık) olarak bilinmiyor. Bunu bir sisteme bağlayarak, kendilerine sarıh talimat verilmesini çok yerinde ve faideli bir tedbir olarak telâkki etmekteyim. Hiç olmazsa bu suretle tereddütlerin ve zatî içtihatlarla müstenit (dayanan) keyfî hareketlerin önüne geçilmiş olur” (sadeleştiren ve akt. Bayrak, 2004: 417).

Celal Bayar, Kürtlere farklı bir unsur gibi davranılmaması gerektiğini, böyle olursa sonuç olarak tepki ile karşılaşacaklarını belirterek bir isyanın olabileceğini ima etmektedir. Belki de bunun için Bayar raporunda, yukarıda da değindiğimiz gibi, askeri bir konuşlanmanın gerekliliğini vurgulamaktaydı. Kürtlerin “okutturulmamak ve devlet işlerine karıştırılmamak” istenmesi Bayar’ın en fazla karşı çıktığı hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere Kürtlerin okutulması ve devlet işlerine girmeleri aslında olması gereken bir şey, ancak okumak “Türkçe” ile olduğu ve devlet işleri de “Türkçe” ile yürütüldüğü müddetçe buna izin verileceğini eklemek gerekir. Bayar son olarak Kürtlerin okutulmak istenmemesine karşı olduğu gibi idare memurlarının “bir kısım” vatandaş hakkında nasıl davranacaklarını bilmemesinden de şikâyet etmektedir. Ona göre bunun bir sisteme bağlanması gerekmektedir ki kişisel “yanlış” uygulamalar devletin tavrıymış gibi algılanıp tepki hareketleri ortaya çıkmasın.

Hem askeri konuşlanmayı savunmak hem de idare memurlarının davranışlarını eleştirmek ilk başta bir tezatmış gibi görünebilir. Ancak Gramsci’nin *hegemonik araçlar* (Gramsci, 1986), Louis Althusser’in ise *ideolojik aygıtlar* (Althusser, 2002) olarak tanımladığı devletin hegemonya ve tahakküm kurmak için başvurduğu kurum kuruluş ve yöntemlere bakıldığı zaman aslında Bayar’ın önerdiği biçimi ile devletin hem “sert güç” hem de “yumuşak güç” araçlarını bir arada kullanmayı önerdiği anlaşılmaktadır. Bayar’a göre bu güçler birbirini destekleyen ve dengeleyen iki unsur olarak görev yapacak ve böylece devletin doğruya yerleşmesi ve tahakkümü önceki dönemlere göre daha başarılı bir şekilde gerçekleşecektir.

1936 yılında hazırladığı raporda yukarıda özetlemeye çalıştığımız tespit ve önerilerde bulunan Celal Bayar’ın Cumhurbaşkanı olarak yürütmenin başında

bulunduğu, partisi DP'nin de Adnan Menderes başbakanlığında iktidarda olduğu 1950-1960 döneminde Kürtler ve Kürtçe özelinde devletin politikalarında oy hesabı bazlı pragmatik bazı değişiklikler olduğu görülmüştür. Örneğin 1950 seçimlerinden sonra bir grup DP milletvekilin verdiği yasa teklifi ile Tek Parti dönemi CHP'nin en etkili organlarında olan ve Kürt illerinde dilsel ve kültürel hegemonyanın en başlıca kurumlarından olan Halkevleri kapatılmıştır (Çağlayan, 2014a: 224). Her ne kadar kapatma gerekçesi olarak Halkevleri'nin CHP ile olan organik bağı gösterilmiş olsa da, öngörülmeleyen bir sonuç olarak bu kapatma kararı devletin Diyarbakır başta olmak üzere Kürtlerin yaşadığı illerdeki asimilasyon faaliyetlerinin en azından yaygın eğitim kurumlarındaki ayağına indirilmiş önemli bir darbe olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilk on beş yılında yazılan ancak etkisi tüm Türkiye tarihi boyunca görülen Şark Islâhat Planı (1925) raporu, İnönü'nün Kürt Raporu (1935), Abidin Özmen'in Kürt Raporu (1936) ve Celâl Bayar'ın Raporu (1936) Kürtlerin yaşadığı coğrafya hakkındaki tespitlerinde, problem tasvirlerinde ve çözüm önerilerinde paralellikler gösterirler. Her dört raporun ortak noktası Kürtlerin eğitim yolu ile başarılabacak dilsel ve kültürel asimilasyon ile devlete bağlı bireyler haline getirilmeleri isteğidir. Tüm raporlara göre belli başlı şehirler Türklük merkezi haline getirilerek Kürtlerin “milletleşmeleri” [ulus bilinci kazanmaları] önlenerek ve Türkler üzerindeki tesirleri kırılacaktır. Ayrıca kurulacak Türk Ocakları, Halkevleri, normal ve yatılı okullar aracılığı ile de Türkçe önce toplum içinde daha sonra da yeni nesillerin dili haline getirilerek Kürtçenin kullanım alanı sınırlandırılacaktır. Yukarıda özetlenmeye çalışılan ve benzeri raporlarda belirtilen amaçlar 1950 yılına kadar süren tek partili dönemin eğitim ve dil politikalarında belirleyici olmuş ve gerek örgün gerekse yaygın eğitim kurumları, medya ve benzeri alanlar, *ideolojik aygıtlar* olarak kullanılmış, böylece Kürtçe üzerinde dilsel bir *hegemonya* kurulmuştur. Bu resmi tekdillik tavrı sonraki dönemlerde de değişmemiştir. Aşağıda inceleyeceğimiz Demokrat Parti döneminde de, Tek Parti dönemi uygulamaları aynen devam ettiği gibi, atılan bazı adımlar hegemonyanın gevşemesine vesile olmuştur. Bununla birlikte, *yönetimsellik* (Foucault, 1991) ilkesi gereği, merkezdeki gevşemenin yerelde karşılığı ya çok geç olmuş ya da hiç olmamış ve önceki uygulamalara devam edilmiştir.

1946 yılında kurulan Demokrat Parti (DP) 14 Mayıs 1950 seçimlerinden itibaren Kürt aşiret liderlerini ve tarikat şeyhlerini milletvekili adayı göstermiş ve çoğunu da milletvekili olarak meclise sokmayı başarmıştır. Bu ağa ve şeyhlerin arasında özellikle Şeyh Said İsyanı (1925) ve Ağrı İsyanı (1926) sonrasında idam edilmiş kişilerin çocukları ile yine isyan sonrasında sürgüne gönderilen ailelerin üyeleri yer almaktadır (Uçar, 2016: 179). Demokrat Parti dönemini araştıran birçok araştırmacıya göre DP'nin yarattığı ekonomik ve siyasi serbesti sonrasında Kürtler arasında okuryazar oranı artmış ve daha sonra ağa ve şeyh gibi geleneksel kanaat önderlerinin yerlerini okumuş aydın bir sınıf almıştır (Yavaşca, 2016). Bu da 1938 yılındaki Dersim İsyanı'ndan sonra sessizliğe bürünen KSH'nin tekrar canlanmasına ve Kürtlerin taleplerinin daha da belirginleşmesine yol açmıştır (Nergiz, 2019: 127-183; Uçar, 2016: 181).³⁴

Bir aydın sınıfının ortaya çıkması sonucunda 1950-1960 yılları arasında basında Kürt sorunu ve Kürtçeyi daha görünür hale getirmiştir. Bu yıllarda Kürt aydın ve yazarlar tarafından çıkarılan *Dicle Kaynağı* (1948-1951), *Şark Postası* (1954), *İleri Yurt* (1959) gibi gazete ve dergilerde Kürt Sorunu görünür kılınmaya çalışılmış ve Kürtlere kültürel ve dilsel haklar tanınması talepleri dile getirilmiştir. *İleri Yurt* gazetesinde köşe yazar Musa Anter'in yazdığı bir yazıda alıntılıdığı *Qimil* adlı şiiri Cumhuriyet döneminde bir gazete sayfasında görülen ilk Kürtçe kelimelerdir.³⁵ Şiirin tamamı yayınlanmamasına rağmen kamuoyunda büyük yankı uyandırmıştır (Uzun, 2011: 78; Çamlıbel, 2015: 37-44; Yavaşca, 2016).

1950'li yılların sonlarına doğru yaşanan bu olayın ve sonrasında yaşananların ortaya çıkardığı DP'nin oy hesabı ile attığı adımların yanı sıra izlediği bazı politikalar nedeniyle asimilasyoncu ve hegemonik devlet tavrının değişmediğinin göstergesi olan uygulamalar görülmektedir. 1959 yılında çıkartılan *5680 Sayılı Basın Kanunu* ile Kürtçe yayıncılık yasaklanmıştır. Meclisteki Kürt milletvekillerin de

³⁴ Bilal Nergiz, DP'nin kurulmasından sonra Kürt meselelerinin TBMM'de daha görünür hale geldiğini belirtmektedir. Ona göre bunun altında CHP ve DP'nin oy hesabı yatmaktadır (Nergiz, 2019:147).

³⁵ *İleri Yurt* 30 Ağustos 1959 tarihli sayıda yayınlanan şiirin ardından yazar Musa Anter ve gazetenin yazı işleri müdürü Canip Yıldırım hakkında dava açılır. Konu hakkında hazırlanan bilirkişi raporunda gazetede ve şiirde sakıncalı herhangi bir içerik olmadığı tespit edildiğinden 28.01.1960 tarihli duruşmada Anter ve Yıldırım hakkında beraat kararı veriliyor (Çamlıbel, 2015: 39-42).

desteği ile çıkan bu kanun maddesinden sonra gelişen olaylar, DP hükümetinin Kürtler ve Kürtçeye dair düşüncelerini anlamak için bize çok detaylı ipuçları vermektedir. Musa Anter'in yayınladığı *Qimil* adlı şiirinin adı geçen kanun maddesine muhalefet ettiği gerekçe gösterilerek bir mahkeme kararı ile “aslında olmayan” Kürtçe yayınlar yasaklanmıştır.³⁶

1959 yılında aralarında Musa Anter, Sait Elçi, Sait Kırmızıtoprak gibi pek çok Kürt siyasetçi ve aydınının da olduğu elli kişi tutuklanmıştır. Kamuoyunda *49'lar Davası* veya *49'lar Hareketi* olarak bilinen ve Türkiye gündemini 1960'lı yıllarda da meşgul eden bu tutuklanmalar DP döneminde KSH'ya karşı atılmış en önemli adımlardan biridir (Anter, 2016: 147-149). *Qimil Olayı ve 49'lar Davası* 1958 yılında Rusya'dan Irak'a dönen Molla Mustafa Barzani'nin ateşlediği Kürt Siyasi Hareketi'nin Türkiye'ye sıçramasını önlemeye yönelik atılmış adımlardır (Çamlıbel, 2015: 24). Nitekim *49'lar Davası*'na giden süreç Irak'ta yaşanan bazı gelişmeler ile yakından ilgilidir. Barzani'nin Sovyetler'den Irak'a dönüşünden sonra Musul ve Kerkük'te çıkan bazı olaylarda birçok Türkmen hayatını kaybetmiştir. Türkiye basınının teşviki ile harekete geçen kamuoyu olaylarda Irak Kürtlerinin parmağı olduğunu iddia ederek Türkiye'deki Kürtlerden öç alınmasını talep etmişlerdir. Bu taleplere sessiz kalamayan hükümet yetkilileri, kamuoyunun tepkisini dindirmek için çeşitli senaryolar üzerinde düşündükten sonra elli Kürt aydını “Kürtçülük” faaliyetlerinde bulundukları gerekçe gösterilerek tutuklanmıştır (Çamlıbel, 2015; Uçar, 2016: 191-97; Yavaşca, 2016). Ancak Kürtçülük hareketini bastırmaya yönelik bu adım ters tepmiş ve uzunca bir yargılama sürecinden sonra 1964 yılında bütün tutuklular beraat etmiştir, tutukluluk sırasında Ankara Hukuk Fakültesi öğrencisi M.Emin Batu hayatını kaybettiği için kırk dokuz kişi kalan bu aydınların tutuklanması, mahkeme süreci ve sonrasındaki gelişmeler Türkiye ve Kürt siyasi tarihine *49'lar Hareketi* adı ile geçmiştir. Bu hareketin içindeki pek çok kişi daha

³⁶ İstanbul 3. Asliye Ceza Mahkemesinin aldığı 1959/19 sayılı karar ile Kürtçülük konusundaki tüm yayınlar yasaklanmıştır. Buradaki görünür amaç 102 üniversiteli olayı ile Kerkük ve Musul olaylarının basın-yayın organlarında verilmesinin yasaklanarak bu konuda bir kamuoyunun oluşumunu engellemektir. Ancak bu yasağın ileride çıkabilecek herhangi bir Kürtçe yayını da kapsamı öngörülmiştir. Daha fazla bilgi için Bkz: Çamlıbel, Y. (2015). *49'lar Davası: Bir Garip Ülkenin İdamlık Kürtleri*. İstanbul: Siyam Kitap.

sonra Türkiye İşçi Partisi (TİP) başta olmak üzere Türkiye ve Kürt siyasetinde önemli roller üstlenmişlerdir. Aynı şekilde Şerafettin Kaya da DP döneminde ortaya çıkan aydın sınıfını ve önemini şu sözlerle dile getirir:

“DP döneminin en belirgin karakteri, Kürt asıllı aydınların milliyetçi yerel örgütlerle Cumhuriyet sahnesine çıkmış olmalarıdır. Bu örgütlerin yapıları sınıfsal ya da ulusal nitelik taşımadığı gibi, entelektüellerinin halkın özlemlerini duyurma görevini üstlendikleri bilinmektedir. (...) Bu dönemin davamızı ilgilendiren yönü; sivilleşen iktidarın yüzeyde halka, özünde ise halk düşmanı bir avuç egemen gruba dayandığı, haliyle de halkı en azından ülke yönetimine ortak kılma eğilimleri sonucu demokratik özlemlerin canlanmasına ortam hazırladığıdır.” (Kaya Ş. , 2016: 285-286).

Yine DP döneminde Türkçe olmayan yerleşim yerlerinin isimlerinin tespiti ve değiştirilmesi amacıyla 1957 yılında kurulan “Ad Değiştirme İhtisas Kurulu” Kürtçeye karşı atılan başka bir hegemonik adım olarak görülebilir. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarından itibaren yer adlarının değiştirilmesine başlanmış ve bu durum 1940 yılında İçişleri Bakanlığı tarafından çıkartılan bir genelge ile resmileşmiştir. Bu genelgenin ardından yabancı kökenli yer adlarının Türkçe karşılıkları ile değiştirilmesi için illerde valilikler tarafından dosyalar hazırlanmış ve merkeze gönderilmişlerdir. Daha sonra 1949 yılında çıkartılan 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu ile yer adlarının değiştirilmesi kanuni bir zemine oturtulmuş 1957 yılında da yukarıda bahsedilen “Ad Değiştirme İhtisas Kurulu” oluşturulmuş ve böylece yer adlarının değiştirilmesi sistematik bir hal almıştır (Tunçel, 2000: 27).

Ad Değiştirme İhtisas Kurulu’nun çalışmaları sonucunda 1965 yılına kadar 12.000 civarında “yabancı kökenli” yerleşim adı değiştirilmiştir. Türkiye’nin hemen her ilinde yerleşim yerlerinin ad değişikliğine rastlanmaktadır, ancak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri, başka bir ifade ile Kürtlerin yaşadığı coğrafyada adı değiştirilen yerleşim yeri diğer bölgelerdekinden bir hayli fazladır. Adları değiştirilen yerleşim yerlerinin yarısından fazlasının Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde olması, bu uygulamada esas hedefi Kürtçenin görünürlüğü’nün azaltılması olduğunu ortaya koymaktadır.³⁷ Ancak şunu belirtmek gerekir ki resmi belgelerde adları

³⁷ Tunçel’in (2000: 28) verdiği tabloya göre Adıyaman’da 224, Ağrı’da 374, Bingöl’de 247, Bitlis’te 236, Diyarbakır’da 555, Elazığ’da 383, Erzincan’da 366, Erzurum’da 653, Gaziantep’te 279, Hakkari’de 128, Kars’ta 398, Malatya’da 217, Mardin’de 647, Muş’ta 297, Siirt’te 392, Sivas’ta 406,

değiştirilmiş olsa bile bugün halk arasında hâlâ yerleşim birimlerinin Kürtçe isimleri kullanılmaktadır. Örneğin il bazında halk arasında *Tunceli* yerine *Dersîm*, *Hakkari* yerine *Colemêrg*, Yüksekova için *Gever* isimlerinin kullanımı çok daha yaygındır. Bunun yanında TRT Kurdî hariç, Kürtçe yazılı ve görsel medyada bütün il ilçe ve köyler için Kürtçe isimlerinin kullanımı tercih edilmektedir.

DP iktidarı ile sembolleşen 1950-1960 yılları arası Kürtçeye yönelik devlet politikalarında önceki döneme göre radikal bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Oy hesabı ile seçmen çekmek için Kürt ve kanaat önderleri milletvekili yapılarak Kürtlerin yaşadığı illerde belli bir teveccüh kazanmasına rağmen özellikle iktidarının son yıllarına denk gelen bazı uygulamaları bu dönemin de aslında Atatürk ve İnönü döneminin devamı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Bunun yanında bu dönemde Kürtlerin siyasete katılımının artması ve bir aydın Kürt sınıfının ortaya çıkması 1960'lı yıllardan başlayarak ortaya çıkacak olan KSH'nin ilk kadrolarının yetişmesi açısından önem arz etmektedir. Nitekim bu dönemde siyasi ve yazın hayatında aktif olan Yusuf Azizoğlu, Musa Anter, Sait Elçi, Sait Kırmızıtoprak gibi pek çok kişi sonraki yıllarda da legal ve illegal Kürt siyasetinde aktif bir şekilde rol alacaklardır.

2.1.3. Hegemonyanın Kurumsallaştırılması

DP dönemi seçim ile değil, Türk siyasi tarihi açısından yeni bir fenomen olan askeri bir darbe ile sonuçlanmıştır. 27 Mayıs 1960 tarihinde yönetime el koyan Milli Birlik Komitesi (MBK), Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki ilk askeri darbeyi gerçekleştirdiler. Daha sonra 1971 yılında ve 1980 yılında da askeri müdahaleler olmuştur. Birçok araştırmacı gerek 1960 gerekse sonraki askeri darbeleri gelişen Kürt milliyetçiliğine ve bu milliyetçiliğe bağlı olarak görünür olmaya başlayan Kürtçeye karşı yapılan müdahaleler olarak yorumlamışlardır (Beşikçi, 1990; McDowall, 2004; Bozarslan H. , 2008a; Bozarslan H. , 2008b). Her üç darbeden sonra da anayasa belli bir süre askıya alınmış ve yapılan müdahalelerle Türkçe devletin “resmi dilinden”, 1982 Anayasası'nda “devletin dili” mertebesine getirilmiştir. Bu nedenle bu askeri darbeleri ve sonrasındaki faaliyetleri dilsel ve

Tunceli'de 273, Şanlıurfa'da 389 ve Van'da 415 olmak üzere Doğu ve Güneydoğu'da toplam 6879 yerleşim yerinin adı Türkçeleştirilmiştir.

kültürel hegemonyanın kurumsallaşması yönünde atılmış adımlar olarak görmek gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti siyasi tarihinin ilk askeri darbesi olan 1960 darbesi 1950’li yıllarda nispeten canlanmaya başlayan Kürt ulusçuluğu sonucunda kendine yeni kullanım alanları bulan Kürtçenin baskı altına alınması için bir fırsat olarak görülmüştür. Örneğin darbeden hemen sonra 485³⁸ Kürt aydını ve ileri gelenin Sivas’ta bir askeri kampta toplanması, darbenin esasında Kürtlere ve yükselen Kürt milliyetçiliğine karşı yapıldığı tezini güçlendirmektedir (Beşikçi, 1990: 78-79; Ekinci, 2010; Fırat, 2008).

Bunun yanı sıra darbeyi gerçekleştiren Milli Birlik Komitesi (MBK)’nin sonradan kurmaya çalıştığı *Ülkü ve Kültür Birliği Genel Başkanlığı* adındaki kurum darbecilerin asıl niyetlerinin dilsel ve kültürel hegemonya ideali ile asimilasyonist politikaları devam ettirmek olduğunu göstermiştir. Türk Ocakları (1912-1931) ve Halkevleri (1932-1951) gibi devlet yönetimi ile doğrudan bağı olmayan kurumlardan farklı olarak doğrudan devlet mekanizmasının bir kurumu olarak esasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) ve Vakıflar Genel Müdürlüğü (VGM) gibi eğitim, kültür ve din ile ilgili bakanlıklar ve başkanlıkları bünyesinde toplayacak, bununla beraber üniversiteler ile koordineli çalışacak bir “çatı kurum” olarak tasarlanan *Ülkü ve Kültür Birliği Genel Başkanlığı*’nın amacı da “Türk ulusunu çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırmak, Atatürk devrimlerini en uzak köylere kadar yaymak” şeklinde tarif edilmiş (Ecevit, 1960; Ekinci, 2010). Tarık Ziya Ekinci (2010)’ye göre resmi belgelerde bu kurumun amaçları şu şekilde belirlenmiştir (parantez içindeki yorumlar Tarık Ziya Ekinci’ye -TZE- aittir):

“[1] Birlik, zararlı ideolojiler, yurtdışındaki Türkler, köylüler, işçiler, ordu vb. 11 alan/kesimle ilgili daireler şeklinde örgütlenecek ve etkinlik gösterecektir. [2] Birlik, ulusun kültürünü arttıracak, ilerici ve medeni bir Türk ulusu oluşturacak şekilde bütün enerjisiyle belli meseleler üzerinde çalışmayı görev olarak benimseyecek. ("*Belli meseleler üzerinde çalışma*" ifadesi, Türkiye’de Türkçülüğü ve faşist düşüncüyü egemen kılmak, Kürt sorununu ortadan kaldırmak ve her türlü ilerici düşüncüyü yasaklama biçiminde okunmalıdır. TZE). [3] Ulusu tembellikten, gerilikten kurtarmak, baskı ve müdahalelerden uzak gerekli bütün tedbirleri almak

³⁸ Tarık Ziya Ekinci’ye göre bu sayı 550’dir. Bkz. (Ekinci, 2010).

olacaktır. (Bunu da, zorunlu çalışma yönteminin kullanılacağı biçiminde anlamak gerekir. TZE)”

Özellikle Kürt siyasetçilerin baskısı sonucu CHP öncülüğünde oluşan toplumsal ve siyasi muhalefet *Ülkü ve Kültür Birliği Genel Başkanlığı*’nın sadece tasarı halinde kalarak komisyondan geçmesini engellemiştir (Ecevit, 1960; Ekinci, 2010). Fakat yine de bu tasarı bile MBK’nın toplumu kontrol etme ve devletin ideolojisi çerçevesinde yeniden dizayn etme niyetlerini ortaya koyması yönünden önemlidir. Nitekim son yıllarda ortaya çıkan gizli belgelere göre MBK, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) içerisinde, Doğu ve Güneydoğu meselelerine yoğunlaşmak üzere “Doğu Grubu” adıyla uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu kurmuş ve bu gruba Şark Islahat Planı (1925) ve Mecbûri İskân Kanunu’nu anımsatan bir de rapor hazırlatmıştı (Dündar ve Akar, 2008; Ekinci, 2010). Bu raporda Kürtlerin asimilasyonu için iskân ve eğitim gibi pek çok yola başvurulması önerilmektedir. Dil ile ilgili aşağıdaki maddeler, MBK yönetimindeki devlet aklının Kürtler hakkında 1923-1950 yılları arasındaki uygulamalara özendiğinin göstermektedir:

- “[1] Bölgenin kendisini Kürt sananların nüfus strüktürü Türkler lehine değiştirilecek,
- [2] Bölgede kendilerini Kürt sananlar bölge dışına göç ettirilecek,
- [3] Kendilerini Kürt sananların kamusal alanda, çarşıda, pazarda ve topluluklar içinde kendi dillerinde konuşmaları yasaklanacak,
- [4] Türkiye’de kendilerini Kürt sananlar ile İran ve Irak’taki Kürtlerin irtibatını kesmek için bölge iskân sahalarına ayrılacak,
- [5] Bölge okulları, köy okulları ve meslek okulları aracılığıyla kız ve erkek misyonerler yetiştirilecek,
- [6] Dünya entelektüel muhitine Türkiye’de bir Kürt meselesi olmadığı anlatılacak,
- [7] Bir üniversiteye bağlı Türkoloji Enstitüsü kurulacak ve kendilerini Kürt sananların menşelerinin Türk olduğu ispatlanarak yayınlanacak,
- [8] Kürtlere ırk bakımından Türk siyasal düzeninin en elverişli, en emin, en çok imkân sağlayan bir düzen olduğunu telkin eden (radyo vb., araçlarla) yayınlar yapılacaktır” (Ekinci, 2010).

Elverişsiz siyasi ortam nedeniyle MBK’nın önüne gelmesine rağmen yasalaşmayan bu raporun uygulanmak üzere sonraki hükümetlere havale edildiği anlaşılmaktadır. Tarık Ziya Ekinci (2010)’a göre MBK’nın sürekliliğinin sağlanamaması sonucu olarak *Ülkü ve Kültür Birliği Genel Başkanlığı* ile Doğu Grubu’nun hazırlamış olduğu ilgili raporun hayata geçmemiş olması “başta Kürtler

olmak üzere bütün Türkiye için bir şanstı. Aksi halde, Türkiye’de ‘Ülkü Kültür Birliği’ ve Kürtlerin radikal önlemlerle asimile edilmesi projeleri uygulanacak ve ülkede kalıcı bir faşist yönetim kurulacaktı” (Ekinci, 2010).

Kürtlerin bu şansı iyi kullandıkları görülmektedir. Zira 1960’lı yıllardan başlamak üzere Kürtler siyasi partiler ve dernekler etrafında örgütlenme çalışmalarına başladılar (Bozarslan H. , 2008b: 1175-76). Bu örgütlenmelerin bir sonucu olarak Kürt sorunu kitleselleşme yoluna girerek 1960’lı yılların sonundan itibaren farklı bir mecraya girmiştir. Söz konusu örgütlenme ve kitleselleşme hareketleri *Doğu Mitingleri* benzeri eylemlerle Kürtlerin dilsel, kültürel ve siyasal talepleri daha görünür bir hal almıştır (Beşikçi, 1990: 81). Buna rağmen devletin Kürtlere ve Kürtçeye yönelik politikalarında herhangi bir değişiklik yaşanmamıştır. Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında propaganda amaçlı basılan “Varto ve Doğu İlleri Tarihi” isimli kitap, MBK başkanı Cemal Gürsel’in yazdığı önsöz ile tekrar basılmıştır (Beşikçi, 1990: 80). Bu kitapta, Gürsel, Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde sıklıkla dile getirilen “Kürtlerin aslında Türk oldukları” tezini tekrar etmektedir.

Yukarıda adı geçen *Ülkü ve Kültür Birliği Genel Başkanlığı* âkim bir tasarı olarak kalmasına rağmen 1960 darbesinden sonra *Türk Kültür Araştırma Enstitüsü* (TKAE)³⁹ adıyla resmi devlet tezini ve ideolojisini yaymak için ziyadesiyle işlevsel bir kurum kurulmuştur (Anuk, 2015; Scalbert Yücel, 2018: 49). Devlet destekli olduğu âşikar olan kurum⁴⁰ yürüttüğü faaliyetler, çıkardığı dergiler ve yayınladığı çok sayıda kitap aracılığı ile esas olarak Kürtler’in Türk olduklarını kanıtlamaya çalışmıştır. Örneğin akademisyen olan Abdukhalkuk Çay, Tuncer Gülensoy ve Ahmet Buran’ın çalışmaları Kürtlerin aslında bir Türk boyu olduklarını ve dolayısı ile Kürtçenin de Türkçenin bir ağzı veya şivesi olduğu tezini savunmak ve yaymak için yapılan çalışmalardır. Scalbert Yücel bu şahısları, yaptıkları faaliyetleri de göz önünde bulundurarak, Bourdieu’dan alıntılanarak “yetkilendirilmiş sözcüler” şeklinde adlandırmaktadır (Scalbert Yücel, 2018: 49-54). Bu şahısların

³⁹ TKAE üzerine hazırlanan müstakil bir çalışma için Bkz. Anuk, N. (2015). *Behsê Tirkkerdişê Kurdan da Merkezêk: Enstîtuyê Cigerayîşê Kulturê Tirk*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü, Mardin.

⁴⁰ TKAE 1968 yılında kamu yararına çalışan bir kurum olarak kabul edilmiştir (Scalbert Yücel, 2018: 49) .

alışmalarının hepsi de aslında devletin genel siyaseti ve dil politikaları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmaların temelinde de Kürtçeyi bozulmuş, “yozlaşmış” en iyi tabirle “melez” bir dil gibi göstermek vardır. Dil böyle gösterildikten sonra o dili konuşan halkın siyasi ve kültürel taleplerine de set çekilmek istenmektedir. Yani aslında sen “olmayan” veya hafif tabirle “yozlaşmış” bir dili talep ediyorsun, dolayısıyla taleplerin makul değildir (Scalbert Yücel, 2018: 55). Scalbert Yücel’e göre dil politikalarının yalnızca siyasi amaçları olur, Türkiye bağlamında bu siyasi amaç;

“Kürt[leşmiş]-Türk dillerinin vasatlığını ispat ve nihayetinde Kürt halkının varlığını inkâr etmek ve hatta böylelikle ‘etnik’ bir kıstastan yola çıkarak talep ihtimallerini reddetmektir. ... []nce yozlaşmış bir öteki tesis edilir (Kürt ve dili). Kürt yozlaşmayı ve bayağılığı ağıştırıldığından Türk olmak [dolayısıyla Türkçe konuşmak] açıkça zorunludur ve başka alternatif de yoktur” (Scalbert Yücel, 2018: 55).

Türk Kültür Araştırma Enstitüsü (TKAE) yaptığı faaliyetlerle devletin Kürtçe politikalarındaki “inkâr” ayağını yerine getirirken eğitim ėretim kurumları da “asimilasyon” politikaları yönünde tekrar kurgulanmıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı Eėitim Kanunu ile ülkedeki eğitim sorununun çözülmesi hedeflenmektedir. Bu kanunun 9. maddesine dayanılarak Yatılı İlk Bölge Okulu (YİBO) adıyla yatılı okulların kurulması kararlaştırılmış ve 1962 yılı itibariyle bašta Doėu ve Güneydoėu bölgelerindeki uzak kesimlerde benzeri okullar açılmıştır (Arslan, 2014: 138,144; Scalbert Yücel, 2018: 49-60).⁴¹ Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk dönemlerinde hazırlanan ve yukarıda üzerinde durduğumuz, Kürt Raporları’nda da bahsi geçen ve kurulması tavsiye edilen YİBO’ların üç temel amacı vardı: “Türk dilin öğretmek ve yaymak, Türk tarihini benimsetmek ve yurttaşlık eğitim yolu ile vatandaş yetiştirmek”. Nitekim bašta Milli Eėitim Bakanı olmak üzere dönemin yetkililerinin sözlerinden, bu okulların birincil amacı şuydu: Türkçeden başka bir dil konuşanları çocukluk çağından başlayarak “Bülbül gibi Türkçe konuş[turmak]” (Arslan, 2014:144-149 Scalbert Yücel, 2018: 61).

⁴¹ Scalbert Yücel’in Sevim Ak’tan aktardığı tablodaki bilgilere göre 2001-2002 yılında Doğu Anadolu’da 97, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde 63 olmak üzere toplam 160 YİBO bulunmaktadır. Bu sayı diğer beş coğrafi bölgedeki toplam 116 okuldan çok daha fazladır.

1971 yılında yapılan askeri darbe de Kürtçeye alan tanımazken, 1960 Anayasası'nın sağladığı nispeten rahat örgütlenme alanından yararlanarak bir nebze görünürlük kazanan Kürtçeye yönelik sert bir tutum geliştirmiştir. Nitekim 1960'lı yılların ikinci yarısında Kürtçe dil faaliyetlerinde bulunan Musa Anter, Sait Kırmızıtoprak ve M.Emin Bozarlasan olmak üzere pek çok Kürt aydını darbeden sonra tutuklanmış ve yayınları yasaklanıp toplatılmıştır (Bozarlasan H. , 2008b).

1980 darbesinden sonraki dönemde de dilsel ve kültürel hegemonyaya ağırlık vermiştir. Bunun ilk adımı olarak darbeden sonra hazırlanan anayasada dil ile ilgili bölümler yeniden düzenlenmiştir. 1982 yılında kabul edilen anayasa 3. Maddesi “Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir.”⁴² diyerek önceki anayasalarda “resmi dil” olarak geçen Türkçeyi devletin dili mertebesine çıkarmıştır. Böylece devlette Türkçeden başka dil yokmuş gibi bir tavır takınılmıştır. Yine aynı anayasanın eğitim ve öğretimi düzenleyen ilgili 42 maddesinde “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.” denilerek başta Kürtçe olmak üzere Türkçe dışındaki dillere eğitim ve öğretimin kapıları kapatılmıştır. İlginç olan durum 1982 Anayasa'sında da Kürtçeye doğrudan bir gönderme olmadığı dolaylı bir gönderme de bulunmamaktadır. Anayasanın bu maddeleri devlet dili olarak Türkçenin hegemonik statüsünü güçlendirmeye yönelik yasal zeminlerdir.

Bunun dışında 22 Ekim 1983 yılında çıkarılan 2932 sayılı kanunla basın ve yayında kullanılacak diller düzenlenmiştir. Bu kanunun 2. maddesi “Türk Devleti tarafından tanınmış bulunan devletlerin birinci resmi dilleri dışındaki herhangi bir dille düşüncelerin açıklanması, yayılması ve yayınlanması yasaktır. Türkiye Devletinin taraf olduğu milletlerarası antlaşma hükümleriyle eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve kamu kurum ve kuruluşlarının yayınlarına ilişkin mevzuat hükümleri saklıdır” şeklindedir. Bu madde açıkça Kürtçeye göndermede bulunan kanun maddesidir. Zira Irak anayasası Kürtçeyi İkinci Resmi dil olarak kabul etmektedir. Yukarıda verilen 2932 sayılı kanunun ilgili maddesi ileride Irak'ın veya başka bir devletin veya kurulabilecek bir Kürt devletinin birinci dili olabilecek

⁴² <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>

Kürtçeyi yasaklamaya yönelik atılmış bir adımdır (Yıldız, 2004: 13; Oran, 2004). Bu kanunun üçüncü maddesi Türkiye vatandaşlarının anadilini de tarif eder:

“Türk Vatandaşlarının anadili Türkçedir. a) Türkçeden başka dillerin anadili olarak kullanılmasına ve yayılmasına yönelik her türlü faaliyette bulunulması, b) Toplantı ve gösteri yürüyüşlerinde, mahallin en büyük mülki amirinden izin alınmadıkça bu Kanunla yasaklanmamış olsa bile Türkçeden başka dille yazılmış afiş, pankart, döviz, levha ve benzerlerinin taşınması, plak, ses ve görüntü bantları ve diğer anlatım araç ve gereçleriyle yayım yapılması, yasaktır.”

2932 sayılı kanunun bu iki maddesi 1980’li yıllar boyunca Kürtçe yayınları yasakladığı gibi Kürtçe eğitim öğretimi ve başta müzik olmak üzere her türlü sanatsal faaliyeti de yasaklamıştır (Kubilay, 2004: 72). Bu madde 1991 yılında iptal edilmiştir. Fakat iptal tarihine kadar geçen 8 yıllık süreç, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Kürtçeye yönelik en baskıcı tutumlardan biri sergilenmiştir. Bu dönemde herhangi Kürtçe yayın yapılmadığı gibi bir şekilde ülkeye girmiş yayınlar da yasadışı sayılarak anında toplatılmış ve bu yayınları bulunduranlar çeşitli cezalara çarptırılmışlardır. Yine de Kürt sorunun büyük bir ayağı olarak Kürtçe Türkiye’de en önemli gündem maddelerinden biri olmaya devam etmiştir. Bunda 1984 yılında PKK (Partiya Karkerên Kurdistan-Kürdistan İşçi Partisi)’nin silahlı eylemlere başlaması ve sonrasındaki siyasi ve toplumsal gelişmelerin etkisi büyüktür. Bunun yanında Körfez Savaşı (1991) ve Irak’ta ortaya çıkabilecek herhangi bir Kürt siyasi yapı ve Avrupa Topluluğu (AT) müktesebatı dış siyasi gelişmeler devletin Kürtlere ve Kürtçeye yaklaşımını değiştirmeye yöneltmiştir (Kubilay, 2004: 74). Bu nedenle 1990’lı yılların başları Kürtçeye yönelik hegemonyanın kabul edildiği ve nispeten baskının azaltıldığı yıllar olarak değerlendirilebilir.

2.2. 1991-2015 ARASI KÜRTÇE POLİTİKALARI-HEGEMONYANIN KABULÜ, ÇÖZÜLMESİ VE YENİDEN HEGEMONYA

2.2.1. Hegemonyanın Kabulü

Cumhuriyet tarihi boyunca Kürtçeye yönelik politikalarda 1990’lı yıllar önemli yer tutar. Bu dönem hükümet ve muhalefetin hep birlikte “Kürt gerçekliği”ni (Scalbert Yücel, 2018: 40) tanıma yıllarıdır. Turgut Özal’ın Cumhurbaşkanlığı

dönemde yaşanan iç ve dış gelişmelere bağlı olarak Kürtçeye yönelik bir tutum değişikliği gündeme gelmiştir (Bozarslan H. , 2008b; Yeğen, 1996; Scalbert Yücel, 2018: 40; Kubilay, 2004: 73-74). Her türlü Kürtçe yayın faaliyetini yasaklayan 2932 sayılı kanunun iptal edilmesi bu tutum değişikliğinin ilk adımıdır.

2932 sayılı kanun değiştirilmesi 1991 yılının başlarında hükümet ve meclis gündemine gelmiş ve bu kanunun yerini tutacak bir kanun düzenlenmişse de (Ataş, 2019: 144) ilgili kanun 12 Nisan 1991 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan 3713 sayılı Terörle Mücadele Kanunu’na eklenen bir madde ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu düzenleme kamuoyunda “Kürtçe Serbestisi”, “Kürtçeye Özgürlük” olarak algılanmış ve genel olarak hem Türk aydınları hem de Kürt camiası tarafından geç kalınmış olumlu bir adım olarak görülmüştür (Kubilay, 2004: 73; Ataş, 2019: 145-147). Fakat 2932 sayılı kanunu kaldırılması Kürtçenin eğitim dili olması veya anadili olarak öğretilmesi yasağını kaldırmadığı gibi Kürtçe siyasal faaliyetleri de serbest bırakmıyordu, zira bu alanlar anayasanın eğitim ile ilgili 42. maddesi ile basın ve yayın ile ilgili 26. madde ve 28. madde gereğince yasak kalmaya devam etmişlerdir (Yıldız, 2004: 13-14; Kubilay, 2004: 75). Buna rağmen Kürtçenin kamuoyunda tartışılır olması ve oluşan “Kürtçe artık serbest” algısı sayesinde, bu dönem Cumhuriyet boyunca Kürtçeye yönelik “dilsel hegemonyanın” kabul edilmesi olarak görülebilir. Fakat belirtmek gerekir ki hegemonyanın kabul edilmesi, hegemonyanın sonlandırılması anlamına gelmemektedir. Nitekim devlet *yönetimsellik* (Foucault, 1991) ilkesi ve benimsediği “devamlı hegemonya” (Arslan, 2015) gereği kendi dilsel ve eğitimsel politikalarını ödün vermeden sürdürmekteydi. Örneğin 1990’lı yıllar boyunca Doğu ve Güneydoğu’da daha önce açılmayan pek çok yerleşim yerinde YİBO’lar açılmıştır (Arslan, 2014: 154-156).⁴³ Bu durum YİBO’ların birer “öğretimsel ideolojik aygıt” (Althusser, 2002) olarak işlerliklerinin koruduklarını göstermektedir. Bunun yanında meclisteki milletvekili yeminine Kürtçe ifadeler ekleyen Leyla Zana ve Hatip Dicle’ye yönelik tutumlar devletin *kamusal alanı* Kürtçeye açmaya pek de istekli olmadığını göstermektedir. Mine Kubilay (2004:79)’ın ifade ettiği gibi 1991’den itibaren yapılan değişiklik ve düzenlemelerle

⁴³ T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı tarafından 2000 yılında hazırlanan Doğu Anadolu Projesi (DAP) Ana Planı’na göre Türkiye’de bulunan YİBO’ların %41’i Doğu Anadolu Bölgesi’nde bulunmaktadır (T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, 2000).

“yasaklayıcı dil politikası”ndan sıyrılarak kısmi de olsa “düzenleyici dil politikasına” evrilmeye başlayan Türkiye dil politikaları “kamusal alanın homojen/milli karakteri”nden vazgeçmemiş ve bu karakterini genişletmemiştir. Nitekim sonrasında yukarıda adı geçen milletvekilleri de dâhil olmak üzere HEP milletvekillerinin tutuklanması ve partilerinin kapatılması devletin hegemonik tutumunda çok fazla değişiklik olmadığını göstermektedir.

2932 sayılı kanunu kaldırılması devlet nezdinde olduğu kadar Kürtler için de önemli bir eşiktir. Zira bu kanunun kaldırılması sadece günlük hayatta ve “görsel-işitsel” medyada Kürtçenin kullanılmasının önünü açıyor görünse de fiili olarak Kürtçe yazılı medya ve kitap yayıncılığının da önünü açmıştır (Scalbert Yücel, 2018: 41). Nitekim bu tarihten sonra Kürtçe yayıncılık önce İstanbul’da daha sonra Diyarbakır’da ortaya çıkmıştır. İstanbul’da Nûbihar Yayınları, Avesta Yayınları, Elma Yayınları gibi Kürtçe kitap yayınlayan yayınevleri kurulmuştur. Bu yayınevlerinin yanında *Nûbihar*, *Rewşen* ve *Jiyana Rewşen* gibi dergiler ve *Welat* adıyla haftalık yayın yapan bir Kürtçe gazete çıkmaya başlamıştır. Ayrıca KÜRT-KAV ve MKM gibi pek çok kültür merkezi ve dernek açılmış ve kültürel üretimin yanında bu kurumlarda çeşitli seviyelerde Kürtçe dil kursları verilmeye başlanmıştır.⁴⁴ Bu nedenle 1990’lı yıllar Kürtçenin bir yazılı dil olarak görünürlüğünün arttığı ve bir Kürtçe okuryazar neslin ortaya çıktığı yıllar olarak görülebilir. “Kürtçenin direnişi”nin (Uçarlar, 2012) ve 1990’lı yıllarda yazılı dil olarak geri dönüşü Türkiye’deki Kürt dil politikaları açısından gerçekten de bir dönüm noktası olarak görülmelidir.

Özellikle Avrupa Birliği (AB) üyelik süreci bağlamında 2000’li yıllarda atılan adımlar (Kubilay, 2004: 76) 1990’lı yılların başında kabul edilen hegemonyanın çözümlmesine olanak tanımıştır. Fakat 2000’li yılların başında gerçekleşen bir olay, hegemonyanın çözümlmesinin sıkıntılı olacağının göstergesidir. 2001 yılında İstanbul Üniversitesi öğrencisi bir grup öğrencinin “Anadilde eğitim” talebi ile rektörlüğe yaptığı başvuru sert bir şekilde karşılık bulmuş ve öğrenciler çeşitli idari ve adli cezalar ile karşılaşmıştır. Fakat bu dilekçe bir süre süre sonra diğer illerdeki

⁴⁴ 1990’lı yıllarda yapılan Kürtçe eğitimi faaliyetleri bu çalışmanın dördüncü bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

üniversite öğrencileri arasında karşılık bulmuş ve başka üniversite öğrencileri de benzer taleplerle kendi üniversitelerine dilekçeler vermiş ve aynı şekilde sert yaptırımlara maruz kalmışlardır. Sami Tan bu dilekçe eylemini Türkiye’deki Kürtçe dil bilincinin oluşumunun bir göstergesi olarak Türkiye’de Kürtçe dil taleplerinin ve sonrasında kurulacak olan dil hareketinin başlangıcı saymaktadır (Tan, 2014: 206). Toplamda 16 bin dilekçenin verildiği eylemlerde 2414 öğrenciye soruşturma açılmış, doksan beş öğrenci okuldan atılmış ve 1350 öğrenciye de bir yıla varan çeşitli cezalar verilmiştir. Fakat 2002 yılında AB uyum yasaları çerçevesinde verilen kararla öğrencilerin cezaları düşürülmüş ve okula geri dönüş yolu açılmıştır (Bianet, 2002; Tan, 2014).

2.2.2. Hegemonyanın Çözülmesi

Aralık 1999’dan itibaren Avrupa Birliği (AB)’ye resmen aday olan Türkiye’de diğer pek çok alandaki katı devlet tutumunda değişikliklere yol açmıştır. Kürtçeye yönelik hegemonik tutum da AB’ye üyelik sürecinden olumlu anlamda etkilenmiştir (Kubilay, 2004: 76; Scalbert Yücel, 2018: 41). Bu nedenle 1991 yılında 2932 sayılı kanunun iptal edilmesi ile sosyal hayatta ve basın yayın alanında nispeten görünürlüğü artan Kürtçe için 2000’li yıllar da Ak Parti hükümetleri (2002-2007, 2007-2011 ve 2011-2015) öncülüğünde devlet nezdinde olumlu adımların atıldığı yıllardır (Kolçak, 2016: 27). Hakan Kolçak (2015: 33-34)’a göre bu dönemde (1) Kürtçe yayın yapma hakkı, (2) çocuklara Kürtçe isim verilmesi, (3) Kürtçe yer adlarının iadesi, (4) Kürtçenin siyasi propaganda aracı olarak kullanılması, (5) Kürtçenin öğretilmesi alanlarında AK Parti politikaları başarılı olurken Kürtçe anadilde eğitim konusunda sorunlar giderilmemiş ve Kürtçenin resmi dil olmasına yönelik de herhangi bir adım atılmamıştır. M.Şerif Derince (2013: 145) Cumhuriyet boyunca devletin politikalarında bir “devamlılık” olduğunu belirtir. Ona göre son yıllarda AK Parti hükümetleri döneminde yapılan bazı sınırlı reform adımları da dilsel ve kültürel hakları baskı altına almanın yeni bir versiyonundan başka bir şey değildir. Sezin Öney (2015: 13)’e göre de devlet politikalarında bir paradigma değişikliğinden ziyade bir taktik değiştirme vardır. Eksikliklerine rağmen, AK Parti ile anılan 2002-2015 dönemini Türkiye Cumhuriyet’i tarihinde uygulanan dilsel

politikalarındaki “tek dil” merkezli hegemonyanın çözülme yılları olarak adlandırmak mümkündür.

Hegemonyanın çözülmesine yönelik atılan adımlar daha çok, anayasada dil yasakları ile ilgili maddelerin değişikliği ve/veya yeni kanunların çıkarılması şeklinde olmuştur. Anayasa değişikliği yapan kanunlardan ilki 3 Ekim 2001’de çıkarılan 4709 sayılı kanundur. Bu kanunun 9. Maddesi, Anayasa’nın 26. maddesinde geçen “kanun tarafından yasaklanmış herhangi bir dille düşüncelerin açıklanması ve yayılması yasaktır” ifadesi kaldırılmıştır. Yine 4709 sayılı kanunun 10. Maddesi anayasanın 28. maddesinde yer alan “Kanunla yasaklanan herhangi bir dilde yayın yapılamaz” ifadesi kaldırılmıştır (Scalbert Yücel, 2018: 41-42). Anayasanın 26. ve 28. maddelerinin ilgili hükümlerinin kaldırılması, 2932 sayılı kanunun kaldırılmasından sonra Kürtçenin ifade özgürlüğü ve basın yayın alanında kullanılmasının önünü açan en önemli gelişmelerdir. Fakat unutulmaması gereken bir husus bu adımların AB adaylık süreci ile başladığı ve kültürel farklılıkların resmen tanınması ve geliştirilmesi amacıyla yapılmadığı gerçeğidir (Kubilay, 2004: 75). Hamit Bozarslan (akt. Scalbert Yücel, 2018: 41) göre “kozmetik bir doğaya sahip olan” bu reformlar yönetici elitin daha demokratik bir Türkiye hayalinden ziyade, AB’ye yönelik atılmış adımlardır ve bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti’nin baskıcı ve yasaklayıcı tutumunu değiştirmezler. Gerçekten de AB sürecinden uzaklaşıldığı 2015 yılından sonraki dönemlerde Kürtçeye yönelik adımlar fiiliyatta akamete uğramıştır. Bunun yanı sıra devletin *yönetimsellik* (Foucault, 1991) ilkesini her şartta uyguladığını yasayla düzenlenen pek çok konunun fiiliyattaki birbirinden farklı uygulamalardan anlaşılmaktadır.

2.2.2.1. Kürtçenin Basın-Yayın’da Kullanılması

Kürtçenin görsel basın ve yayında kullanılması 2002 yılında AB ile imzalanan 3. Uyum Paketi sonrasında yapılan yasal düzenlemeler ve çıkarılan yönetmelikler sonucunda mümkün olmuştur (Kubilay, 2004: 77; T.C. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı, 2014: 117). İlk önce “3984 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun”da yapılan değişiklik ile Türkçeden farklı dil ve lehçelerde yayın yapılması mümkün hale

gelmiştir. Bu değişikliğe istinaden Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), 18 Aralık 2002 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren “Radyo ve Televizyonların Dili Hakkındaki Yönetmelik” adıyla bir yönetmelik hazırlamıştır. Bu yönetmeliğin 5. Maddesine göre “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir.” denilerek Türkçeden farklı dil ve lehçelerde yayın kanuni güvence altına alınmıştır. Aynı madde de geçen “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerdeki yayın, Türkiye Radyo- Televizyon [TRT] Kurumu tarafından yapılır” ifadesi ile de bu yayınlar için devlet televizyonu olan TRT işaret edilmiştir. Yayınların içeriği ve hedef kitlesi hakkında da hüküm koyan yönetmeliğe göre yayınlar haber, müzik ve kültürel alanlarda sadece yetişkinlere yönelik yapılabilir. Dilin veya lehçelerin çocuklara öğretilmesine yönelik yayın yapılamaz. Yayınların zamanı da radyolarda günde kırk beş dakika ve haftada toplam dört saat; televizyonlarda da günde otuz dakika ve haftada toplam iki saati aşamaz. Hem radyo hem de televizyon yayınlarından sonra programların birebir Türkçe çevirilerinin verilmesi gerekmektedir. Yönetmeliğin 8. Maddesine göre “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerdeki yayınlar; hukukun üstünlüğüne Anayasa’nın genel ilkelerine, temel hak ve özgürlüklere, milli güvenliğe, genel ahlaka, Cumhuriyet’in Anayasa’da belirtilen temel niteliklerine, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne” gibi muğlak, fakat anayasada karşılığı olan ifadeler, yapılacak yayınlar kanuni olsalar bile keyfi olarak müdahaleye açık hale getirmiştir. Bunun yanı sıra 8. maddenin sonunda geçen ve belki de yönetmeliğin en ilginç ifadesi olan “Program sunucu ve spikerleri çağdaş kıyafetler içinde olmak zorundadırlar” ifadesi, sunucu ve spikerlerin kılık ve kıyafetlerle bile olsa kullandıkları dilin kültürlerini yansıtamayacakları anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile “yerel dil ve lehçelerde” konuşan spikerlerin “yerel kılık kıyafet” içinde olması da yasaklanmıştır (Kubilay, 2004: 77).

Bu yönetmelik Resmi Gazete’de yayınlanmasına rağmen Türkçe dışındaki radyo ve televizyon yayınları bir süre daha akamete uğramıştır. Zira bu yayınları yapmak ile görevlendirilen TRT ilgili yönetmeliğin kanuna uygun olmadığı gerekçesi ile Danıştay’a dava açmış ve davayı kazanmıştır (Kubilay, 2004: 78). Bunun üzerine 2003 yılında TBMM’den geçen AB 6. Uyum paketi çerçevesinde

3984 Sayılı kanuna eklenen “Ayrıca, kamu ve özel radyo ve televizyon kuruluşlarınca Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir” maddesi sonucunda Türkçeden farklı dil ve lehçelerde TRT ve TRT dışındaki özel radyo ve televizyonlarda da farklı dil ve lehçelerde yayın yapılması mümkün hale gelmiştir (Kubilay, 2004: 77). Bu maddenin 3984 sayılı kanuna eklenmesinden sonra RTÜK tarafından yeni bir yönetmelik hazırlanmıştır. 25 Ocak 2004 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren bu yeni yönetmeliğin 4. maddesinde yapılacak yayınların dili “Yayınların Türkçe yapılması esastır. ... Münhasıran Türkçeden başka bir dil ve lehçede yayın yapılamaz. Ancak, bu yönetmelik çerçevesinde Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir” şeklinde tarif edilmiştir. Yönetmeliğin 5. maddesine göre hem kamu hem de özel kuruluşlar “Türkçeden farklı dil ve lehçelerde” yayın yapabilirler. Bu yönetmelikte yayınlar için ayrılan zaman aralığı bir önceki kadük yönetmelikten daha fazladır. Buna göre radyolarda günde altmış dakikayı aşmamak kaydıyla toplam beş saat; televizyonlarda da günlük kırk beş dakikayı aşmamak kaydıyla en fazla dört saat yayın yapılabilir. Bu yönetmeliğe göre de “bire bir olmak kaydıyla” yayınlar esnasında veya hemen akabinde Türkçe çeviri verilmesi zorunludur.

Bu yönetmelikten sonra TRT Radyo-1 ve TRT-3 televizyon kanalı, 7 Haziran 2004’te farklı dil ve lehçelerdeki yayına Boşnakça yayın ile başlamıştır. Böylece TRT, Pazartesi Boşnakça, Salı Arapça, Çarşamba Kurmançça, Perşembe Çerkezçe, ve Cuma günleri de Zazaca olmak üzere beş dil ve lehçede günde kırk beş dakika yayın yapmaya başlamıştır (Amerika'nın Sesi (VOA), 2004). İlk Kürtçe yayın da 9 Haziran 2004 günü Radyo-1 ‘da saat 06.10’da, TRT-3’te de saat 10.30’da “Zengîniya Çanda Me” (Kültürel Zenginliğimiz) adıyla yapılmıştır. Bu yayın seksen yıllık bir tabuyu yıktığı için Kürtler tarafından genelde memnuniyetle karşılanırken, yayınların dili ağır olduğu için eleştiri konusu olmuştur (NTV, 2004).

Özel radyo ve televizyonlarda Kürtçe yayın yapılması ise yaklaşık iki yıllık bir gecikmeyle Mart 2006’da başlamıştır. Yayın için başvuruda bulunan on iki yayın kuruluşundan Diyarbakır’da yayın yapan Gün TV ve Söz TV adlı yerel televizyon

kanalları ile Şanlıurfa’da yayın yapan Medya FM adlı radyo istasyonu RTÜK’e yaptıkları başvurunun gecikmeli de olsa olumlu sonuçlanması üzerine 3984 sayılı RTÜK kanun ve sonrasında çıkarılan 25 Ocak 2004 tarihli yönetmelik maddelerine uymak kaydıyla 23 Mart 2006 tarihinde yayına başladılar (BBC Türkçe, 2006). Fakat gerek yönetmelikten kaynaklanan sıkıntılar gerekse yayın içeriklerine açılan davalar bu yayınları yapan kuruluşların işlerinin pek de kolay olmadığını göstermiştir (Önderoğlu, 2007). Kürtçe yayıncılıkta devlet tarafından atılan son adım, Aralık 2008 yılında test yayınına başlayan (Bila, 2008) ve 1 Ocak 2009 tarihinde geniş bir devlet erkânının katıldığı törenle TRT 6 adıyla açılan (Hürriyet , 2009) ve yirmi dört saat kesintisiz Kürtçe (Kurmancî, Zazakî ve Soranî lehçelerinde) yayın yapan televizyon kanalıdır. Bu kanal Ocak 2015’ten itibaren TRT KURDÎ adını almış ve hâlen bu adla yayınlarına devam etmektedir (Habertürk, 2015). TRT KURDÎ’nin yanı sıra Türkiye’nin resmi haber ajansı olan Anadolu Ajansı (AA) 1 Eylül 2013 tarihinden itibaren Kürtçe yayına başlamıştır (AA, 2013). AA 2020 yılı itibari ile hem Kurmancî hem de Soranî lehçelerinde yayına devam etmektedir (AA, 2020).

Elbette Kürtçe başta olmak üzere Türkçe dışındaki dil ve lehçelerde yayın yapılması pek çok tartışmalara yol açmıştır. Dönemin AK Parti hükümeti yetkilileri ve sözcüleri Kürtçe yayıncılığı Türkiye’nin demokratikleşmesi yönünde atılan adımlar olarak gördüklerini ifade etmiştir (T.C. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı, 2014). Yine de bu adımlar Demokratik Açılım (Habertürk , 2009), sonrasında Çözüm Süreci (Çiçek, 2018) , son olarak da Milli Birlik ve Kardeşlik Projesi (Bianet , 2015) şeklinde adlandırılan sürece giden yolda atılan adımlar oldukları bir gerçektir (Kolçak, 2016: 33). Bunun karşısında Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) başkan ve milletvekilleri bu yayınların anayasaya aykırı olduğu iddia etmiş, dahası bu yayınların AB eliyle dayatılan, milleti ve devleti “bölen” yayınlar olduklarını öne sürmüş ve hem bu yayınlara hem de AB müktesebatı çerçevesinde atılan diğer demokratikleşme adımlarına karşı çıkmıştır (mhp.org.tr, 2015). Demokratik Toplum Partisi (DTP) yöneticileri ve milletvekilleri de bu yayınların Kürtçeyi geliştirmek ve yaygınlaştırmaktan ziyade birer asimilasyon ve dezenformasyon aracı olduklarını ifade etmiş ve yayınlara karşı çıkmışlardır (İHA, 2008).

3984 sayılı kanun 2011 yılında ilga edilerek yerine 6112 sayılı “Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Hizmetleri Hakkında Kanun” kabul edilmiştir. Bu son kanunda radyo ve tv hizmetlerinin dili 4. maddede şu şekilde tanımlanmıştır: “Yayın hizmetlerinin Türkçe yapılması esastır. Ancak Türkçe dışındaki dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir. Yayınlar seçilen dilin kurallarına uygun olarak yapılmak zorundadır” denilmiş ve bu kanundan sonra hem özel hem de devlet televizyonlarında Türkçeden başka dillere yirmi dört saat yayın yapma hakkı verilmiştir. Nitekim bu kanundan kısa bir süre önce on dört radyo ve TV kuruluşu RTÜK’ten yayın lisansı almıştır (RTÜK, 2010). Belirtmek gerekir ki 2002 yılında çalışmalarına başlanan ve 2009 yılında yirmi dört saat yayın yapan bir televizyon kanalının kurulması ile devam eden Kürtçe yayın gündemi, Kürtçeyi Cumhuriyet tarihi boyunca hiç olmadığı kadar kamuoyu gündeminde tutmuş ve Kürtçenin görürlüğünü arttırarak kamuoyu nezdinde kabul görmesinin sağlamıştır (İnal K. , 2012). Yine de belirtmek gerekir ki bu yayınlar, Cumhuriyet boyunca izlenen dil politikaları sonucunda oluşmuş dil hiyerarşisini kırmaya yetmemiş ve Kürtçeye Türkçe karşısında bir dil eşitlemesi şansı tanımamıştır (Kubilay, 2004: 80).

2.2.2.2. Kürtçe Eğitim-Öğretim

2002 yılında başlayan AB Uyum yasaları çerçevesinde çıkarılan 3. Uyum Paketi ile birlikte kabul edilen ve 9 Ağustos 2002 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 4771 sayılı “Çeşitli Kanunların Değişikliği Hakkında Kanun”un 11. maddesi A bendine göre “2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı ‘Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun’ şeklinde değiştirilmiştir. Bu kanundan sonra kamuoyunda Özel Kürtçe Kursları olarak bilinen Kürtçe öğretim kurslarının açılması için gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemelerden sonra İstanbul’da da ilk Kürtçe kursu 2003 Aralık ayında yapılan başvurudan (Evrensel, 2004) yaklaşık bir yıl sonra verilen izin ile ancak 26 Eylül 2004 tarihinde açılmıştır (Gözke, 2004). Altı il ve iki ilçe merkezinde

açılan ve 2.027 kişinin kayıt yaptırdığı Kürt Dili Kursları'ndan⁴⁵ 2005 yılında kadar 1.056 kişi sertifika alarak mezun olmuştur. Ancak 1 Ağustos 2005 tarihinde Diyarbakır'da toplanan Özel Kürtçe Öğretim Kursları'nın yöneticileri devletin tutumu, bürokratik engellemeleri, halkın ilgisizliği gibi gerekçeleri öne sürmüş ve "Kürt halkının ana dilini [*sic.*] öğrenmeyi değil, ana dilde [*sic.*] eğitim ve öğretimi istediğini" belirterek aldıkları ortak bir kararla Kürtçe öğretim kurslarını kapattıklarını duyurmuşlardır (Bozarslan M. , 2005).

2005 yılında Kürtçe kursların kapatılması sonrasında devletin attığı ilk adım 2009 yılında yükseköğretim kurumlarında Kürt Dili ve Edebiyatı, Kürt Dili ve Kültürü adlarıyla lisans ve lisansüstü programların açılmasına izin vermek olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Kürtçe akademiye ilk olarak Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) bünyesinde Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE) adıyla kurulan enstitü ile girmiştir (Adak, 2019).⁴⁶

Mardin Artuklu Üniversitesi'nde açılan TYDE'den sonra sırasıyla 2012 yılında Bingöl Üniversitesi'nde, 2013 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ)'de de aynı adla enstitüler kurulmuştur. Ayrıca Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı 2013 yılında açılmış ve tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci almaya başlamıştır (alparslan.edu.tr). Türkiye'de Kürtçe lisansüstü eğitim vermek amacıyla son olarak Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak açılan Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı 2014 yılında Yüksek Lisans, 2015 yılında da doktora programı açmış ve her iki program da 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir (dicle.edu.tr)

Yukarıda verdiğimiz üniversite ve programların dışında Dicle Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi ve Hakkari Üniversitesi'nde Kürtçe seçmeli ders statüsünde çeşitli bölümlerde okutulmuştur (Kolçak, 2016: 41). Ayrıca Mardin Artuklu

⁴⁵ Kürtçe öğretim kursları bazı illerde Kürtçe Dil Kursu, bazı illerde de Kürt Dili Kursu adlarıyla açılmıştır. Bu kursların açılmasına olanak tanıyan yasal düzenlemeler, bu konuda çıkarılan yönetmelik ve genelgeler ile kursların ders içerikleri, ders materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmen niteliği bu çalışmamızın dördüncü bölümünde ele alınacaktır.

⁴⁶ TYDE tarihçesi, programları ve faaliyetleri hakkında daha ayrıntılı bilgi bu çalışmamızın dördüncü bölümünde verilmiştir.

Üniversitesi başta olmak üzere, Hakkari Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi ve Şırnak Üniversitesi gibi 2008 yılından sonra bölgelerinde kurulan üniversitelerde değişik seviyelerde halka açık Kürtçe (Kurmanci ve Zazaki) kurslar düzenlenmiştir.⁴⁷

Üniversiteler bünyesinde lisans ve yüksek lisans programları, seçmeli dersler ve kurslarda Kürtçe eğitim ve öğretim bir şekilde rayına oturduktan ve kamuoyunda belli bir kabul gördükten sonra Kürtçe eğitim-öğretim alanında atılan en önemli 2012 yılında itibaren haftada iki saat olmak üzere ortaokullarda seçmeli Kürtçe derslerinin verilmeye başlanmasıdır.⁴⁸

Talim ve Terbiye Kurulu 25.06.2012 tarihinde kabul ettiği ‘İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi’ ile 5. Sınıflarda haftada iki saat olmak üzere Yaşayan Diller ve Lehçeler adıyla yeni bir seçmeli ders eklenmiştir.⁴⁹ Hazırlanan seçmeli dersler çizelgesi doğrultusunda MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bir Seçmeli Dersler Genelgesi yayınlayarak Seçmeli Derslerin hangileri olduğunu ve nasıl seçileceğini açıklamıştır. Bu genelgeye göre en az on öğrenci bir dersi seçerse ders grubu oluşturulur ve ders açılır. Genelgede 2012-2013 eğitim öğretim yılının Eylül ayında Seçmeli Derslerin tanıtılması ve seçilmesi işleminin yapılması gerektiği bildirilmiştir.⁵⁰

Seçmeli Dersler Genelgesinin yayınlanmasından sonra 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibari ile ortaokul 5. Sınıfta okuyan öğrenciler seçmeli ders havuzundan istedikleri dersleri almaya başladılar (Kaya E. , 2013). Seçmeli Kürtçe dersi 2020 yılı itibari ile büyük oranda sadece kadrolu öğretmenlerin eğitim verdiği okullarda

⁴⁷ Örneğin 2008 yılına ait Mardin Artuklu Üniversitesi Sertifikalı Kürtçe kursu için Bkz: <http://www.artuklu.edu.tr/tr/s%C3%BCrekli-e%C4%9Fitim-merkezi/duyurular/sertifikali-akademik-kurtce-kursu-ilani> (Erişim Tarihi: 15.03.2020).

⁴⁸ Çalışmamızın 5. bölümü seçmeli Kürtçe dersler üzerine yaptığımız saha araştırmasına dayanmaktadır, ilgili bölümde bu konuda daha ayrıntılı bilgi verilecektir. Bu nedenle burada sadece seçmeli Kürtçe derslerinden kısaca bahsedilecektir.

⁴⁹ 2012 yılı seçmeli dersler çizelgesi için Bkz. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/278182/25062012-69.pdf> (Erişim Tarihi: 13.03.2020)

⁵⁰ 2012 yılı seçmeli dersler çizelgesi için Bkz. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/278182/meb-2012-37.pdf> (Erişim Tarihi: 13.03.2020).

devam etmektedir.⁵¹ Siyasi açıdan geline nokta gerek hükümet, gerekse MEB'in Seçmeli Diller ve Lehçeler dersini fiili olarak tedricen kaldırmaya niyetinde olduğu söylenebilir (Evrensel, 2019).

Devletin Kürtçe eğitim alanında attığı son adım, 2014 yılında "MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği"nin değiştirilmesidir. 05 Temmuz 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren değişiklik yönetmeliğine göre Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nin kurumların öğretim dilini düzenleyen 49. Maddesine şu ilaveler yapılmıştır:

"... Yönetmeliğin 49 uncu maddesine aşağıdaki ikinci fıkra eklenmiştir.

'(2) Özel okullarda Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilen Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim ve öğretim yapılabilir. Bu okullarda:

a) Farklı dil ve lehçelerde okutulacak dersler Bakanlıkça belirlenir.

b) Okulun seviyesine göre Bakanlıkça onaylanan dersler ve öğretim programları ile haftalık ders dağıtım çizelgeleri uygulanır."

Bu değişikliğe göre dili Kürtçe olan okullar açılacaktır. İgili değişikliğe binaen 15 Eylül 2014 tarihinde Cizre, Diyarbakır ve Yüksekova'da Kürtçe eğitim verilecek üç okul açılmıştır. Ancak okulların kanuna uygun olmadığı gerekçesiyle açıldıkların günün ertesinde yetkililer tarafında kapatılmıştır (CNN Türk, 2014). Dönemin Başbakan Yardımcısı Bülent Arınç, açılan kurumların "özel okul" yeterliğinde ve statüsünde olmadıkları" gerekçesiyle kapatıldıklarını açıklamış ve ilgili yasalar ile anayasayı işaret etmiştir:

"Ortada bir okul yoktur. Öğretmen var mı yok, müracaat ettiniz mi hayır. Biz burayı açarız, Kürtçe yapma eğitimi. Hayır, yapamazsınız. ... Son demokratikleşme paketi içinde, özel eğitim kurum Kürtçe eğitim verileceği kararlaştırılmıştı. Seçmeli ders olarak eğitim verilebileceği kararlaştırılmıştı. Anayasamızdaki hükümler duruyor. Ancak özel eğitim kurumlarında Kürtçe dersler verilebilir. Bu kurumun tam uyumlu özel bir eğitim kurumu olması gerekir"(Bianet, 2014).

Kürtçe eğitim vermek için açılan okullar daha sonra çeşitli tadilatlar yaparak "özel okul" statüsü almış ve tekrar eğitime başlamışlarsa da sonraki dönemlerde de

⁵¹ Örneğin 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş'taki bir okulda talep olmasına rağmen, öğretmen olmadığı gerekçesi ile Kürtçe dersi açılmamıştır. Daha ayrıntılı bilgiler çalışmamızın 5. Bölümünde verilecektir.

benzer gerekçeler gösterilerek pek çok kez kapatılmıştır. Nihayet 2016 yılında bu kurumlar tamamen kapatılmıştır (Kamer, 2016). Yaşanan bu tecrübe göstermiştir ki özel okullarda bile olsa Kürtçenin eğitim dili olması yönetmelik veya genelgelerle değil daha köklü kanun ve anayasa değişikliği ile beraber kamuoyu ve siyaset kurumlarının zihniyet değişikliği gerekmektedir. Fakat eğitim-öğretimde kullanılacak dillerin ve Türkçeden başka bir dilin anadili olarak öğretilmeyeceğini hükme bağlayan anayasanın 42. maddesinin günümüze kadar değiştirilmemesi devletin katı tutumunda değişikliğin pek de kolay olmayacağını işaretidir.

2.2.2.3. Kürtçe İle İlgili Diğer Gelişmeler

Kürtçenin medyada kullanılması, üniversitelerde Kürtçe bölümler açılması, Kürtçenin ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmasının yanında isteyen ailelerin çocuklarına Kürtçe isim koyması, ismi Türkçeleştirilen yerleşim yerlerinin isimlerinin iade edilmesi ve son olarak Kürtçenin siyasi propaganda aracı olarak kullanılabilmesi Kürtçe üzerindeki hegemonyanın çözülmesine örnek gösterilebilir (Kolçak, 2016).

12 Mart 1972 askeri darbesinden sonra çıkarılan 1587 sayılı Nüfus Kanun'un 16. maddesine göre “Çocuğun adını ana ve babası koyar. Ancak milli kültürümüze (...) uygun düşmeyen (...) adlar konulamaz.” Bu kanun maddesi ile çocuklara Türk örf ve adetlerine uymayan isimlerin konulması yasaklanmıştır. Bu konu kamuoyunu meşgul etmiş konulardandır. Nitekim AİHM’ kadar giden başvurular mevcuttur (Oran, 2004). Bu alandaki düzenleme 2003 yılında çıkarın AB 6. Uyum Paketi çerçevesinde yapılan değişikliktir. Bu değişikliğe göre ilgili kanun maddesi şu şekilde değiştirilmiştir; “Çocuğun adını ana ve babası kor. Ancak ahlak kurallarına uygun düşmeyen veya kamu oyunu [sic.] inciten adlar konulmaz”. Bu değişiklik ile isteyen ebeveynlerin çocuklarına Kürtçe isim koymasının önü açılmıştır (Kolçak, 2016: 36). Fakat bu sefer de isimlerin Türk alfabesine göre yazılması şartı getirilmiştir. Bu şart Kürtçe alfabede bulunan ve neredeyse sembol halini alan “X, Q, W ve Ê” harflerini içeren Kürtçe isimlerin çocuklara konulmasını engellemeye yönelik atılmış bir adım olarak değerlendirilmiştir. Aslında Türk Ceza Kanunu (TCK)’nın 222. Maddesi Türk alfabesinde yer almayan harflerin kullanılmasını 2 aydan 6 aya kadar hapis cezası ile cezalandırmayı ön görmekteydi. Nihayet 2013

yılında açıklanan Demokratikleşme Paketi çerçevesinde yapılan bazı düzenlemeler ile TCK'nın 222. maddesi yürürlükten kaldırılmış ve yukarıda geçen harfleri içerenler dâhil bütün Kürtçe isimlerin çocuklara konulmasının önü tamamen açılmıştır (Oran, 2004; Kolçak, 2016: 36-37).

Türkçe olmayan yerleşim yerlerinin isimlerinin tespiti ve değiştirilmesi neredeyse Türkiye Cumhuriyeti ile yaşıt bir uygulamadır. 1940 yılında İçişleri Bakanlığı tarafından çıkartılan bir genelge ile isimlerinin tespiti ve değiştirilmesi resmileşmiştir (Kolçak, 2016: 37). Bu genelgenin ardından “yabancı kökenli” yer adlarının Türkçe karşılıkları ile değiştirilmesi için bütün illerde valilikler tarafından dosyalar hazırlanmış ve Ankara'ya gönderilmişlerdir. 1949 yılında çıkartılan 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu ile yer adlarının değiştirilmesi kanuni bir zemine oturtulmuş ve 1957 yılında da “Ad Değiştirme İhtisas Kurulu” oluşturulmuş ve böylece yer adlarının değiştirilmesi sistematik bir hal almıştır. Ad Değiştirme İhtisas Kurulu'nun çalışmaları sonucunda 1965 yılına kadar 12.000 civarında “yabancı kökenli” yerleşim adı değiştirilmiştir (Tunçel, 2000: 27). Türkiye'nin hemen her ilinde yerleşim yerlerinin ad değişikliğine rastlanmaktadır, ancak Kürtlerin yaşadığı illerde adı değiştirilen yerleşim yeri diğer bölgelerinde bir hayli fazladır. Adları değiştirilen yerleşim yerlerinin yarısından fazlasının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde olması, bu uygulamanın asıl hedefinin Kürtçenin görünürlüğünün azaltılması olduğunu göstermektedir.

2000'li yıllara kadar yerleşim yerlerinin iadesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Fakat AK Parti yönetiminde AB Uyum Yasaları çerçevesinde çıkarılan Demokratikleşme Paketleri ile bu yönde de adımlar atılmış ve yapılan kanun değişiklikleri ile daha önce ismi değiştirilen şehirlerin, ilçelerin, köylerin ve mahallelerin isimlerinin iadesi mümkün hale gelmiştir (Kolçak, 2016: 37). 2014 yılında çıkarılan Demokratikleşme Paketi (No: 6529/2014) çerçevesinde 1949 yılında çıkartılan 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu'un “Şehir ve kasaba isimleri sadece Meclis tarafından değiştirilir” hükmü değiştirilmiş ve Yerel Yönetimler ve Belediye Meclislerine yer isimlerini değiştirme yetkisi verilmiştir. Üç adımdan oluşan isim değiştirme sürecinin ilk adımında değiştirme kararı Belediye Meclisi tarafından alınır, alınan karar İç İşleri Bakanlığına sunulur ve Bakanlığın onayından sonra isim

değişiklikleri onaylanır. İlgili kanun değişikliğinden sonra 2014 itibariyle Diyarbakır, Batman, Van ve Siirt'te bazı köy ve mahalle isimleri değişikliği teklifi İç İşleri Bakanlığı tarafından onaylanmıştır. Bunun yanında pek çok ilde de Türkçe, Kürtçe ve Arapça çok dilli il, ilçe ve köy tabelası hazırlanmıştır (Kolçak, 2016: 38).

Kürtçe üzerindeki hegemonyanın çözülmesi yolundaki son uygulama Kürtçenin siyasi propaganda aracı olarak kullanılmasıdır. 1983 tarihli Siyasi Partiler Kanunu (No: 2820)'un 43. maddesine ile Türkçeden başka dillerin siyasi propaganda aracı olarak kullanılması yasaklanmıştır. Bu yasak DEP'li milletvekillerinin mecliste Kürtçe konuştukları için tutuklanması ve yargılanmasından sonra Türkiye kamuoyunda tartışılmış bir konu olmakla birlikte uzun yıllar daha yürürlükte kalmıştır. Nihayet 2014 yılında çıkarılan Demokratikleşme Paketi (No: 6529/2014)'nin 16 maddesi ile 1983 tarihli Siyasi Partiler Kanunu (No: 2820)'un 43. maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. 2014 yılında sonra yapılan yerel, milletvekili ve cumhurbaşkanlığı seçimlerinde seçim kampanyaları çerçevesinde adaylar seçmenlerle rahat bir biçimde Kürtçe konuşabilirken, afişler ve şarkılar aracılığı ile hem görsel hem de işitsel propaganda da yapmışlardır (Kolçak, 2016: 38).

2.2.3. Tekrar Hegemonya mı?

1999 yılında Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyeliğinin kesinleşmesinden sonra çıkarılan AB Uyum Yasaları ve Demokratikleşme Paketleri ile azınlıklar konusunda AB standartlarının yakalanması hedeflenmiştir (Oran, 2004). Bu AB Uyum Yasaları, başarılı bir siyasi hamle ile Demokratik Açılım veya Çözüm Süreci olarak adlandırılan ve 2009-2015 yılları arasında yürütülen süreç (Çiçek, 2018) ile Cumhuriyet tarihi boyunca gasp edilen Kürt dil ve kültür haklarının tanınması ve iadesi için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu 2001 yılı sonunda başlayan ve 2015 yılına kadar devam eden bu AB adaylık sürecinde yukarıda sıraladığımız (1) Kürtçe yayın yapma hakkı, (2) çocuklara Kürtçe isim verilmesi, (3) Kürtçe yer adlarının iadesi, (4) Kürtçenin siyasi propaganda aracı olarak kullanılması, (5) Kürtçenin öğretilmesi (Kolçak 2015: 33-34) gibi adımlar başarılı bir şekilde hayata geçirilmiş ve Kürtçe üzerindeki hegemonyanın çözülmesine olanak sağlamışlardır. Ancak gelinen noktada daha önce atılan demokratikleşme adımlarının durduğu hatta geri giden bir sürece girdiği söylenebilir. Özellikle Çözüm Sürecinin rafa kaldırılması

(Habertürk, 2015) ve 15 Temmuz 2016'daki darbe girişimi sonrasında ilan edilen Olağanüstü Hal (OHAL) ile AB üyelik sürecinden uzaklaştırıldığı ve bu çerçevede çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameler (KHK) ile demokratikleşme adımlarını durdurulduğu görülmektedir.

2015 yılından sonra yaşanan siyasal gelişmeleri Kürtçe üzerinde çözülmeye başlayan hegemonyanın tekrar ikamesi olarak, kısaca 'Tekrar Hegemonya' olarak adlandırmak mümkün müdür? Bu soruya cevap verebilmek için öncelikle 15 Temmuz 2016'dan sonra ilan edilen ve ancak 2018 yılında kaldırılan OHAL döneminde Kürtçeyi ilgilendiren alanlarda neler yaşandığını hatırlamak gerekmektedir. Böylece 2002-2015 arasında Kürtçenin kamusallaşması yönünde atılan ve yukarıda 'Hegemonya'nın Çözülmesi' adımları olarak nitelediğimiz adımların OHAL döneminde nasıl etkilendiğini daha iyi anlayabiliriz.

Kürtçenin basın yayında kullanılması yukarıda belirtilen gibi hukuken serbest iken 2016 yılında çıkarılan Kanun Hükmünde Kararnameler (KHK) ile Kürtçe yayın yapan pek çok televizyon ve radyo istasyonu kapatıldı. Aralarında Özgür Gün TV, Azadi TV, Jiyan TV, Van TV, Denge TV gibi Kürtçe haber ve kültür programları yayınlayan ve RTÜK kanununa göre yayın izni sahibi adı geçen TV kanalları "milli güvenliğe tehdit oluşturduğu tespit edilen ... ya da terör örgütlerine aidiyeti veya iltisâkı ya da bunlarla irtibatı olan" TV kanalları gibi gösterilerek kapatılmaları da ayrıca üzerinde durulması gereken bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Human Rights Watch, 2016). Zira kanunla kurulmuş olsalar bile yayın organlarını kapatmak doğrudan olmasa bile dolaylı sebepler bulunabileceğini göstermektedir. Bu durum Kerim Yıldız (2004: 15)'ın dile getirdiği "Türk Devleti evrensel hukuka aykırı ama kendi yasalarına dayanarak" kuralının da aşıldığını ve kendi yasalarına da "aykırı" hareket eder bir hale geldiğini göstermektedir. 15 Temmuz 2016 darbe girişiminden sonra ilan edilen OHAL ve sonrasında çıkarılan KHK'lar ile 2002 yılından sonra kaydedilen demokratikleşme adımlarında geriye dönüş yaşanmıştır. Örneğin dernekler kanununa göre kurulan İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE), Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE) ve Kürt Dili Araştırma ve Geliştirme Derneği (Kurdî-Der) İç İşleri Bakanlığının OHAL kapsamında aldığı kararlarla kapatılmıştır (T24, 2016).

Kürtçe yayın yapan medya kuruluşları ve Kürt dili üzerine araştırma ve öğretim faaliyeti yürüten bağımsız enstitü ve derneklerin kapatılması demokratikleşme adımlarında bir geri dönüş olarak görülebilir. Ancak devletin demokratikleşme adımlarının izlerini de silmeye niyetli olduğu söylenebilir. Örneğin 2009 yılında kurulan ve kamuoyunda Çözüm Süreci'nin yürütücüsü olarak bilinen Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı (KDGM)'nin yayınladığı ve 2002 yılından sonraki demokratikleşme adımlarının anlatıldığı ve Türkçenin yanı sıra İngilizce ve Kürtçe olarak da basılan “Sessiz Devrim” adlı kitap Ocak 2018’de Müsteşarlığın sitesinden kaldırılmış ve kitaptaki bilgilerin yer aldığı site de yayından kaldırılmıştır (Gazeteduvar, 2018). Daha sonra KDGM de Temmuz 2018 yılında çıkartılan 703 sayılı KHK ile kapatılmış ve İç İşleri Bakanlığı’na devredilmiştir (Habertürk, 2018).

Özel ve bağımsız kurumlara yönelik tutumuna rağmen, devlet 2002 yılından sonra çıkardığı demokratikleşme yasalarını değiştirmemiştir. Başka bir ifade ile Kürtçenin basın ve yayında kullanılması, özel kurslarda öğretilme, dili Kürtçe olan özel okulların açılması, üniversitelerde Kürtçe bölüm ve lisansüstü program açılması ile Kürtçenin ortaokullarda seçmeli ders olmasını sağlayan kanun ve yönetmeliklerde bir değişiklik yapılmamıştır. Yukarıda ayrıntılarıyla verdiğimiz ilgili kanunlar 2020 itibari ile yürürlüktedir. Bunun yanı sıra TRT Kurdî yirmi dört saat Kürtçe yayın yapmaya devam etmekte; Anadolu Ajansı (AA)'nın Kürtçe haber sitesi faaliyetlerine devam etmekte; üniversitelerdeki Kürtçe bölüm ve lisansüstü programlar sayıları azalsa da öğrenci almaya devam etmekte ve orta okullardaki seçmeli Kürtçe dersleri bazı olumsuz yaklaşımlara ve kısıtlamalara rağmen- örneğin okul müdürlerinin dersin seçilmesini güçlendirmesi, yeni öğretmen atamasının yapılmaması ve ataması yapılan öğretmenlerin alan değişikliğine zorlanması gibi- devam etmektedir. Tüm bu gelişmeler, Cumhuriyet tarihi boyunca devam eden, 1991 yılından sonra kabul edilen ve 2002 yılından sonra çözülmeye başlayan Kürtçe üzerindeki hegemonyanın yeniden inşası olarak değerlendirmek mümkün görünmemektedir. Yaşanan bu gelişmeler bize göre olsa olsa hegemonik çözülmeye “devlet kontrolünde” ara verilmesi olarak görülebilir.

Bunun yanında 5. Bölümde göreceğimiz gibi Seçmeli Dil Dersi, çokkültürlü veya çokdilli eğitimde aslında en kötü uygulamadır. Bu uygulamanın nihai amacı

azınlık dilini korumak ve sonraki nesillere aktarımından ziyade, dil hakları taleplerini minimize etmek ve asimetrik bir iki dilliliği geliştirmektir. Örneğin anayasanın 42. Maddesinin değiştirilmemesindeki ısrar devletin dil politikaları ve öğretimsel dil politikalarında nihai hedefinin tekdilliliği geręekleřtirmek olduğu anlaşılmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

METODOLOJİ

Bu bölümde araştırmanın metodolojisi yer almaktadır. Bu çerçevede *Araştırmanın Deseni ve Yöntemi, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analiz Yöntemi* tanıtılacaktır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ VE YÖNTEMİ

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yer alan durum çalışması (case study) araştırma yöntemi izlenerek hazırlanmıştır. Durum çalışması yöntemi Büyüközütürk ve diğerleri (2009 akt. Ersoy, 2016: 4) tarafından “genelleme yapılamayacak kadar kendine has özellikleri olan ortam, olay, grup veya sürecin incelendiği çalışma” şeklinde tanımlanmıştır. Bu yazarlara göre durum çalışmasının amacı “ayrıntıları incelemek, tanımlamak, olaylara açıklama getirmek ve değerlendirmektir” (Ersoy, 2016: 4). Durum çalışmasında asıl üzerinde durulan birim, kurum veya durumdur. Best ve Kahn (1993 akt. Ersoy, 2016: 4)’a göre durum çalışmasında incelenen birim “bir sosyal yapı olabileceği” gibi “bir kişi, bir sosyal grup, bir kurum veya kuruluş ile bir topluluk” da olabilir.

Bu yönüyle *durum çalışması* yöntemi “içte dil planlaması” (Fishman, 2006) ve “eleştirel okuryazarlık” (Giroux, 1998) olarak tanımlanabilecek *Türkiye’deki Kürtçe Öğretim Deneyimi*’ni (TKÖD) analiz etmede; bu deneyimde öğretmen, yönetici, materyal geliştirici ve ders kitabı yazarı olarak katkıda bulunmuş bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmada başvurulabilecek geçerli bir yöntemdir. TKÖD’e katılan kişilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma veri toplama teknikleri olan “Derinlemesine Görüşme” ve “Gözlem” teknikleri kullanılmıştır. Bu çalışmada birincil kaynaklar olan devlet ve kurum raporları, kanun maddeleri,

kararnameler, incelenen kurumların ders programları, ders materyalleri, ders kitapları, süreli yayınlar kullanılmıştır. Ayrıca bu kurumlar ve Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyimi üzerine yapılmış çalışmalar da ikincil kaynaklar olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütülebilmesi için 26.12.2018 tarihinde Dicle Üniversitesi (DÜ) Sosyal Bilimleri Enstitüsü Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığı ile DÜ Sosyal Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuştur. İlgili Etik Kurulu 29.03.2019 tarihli ve 93688024-044 sayılı kararı ile araştırmanın etik ilkelere uygun olduğuna karar vermiştir (Bkz. EK-4). Bu yazıya istinaden DÜ Öğrenci İşleri Başkanlığı aracılığı ile Mardin ve Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden de Gözlem çalışmasının yapılması izni talep edilmiş, her iki il Milli Eğitim Müdürlüğünden de gerekli olumlu izinler alındıktan sonra araştırmaya başlanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

1968-2018 yılları arasında Türkiye sınırları içerisinde yapılan Kürtçe öğretim faaliyetleri, bu faaliyetlerin yapıldığı modern kurumlar olan üniversiteler, MEBe bağlı ortaokullar, enstitüler, kurslar ve kültür merkezlerindeki Kürtçe öğretim faaliyetlerini kapsayan bu araştırmanın çalışma grubu söz konusu kurumlarda yönetici, akademisyen, öğretmen, program geliştirici ve/veya ders kitabı yazarı olarak yer almış otuz üç kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın kapsamı ve amacı göz önünde bulundurulduğunda TKÖD’nin incelenmesinde takip edilecek en iyi yolun bu faaliyetlerde yer alan kişilerin deneyimlerinin belirlenmesi olduğu görülmüştür. Zira deneyim incelemesi yoluyla TKÖD faaliyetlerinin planlanması, bu faaliyetlerin içeriği ve uygulanmasına yönelik detaylı bilgiler elde edilebilir. Çalışma grubunun belirlenmesinde “Amaçlı Örneklem” ve “Kartopu Örneklem” tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu, TKÖD’de yer aldıkları rollere göre genel olarak öğretmen, akademisyen ve kitap yazarı olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Çalışma grubunun çoğunluğu belirli dönemlerde öğretmen, sonraki dönemlerde de akademisyen olarak çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra kitap yazarı olarak çalışma grubuna dâhil edilen kişilerin de öğretmen veya akademisyen olarak görev

yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ve akademisyenlerin TKÖD’de yer alan farklı kurumlarda görev yapmalarından dolayı çalışma grubunun özel/bağımsız kurumlarda çalışan ve devlet kurumlarında çalışanlar olarak ayrılarak incelenmesine karar verilmiştir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında çalışma grubunu yaş veya deneyim yılından ziyade çalıştıkları kurumlara göre kodlanması kaçınılmaz olmuştur. Böylece katılımcılar devlet kurumlarında çalışan öğretmen (ÖÖRD) ve özel/bağımsız kurumlarda çalışan öğretmen (ÖÖRÖ) olarak; devlet kurumlarında çalışan akademisyen (AKD) ve özel/bağımsız kurumlarda çalışan akademisyen (AKÖ) olarak kodlanmışlardır. Katılımcılar son çalıştıkları kurumlara göre kodlanmışlardır. Örneğin önce özel/bağımsız kurumlarda çalışmış, ancak sonradan akademiye geçmiş katılımcılar (AK) olarak kodlanmıştır. Kitap yazarları da kodların yanında Kitap Yazarı (KY) olarak ayrıca belirtilmişlerdir. Örneğin ÖÖRD-KY, devlet kurumlarında öğretmen olarak çalışan ve aynı zamanda TKÖD’de kullanılan herhangi bir Kürtçe öğretim kitabının yazarını tanımlamaktadır. Çalışma grubu kodlanırken yazı, sayı ve tekrar yazı şeklinde bir yol izlenmiştir. Örneğin, ÖÖRD01E kodlamasında, ‘ÖÖR’ kişinin öğretmen olduğunu, ‘D’ devlet kurumunda çalıştığını, ‘01’devlette çalışan öğretmenler arasındaki görüşme sırasını, ‘E’ ise cinsiyetini (erkek) belirtmektedir. Aynı şekilde ÖÖRÖ02K kodlamasında ÖÖR’ kişinin öğretmen olduğunu, ‘Ö’ özel/ bağımsız kurumlarda çalıştığını, ‘02’ bu grup öğretmen arasındaki görüşme sırasını, ‘K’ ise cinsiyetini (kadın) belirtmektedir.

Görüşülenlerin yirmi dokuzu erkek, dördü de kadındır. Kadınların biri özel kurumlarda çalışan öğretmen, biri bir devlet üniversitesinde akademisyen, diğer ikisi de devlet okullarında öğretmen olarak çalışmaktadır. Her ne kadar daha çok kadın öğretmene ulaşılmaya çalışılmışsa da bu alanda erkekler daha çok yer aldığından görüşülen kadın öğretmen sayısı sadece dört olarak kalmıştır. Görüşülenlerden hepsi lisans mezun iken mezun oldukları lisans bölümleri şu şekildedir: Türk Dili ve Edebiyat (8), Türkçe öğretmenliği (6), Kürt Dili ve Edebiyatı (4), İngilizce öğretmenliği (4), Matematik öğretmenliği (2), Sosyal Bilgiler öğretmenliği (2), Kamu yönetimi (2), İlahiyat (2), Almanca öğretmenliği (1), Felsefe grubu öğretmenliği (1) ve Makine mühendisliği (1). Bunun yanı sıra, görüşme tarihleri itibarıyla görüşülenlerin sekizi Kürt Dili ve Edebiyatı alanında sadece Tezsiz Yüksek Lisans, on ikisi sadece Tezli Yüksek Lisans, dördü de hem Tezsiz hem de Tezli

Yüksek Lisans mezunudur. Sadece Tezsiz YL mezunlarının yedisi devlet okullarında görevli iken biri özel/bağımsız kurumlarda görev yapmış veya yapmaktadır. Aynı şekilde sadece Tezli YL mezunlarının dokuzu devlet kurumlarında akademisyen veya öğretmen olarak çalışırken, dördü özel/bağımsız kurumlarda görev almış veya almaktadır. Hem Tezli hem Tezsiz Yüksek Lisans mezunlarının tamamı devlet kurumlarında görev almaktadır. Görüşülen kişilerle ilgili ayrıntılı bilgiler EK-3.'de yer almaktadır.

Çalışma çerçevesinde görüşmelerin yanı sıra sahada gözlem de yapılmıştır. Gözlemler ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulan Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kurmançca) (bkz. Beşinci Bölüm) dersi bulunan Mardin (Artuklu) ve Şırnak (Cizre) de toplam 8 ortaokulda yapılmıştır. Gözlem yapılan okullar, yer aldıkları ilçe ve gözlem sırasına göre kodlanmıştır. Buna göre ART-1, Mardin Artuklu'da gözlem yapılan birinci sıradaki okulu, CİZ-3 ise Şırnak Cizre'de gözlem yapılan üçüncü sıradaki okulu ifade etmektedir. Mardin/Artuklu'da gözlem yapılan ortaokulların ikisi şehir merkezinde yer alan ve prestijli okullar olarak bilinen iki düz ortaokul (ART-2 ve ART-3), kenar mahalle olarak kabul edilen bir mahallede yer alan bir ortaokul (ART-1) ve bir kırsal mahalle düz ortaokulu (ART-4) ile bir kırsal mahalle imam-hatip ortaokulunda (ART-5) yürütülmüştür. Gözlemler düz ortaokulların üç 5. sınıf şubesi, iki 6. sınıf şubesi ve iki 7. sınıf şubesi ile imam-hatip ortaokulunun bir 6. sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Mardin/Artuklu'da gözlem yapılan okulların hiçbirinde 8. sınıf Kurmançca Seçmeli Ders şubesi bulunmadığından bu ilde 8. sınıf şubesinde Kürtçe dersinde gözlem yapılamamıştır. Şırnak (Cizre)'de gözlemin yapıldığı ortaokulların ikisi düz (CİZ-1 ve CİZ-3) biri ise imam-hatip ortaokuldur (CİZ-2). Bu ortaokullardaki bir 5. sınıf şubesi, bir 6. sınıf şubesi ve bir 8. sınıf şubesinde Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kurmançca) dersinde gözlem yapılmıştır. Zamanın yetersiz olmasından dolayı Cizre'de 7. sınıf şubesinde gözlem yapma şansı elde edilememiştir.

Her iki gözlem sahasında da bir haftaya tekabül eden iki ders saati boyunca öğretmenin ders anlatım yöntemi, materyalleri ve ders kitabını kullanma biçimi, öğrencilerle iletişimi, sınıf yönetimi ile beraber öğrencilerin derse, konuya, öğretmene, ders materyalleri ve ders kitabına yaklaşımlar ve gerek ders gerekse ders

dışı diğer davranışları gözlemlenmiş ve Gözlem Formu'na notlar şeklinde aktarılmıştır. Gözlem yapılan günün akşamında alınan notlar detaylandırılarak genişletilmiş bir şekilde MS Word dosyasına aktarılmıştır. Böylece gözlemden elde edilen verilerin zamanla unutulması veya kaybolması engellenerek bu yöntemin güvenilirliği ve geçerliği korunmaya çalışılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ VE ARAÇLARI

Nitel araştırma deseninde yer alan bu araştırma kapsamında nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama tekniklerinden olan *Derinlemesine Görüşme Tekniği* ve *Gözlem Tekniği* kullanılmıştır. *Derinlemesine görüşme tekniği*, araştırmanın çalışma grubunda yer alanların “araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği” (Baltacı, 2019: 374) olarak tanımlanabilir. Bu teknik insanların bir konu hakkındaki deneyimlerinden yararlanmayı ve bu deneyimlerin içyüzüne odaklanarak konuyu daha iyi anlamaya fırsat veren bir veri toplama yöntemidir. Bu yöntemde katılımcıların iç dünyalarına ulaşarak onların özgün bakış açılarına ulaşılabilir. Ayrıca bu teknik, “araştırılan konu hakkında bireyin yaşamışlıkları, farklı deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlar” (Baltacı, 2019: 374).

Gözlem “herhangi bir ortamda veya düzenlenmiş mekânlarda katılımcıların tutum ve davranışlarını gözlemlemek veya araştırılan konunun biçimsel boyutunu tanımak amacıyla kullanılan” (Baltacı, 2019: 376) veri toplama yöntemidir. Nitel araştırma deseninde yer alan araştırmalarda sıkça kullanılan bir veri toplama yöntemi olan gözlem tekniği görüşme tekniği ile elde edilemeyen veya elde edilme imkânı bulunmayan verilerin elde edilmesine yarayan bir tekniktir. Bunun yanı sıra görüşmelerde elde edilen verilerin teyit edilmesi bakımından da gözlem tekniği yararlı bir veri toplama tekniği olarak değerlendirilir. Katılımcı, Katılımcı Olmayan ve Gizil Gözlem çeşitleri mevcuttur. Araştırmamızda “Katılımcı Olmayan Gözlem” tekniği uygulanmıştır. Katılımcı olamayan gözlem, araştırmacının gözlem ortamında bulunduğu, fakat olay ve olgulara herhangi bir dahlinin olmadığı durumlarda kullanılır (Baltacı, 201: 376). Nitekim araştırmamız çerçevesinde yapılan gözlem sırasında araştırmacı dersin işleyişine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

3.3.1. Görüşme Formu

Araştırma öncesinde uzmanlar ve araştırmanın danışmanlarının yardımıyla toplam yirmi bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir “Görüşme Formu” (Bkz.EK-1) hazırlanmıştır.⁵² Hazırlanan bu form Türkiye’deki Kürtçe öğretim kurumlarında (Bkz. Dördüncü Bölüm) yönetici, akademisyen, öğretmen, program geliştirici ve ders kitabı yazarı olarak yer almış kişilerle yapılan görüşmelerde uygulanmıştır. Üç bölümden oluşan “Görüşme Formu”nun birinci bölümünde görüşme yapılan kişinin ad-soyad bilgisi, görüşme tarihi, görüşme yeri, görüşme şekli (yüz yüze-Skype-mail yoluyla) gibi bilgilerin yanı sıra araştırma hakkında tanıtıcı bir metin yer almaktadır. Tanıtıcı metinde araştırmanın kapsamı, amacı ve şekli ile beraber ‘Aydınlatılmış Onam’ bilgisinin de yer verilmiştir. Görüşme Formu’nun ikinci bölümünde görüşülen kişilerin cinsiyet, yaş, doğum yeri, eğitim düzeyi, asıl mesleği, mezun olduğu son bölüm gibi bilgilerinin elde edilmesine yarayan ‘Tanıtıcı Sorular’ yer verilmektedir.

Görüşme Formu’nun üçüncü bölümü araştırma sorularından oluşmaktadır. Toplam yirmi bir ana soru ve altı alt sorudan oluşan görüşme formundaki sorular üç kategori altında sorulmuştur. Birinci kategorideki dört soru katılımcıların Kürtçe okuryazar olma serüvenleri, Kürtçe dil ve dil öğretim alanlarındaki çalışmalara yönelme motivasyonlarını ve bu çalışmaların kişisel, ailevi ve mesleki hayatlarına etkilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Soruların ikinci kategorisinde ise katılımcıların Kürtçe öğretim faaliyeti yaptığı kurumları, bu faaliyetlerin niteliğini, bu faaliyetlerde uyguladıkları öğretim programları, kullandıkları materyal ve ders kitapları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik bir dizi soru sorulmuştur. Kitap yazarı olan katılımcılara ayrıca kitapları hazırlamadaki motivasyonları, kitapların hazırlanma periyodunu, kitapları hazırlarken takip ettikleri dil öğretim metotlarının hangileri olduğunu belirlemeye yönelik ek sorular da sorulmuştur. Bu soruların yanı sıra kimi katılımcıların konuyu daha da açmalarını sağlamaya yönelik bazı ek ve yönlendirici sorular da sorulmuştur.

⁵² Görüşme Formu Hazırlanırken tez danışmanlarının yanı sıra Doç. Dr. Serdar Şengül görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşme Formu'ndaki soruların üçüncü kategorisinde ise katılımcıların Kürtçenin Türkiye'deki durumu, Türkiye'nin eğitim sistemi, ortaokullarda verilen seçmeli Kürtçe dersleri ve TYDE hakkındaki görüşleri ile beraber Kürtçenin Türk eğitim sisteminde alması gereken yerle ilgili düşünceleri sorulmuştur.

3.3.2. Gözlem Formu

Yukarıda belirtildiği gibi araştırmamızda veri toplama tekniği olarak görüşme tekniğinin yanı sıra gözlem tekniği de kullanılmıştır. Yapılan gözlemlerde kullanılmak üzere bir "Gözlem Formu" (Bkz. EK-2) hazırlanmıştır. Hazırlanan bu gözlem formu MEB'e bağlı ortaokulların örneklemini olarak seçilen Mardin/Artuklu'da beş ortaokul ve Şırnak/Cizre'de üç ortaokulda verilen Seçmeli Kürtçe (Kurmançça) derslerinde yapılan gözlemlerde uygulanmıştır.

Altı bölümden oluşan 'Gözlem Formu'nun birinci bölümünde araştırmanın künyesi yer almaktadır. Formun ikinci bölüm ise gözlemin yapılacağı okul ve sınıf ile ilgili genel bilgilerin not edilmesi için ayrılmıştır. Bu bölümde "okulun fiziki durumu", "derslik sayısı", "öğretmen sayısı" gibi bilgilerin yanında gözlem yapılacak "şube", "sınıf", "sınıftaki öğrenci sayısı", "kız ve erkek öğrenci dağılımı", "sınıfın fiziki durumu", "sıra düzeni", "öğretim materyalleri" gibi bilgiler not edilmiştir.

Görüşme formunun üçüncü bölümünde gözlem yapılan dersle ilgili genel gözlemlere yer verilmiştir. Bu bölümde "öğrenci kazanımları", "hedef ve davranışlar", "ünite kavramları ve sembolleri", "kullanılan eğitim teknolojileri, kitaplar ve kaynakça" gibi bilgiler not edilmiştir. Formun dördüncü bölümünde dersin işleyişi ve etkinlikler sırasında öğretmen ve öğrenci davranışları not edilmiştir. Burada "dikkat çekme", "güdüleme", "derse geçiş" gibi başlangıç etkinlikleri ile "bireysel öğrenme etkinlikleri" ve "grupla öğrenme etkinlikleri" not edilmiştir.

Formun beşinci bölümünde ders içi değerlendirme ve geri bildirim etkinlikleri not edilmiştir. Bu minvalde "bireysel öğrenme etkinlikleri", "grupla öğrenme etkinlikleri" ve varsa "öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler" için ek çalışma yapıp yapılmadığı not edilmiştir. Formun altıncı ve son bölümünde ders genel olarak "öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri" ve

“öğretmen merkezli öğrenme yöntemleri” çerçevesinde altı alt kategoride gözlemlenerek notlandırılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANLAMASI

3.4.1. Derinlemesine Görüşme

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, akademisyenler ve kitap yazarları ile çalıştıkları kurumlar ve Kürtçe öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmalar üzerinden literatür çalışması yapılmıştır. Bunun yanı sıra bu kişilerin yaptıkları akademik çalışmalar, yazdıkları kitaplar, makaleler ve köşe yazıları taranarak Türkiye’deki Kürtçe Öğretim deneyimi hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Gerek literatür taramasında gerekse çalışma grubunun kendi çalışmalarından elde edilen bilgiler bu çalışmada ulaşılan verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

Çalışmanın araştırma deseni ve veri toplama tekniklerinin esnekliğinden yararlanılarak Kürtçe öğretim deneyimlerini incelediğimiz çalışma grubundaki kişilerin deneyimlerinin farklılıkları esas alınmıştır. Böylece görüşme sürecinde konuyu daha iyi anlamayı ve gerektiğinde detaylandırmayı kolaylaştıracak farklı ve ek sorular da sorulmuştur. Bu sorular görüşme esnasında spontane gelişen ve görüşülen kişilerin cevaplarını detaylandırmayı amaç edinen sorulardır.

Derinlemesine görüşmeden önce görüşme yapılacak kişiler çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirilmişlerdir. Görüşme kayıtlarının gizliliğine azami derecede özen gösterileceği ve çalışmada ‘anonim’ bir şekilde yer alacakları ve bir kod ile temsil edilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Ayrıca görüşme sonunda görüşmenin deşifre edilmiş halinin MS Word dosyası olarak kendilerine iletileceğini ve istemedikleri kelime veya cümlelerin çalışmada kullanılmayacağı güvencesi kendilerine verilerek “aydınlatılmış onam” yapılmıştır. Bunun yanı sıra görüşülen kişilere, görüşme esnasında istemedikleri soruları cevap vermeme hakkına sahip oldukları, istedikleri zaman görüşmeye ara verebilecekleri veya görüşmeyi sonlandırabilecekleri söylenmiş böylece görüşme esnasında kendilerini baskı altında hissetmeleri engellenmeye çalışılmış ve zaman konusunda rahat olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Derinlemesine görüşme esnasında katılımcılar ve görüşmeci arasında oluşabilecek hiyerarşinin en aza indirilmesi ve görüşmelerin rahat bir havada gerçekleşmesi için azami derecede gayret gösterilmiştir. Bu nedenle görüşmelerin bir soru-cevap sahnesi olmasından kaçınılmış ve olabildiğince sohbet havasında bir görüşmenin oluşmasına özen gösterilmiştir. Tekrardan kaçınmak için görüşme esnasında daha önce cevabı verilen sorular atlanmış, bazı soruların ise yerleri değiştirilmiştir. Ayrıca gerektiğinde görüşme formunda yer almayan spontane ek sorular sorularak veya “onaylama sözcükleri” kullanılarak sohbetin dikkatli bir şekilde dinlenildiği görüşülen kişiye hissettirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra görüşülenin rahat hissetmesi için kendisi konuşurken sözü kesilmemeye dikkat edilmiş, yeni soru sormak için araya girilmemiş bunun yerine göz kontağı veya baş hareketiyle sohbetin devamı sağlanmıştır.

Çalışma grubunda bulunan otuz üç kişiden otuz bir kişi ile teke tek, iki kişi ile ikili görüşme yapılmıştır. Teke tek yapılan görüşmelerden yirmi yedi tanesi ve ikili görüşme yüz yüze yapılırken, dört kişi ile *Skype* yolu ile, bir kişi ile de e-posta yoluyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin otuz bir tanesi tek seferde, ikisi iki seferde yapılmıştır. *Skype* ve mail görüşmeleri zaman ve mekân açısından görüşme imkânı olmadığı için görüşmecinin teklifi ve katılımcıların onayı ile gerçekleşmiştir. Görüşmelerin tamamı Kürtçe (Kurmançî) ile yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı cihazı olarak akıllı telefonlarda yer alan bir ses kayıt uygulaması kullanılmış ve görüşmelerden sonra ses kayıtları *Google Drive*'a aktararak yedeklenmiş ve böylece görüşme kayıtları koruma altına alınmıştır. Görüşmelerin süresi en az 30 dakika, en fazla 90 dakika olmuştur.

3.4.2. Katılımcı Olmayan Gözlem

Gözlemin yapılacağı okullar belirlendikten sonra araştırmanın yürütüldüğü enstitü aracılığı ile Mardin ve Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüklerine araştırmanın kapsamını ve amacını belirten bir dilekçe ile başvurulmuştur. İlgili okullarda araştırma yapılabileceğine dair izin belgesi (Ek. 4) araştırmacıya ulaştıktan sonra okul müdürlükleri ile iletişime geçilmiş ve benzer izin yazısının kendilerine de ulaşıp ulaşılmadığı teyit edildikten sonra gözlem için en uygun zaman belirlenmiştir. Belirtilen gün ve saatte okul ziyaret edilmiş ve mümkünse okul

müdürü, değilse yetkili müdürü yardımcısı ile görüşülmüştür. Bu görüşme esnasında kendilerine araştırmanın kapsamı, amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Ayrıca kendilerinden okulun genel durumu ve Seçmeli Derslerin ders saati, ders günleri, şube sayısı, öğrenci sayısı ile ilgili sorular sorulmuş, verdikleri cevaplar Gözlem Formu'nun ilgili yerlerine notlandırılmıştır.

Daha sonra Kürtçe dersine giren öğretmenle tanışılmış ve kendisine de çalışmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilerek dersinde gözlem yapılabilmesi için kendisinin de onayı alınmıştır. Ayrıca ders akışının bozulmaması ve öğrencilerin de ders esnasında doğal davranışları için ders öğretmeninden araştırmacının sınıfta gözlem için bulunmadığını, bunun yerine Kürt Dili ve Edebiyatı 4. Sınıf öğrencisi olduğunu ve okulda staj için bulunduğunu belirtmesi istenmiştir. Araştırmacı sınıfa öğretmen ile birlikte girmiş ve kendisi öğrencilere tanıtıldıktan sonra gösterilen yere oturmuştur. Daha sonra Gözlem Formu'nda yer alan kategoriler ışığında öğretmen, dersin akışı ve öğrencilerin tepkileri ve davranışları gözlenmiş ve ilgili yerlere notlar alınmıştır. Ders aralarında koridorlarda ve okul bahçesinde öğrenciler gözlenmiş ve kendisine soru soran ve ilgi gösteren öğrencilerle “Stajyer Öğretmen” kimliği altında sohbet edilmiştir. Bu sohbetler sırasında yapılan gözlem ve tespitlerde Gözlem Formu'nda ilgili yerlere kaydedilmiştir. Gözlemin yapıldığı günün akşamında Gözlem Formundaki notlar ile birlikte okul, ders, öğretmen ve öğrencilerde araştırma amacı ve kapsamında gözlemlenen ve edinilen veriler MS Word formatına yorumlanarak aktarılmıştır.

Gözlemlerden sonra ilgili dersin öğretmeniyle de “Derinlemesine Görüşme” gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde daha önceden hazırlanan “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ancak bu görüşmeler esnasında Seçmeli Kürtçe Dersleri ile alakalı farklı ek sorular da sorulmuştur. Böylece öğretmenlerden bu derslerin seçilme süreci, derslerin işleyişi, ders kitabı ve öğrenci tutumları hakkında daha detaylı veri alınmaya çalışılmıştır. Bu görüşmeler, gözlemlerden elde edilmeyen veya elde edilme imkânı olmayan verilerin elde edilmesinde yararlı oldukları kadar gözlemlerden elde edilen verilerin teyit edilmesi için de yararlı olmuştur. Ayrıca konunun birince dereceden muhatabı olan ders öğretmenlerinin konu hakkında görüşleri de alınarak bütün verilerin karşılaştırılarak yorumlanmasında kullanılmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde öncelikle görüşmelerin ses kayıtları MS Word dosyasına deşifre edilmiştir. Bu esnada görüşülenlerin konuşmalarında ve ifadelerinde herhangi bir değişikliğe gidilmeden görüşmenin atmosferini yansıtan bir şekilde deşifrasyon yapılmıştır. Deşifrasyonu yapılan metinler “Aydınlatılmış Onam” için katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş ve katılımcıların geri dönüşleri doğrultusunda metne son halleri verilmiştir. Aydınlatılmış onamdan gelen metinler tekrar tekrar okunduktan sonra katılımcıların aynı sorulara verdikleri cevaplar alt alta toplanmıştır. Ortaya çıkan yeni metin tekrar okunarak verilen cevapların ilgili soruyla bağlantılı olup olmadıkları teyit edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından temalar, kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Sonrasında kendi doktora araştırmasında bu araştırmaya benzer araştırma deseni ve veri toplama teknikleri kullanan başka bir akademisyen tarafından da son metin okunmuş ve temalar, kategoriler ve alt kategoriler bulunmuştur. Yapılan iki çalışma temalarda benzer iken kategoriler ve alt kategorilerde farklılıklar arz etmiştir. Alt kategorilerdeki farklılıklar tekrar düzenlenmiş, diğer araştırmacı tarafından bulunan bazı kategoriler ve alt kategoriler birleştirilerek yeni kategori ve alt kategoriler elde edilmiştir. Benzer sorular altında toplanan görüşme verileri böylece tematik açıdan bir bütünlüğe kavuşmuş ve aynı temalar altında kalan veriler beraber yorumlanmıştır.

Gözlemlerde elde edilen ve bir MS Word dosyasına genişletilerek ve yorumlanarak aktarılan veriler üzerinde de kodlama ve kategorilendirme uygulanmıştır. Bu kategoriler derinlemesine görüşme deşifrasyonlarında olduğu gibi bir akademisyen tarafından da teyit edilmiştir.

Çalışma ‘Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimi’ (TKÖD) ni temel inceleme alanı olarak aldığından TKÖD’e çeşitli rollerde ve pozisyonlarda katılan öğretmenlerin deneyimleri baz alınarak TKÖD’nin niteliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle görüşmeler esnasında katılımcıların kendilerini olabildiğince rahat hissetmeleri için özen gösterildiği gibi verilerin yorumlanmasında da görüşülenlerin kendi ifadelerine sadık kalınmıştır. Böylece değişik dönemlerde ve değişik kurumlardaki kendine has durumlardan dolayı farklılık arz eden TKÖD bizzat

katılımcıları tarafından sunulmuştur. Fakat nitel araştırmaların doğası gereği verilerin ve bulguların yorumlanmasında araştırmacının kişisel deneyimleri ve yaşanmışlıkları da önemli bir yer tutar (Baltacı, 2019: 374). Bu nedenle bulgular yorumlanırken verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri kurmak ve bu ilişkileri açıklamak, bulgulardan bir takım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine dair açıklamalar yapmak için araştırmacı kendi deneyim ve yaşanmışlıklarından da yararlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİM DENEYİMİ (TKÖD)

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

Bu bölümde Türkiye’de 1968 - 2018 arasındaki Kürtçe öğretim deneyimi incelenmiştir. Çalışma çerçevesinde yürütülen “Derinlemesine Görüşme” sonuçları bu bölümde sunulmuş ve bu sonuçlar ışığında Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimi, *Kürtçe öğretiminin yapıldığı mekânlar, dil öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, ders kitabı ve öğretmen yeterlikleri* yönleriyle değerlendirilmiştir.

4.1. YASAKTAN YASALA: TÜRKİYE’DE KÜRTÇE ÖĞRETİMİN YAPILDIĞI MEKÂNLAR

Modern anlamda ilk Kürtçe eğitim çalışmaları 1900’lerin başlarında İstanbul’da kurulan Kürt cemiyetleri tarafından başlatılmıştır. Bu cemiyetlerin birçoğunun tüzüğünde ve manifestolarında eğitim kurumu kurmak ve eğitim faaliyetlerini yaymak yer almaktadır (Malmîsanij, 2010). Bu cemiyetler eğitimi, hem Kürtçenin hem de Kürtlerin kurtuluşu için elzem görmüşlerdir. İstanbul’da kurulan bu cemiyetlerin içinde özellikle Kürtçe eğitimi hedef edinen Kürt Talebe-Hêvî Cemiyeti (Malmîsanij, 2010) Kürtçe öğretimi alanında öncü çalışmalar yapmıştır. Örneğin İstanbul’da Kürt öğrencilerin gidecekleri bir okul yapılmıştır. Bunun yanı sıra 1920’de basımı yapılan *Hinker* (Kürt Talebe Hêvî Cemiyeti, 2008) adlı Kürtçe öğretim kitabı, bu cemiyetin Kürtçe eğitim-öğretimi alanında yaptığı en önemli faaliyetlerden biridir. *Hinker* Kürtçenin başat lehçeleri olan Kurmanci ve Sorani (kitapta bu lehçe Baban Mirliği’ne göndermede bulunan Babani olarak geçer) olarak çift-lehçeli hazırlanan ilk Kürtçe öğretim kitabı olma özelliğine sahiptir. Modern dil öğretim teknikleri ile hazırlanan bu kitap gramer, sözlük ve okuma parçalarından

oluşan üç ana bölümden oluşur. Okuma metinleri hem Kurmanci hem de Sorani yer almaktadır (Kürt Talebe Hêvi Cemiyeti, 2008). Cumhuriyetin kuruluşuna kadar devam ettiği görülen bu eğitim ve yayıncılık faaliyetleri, Cumhuriyet ile birlikte sekteye uğramakta ve o dönem İstanbul'da adı geçen faaliyetleri yürüten aydın ve yazarlar çeşitli ülkelere dağıldılar.

1920 ve sonrasında Irak'taki bu eğitim faaliyetleri, Kürtçenin oradaki statüsü ile yakından ilgilidir. Kürtçe, Irak'taki hemen her hükümet tarafından tanınmış ve yazılan anayasalarda ikinci resmi dil olarak statüsünü korumuştur. Ancak bu resmi dil, dışarıdan müdahale ile fiiliyatta sadece Sorani lehine kabul edilmiş, Kurmancî birçok kez bu resmi statüden ve onun getirdiği ayrıcalıklardan mahrum kalmıştır. Bu durum Kurmancinin özellikle Irak'taki gelişimini etkilemiş ve standartlaşması önünde bir engel olarak var olmuştur. Bu dönemlerde, Kurmancî nispeten uzak bir coğrafya olan Kafkasya'da, dönemin Sovyet cumhuriyetlerinde, ama özellikle Ermenistan'da bir statü elde etmiştir. Bu statüye bağlı olarak okullarda Kurmancî lehçesinde dersler verilmeye başlanmış, alfabe çalışmaları yapılmış ve ders materyalleri ve kitapları hazırlanarak yayınlanmıştır. Bunların yanında buradaki kitap yayıncılığı, gazetecilik ve radyo yayınları ve bu yayınların Kafkasyadaki ülkelelerle sınırlı kalmayıp, diğer Kürt coğrafyalarına da ulaşması Kurmancînin yazım dili olarak standartlaşmasına büyük katkılar sağlamıştır (Hassanpour, 2005).

sosyal ve eğitim alanlarında Kürtçenin yasaklanmasını ve ortadan kaldırılmasını ön görmüştür. 1935 yılında bizzat İsmet İnönü tarafından hazırlanan Doğu Raporu'nda da benzer tespitlere yer verdiği ve benzer yöntemlerle baskı ve yasaklama önerdiği görülmektedir. 1924'ten sonra yazılan tüm TC anayasalarında Türkçe dışında herhangi bir dil anılmamaktadır. 1924 ve 1961 anayasalarında “resmi dili” olarak geçen Türkçe, 1982 anayasasında “devlet dili” olarak yer almaktadır. Bu durum Türkçe dışındaki dillere, özellikle de Kürtçeye alan bırakmamaktadır.⁵³

1960'lı yıllar özellikle 27 Mayıs askeri müdahalesinden sonra hazırlanan 1960 Anayasa'sının sunduğu kısmi özgürlükler çerçevesinde Kürt dili ile ilgili taleplerde bir canlanma olmuştur. *Yön, Deng, Barış Dünyası* gibi dergilerin çevresinde kümelenen genç Kürt aydınları bu talepleri dile getiren yazılar kaleme alarak bir kamuoyu oluşturmayı amaçladılar.

Bu talep yazılarının dışında Urfa milletvekili Kemal Badıllı'nın *Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri* (Badıllı, 1965) adlı kitabı dönemdeki en önemli çalışmalardan bir tanesidir. Giriş bölümünde Kürtçe ve lehçelerinin tanıtıldığı bu çalışmanın en önemli özelliği, tanıtılan alfabenin Celadet Ali Bedirxan'ın geliştirdiği ve 1932 yılından itibaren tatbik ettiği Kürtçe alfabeden farklı olmasıdır. Örneğin Celadet Ali Bedirxan Türkçe'deki 'I-ı' harfi yerine 'I-i' harfini önerirken, Badıllı'nın eserinde Türkçedeki gibi 'I-ı' harfi tercih edilmiştir. Bu farklılık eğer kasıtlı bir tercih değil ise, o dönemde Türkiye'deki Kürt entelektüel ve yazarlarının Celadet Bedirxan ve arkadaşlarının Kürt dili ve grameri çalışmalarından haberdar olmadıklarını gösterir.

1965 yılında yayınlanan Badıllı'nın Kürtçe dilbilgisi çalışması Kürt aydın ve öğrenci çevrelerinde büyük ses getirmiştir. Bu kitap kendinden sonra yazılan Kürtçe kitaplar ve Kürtçe üzerine yapılan araştırmalar için bir esas teşkil eder. Örneğin 1968 yılında yayınlanana M.Emin Bozarslan'ın *Alfabe* adlı kitabı, Badıllı'nın tanıttığı alfabeyi esas alır. Aynı şekilde bu dönemde Musa Anter'in yazılan *Kara Yara* adlı piyes ile Kürtçe Sözlük çalışmaları Badıllı'nın geliştirdiği alfabeğe göre yazılmışlardır.

⁵³ Türkiye Cumhuriyeti'nin Kürtçeye yönelik dilsel politikaları hakkında daha ayrıntılı bilgi için bu çalışmanın ikinci bölümüne bakınız.

1970’li yıllarda aktif olan pek çok Kürt siyasi hareketi kendi merkez ve şubelerinde Kürtçe kurslar ve seminerler düzenlemişlerdir. Bunların yanı sıra, Türkiye’de, Kürtçe için “içte dil planlaması” faaliyetlerinin ilk örneklerinden sayılabilecek, bir ‘Dil Çalışma Grubu’nun da kurulduğu görülmektedir. Her ne kadar aktif bir şekilde çalışmamış olsa da, böyle bir dil çalışma grubunun kurulması fikri bile, Kürtlerin ileride Kürtçe üzerine daha da aktif bir şekilde eğileceklerini göstermesi bakımında önemlidir. Bu dönemin tanığı olan ve 1970’li yılların ortalarından itibaren hem dil çalışmalarına, hem dil öğretim çalışmalarına hem de Kürtçe yayıncılık çalışmalarına katılan AKD-KY-09E bu dönem faaliyetlerini şu şekilde anlatmaktadır:

Ben DDKD [Devrimci Doğu Kültür Dernekleri] grubu ile birlikte hareket ediyordum. Daha çok okuma ve yazma faaliyetlerinde bulunuyordum. Dil, edebiyat, tarih [gibi]. Ben o konulara ilgi duyuyordum. Ben DDKD ile çalışmaya başlamadan önce Rizgarî (Özgürlük) grubu var, duymuşsundur mutlaka, o dönem onların yetkili arkadaşları hapisten [yeni] çıkmışlardı. Onlar ve İsmail Beşikçi birlikte hapis yatmışlardı. İsmail Beşikçi ve Rizgarî Grubu, Kürtler ve Kürdistan hakkında radikal şeyler söylüyorlardı. Ben o dönem Adıyaman’ın bir ilçesinde öğretmen olarak görev yapıyordum. O grup *Rizgarî* dergisini çıkarıyorlardı, ben o dergiyi okuyor ve onlara birkaç kez fikirlerimi yazdım. Böylece aramızda yazılı bir iletişim başladı. Benim dil üzerine çalıştığımı biliyorlardı. Yanlış hatırlamıyorsam [19]76 yılıydı, bana haber yolladılar, dediler ‘biz dil üzerine bir çalışma grubu kurmak istiyoruz, senin de bize katılmanı istiyoruz.’ Yeni bir şeydi bu. Daha önce hiç kimse bir dil çalışma grubu oluşturmamıştı. Onlar bu konuda bilgiliydiler, bilinç sahibiydiler. Ben onların daveti üzerine Ankara’ya gittim. Onların oluşturduğu ‘Dil Çalışma Grubu’nda ben, Rojen Barnas, Mehmed Uzun, Haymana Kürtlerinden olan Hatice Yaşar ve adını şimdi hatırlayamadığım İzmir’den gelecek birisi yer alacaktık. Adı geçen kişileri onlar kendilerine göre belirlemişlerdi. Toplantı için Ankara’ya ben gittim, Hatice [Yaşar] gelmişti, Mehmed Uzun gelmişti, hatırladığım kadarıyla diğerleri gelmemişti veya gelememişlerdi. Bize dediler siz dil üzerine çalışmalar yapın, biz de sizi destekleyeceğiz. Tamam dedik, fakat diğerleri gelmedikleri için proje olduğu gibi kaldı, yine de ilginç bir fikirdi. (AKD-KY-09E)

Bu ilk “dil çalışmaları grubu” fikri hayata geçmemiş olabilir, fakat daha sonra yapılacak benzer girişimleri için bir önayak olduğu söylenebilir. Bu çalışmalar Kürtçe için ilk *içte dil planlaması* faaliyetlerinden sayılabilir. Zira dönemin önemli örgütlerinden olan DDKD de sonradan benzer dil çalışmalarında bulunmuş ve bir “dil çalışmaları grubu” oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun öncülüğünde Kürtçe

öğretimi, folklor derlemeleri gibi faaliyetler yapılmıştır. Bu çalışma grubunda yer alan AKD-KY-09E o dönemin çalışmalarını şu şekilde aktarmaktadır:

Adıyaman Kahta’da öğretmenken sürgün edildim, ben de öğretmenlikten istifa ettim ve Diyarbakır’a geldim. Diyarbakır’da artık dille, Zazakî ile meşgul oldum. Kürdistan’da DDKD’nin üye ve taraftarları çok fazlaydı. Güçlü bir yapılanmaydı. O dönemde -belki de ilk defa- DDKD içinde bir dil çalışmaları grubumuz vardı. Dil üzerine çalışmalar yapıyorduk. Ben Zaza’ydim, Kurmanc arkadaşlar da vardı. Folklor derlemeleri yapmayı ve bir sözlük hazırlamayı planladık. Öyle planlarımız vardı. Pratikte ben kendim Diyarbakır’da DDKD binasında – Diyarbakır Dağkapı semtindeydi- Zazaca dersler verdim, dilbilgisi dersleri. Dicle’de de DDKD’nin şubesi vardı. Ben gidip orda da ders verdim, Çermik’te ders verdim. Kurmancî dersi olmasa da seminer olarak veriliyordu. Benzer planlar ve çalışmalar mevcuttu. Ben kendim de Zazaca derlemeler yaptım, Kurmanc arkadaşlar da Kurmancca derlemeler yapıp getiriyorlardı. ... Yani o düşünceler ve çalışmalar ‘giriş’ düzeyinde vardı, fakat çok ilerlemedi. (AKD-KY-09E)

4.1.1. Kültür Merkezleri-Enstitüler

1970 ve 1980’li yıllarda Kürtçe öğretimi öğrenci evleri ve siyasi parti merkez veya şubelerinden ve bazı siyasi-kültür derneklerinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Fakat 1990’li yılların başından itibaren Kürtçenin öğretilmesi için yeni mekânlar ortaya çıkacaktır. Bu mekânlar tam da içte “dil planlaması” (Fishman, 2006) bahsettiği gibi Kürtçe için birer dil planlama merkezleri olacaktır. Fakat bu mekânların öncesinde İnsan Hakları Derneği (İHD) gibi sivil toplum örgütlerinde toplanan aydın Türk ve Kürtlerin yazılı Kürtçeye bir merakının başladığı görülmektedir. İlginç olan bu talep 1991 yılında kaldırılan ve Kürtçe serbestisi olarak lanse edilen 2932 sayılı kanunun kaldırılmasından önceki döneme denk gelmesidir. Bu dönemde İstanbul’da bir devlet üniversitesinde siyasal bilgiler fakültesi öğrencisi olan ÖĞRÖ06E, arkadaşları ile birlikte kurdukları bir öğrenci derneğinde Kürtçe kurslara başlamadan önce İHD’den gelen Kürtçe kurs teklifine kabul etmiş ve kendi ifadesi ile İstanbul’da bu alanda ilk çalışmayı başlatmıştır.

İstanbul’da, Kürtçe öğretimi bizimle başladı. 1989 ya da 1990 yılında İHD İstanbul Şubesi’nde bir Kürtçe kurs açtık. Bu kursa birçok aydın, yazar, avukat katıldı. Bunlar insan hakları konusunda hassasiyet sahibi ve İHD İstanbul şubesine katkı sunan kimselerdi. Ben kursu onlar için açtım. O kursun bütün içeriğini ve materyallerini ben hazırladım. O bizim ilk kursumuzdu. (ÖĞRÖ06E).

Düzenli bir planlama yapmadan, bir izlenceye bağlı kalmadan hatta piyasada bulunan bir iki dilbilgisi kitabından başka ders materyali olmadan bir “dil kursu” açmak o dönem için Kürtçenin durumu hakkında bize pek çok şey söylemektedir. Ancak kursu açan kişinin tahsili de gözden kaçmamalıdır. Herhangi bir Kürtçe eğitim almadan, bunun yanı sıra herhangi bir dil öğretim formasyonuna sahip olmadan bir Kürtçe kursu açmak veya açılan bir kursta ders vermek aşağıda ayrıntılarıyla inceleyeceğimiz “Kürtçe Öğretmeni”nin nitelikleri hakkında da ipuçları vermektedir. ÖĞRÖ06E, İHD’de verilen bu kurstan sonra da 1991 yılında kurulan Mezopotamya Kültür Merkezi (MKM) ve 1992 İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE) ile 1994 yılında kurulan Kürt Kültür Araştırma Vakfı (KURD-KAV)’nda çeşitli kurslar düzenlemiş veya bu kurumlarda yönetici olarak çeşitli projelerin hayata geçmesine vesile olmuştur.

Ardından, MKM’de başladık. Ben ve Feqî Hüseyin Sağnıç ders veriyorduk, sene 1992 ya da 1993 idi. O çerçevede ders veriyorduk. O derslerin tüm materyallerini ben hazırlıyordum. Bu şekilde, bizden sonra da devam etti. Sonrasında, 1995 yılında, bazı arkadaşların isteği üzerine bir yıllığına İKE’nin yönetim komitesine dâhil oldum. Dil çalışmaları için [bu komiteye] dâhil oldum. O çalışmalardan önce, 1989-1990 yıllarında bir kültür derneği kurmuştuk. O dernekte de Kürtçe dersleri veriyorduk. Zaten aynı zamanda İHD’de de Kürtçe derslere başlamıştık. KURD-KAV’da da dilsel ve kültürel çalışmalar vardı. Dil dersleri veriyorduk. (ÖĞRÖ06E)

Bu örnek, 1990’lı yılların başlarında İstanbul’da bulunan ve temel amaçları Kürtçe çalışmalar yapmak olan az sayıdaki kişinin kurum veya düşünce farkı gözetmeden değişik mekânlarda Kürtçe dil öğretim faaliyetlerine katıldığı görülmektedir. Aynı olguyla 2000’li yıllardan sonra yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinde karşılaşmaktayız. Aşağıda görüleceği gibi dünya görüşü farklı olmasına ve çok farklı bir geçmişe sahip olmasına rağmen pek Kürtçe öğretmeni değişik dernek ve kültür merkezinde düzenlenen Kürtçe kurslarda görev almışlardır.

4.1.1.1. Mezopotamya Kültür Merkezi (MKM)

Mezopotamya Kültür Merkezi (MKM), TKÖD’de önemli bir yere sahiptir. Zira ilk defa bu kurumun yapısı altında -sonradan enstitüye dönüşecek olan- Kürtçe dil çalışmaları ve Kürtçe öğretim faaliyetleri için komisyonlar ve gruplar oluşturulmuştur. Bu komisyonların çalışmaları sonunda Kürtçe öğretimi Türkiye’de

ilk defa belli bir öğretim programı ve ders planı takip edilerek Kürtçe öğretimi yapılmıştır. Merkezi İstanbul’da olan ve sonraki yıllarda İzmir, Adana ve Mersin’de şubeler açan MKM’nin TKÖD’e getirdiği bir diğer yenilik ise o zamana kadar sadece yetişkinlere yönelik yapılan Kürtçe öğretiminin çocuk ve gençleri de kapsayacak bir şekilde genişletilmesi ve öğretim programının buna göre düzenlenmesidir (Borak, 2008: 115). İzmir Şubesi yöneticilerinden olan Mustafa Borak (2008: 112)’a göre MKM’de özellikle çocuk ve genç gruplarına yönelik kurslar aracılığı ile bir “demokratik ve özgür” okul modeli oluşturmaya çalışılmıştır. Bu durum bizi “eleştirel okuryazarlık” kavramın götürmektedir.

Bilindiği gibi *eleştirel okuryazarlığı* da kapsayan *eleştirel pedagoji*, ulus devlet için birer ideoloji yayma aracı olan mevcut eğitim sistemi ve eğitim kurumlarını eleştirdiği kadar alternatif eğitim olanakları geliştirmek ve alternatif kurumlar kurmakla da ilgilenir. Ortaya çıkan alternatif okullar ve eğitim kurumları ile kültür merkezleri *eleştirel okuryazarlık* (critical literacy) fırsatının elde edildiği mekânlara dönüşür. Bu mekânlarda farklı alanlarda verilen dersler ve gerçekleştirilen atölye çalışmaları ile birlikte azınlık bireylerin dillerinin öğretimine yönelik çalışmalarda da bulunurlar. Araştırmamızın kavramsal çerçeve bölümünde ayrıntılarıyla açıklamaya çalıştığımız *içte dil planlaması* (Fishman, 2006) veya *edinim planlaması* (Cooper, 1989) faaliyetleri olarak da tanımlanacak bu faaliyetlerin dil öğretiminden daha fazlasını amaçladığı görülmektedir. Bu gibi mekânlarda dil öğretim faaliyetleri, kişilere zorunlu eğitimin yoluyla ellerinden alınan bir dünyanın kapılarını açar: Kendi dillerinin ve kültürlerinin. Alternatif öğretim faaliyetlerini eleştirel okuryazarlığın bir parçası yapan da kişilere kendi dilleri ve kültürlerinin zengin ve değerli olduğunu ve böylece kendilerinin de değerli bireyler olduğunu hatırlatmasıdır.

MKM’de çocuklara yönelik düzenlenen ve her biri dokuz aylık periyodlar şeklinde planlanan dört (üçü çocuklara yönelik ve biri gençlere yönelik) dönemden oluşan öğretim faaliyetlerinin içeriğini incelendiğinde MKM’nin tam da birer “eleştirel okuryazarlık” mekânları olarak kurgulandıkları görülecektir. “Dil ve Kültür Dersleri” başlığı altında “dil, tarih, sosyal bilgiler, halk edebiyatı ve coğrafya”; “Sanat Dersleri” başlığı altında da “müzik, folklor, resim ve tiyatro” dersleri

verilmektedir. Bu ders üç dönemde şu şekilde verilmektedir: birinci dönemde dil, kültür, müzik ve resim dersi; ikinci dönemde dil, kültür, müzik, resim, folklor ve tiyatro; üçüncü dönemde dil, kültürlerine daha da ağırlık verilirken, müzik, resim, folklor, ve tiyatro dersleri de atölye biçiminde seçmeli olarak verilmiştir. Bu üç dönemi başarıyla bitirenler, son dönem olan “Genç Gruplarına” devam etmektedir (Borak, 2008: 114-116). MKM’deki bu çalışmalar sonraki yıllarda belediyeler bünyesinde açılan bazı kültür merkezlerinde de hem çocuk grupları hem de yetişkin grupları için uygulanmıştır. Örneğin Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi’ne bağlı olan Cegerxwin Kültür Merkezi ve Van Büyükşehir Belediyesi’ne bağlı olan NÛDA Kültür Merkezi kendi programlarında MKM modelini takip etmiştir.

4.1.1.2. İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE)

1980 darbesinden sonraki dönemde yaşanan baskı ve yasaklama ortamının aksine 1990’lı yıllar Türkiye’deki Kürtler ve Kürtçe için devlet paradigmasında değişimin başladığı yıllardır (Kubilay, 2004). Türkiye’nin Avrupa Birliği ile müzakerelere başlamasının ön koşullarının yerine getirme kapsamında yapılan değişiklikler, Kürtçenin önünü açan kanun ve yönetmeliklerin çıkmasını sağlamıştır. 1992 yılında Türkçenin dışındaki dillerin basında kullanılmasının önünün açılmasıyla Kürtçe yayınlara öncelik veren yayınevleri açılmış ve *Welat* gazetesi ile *Nûbihar* dergisi yayın hayatına başlamıştır. Bunun yanı sıra dil ve kültür çalışmaları alanında çalışmalar yapmak üzere kültür merkezleri ve enstitüler de kurulmuştur. Bu kurumlardan biri olan İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE), Fishman (2006)’ın “içte dil planlaması” olarak adlandırdığı faaliyetlerinden olan “maddi dil planlaması” (Kloss, 1966) ve “edinim planlaması” (Cooper, 1989) faaliyetlerinin hemen tüm aşamalarında çalışmalar yürüttüğü için üzerinde durulması gereken bir kurumdur. 1991 yılında kurulan MKM’de yapılan kültür çalışmalarına ek olarak sadece dil ve bilim çalışmalarına ağırlık verilecek bir enstitü kurma fikri bizzat MKM yöneticileri tarafından dile getirilmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 67). Akabinde MKM yöneticileri öncülüğünde dönemin önde gelen Kürt siyasetçi, aydın ve yazarların katılımıyla 18 Nisan 1992 yılında İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE) kurulmuştur (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 70). Kuruluş açıklamasında enstitünün temel amacı

şu şekilde özetlenmiştir: “dil, tarih, edebiyat, etnografya ve sanat dallarında, genel olarak Kürt kültür ve sosyolojik mirası alanında araştırma ve incelemeler [yapmak].”

Bu amaçlarla açılışını gerçekleştiren enstitü, devletin “yönetimsellik” (Foucault, 1991) gereği attığı adımlarla daha ilk gün tanışmıştır. İstanbul Şişli’deki enstitü binasına asılan Kürtçe-Türkçe tabela, enstitü açılışından yarım saat sonra gelen polisler tarafından indirilmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 71). Daha sonra farklı dönemlerde polis baskını yapılan enstitü Ocak 2002’de kapatılmış ancak açılan karşı davanın olumlu sonuçlanması üzerine Mayıs 2002’de tekrar açılmıştır. Son olarak 2016 yılında çıkarılan bir KHK ile kapatılan enstitünün kuruluşundan itibaren yürüttüğü dil ve dil öğretimi faaliyetleri ile TKÖD’de ayrı bir yer sahiptir. Bu alt başlık altında İKE’nin dil çalışmaları ve dil öğretimi faaliyetlerini inceleyerek TKÖD’deki rolünün önemini ortaya çıkarmaya çalışacağız.

Kuruluşundan itibaren karşılaşılan idari ve adli engellemelere rağmen faaliyetlerine devam etme kararlılığında olan enstitü kurucuları ilk görev dağılımı için yapılan toplantıda geçici yönetim kurulu üyeliklerine Musa Anter, Abdurrahman Durre ve İbrahim Gürbüz seçilmiştir. Üyeler tarafından Musa Anter geçici yönetim kurulu başkanlığına, İsmail Beşikçi ise onursal başkanlığa seçilmiştir. Geçici yönetim kurulu daha sonra yapılan periyodik toplantılarında, enstitü bünyesinde dil, tarih ve edebiyat bölümlerinin kurulmasını kararlaştırmıştır. Dil bölümü başkanlığına Feqi Hüseyin Sağnıç, tarih bölümü başkanlığına Cemşid Bender ve edebiyat bölümü başkanlığına da Abdurrahan Durre seçilmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 72-73). Bu bölümlendirme enstitünün sonraki yıllarda yapacağı yayın çalışmalarının ve “içte dil planlaması” olarak tanımlanabilecek faaliyetlerinin de temelini oluşturmaktadır. Nitekim kuruluşundan bir yıl sonra yapılan 1. Kongrede daha geniş bir ‘bilim ve danışma kurulu’ oluşturulmuştur. Cemşid Bender, İsmail Beşikçi, Celilê Celil, Ordixanê Celil, Faik Bulut, Mehmet Uzun ve Yaşar Kaya gibi daha önce farklı Kürt örgütlerinde yer almış bilim adamı, aydın ve yazar bahsi geçen bilim ve danışma kuruluna seçilmiştir. 17 Nisan 1993 tarihinde yapılan ve enstitünün tüzük ve yönetmeliğinin kabul edildiği 1. kongrede İKE’nin amaç ve ilkeleri şu şekilde özetlenmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 75-76):

“1-İstanbul Kürt Enstitüsü dil, tarih edebiyat, etnografya ve sanat dallarında, genel olarak Kürt kültür ve sosyolojik mirası alanında araştırma ve incelemeler yapar; tahrip edilmiş, yağmalanmış Kürt kültür ve sanat değerlerinin derlenip merkezileştirilmesi ve yenilenmesine hizmet eder. Elde ettiği ürünleri kamuoyunu sunar.

2- İstanbul Kürt Enstitüsü Kürt dili, tarihi, edebiyatı, folkloru vs. alanlarında çalışmalar yapan çeşitli ülkelerdeki Kürt enstitüleri başta olmak üzere, diğer ülkelerin ve ulusların enstitü, akademi, kültür merkezleri vb. kurumlarıyla ilişkiler kurar, düşünce alışverişinde bulunarak konferans, seminer, sempozyum benzeri etkinlikler düzenler, karşılıklı kültürel dayanışmanın geliştirilmesi için zemin hazırlar.

3- İstanbul Kürt Enstitüsü, uluslararası kültür kurumlarıyla ilişkiler geliştirirken, ortak bilginin ve demokratik kültürün geliştirilmesinin bilimsel ve kültürel çalışmanın temel hedefi olarak benimser.

4- İstanbul Kürt Enstitüsü çeşitli baskı türlerinin ve resmi ideolojinin savunucusu kurum ve kuruluşların ürettiği asimilasyon ve dezenformasyona karşı alternatif programlar geliştirir; ortak bilimsel ve demokratik kültürün geliştirilmesinin ancak çağdaş ulusal kültür mirası üzerinde mümkün olabileceğinin savunur.”

Özetlenen bu ilke ve amaçlar arasında dil alanında yapılacağı açıklanan çalışmalar “maddi dil planlaması” kapsamında değerlendirilebilir. *Maddi dil planlaması*, dilin iç yapısında değişiklik, sadeleştirme ve yenileme yapma sürecini kapsar. Bu çalışmalar genellikle bir kurum, şahıs veya şahıslar tarafından yapılacak yeni teknik terim üretimleri, telaffuz düzenlemeleri, alfabe değişimi veya standardizasyonu, dilin yabancı kelimelerden arındırılması, sözlük hazırlama, imlâ kuralları belirleme gibi alanlarda yapılan çalışmalardır (Kloss, 1966: 81). Nitekim bu kapsamda İKE, 2 Mayıs 1994 tarihinde “her biri kapsamlı olmak üzere Türkçe-Kürtçe, Kürtçe-Türkçe ve Kürtçe-Kürtçe sözlük çalışmalarını başlatma kararı aldı ve bu amaçla bir komisyon oluşturuldu.” Adı geçen komisyonun sözlük çalışması 2000 yılında yayınlanmıştır (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 86, 108). Bu kararın alındığı dönemde İKE yönetim kurulunda yer alan ÖĞRÖ06E, alınan kararı ve amacını şu şekilde aktarmaktadır:

İKE yönetiminde olduğum zamanlarda bir sözlük yayınlama kararı aldık. Ben, F.Huseyin Sağınç, Şefik Beyaz, İbrahim Gürbüz ve Apê Torî karar aldık. Sonrada Zana Farqini adıyla çıkan o sözlüğün çıkarma kararı bize aitti, bu enstitünün kararı idi. (ÖĞRÖ06E)

Paulston ve Heidemann (2006) ulusal azınlıkların dil planlamasında iki ana amacı olduğunu belirtirler. Bunlar dilin *canlandırılması* (revitalization) ve *devamının*

sağlanmasıdır (maintenance). Kuruluşundan sonra dil alanında yaptığı çalışmalar, enstitünün tam da bir “içte dil planlaması” faaliyeti yürüttüğünü ve bu faaliyetlerin odak noktasında da “maddi dil planlaması”nın olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan ilki “Latin Temelli Kürt Alfabesinin Sorunları ve Çözüm Yolları” adıyla düzenlediği ve on gün süren çalıştaydır (Borak, 2008: 117). Bunun yanı sıra 1997 yılında sadece dil alanında çalışmak üzere yeni dil çalışma grupları oluşturulmuş ve bu çalışma gruplarına altı ay süreyle “gramer, imlâ, etimoloji ve edebiyat-kültür dersleri” verilmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 94). Oluşturulan bu dil grupları yaptıkları çalışmaları değerlendirmek ve sonraki dönemlerde yapılacak çalışmaları planlamak üzere 1998 yılında dört ayrı toplantı düzenlemiştir. Bu toplantılara azami düzeyde katılım sağlanması için “hemen hemen bütün Kürt çevrelerini kapsayacak şekilde” düzenlenmiştir. Toplantılarda dilbilgisi, imlâ ve alfabe üzerine çalışmalar yürütülmüştür (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 96; Borak, 2008: 118). Bunun yanı sıra 16 Nisan 2000 yılında İstanbul’da iki oturum şeklinde gerçekleşen bir “Kürt Dil Konferansı” düzenlenmiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 106).

Kürt dili ve kültürü alanında bilimsel çalışmalar yapmak amacıyla kurulan İKE, açıldıktan kısa süre sonra bu faaliyetlerine başlamış ve Türkiye’de daha önce benzeri olmayan bir literatür oluşturmuştur. Dil ve kültür çalışmalarının yanı sıra İKE dönemin şartlarının bir gereği olarak Kürtçe öğretimi için de bir mekân haline gelmiştir. İKE kendisi yasal bir kuruluş olmasına rağmen Kürtçe öğretim yapmaya başladığı dönemde Türkiye’de henüz Kürtçe öğretiminin yapılabilmesine yönelik herhangi bir yasal düzenleme yapılmamıştır. Buna rağmen *de facto* Kürtçe dil kursları açarak Türkiye’deki Kürtçe öğretimine ön ayak olmuştur (Sidal, 2019: 124-126).

Dönemlik, haftalık ve günlük bir plana sahip ilk kurslar olan İKE bünyesindeki kurslar başlangıç seviyesinden itibaren her biri üçer aylık olan dört aşamadan oluşmaktaydı. İlk üç kuru tamamlayan veya yapılan seviye belirleme sınavından geçerek doğrudan son kur olan öğretmenlik kuruna katılarak bu kuru başarıyla tamamlayan kursiyerler hem İKE’de sonradan açılan Kürtçe öğretim kurslarında, hem de İstanbul ve diğer illerde çeşitli kurumların bünyesinde açılan Kürtçe öğretim kurs ve seminerlerine öğretmen olarak katılmışlardır (Borak, 2008:

118). İKE’de düzenlenen pek çok kursa öğretmen olarak katılan ve bir dönem İKE başkanlığı da yapmış olan ÖĞRÖ-KY-01E, özellikle öğretmenlik kurunun müfredatının dilbilgisi, klasik ve modern edebiyat ile halk edebiyatından oluştuğunu ve mezunlarının büyük bir kısmının Kürtçe çalışmalara devam etmekte olduğunu aktarmaktadır:

Biz sistematik bir şekilde İKE’de başladık. Orda üç seviye vardı. Günümüzde Kürtçe ile alakadar olanlar o zamanlar kursa geliyorlardı, bizim öğrencimiz idiler. Pedagoji derslerimiz birkaç ay kadar devam etti. Örneğin biz 10. ayda başlıyorduk, diğer yılın 5. ayına kadar, yani Mayıs ayına kadar, 15 Mayıs’a kadar devam ediyordu. Hatta bazen Haziran ayına kadar da devam ederdi. O derslerin yüzde ellisini gramer, yüzde ellisini de diğer dersler oluşturuyordu. Dersler çoğunlukla Enstitüde oluyordu, fakat sonrasında onların çoğu üniversitelerdeki çalışmalara da katıldılar. Örneğin [Kürtçe] doktora programlarına devam eden arkadaşlarımızın çoğu Enstitü’den, Enstitü çevresinden eğitim aldılar. Eğitimlik kuruna gelenler için bir staj süresi vardı, sonrasında tecrübe sahibi bazı arkadaşları onların derslerine sokuyorduk. Hatta başlarda diğer arkadaşlar ile birlikte derslere katılıyorlardı, bu şekilde yetişiyorlardı. Diğer taraftan da o dersler gönüllülük esasına göre yapılıyordu. Bundan dolayı onların [eğitmen] çoğu eğitimden sonra başka yerlere gidiyorlardı, bazen kurum [enstitü] ile ilişkilerini de kesiyorlardı. Fakat bir şekilde Kürtçe için hizmet ediyorlardı, halen de ediyorlar. Yüzde doksanının hâlâ Kürtçeye hizmet ettiğini söyleyebilirim. Kürtçe ile iletişimlerini kesenler de var, fakat onlar azdırlar, çok az bir sayı. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Bu yönüyle İKE “maddi dil planlaması” yanı sıra Kürtçe için “edinim dil planlaması” faaliyetlerinin de odağındadır. İKE’nin varlığı ve faaliyetleri, aşağıda inceleyeceğimiz ardıl enstitü ve kursların ve hem özel hem de devlet üniversitelerinde çok daha sonra verilecek olan Kürtçe dil dersleri ile açılacak olan enstitü ve bölümlerin insan kaynaklarını ve materyallerini, eğitimleriyle doğrudan ve yayınlarıyla dolaylı olarak yetiştirdiği söylenebilir. Bu yönüyle İKE, TZPKurdî Hareketi’nin⁵⁴ kuruluşuna kadar yaklaşık on üç yıllık bir süre boyunca Türkiye’de Kürtçeye yönelik yürütülen “edinim planlaması” faaliyetlerinin merkezinde olmuştur. Nitekim dilin konuşucu ve okuryazar sayısını arttırmaya yönelik çalışmaların planlaması olarak tarif edilen “edinim planlaması” faaliyetleri büyük

⁵⁴ Tevgere Zimanê Perwerdeya Kurdî (TZPKurdîTZP Kurdî) 2006 yılında kuruluna bir Kürtçe dil ve öğretim hareketidir. TZPKurdîTZP Kurdî hakkında daha fazla bilgi için Bkz. Sidal, Süleyman (2019). *Yeni Tolumsal Hareketler Bağlamında Türkiye’de Anadilde Eğitim Talepleri: TZP Kurdî Örneği (2006-2011)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Galatasaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Anabilim Dalı.

oranda eğitim kurumları, dil kursları, kültür merkezleri ve basın-yayın organları aracılığı ile gerçekleştirilir. Böylece dilin sözel konuşucuları yanında yazı diline de hâkim olan, başka bir ifade ile kendi anadilinde okur-yazar olan bir sınıf oluşturmak hedeflenir (Cooper, 1989). Kürtçe için bu faaliyetlerde bulunan diğer bir enstitü de Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE)'dir.

4.1.1.3. Diyarbakır Kürt Enstitüsü

Türkiye'de Kürtçe dil planlaması faaliyetleri kapsamında yürütülen *edinim planlaması* çalışmaları İKE ile sınırlı kalmamıştır. 2004 yılında Diyarbakır'da kurulan Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE) de bu sefer Diyarbakır'da ve bölgede Kürtçe için yürütülecek “edinim planlaması” faaliyetlerinin merkezine yerleşecektir. Nitekim aşağıda inceleyeceğimiz Özel Kürtçe Kursları ile aynı dönemde açılan DKE, amaçlarını, söz konusu özel Kürtçe kurslara insan kaynakları ve ders materyalleri konusunda destek sağlamak olarak açıklamıştır (Sidal, 2019: 126).

Fakat Süleyman Sidal (2019: 127)'e göre DKE belirlediği bu hedeflere tam anlamıyla ulaşamamıştır. Bunun bir nedeni özel Kürtçe kursların beklenenden kısa sürede kapanması iken, diğer bir nedeni de DKE'nin İKE kadar donanımlı insan kaynaklarına sahip olmamasıdır. Nitekim DKE kurucularının pek çoğu daha önce İKE'de düzenlenen Kürtçe öğretmenlik kuruna katılan kişilerden oluşmaktadır. Yine de DKE kendi çapında “maddi dil planlaması” ile “edinim planlaması” faaliyetlerinde bulunmuştur. Bu faaliyetlerin bir örneği Kürtçe öğretmeni yetiştirme, program hazırlama ve materyal geliştirmeye verdiği önemdir. Enstitünün kurucularından olan AKD10E, DKE ve İKE arasındaki koordinasyonu ile 2004 yılında özel Kürtçe kursların kurulduğu dönemde DKE bünyesinde yürütülen Kürtçe öğretmeni yetiştirme seminerleri ve sonrasında Diyarbakır'da toplanan çok kalabalık bir ‘Kürtçe Öğretmenleri Kongresi’ hakkında şunları aktarmaktadır:

[Özel] Kürtçe kurslar açıldı, ben Diyarbakır'da olanında ders verdim. Öğretmen olduğum için arkadaşlar resmi bir şekilde kursların açılışında yer almama izin vermediler. Fakat Diyarbakır Kürt Enstitüsü de aynı zamanda açıldı, zaten aynı binadaydılar. Kurs için eğitmen toplantısı yaptılar, birkaç öğretmen gelip ders verdi, yeni gençler geldi, dâhil oldular. Büyük bir toplantı oldu, 1.000 civarında insan vardı belki, yukarıdaki konferans salonunda. Tüm Kürt şehirlerinden öğretmenler gelmişti. Van'dan, Batman'dan, Urfa'dan kurslarla alakadar olanlar gelmişti. Sıra bana geldiğinde, ben iki şekilde materyal hazırlamıştım. Ben hangisi

ile ders verilmesinin daha iyi olacağını dile getirmiştım. Ortaokul ve lise için ayrı olması gerektiğini söylediler. İstanbul'dan koordinasyon için birileri gelmişti. Bazı materyaller vardı fakat biz yine de kendi materyallerimiz ile ders veriyorduk. Bunun sebebi de, mesela ortaokul öğrencileri, ilkokul mezunu orta yaşlı insanlar geliyordu, kadınlar vardı, liseliler vardı, üniversite mezunları insanlar vardı. (AKD10E)

DKE yöneticiliği yapan İrfan Babağolu, enstitünün yaptığı faaliyetler arasında Kürtçe-Türkçe ve Kürtçe-Kürtçe sözlük çalışmaları, çocuklara yönelik ders kitaplarının hazırlanması ve çeviri hizmetlerini sunulmasından bahsetmektedir (Sidal, 2019: 127). Bu gibi faaliyetler o dönemde “edinim dil planlaması” olarak tarif edilebilecek Kürtçe öğretiminin yanı sıra “maddi dil planlaması” kapsamında yapılabilecek en faydalı çalışmalardır. Zira yukarıda bahsedilen her iki dil planlaması kategorisi birbiriyle bağlantılıdır. Yazılı Kürtçenin yaygınlaşması için sözlükler ve kitaplar aracılığı ile bir “standartta kavuşması” ve bu standart dil tabanının da öğretim ve basın yoluyla yaygınlaştırılması gerekmektedir. Babaoğlu İKE'nin kuruluşundan sonraki dönemdeki faaliyetlerini şu şekilde özetlemektedir:

“Coğrafya, tarih, matematik kitaplarını, Kürtçe ders kitaplarını çeşitli akademisyenlere hazırlattık. Kürtçe-Kürtçe, Kürtçe-Zazaca kapsamlı bir sözlük hazırladık, ilkokul çocukları için Kürtçe-Türkçe sözlük bastık, son olarak Zazaca Kuran-ı Kerim bastık... Belediyeler vasıtasıyla bunların dağıtımını sağlıyoruz. En önemlisi de çeviri yapıyoruz. Özellikle belediyelerin çokdilli hizmet politikası çerçevesinde duyduğu ihtiyaçlara cevap vermeye çalışıyoruz...” (akt. Sidal, 2019: 127).

4.1.2. Özel Kürtçe Kurslar

Kendi kurdukları dernek, kültür merkezi ve enstitüler aracılığı Kürtçe için “içte dil planlaması” faaliyetleri gerçekleştiren ve bu kapsamda “maddi planlama” ile “edinim planlaması” faaliyetlerine ağırlık veren Kürt kamuoyu ve aydınlarının gündeminde Kürtçe anadilde eğitim ve öğretimi de her zaman için önceliğini koruyan bir konu olmuş ve hak taleplerinin en başında yer almıştır (Sidal, 2019). Örneğin 2001 yılında İstanbul Üniversitesi öğrencisi bir grup öğrencinin “Anadilde eğitim” talebi ile rektörlüğe yaptığı başvuru sert bir şekilde karşılık bulmuş ve öğrenciler çeşitli idari ve adli cezalar ile karşılaşmıştır. Fakat bu dilekçe bir süre süre sonra diğer illerdeki üniversite öğrencileri arasında karşılık bulmuş ve başka üniversite öğrencileri de benzer taleplerle kendi üniversitelerine dilekçeler vermiş ve

aynı şekilde sert yaptırımlara maruz kalmışlardır. Sami Tan bu dilekçe eylemini Türkiye’deki Kürtçe dil bilincinin oluşumunun bir göstergesi olarak Türkiye’de Kürtçe dil taleplerinin ve sonrasında kurulacak olan dil hareketinin başlangıcı sayar (Tan, 2014: 206). Toplamda 16 bin dilekçenin verildiği eylemlerde 2414 öğrenciye soruşturma açılmış, doksan beş öğrenci okuldan atılmış ve 1350 öğrenciye de bir yıla varan çeşitli cezalar verilmiştir. Fakat 2002 yılında AB uyum yasaları çerçevesinde verilen kararlar öğrencilerin cezaları düşürülmüş ve okula geri dönüş yolu açılmıştır (Bianet, 2002; Tan, 2014: 206).

Bu talepler bir taraftan görmezden gelinirken, bir taraftan Kürtçenin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması ve/veya öğretilmesine yönelik Türkiye Cumhuriyet tarihi boyunca resmi makamlarca ilk adımlar atılmış ve Kürtçenin özel kurslarda öğretilmesine imkân sağlayan yasa değişiklikleri yapılmıştır (Kolçak, 2016: 40). AB 3. Uyum Paketi ile birlikte kabul edilen ve 9 Ağustos 2002 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren 4771 sayılı “Çeşitli Kanunların Değişikliği Hakkında Kanun”un 11. maddesi A bendine göre “2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı ‘Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun’ şeklinde değiştirilmiştir.” Yine aynı maddenin C bendine göre “625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir.” Bunun üzerine 2923 Sayılı kanunun ikinci maddesinin (a) bendi şu şekilde değiştirilmiştir: “Eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için, (...) Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir; bu kurslarda ve diğer dil kurslarında aynı maksatla dil dersleri oluşturulabilir.” Buna göre özel öğretim kurumları kanununa bağlı kalmak suretiyle Kürtçe öğretilmesine yönelik kurslar açılması veya başka dillerin öğretimi amacıyla açılmış olan kurslarda Kürtçe derslerin verilmesinin önünü açılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu kanun değişikliği ile paralellik arz eden bir yönetmelik hazırlamıştır. 20 Eylül 2002 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren yönetmelik, öğretmen ve yöneticilerin 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları

Yönetmeliğinde belirtilen şartların yanı sıra MEB “Talim ve Terbiye Kurulunca belirlenen nitelik ve koşullara sahip olması gerekir” denilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu’nun “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları” öğretmenlerin kendi alanlarında en az lisans (dört yıl) düzeyinde bir programdan mezun olmaları gerektiğini belirtir. Ayrıca 625 sayılı kanun ve MEB’in özel kurumlar yönetmeliğini ilgili maddelerine göre yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi alanlarında lisans mezunu olmaları şartı aranır. Bu şartlar Kürtçe öğretmen bulunmasını neredeyse imkânsız hale getirmektedir. Zira 2923 sayılı kanun ve buna istinaden hazırlanan MEB yönetmeliğinin yürürlüğe girdiği tarihte Türkiye’de herhangi bir Kürt Dili ve Edebiyatı veya Kürtçe Öğretmenliği lisans programı bulunmamaktaydı.⁵⁵ Bunun yanı sıra derslerin haftada en fazla on sekiz saat olabileceği ve her bir kurs programının en fazla bir hafta sürebileceği gibi kısıtlamalar ve kurs açmak için başvuranlara çıkarılan idari ve teknik zorlukları ile yönetmelikteki bu tezatların aslında Kürtçe kurs açılmasını zorlaştırmak amacıyla kasıtlı olarak yer aldığı söylenebilir (Yıldız ve Muller, 2008: 87-88 akt. Zeydanlıoğlu, 2012: 115).

2002 yılında yapılan değişikliğe rağmen mezkûr sebeplerden dolayı Kürtçe öğretimi yapacak kursları açılması gecikmiş ve kursların açılabilmesi için MEB’in yeni bir yönetmelik hazırlaması beklenmiştir. MEB 05 Aralık 2003 tarihinde “Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik” adında 20 Eylül 2002 tarihli ve aynı adlı yönetmeliği ilga eden bir yönetmelik hazırlayarak “[A]çılabilir özel kursların ve diğer dil kurslarında aynı maksatla oluşturulan dil ve lehçe derslerinin açılış, işleyiş, ve denetim esaslarını” düzenlemiştir. Bu yönetmelikte öğretmenlerin nitelik ve koşullarında “Talim ve Terbiye Kurulu’nun şartları aranır” hükmü kaldırılmıştır. Böylece Kürtçe öğretimi yapacak öğretmenlerin görevlendirilmesinin şartları esnetilmiştir. Bu yönetmelikte kurslara kayıt yapabilecek kişilerin nitelikleri de belirlenmiştir. Buna göre kurslara “en az ilköğretim, ortaöğretim kurumlarında

⁵⁵ Aslında Kürtçenin öğretime yönelik adımların atılmasının tartışıldığı dönemde İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE), eksikliklerine rağmen atılan adımları önemli bulduklarını ve Kürtçe öğretimini yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi dâhil her türlü katkıya hazır olduklarının belirtmiştir. İKE konuyla ilgili MEB’e bir dilekçeyle başvurmuş ve “yapılacak tüm hazırlıklarda yardımcı olmak ve katkı sunmak” istediklerini bildirmişlerse de herhangi bir yanıt almamıştır (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 115)

okuyan, mezun olan veya orta öğretim kurumlarından mezun olanlarla yetişkinler alınır. İlköğretim çağında olduğu hâlde okula devam etmeyenler, kursa alınmaz.” Bir benzerini Türkçeden farklı dillerde yapılacak radyo ve televizyon yayınlarında da gördüğümüz bu yaş sınırlamasının Anayasanın 42. maddesinde geçen “Türkçeden başka hiçbir dil Türk vatandaşlarına anadili olarak öğretilemez” maddesini ihlal etmemek için konulmuş olabilir. Fakat bize göre bu yaş sınırlamasının getirilmesinde velilerin çocuklarını devlet okullarına göndermeyerek bu kursları alternatif okullar olarak kullanmak isteme ihtimalleri göz önünde bulundurulmuş olabilir. Yaş sınırı ile ilgili maddenin özellikle son cümlesinden yola çıkarak denilebilir ki yaş ve eğitim durumu sınırlamasının bir diğer gerekçesi de okula devam eden öğrencilerin okullarını bırakarak kitlesel bir şekilde bu kurslara yönelmelerinin önünü almak olabilir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 05 Aralık 2003 tarihli yönetmeliğe dayanarak 19.01.2004 tarihinde 180 saatlik bir “Kürtçe Kursu Programı”⁵⁶ hazırlamıştır. Kürtçe Kurs Programı, daha önce kanun, yönetmelik ve genelge gibi resmi ve bağlayıcı belgelerde Kürtçe veya Kürt dili dememek için çeşitli yollara başvuran devlet yetkililerinin “Kürtçe” kelimesini bir dil olarak kabul ettikleri ve olumlu anlamda kullandıkları Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki bilinen ilk resmi belge niteliğindedir. Bu programa göre Kürtçe kurslar on hafta sürecek ve her hafta on sekiz saat ders yapılacaktır. Genel olarak başlangıç seviyesindeki bir dil öğretim programı olan ve her hafta anlatılacak konu başlıklarını Kürtçe Kurs Programı’nın amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

“ Bu programın amacı kursiyerlerin;

1. Anlaşılır bir şekilde Kürtçe konuşmalarını,
2. Kürtçeyi normal hızda konuşulduğunda anlamalarını,
3. Kürtçe bir metni sesli ve sessiz okuduğunda doğru olarak anlamalarını,
4. Duygu, düşünce ve izlenimlerini yazı ile açık ve anlaşılır bir şekilde

Kürtçe ifade etmelerini amaçlamaktadır.”

Bu program yayınlanmadan önce, hatta ilgili yönetmelik düzenlenmeden önce ilk Kürtçe öğretim kursu Batman’da açılış izni almıştır. Başvuru süresi 7 ay süren ve

⁵⁶ Kürtçe Kursu Programı için Bkz. <https://ookgm.meb.gov.tr/mebiysdosyalar/201402/141111101.pdf> (Erişim Tarihi: 11.03.2020)

çeşitli bürokratik engellemelerle karşılaşan kurs, Ekim 2003'te açma iznini almış (Kulcanay, 2003) ancak 1 Nisan 2004 tarihinde ilk dersini yapabildi (İnternethaber, 2004). Bu süreçte aktif rol alan ÖĞRÖ05E, Batman'da Özel Kürtçe Kurs açma sürecinde uzun bir hazırlık süreci geçirdiklerini aktarmaktadır:

Biraz da geniş bir şekilde kursları açma konusundan bahsetmek istiyorum, çünkü sonsuza dek bilinmesini istiyorum. Bunlar tecrübedir, olumlu-olumsuz tarafları vardır. Devlet o adımları attığı zaman, yani öncelikle yasakları kaldırdılar ve bu kursları açmamıza izin verdiler, biz de işe koyulduk. Bizden önce Urfa [şubesi] işe koyulmuştu, yer tutmuşlardı, gidip onların yerini gördük, onların tecrübelerinden istifade etmek istedik. Batman'a geldik ve orda muazzam büyük bir yer tutmuştuk, altı ya da sekiz sınıf vardı, bir binanın bir katının tamamını kiralamıştık. Aynı dönemde 850 öğrenciye ders verebilirdik. Yeri açtık, yönetmenlik vardı, ona göre hareket etmeliydik, adım adım ona göre hareket ediyorduk. (ÖĞRÖ05E).

ÖĞRÖ05E kurs açma sürecinde, yerel makamların devletin 'yönetimsellik' ilkesi (Foucault, 1991) gereği çıkardığı sorunların yanı sıra, tamamen kültürel bir hak olan kurs açma faaliyetlerin siyasileşmesinden çekindiğini de ifade etmiştir. Ona göre yerel bürokratlar, devletin ileride takınabileceği olumsuz bir tavırdan çekindikleri için "engelleme" girişimlerinde bulunduklarını ifade etmektedir:

İki handikabımız vardı, ilki, o dönem HADEP [bu kursları] sahipleniyordu, ikinci de devletin bürokrasisi idi. O güne kadar onlara [bürokrasiye] hissettirilen, kabul ettirilen şeyler bizim işimizi iyi bir şekilde yapmamıza engel oluyorlardı. Mesela müfettişler geldi, açtığımız kursun alt katında bir ÖSS hazırlık kursu vardı. Kapımız da penceremiz de her şeyimiz de onlarınki ile aynı idi. Biz kursumuzu açmak istediğimizde o kurs da aktif durumdaydı. Bize etrafımızda kahvehane falan olmaması gerektiğini söylediler ve metre ile merdivenlerimizi ölçtüler. Sonra kapılarımızın dar olduğunu söylediler. Biz de, aşağıda aynı ölçülerle eğitim verildiğini söyledik, bizimki de kurs. Müfettiş kendileri için korktuklarını söylediler. Yarın Kürtçe kurs açılır, yarın ne olacağını kimse bilemez, bugün tamam demişler, yarın başka bir akıl uğrar onlara, bahane arayacaklar, "Faturayı bize çıkaracaklar" dedi. Kapılarımızın 10 cm dar olduğunu söylediler. ... Dilekçe verdiğimiz o dönemde dilekçelerimiz Ankara'ya gitmiyordu, Batman'da takılı kalıyorlardı. Kursumuz için bir tabela hazırladık, büyük bir tabela, bizim için iyi bir şey idi, on iki metre idi. Önce ismini Türkçe koyduk, "Özel Batman Kürtçe ve Lehçeleri Kursu", bize haber yolladılar, lehçelerden bahsedemeyeceğimizi söylediler. Tamam, dedik ve ismini "Özel Batman Kürtçe Dil Kursu" koyduk. On iki metre yine, o orada kaldı! Birkaç kez Ankara'dan dilekçemize red cevabı geldi, yani bahane arıyorlardı. Bir keresinde bize, yangın merdiveni yok, dediler. Hâlbuki vardı. (ÖĞRÖ05E).

Yerel bazda çıkarılan zorluklara rağmen, kurs açma konusunda kararlılıkları elden bırakmadıklarını belirten ÖGRÖ05E, daha sonra iznin hiç beklemedikleri bir anda ve hiç de beklemedikleri bir isimle çıktığını aktarmıştır. ÖGRÖ05E'nin aktardığı bu anekdot Türkiye'de Kürtçenin durumunun siyaset kurumu ve Avrupa Birliği ile ilişkilere ne derece bağlı olduğunu göstermek açısından önemlidir:

Kursumuzun açılacağından hiç umutlu değildik. Bir gün Ankara'dan bana bir telefon geldi, bir gazeteci idi. Bana telefon açıp, kursunuzun açıldığını, söyledi, ben ona "bizimle dalga geçiyorsun", dedim. Hayır, dedi, "işte kararname elimde", kursunuz için izin çıkmıştı. O zaman R. Tayyib Erdoğan yurt dışına çıkacaktı, gitmeden hemen önce izni imzalamış. İzin geldi, mutlulukla, sevinçle baktık. Evet, izin Batman Kürtçe kursu içindi fakat isim bizim ismimiz değildi. Orda ismimizi kendilerine göre, 'Özel Batman Türkiye'de Türkçe Dışında Konuşulan Diller Kursu' olarak koymuşlardı. Bu da bir gerçek. Fakat başından beri bu meselenin geçmişine baktığımızda, konuşmanın yasak olduğu süreçten bu günlere geldik, bunlar hiç yoktan ve geçmişten daha iyi. (ÖGRÖ05E)

Daha sonra sırasıyla Van, Şanlıurfa, Adana, Mardin (Kızıltepe) ve Diyarbakır illerinde da açılan Kürt dili kursları yoğun ilgi görmüştür. Örneğin Van'da ilk ay 3 binin üzerinde kayıt başvurusu yapılmıştır (Demirci, 2003). İstanbul'da da ilk Kürtçe kursu 2003 Aralık ayında yapılan başvurudan (Evrensel, 2004) yaklaşık bir yıl sonra verilen izin ile ancak 26 Eylül 2004 tarihinde açılmıştır (Gözke, 2004). altı il ve iki ilçe merkezinde açılan ve 2.027 kişinin kayıt yaptırdığı Kürt Dili Kursları'ndan 2005 yılında kadar 1.056 kişi sertifika alarak mezun olmuştur (Borak, 2008: 121). Ancak 1 Ağustos 2005 tarihinde Diyarbakır'da toplanan Özel Kürtçe Öğretim Kursları'nın yöneticileri devletin tutumu, bürokratik engellemeleri, halkın ilgisizliği gibi gerekçeleri öne sürmüş ve "Kürt halkının ana dilini [*sic.*] öğrenmeyi değil, ana dilde [*sic.*] eğitim ve öğretimi istediğini" belirterek aldıkları ortak bir kararla Kürtçe öğretim kurslarını kapattıklarını duyurmuşlardır (Bozarslan M. , 2005).

Özel Kürtçe Kursları, gerçekten de TKÖD'de özel bir yere sahiptir. Zira daha önceleri bazı derneklerde gizli, daha sonra kültür merkezleri ve enstitülerde *de facto* olarak yürütülen ve ancak belli bir kitleye hitap eden Kürtçe öğretim faaliyetleri ilk defa hukuki bir zemine taşınmış ve kamuoyunu nezdinde kabul görmüştür. Örneğin daha önce de çeşitli kurumlarda Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD10E, Özel Kürtçe Kursların öğrenci profilinin önceki kurslardan farklı olduğunu ifade etmektedir:

Biz asıl o Kürtçe kurslarına [Özel Kürtçe Kurslar] gelirsek, orta yaşlı kadınlar vardı, gençler vardı, genç kızlar vardı. Örneğin ben [Kürtçe] öğretmenliğim boyunca ilk defa genç kızların Kürtçe öğrenmek için bir kursa geldiklerine şahit oldum. (AKD10E)

Kısa süren bir tecrübe olmasına rağmen kuruluşunda görev yapan veya yönetici olarak çalışanlara göre bu kursların kapanması yanlıştı. Örneğin İKE ve MKM bünyesinde çeşitli pozisyonlarda görev yapmış olan Borak (2008)'a göre kurslar uzun süren mücadeleler sonucunda elde edilmiş bir haktı. Bunların birer “mevzi gibi korunması ve demokratik mücadele ile Kürtçe eğitimin kadrolarının yetiştirilmesi için kullanılması” gerekirdi. İlk açılan Özel Kürtçe Kurs olan Batman Özel Kürtçe Kursu'nun kuruluş sürecinde aktif rol alan ÖĞRÖ05E de bu kursların benzer sebeplerden dolayı sahiplenilmesi gerekiyordu. Ona göre ne devlet ne de kurs yöneticileri bu konuda doğru olanı yapmışlardı:

Bu bir tecrübe ve bir mevzidir bizim için. Acaba bunlar bizim için yeterli miydi? Hayır. Hak edilen bu muydu? Hayır. Bir basın açıklamasında söylemiştim, ‘Kürtlerin hak ettiği bu kıytırık kurslar değil. Bir gazeteci bana, “hocam, ‘kıytırığın’ olumsuz bir anlamı var, biliyorsun değil mi?” dedi. Ben, “ne dediğimi biliyorum”, dedim. Ben ve sen devlete vergimizi veriyoruz, askerlik yapıyoruz, yarın öbür gün seferberlik çıksa gideceğiz. Neden dilimi para karşılığında öğreneyim? Bu “kıytırıktır”. Fakat bu hiç yoktan iyidir. (ÖĞRÖ05E)

4.1.3. TZPKurdî ve Kurdî-Der

Özel Kürtçe Kursların koordinasyonu için kurulan DKE adı geçen kursların kapatılmasında sonra da faaliyetlerine bu sefer TKÖD'de yeni ve daha organizeli bir adım olan Kürtçe Dil ve Eğitim Hareketi (Tevgera Ziman û Perwerdehiya Kurdî)⁵⁷- TZPKurdî'nin bir birleşeni olarak devam etmiştir (Sidal, 2019: 126). Sidal, TZPKurdî üzerinde yaptığı çalışmada bu hareketin kurulması için ilk önce Özel

⁵⁷ Bu hareketin adı Tevgera Ziman û Perwerdehiya Kurdî (TZPKurdîTZP Kurdî) olarak kayıtlarda geçmektedir ve Türkçe çevirisi Kürtçe Dil ve Eğitim Hareketi'dir. Örneğin hareketin kurucularından Sami Tan (, 2014) ve TZPKurdî'ninTZP Kurdî'nin aktif üyelerinden biri olan Mustafa Borak, Türkiye'deki Kürtçe eğitim üzerine yazdığı makalesinde TZPKurdî'yiTZP Kurdî'yi Kürtçe Dil ve Eğitim Hareketi şeklinde kullanmaktadır (Borak, 2008:212-123). Ancak Süleyman Sidal (2019) doktora tezinde bu hareketin adını Kürt Dilin Koruma ve İlerletme Hareketi olarak zikretmektedir. Kürt Dilin Koruma ve İlerletme Hareketi, TZPKurdî'ninTZP Kurdî'nin açılımı değil, özellikle 2000'li yıllardan sorna vücut bulan bütün Kürtçe dil ve eğitim hareketlerinin tamamı için kullanılan genel bir ifadedir, nitekim Tan (2014) bu şekilde kullanarak TZPKurdîTZP Kurdî için bizim kullandığımız açılım olan Kürtçe Dil ve Eğitim Hareketi açılımı kullanır. Sidal aynı hareketin bir birleşeni olan Kürt Dili Araştırma ve İlerletme Derneği- Kurdi-Der ismi ile hareketin isimini karıştırmış veya ad aktarması yapmış olabilir.

Kürtçe Kurslar kapsamında Öğretmenlik Sertifikası alan bir grubun girişimlerde bulunduğunu, hatta Hawar Grubu (Koma Hawara Kurdî) adıyla bir oluşum içine girdiklerini belirtir (2019: 113). Sidal, oluşumun amacını şu şekilde özetlemektedir:

“Bir yönüyle anadilde eğitim için gerekli ders materyali hazırlanmasını, eğitmen yetiştirilmesini ve akademik araştırmaların yapılmasını diğer yönüyle halkta dil bilincini arttıracak ve Kürt Hareketi’nin diğer aktörleri üzerinde baskı kurarak bir dil politikası oluşturulmasını teşvik edecek bir dil hareketi kurulması fikri, tartışmalar sonunda ortaya çıkmıştır” (2019: 114).

Açıkça görüldüğü gibi bu dil hareketi Kürtçe için bir *içte dil planlaması* merkezi olmak üzere tasarlanmıştır. Bu dil planlaması faaliyetleri *statü planlaması* ve *maddi planlama*’nın yanı sıra *edinim planlaması* ile de ilgilenmektedir. Hawar Grubu’nda nasıl bir örgütlenme ile hareketin kurulacağı tartışmaları devam ederken aynı grubun içinden İKE’ye yakın daha tecrübeli bir grup tarafından 20 Şubat 2006 tarihinde Kürtçe Dil ve Eğitim Hareketi- TZPKurdî adıyla bir dil hareketinin kurulduğu ilan edilmiştir (Sidal, 2019: 127). Bu hareketin kurucuları arasında olan ÖĞRÖ-KY-01E, hareketin kuruluş sürecindeki rol aldığını ve sonrasında normal seviye kurslarının yanı sıra “öğretmen yetiştirme” faaliyetlerine ağırlık verildiğini aktarmaktadır

[Özel] Kurslar kapandıktan sonra da, 2006-2007 yılında, TZP-Kurdî’nin öncülüğünü yaptık. Orda hem ders materyallerinin hazırlanması, eğitim anlayışı, hem de özellikle eğitmenlerin yetiştirilmesi konularında çalıştım. 2006-2007 yılından bu günlere kadar da düzenli bir şekilde öğretmenlik yaptığımı söyleyebilirim. Birçok kurda/seviyede öğretmenlik yaptım. Birinci, ikinci, üçüncü seviyelerin dersini de verdim, fakat bir zaman sonra daha çok öğretmen yetiştirme derslerini [verdim]. Eğitmenlik kurunda zor olan kısım gramer idi. Sonrasında edebiyat dersleri, tarih, klasik edebiyat ve modern edebiyat, pedagoji de dâhil. (ÖĞRÖ-KY-01E).

TZPKurdî ile birlikte Kürtçe için *içte dil planlaması* faaliyetlerinin özellikle *edinim planlaması* ayağının daha planlı, örgütlü ve denetlenebilir bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Borak (2008: 121-123) TZPKurdî’nin özel kursların kapatılmasıyla Kürtçe “dil mücadelesi ve çalışmaları” alanında oluşan boşluğu “yeni bir anlayış ve yöntemle” doldurmak üzere kurulduğunu belirtir. Kendisi de bu harekete önceleri şüpheyle yaklaşmış ve diğer dil kampanyaları gibi “sahipsiz kalacak” bir girişim olduğunu düşünmüşse de TZPKurdî’nin organizasyon yeteneği

ve yaptığı çalışmalar ile farklı bir hareket olduğunu görmüştür. Borak (2008: 122) TZPKurdî'nin örgütlenme yapısı hakkında şunları aktarmaktadır:

“TZPKurdî, Kürtperver şahıs ve kurumların demokratik bir platformu olarak Türkiye'nin tamamında merkezi bir kurum olarak örgütlenmektedir. Bir koordinasyonun çatısı altında merkez meclis ve yöneticileri, onlara bağlı olarak bölgesel meclis ve yöneticiler ve onlara bağlı olarak da şehirlerde yöneticiler ve meclisler bulunmaktadır. TZPKurdî'nin amacı metropollerdeki mahallelere kadar ulaşarak asimilasyon ve oto asimilasyondan Kürtçeyi kurtarmaktır.”

Nihayi hedefi demokratik bir mücadele sonucunda “Kürtçe anadilde eğitim” olan TZPKurdî (Sidal, 2019: 120) bu hedefe ulaşmak için öncelikle *edinim planlaması* kapsamında Kürtçe öğretimi yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 25 Ağustos 2006 tarihinde temel amacı Kürtçe kurslar açmak olan Kürt Dili Araştırma ve İlerletme Derneği/Kurdi-Der adıyla Diyarbakır'da bir dernek kurulmuş ve 2007 yılında hareketin merkezi Diyarbakır'a taşınmış. Böylece TZPKurdî, söz konusu dernek ile beraber İstanbul Kürt Enstitüsü ve Diyarbakır Kürt Enstitüsü'nü de barındırarak (Tan, 2014:206. akt. Sidal, 2019: 120) Kürtçe için *içte dil planlaması* faaliyetlerinin çatı kuruluşu olmuştur.

İlk kongresinin 2007 yılında yaptıktan sonra hızlı bir şekilde şubeleşmeye geçen Kurdi-Der, İstanbul, İzmir, Mersin ve Adana gibi Türkiye metropollerin yanı sıra Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki çoğu il ve ilçe merkezlerinde toplam otuz altı şube açmıştır (Sidal, 2019: 127). Bu geniş örgütlenme ağı ile birlikte yaşanan Kürtçe öğrenme talebinin oluşturduğu öğretmen yetiştirme ve ders kitaplarının hazırlanması faaliyetleri genellikle İKE bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Şubelerin koordinasyonu ise DKE ve Kurdi-Der Merkez (Diyarbakır) şubesi aracılığı ile yapılmış ve insan kaynakları ile materyal ve ders kitabı temini buralardan da sağlanmıştır. ÖGRÖ-KY-01E de materyallerin, oluşan yoğun talep doğrultusunda bir komisyon tarafından hazırlandığını aktarmaktadır:

Tabi o çalışmamız [Hinker] TZP komisyonunun bir çalışması olarak ortaya çıktı. TZP ve Kurdi-Der kurulduğundan dolayı yılda binlerce kişi Kürtçe öğreniyordu, bundan dolayı da materyallere ihtiyaç duyuyorduk. Bu ihtiyaç doğrultusunda çalışmaya başladık. Çalışmaya başladığımız zaman, özellikle de on kişilik tecrübeli bir öğretmen grubu vardı ve beraber tartıştık, değişik kaynaklara baktık, değişik dillerden kaynaklara baktık. Onlardan biri Almanca hocası idi, İngilizce, Türkçe hocası olan vardı, onların ders verme konusunda bir tecrübeleri vardı, Kürtçe

öğretme konusunda da bir tecrübe vardı, o temel üzerine inşa ettik. Yine yapılmış çalışmalar üzerine, örneğin “*Gav bi Gav Kurdî*” (Adım Adım Kürtçe), özellikle “Kurdiya Nûjen” (Modern Kürtçe), Evdila Dirêj’in kitabı elimizin altında idi, bütün o kaynaklardan istifade ettik. Kürtçe öğretimi için bir temel, bir başlangıç olmasını istedik. (ÖĞRÖ-KY-01E)

2009 – 2013 yılları arasında bazı Kurdî-Der şubelerindeki toplam ve yıllık öğrenci sayısı

Şehir	Öğrenci Sayısı
Diyarbakır	(yıllık) 3000
Van	(yıllık) 300
Batman	1084
Cizre	(yıllık) 459
İzmir	300
Adıyaman	364
Mersin	180
İstanbul	1000

Kaynak: TAN, Sami (2014). “Kürt Dilini Koruma ve İlerletme Hareketi”, Anadilinde Eğitim: Modeller, Kısıtlar ve İmkânlar Uluslararası Sempozyumu, Diyarbakır, 12-13 Nisan 2014, ss. 205-212 [s.208].

Görüldüğü gibi TZPKurdî ile daha kurumsal bir hal almaya başlayan Kürtçe *edinim planlaması* faaliyetleri kapsamında kullanılmak üzere daha yetkin materyal ve ders kitabı ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı gidermek için de komisyonlar ve çalıştaylar şeklinde bir çalışma yöntemi belirlenerek farklı tecrübeleri bir araya getirmek ve Türkiye şartlarında Kürtçenin öğretimi için en faydalı materyal ve içerik hazırlanmaya çalışılmıştır. Alt komisyonlar tarafından hazırlanan ve Türkiye’de Kürtçe öğretimi yapan bütün kurumlarda kullanılacak kitap ve materyaller kullanıma sunulmadan önce TZPKurdî bünyesinde kurulan bir Materyal Değerlendirme Komisyonu tarafından incelendikten sonra kullanıma sunulmuştur. Bu çok katımlı ve çok aşamalı plan, program ve materyal hazırlama süreçleri hakkında ÖĞRÖ-KY-01E şunları aktarmaktadır:

Mesela TZP zamanında, TZP [materyal değerlendirme] meclisi vardı, ona bağlı olarak da eğitim çalışmaları komisyon olarak başladı, sonra meclis[e bağlı] olarak devam etti. TZP [materyal değerlendirme] meclisi o çalışmaları değerlendiriyordu. Sadece İstanbul’da değil, Kürdistan’ın tamamında ve Türkiye şehirlerinde o kitaplar ile ders veriliyordu. Onların tecrübeleri, eleştirileri de göz önünde bulunduruluyordu. Bahtsızlığımıza ki o dönem TZP yönetimindeki arkadaşlarımız

çok acele ediyorlardı, ilk baskı sanırım 10.000 basıldı. Belki de en fazla basılan kitap o oldu, *Hinker*, bunu söyleyebilirim. Bundan dolayı yapamadık, mesela biz önce 1000 adet basalım, eksiklerini görürüz, ikinci baskıda düzeltiriz, dedik. Fakat sonra o da bitti, çünkü çok geniş bir alanda dağıtıldı, çabuk tükendi. Bundan dolayı ikinci-üçüncü baskıda eksiklikleri de görüldü ve düzeltildi. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Tüm bu aşamalardan geçtikten sonra basımı gerçekleştirilen Kürtçe öğretim kitapları sonraki dönem de TZPKurdî'nin dışındaki dernek ve sendikalar ile bazı devlet ve özel üniversitelerdeki seçmeli Kürtçe derslerde de temel öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Kürtçe öğretim mekânları olarak önceki tecrübelerden daha yasal bir zeminde olan ve daha pedagojik yöntemler kullanılan TZPKurdî'nin birleşenleri Kurdî-Der merkez ve şubeleri TKÖD'de en kitlesel hareket olmuştur. Bu dernekler 2016 yılında çıkarılan bir KHK ile kapatıldıktan sonra TZPKurdî hareketi de kapanmış oldu. Fakat 2018 yılından itibaren çoğu il ve ilçede farklı isimlerle olmak dernekler kurulmuştur. Bu derneklerin temel çalışma alanlarının Kürtçe öğretimi olduğu göz önüne alındığında TZPKurdî'nin *de facto* bir şekilde devam ettiği söylenebilir. Nitekim bu derneklerin Kürtçe kurslarında daha önce TZPKurdî komisyonları tarafında hazırlanan Kürtçe öğretim kitapları ve materyalleri kullanılmaktadır. Yeni birer fenomen olmalarından dolayı açılan bu dernekler ve Kürtçe öğretim faaliyetleri araştırmamızın kapsamı dışındadır. Aşağıda TZPKurdî hareketi ile paralel dönemlerde Kürtçe öğretimi yapılan Nûbihar-Der ve Eğitim-Sen gibi dernek ve sendikalarda verilen Kürtçe öğretimine yer verilerek, bunların Kürtçe öğretim mekânı olarak ne şekilde kullanıldıkları ele alınmıştır.

4.1.4. Dernek ve Sendikalar

İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE), Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE) ve Kurdî-Der'i TZPKurdî'nin birer birleşeni (Sidal, 2019) olarak Kürtçe için *içte dil planlaması* ve bu kapsamda *edinim planlaması* faaliyetlerinin merkezinde düşünürsek, periferide de bu hareketten bağımsız Kürtçe öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğünü söyleyebiliriz. Nûbihar Derneği (Nûbihar) ile KESK'e bağlı Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) bu hareketten bağımsız olarak zaman zaman Kürtçe öğretimi mekânları olmuşlardır.

4.1.4.1. Eğitim-Sen

Eğitim-Sen, TZPKurdî'nin faaliyetlerini destekleyen bir sendikadır. Nitekim kendi tüzüğünde de anadilde eğitimi savunmaktadır (Sidal, 2019: 135). Türkiye'nin bütün illerinde şubesi bulunan Eğitim-Sen, 1990'lı yılların sonundan itibaren Doğu ve Güneydoğu il ve ilçe merkezindeki şubelerinde üyelerine yönelik Kürtçe kurslar düzenlemektedir. Bu kurslarda genellikle İKE ve TZPKurdî'nin hazırladığı Kürtçe öğretim kitaplarını kullanmakta ve bu kurumlardan Kürtçe öğretmeni desteği almaktadır. Özellikle Diyarbakır, Batman, Mardin ve Van şubeleri düzenli aralıklarla Kürtçe kurslar düzenlemektedir. Bunun yanı sıra KESK'e bağlı olan Tüm-Bel-Sen vb. sendikalar da zaman zaman kendi üyelerine yönelik Kürtçe kurslar düzenlemektedir. Eğitim-Sen Diyarbakır şubesi 1997 gibi çok erken bir dönemde, henüz Diyarbakır Kürt Enstitüsü ve TZPKurdî kurulmamışken, oldukça geniş katılımlı bir Kürtçe kurs düzenlemiştir. Bu kursta Kürtçe öğretmen olarak ders veren ve kendisi de o dönemde Eğitim-Sen üyesi bir Türk Dil ve Edebiyatı öğretmeni olan AKD10E, bu kursun sendika üyelerinin talebi üzerine açıldığını ve ders materyali olarak da dilbilgisi kitaplarından ve kendi hazırladığı materyallerden faydalandığını aktarmaktadır:

Ergani'ye tayinim çıktı, sene [19]97 idi. O zaman da Eğitim-Sen'e üye olduk, bu sefer de orda, Ergani'de Eğitim-Sen'i açtık. Oradaki Eğitim-Sen'de ders verip vermediğimizi hatırlamıyorum. Fakat ben Ergani'de iken bizim Eğitim-Sen çevresi benden bahsetmişti. Diyarbakır Eğitim-Sen gelip ders vermemi söyledi. 50-60 civarında insan vardı, öncesinde bir öğretmen ders vermişti, onu beğenmemişlerdi, beni çağırdılar. Orda ders kaynağı yine Kamuran Bedirxan'ın kitabı idi. Eğitim-Sen'de ağırlığı gramere verdik, fakat Türkçe öğretmeni olduğum için illaki bir metin de okutuyordum, metinlerimi kendim hazırlıyordum, metin içerisindeki sözcükleri öğretiyordum. Bir kışın tamamında Eğitim-Sen'e ders verdim, haftada bir gün ders veriyorduk. ... Öğrenciler değişti fakat programım aynı idi, tecrübelerimiz de artmıştı, başka metotlar da denedik. Fakat aklım ortaokulda öğrencilere Türkçe derslerinde okuttuğumuz metinlerde idi. Şunu söyleyebilirim; okuma metni var, sözlük çalışması var... Fakat yalan söylemeden dile getirebilirim ki kursa gelen arkadaşların şartlarına göre ya da kendi ders materyallerimde değişiklik yapıyor(d)um. [Özel] Kürtçe kurslar açılıncaya kadar Eğitim-Sen'de kadar devam ettim. (AKD10E)

Eğitim-Sen başta olmak üzere sendikaların Kürtçe eğitimi için birer mekâna dönüşmesi Kürtçe öğrenenlerin profilinde de bir değişim yaratmıştır. Aşağıda göreceğimiz gibi İKE, DKE ve Kurdî-Der'in düzenlediği kurslara genellikle

üniversite öğrencileri ve serbest meslek sahibi kimseler katılırken, sendikaların Kürtçe öğretim kursları kendi üyelerine yönelik düzenlendiği için daha “orta sınıf” ve eğitilmiş bir kitlenin de Kürtçe okuryazar oldukları görülmektedir. Yine de bu kursların pek çoğu resmi bir dayanaktan yoksundu. Bu nedenle kurslar atölye çalışması vb. çeşitli yöntemlerle kamufle edilmeye çalışılmıştır. Böylece olabilecek adli veya idari soruşturmalara bir kalkan oluşturulmaya çalışılmıştır. Batman’da bir sendika binasında Kürtçe kurs düzenleyen ÖĞRÖ05E’nin aktardığı bir anekdot, bu kursların hangi şartlar altında yürütüldüğüne iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Yani bir anekdot olarak aktarayım. İKE’deki eğitmen kursundan sonra [Batman] Tüm-Bel-Sen’de bir kurs açmıştık, onların memurlarına yönelik, onların derneğinde ders verdiğimiz ilk gün idi. Dersin ortasında koridorda telsiz sesleri geldiğini duydum. Öğrencilere, “size bir şey söylemek zorundayım”, dedim, “burada ders vermek esasen yasak değil”. Fakat [yine de] yasak, sadece Milli Eğitim Bakanlığı gözetiminde bu kurslar verilebilir. Biri, “Verginiz ödemedi nasıl bu kursları verirsiniz?” diyebilir. Bu, o açıdan suçtur. Birileri gelip, “bu ne kursudur?” diyebilir, biz de, “bu bir atölye çalışmasıdır, kurs değil”, diyeceğiz. Adına kurs dersek bu resmi bir hüviyet kazanır. Yapmanız gereken şeyler olur. Biz burada Kürt kültüründen bahsediyoruz, Kürt Dili de dâhil olmak üzere. Yani bu atölye çalışması ve yasak değil. Meğerse belediye başkanı korumaları ile gelip gidiyordu, sendikanın üst katında yerel tv kanalları vardı, oradan geçiyorlarmış. O telsiz sesleri onlarınmış, polislerin değil. Fakat ertesi gün kursiyerlerimin yarısı gelmemişti. (ÖĞRÖ05E)

4.1.4.2. Nûbihar

1992 yılında kurulan Nûbihar Yayınları ve aynı yıl yayınlanmaya başlayan *Nûbihar Dergisi*, Türkiye’deki Kürtçe yayıncılık tarihinde önemli bir yere sahiptir. Said Nursi’nin öğrencileri tarafından kurulan Zehra Vakfı’nın bünyesinde dil ve yayıncılık çalışmalarını sürdüren bu grup, 2010 yılında Nûbihar-Der adıyla Batman’da bir dernek açmış ve çeşitli faaliyetlerde bulunmuşsa da adı geçen dernek yeniden yapılanmak üzere kendini feshetmişti. Yeniden yapılanma sürecinde 2011 yılında merkezi Diyarbakır olan Nûbihar Eğitim Kültür Derneği (Nûbihar) adıyla bir dernek kurulmuştur. Bu dernek Mardin, Batman ve Van’da şubeler açmış ve faaliyetlerini bu illere de yaymıştır (komanubihar.org, 2011).

Yeni kurulan derneğin tüzüğünün 2. maddesinde Nûbihar Eğitim Kültür Derneği (Nûbihar) amacı şu şekilde açıklanmıştır:

“Başta Kürt dili, edebiyatı, kültürü, kültürel mirası, tarihi, sanatı ve folkloru olmak üzere Türkiye ve Ortadoğu’daki diğer halkların dili, edebiyatı, kültürü, kültürel mirası, tarihi, sanatı ve folkloru üzerine araştırmalar yapmak, bunları tanıtmak, ilerletmek ve bu konularda eğitim vermek, yapılacak çalışmaları maddi ve manevi olarak desteklemek.

Derneğin yapacağı çalışmalar ve yapılış şekli:

- 1- Faaliyetlerin etkili olabilmesi için araştırmalar yapmak.
- 2- Kurs, seminer, atölye, konferans ve panel gibi faaliyetler düzenlemek.
- 3- Bu amaçlara ulaşmak için her türlü bilgi, belge, doküman ve gerekli yayını elde etmek, bir döküman merkezi kurmak, kendi faaliyetlerini duyurmak için gazete, dergi, kitap ve bülten yayımlamak.
- 4- Bu amaçlara ulaşmak için sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmak, her türlü teknik ve yazılı materyali elde etmek ... “

Nûbihar Tüzük 2. Madde (komanubihar.org).

Araştırma bulgularımızda Nûbihar’ın örgütlü bulunduğu Diyarbakır, Mardin, Batman ve Van’da çeşitli seviyelerde Kürtçe kurslar düzenlediğini saptanmıştır. Bu kursların ilki 2012 yılında Diyarbakır’da ‘Kürtçe (Kurmancî) 1. Seviye Kursu’ şeklinde ilan edilmiştir (komanubihar.org, 2012). Daha sonra diğer illerdeki şubelerinde de farklı seviyelerde Kürtçe kurslar açan Nûbihar bu faaliyetleri ile TKÖD’de farklı bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır. Nûbihar’ın Kürtçe öğretim faaliyetlerindeki farklılığı hem öğrenci profilinde hem de ders öğretmeni ve ders materyallerinde görülebilir. Zira TZPKurdî bünyesindeki kurumlardan farklı olarak Nûbihar’ın düzenlediği kurslara öğretmenler, memurlar ve esnaftan da katılım olmuştur. Bunun yanı sıra Nûbihar ilk dönem kurslarından sonra kendi yetiştirdiği Kürtçe öğretmenleriyle kurslarını gerçekleştirmiştir. Bu kurslarda da genellikle Nûbihar yayınlarından çıkan Kürtçe öğretim kitapları kullanılmıştır. ÖĞRÖ05E, Nûbihar’ın Batman’da düzenlediği bir kursta Kürtçe öğretmenliği yapmıştır. ÖĞRÖ05E bu kursun katılımcılarının başarısından övgüyle bahsetmektedir. ÖĞRÖ05E’nin bahsettiği kursa katılan ÖĞRD-KY-12E ve ÖĞRD-KY-13E sonraki dönemde Nûbihar başta olmak üzere çeşitli kurumlarda Kürtçe öğretmenliği yapmış ve Kürtçe kitapların hazırlanması çalışmalarına katılmıştır:

Son yıllarda bazı kurslarda, özel Kürtçe kurslarda değil, başka bir kursta [Kürtçe] öğretmenliği yaptım. Bu kursa öğretmenler katılmıştı, Kürtçe öğretmeni olmak istiyorlardı. Nûbihar'da [Batman Şubesi] idi bahsettiğim kurs, çok başarılı geçti. Hemen hemen hepsi [Kürtçe] öğretmeni oldu. (ÖGRÖ05E)

Sonra Batman'a geldim, Nûbihar'da. Kurmancî kursuna gittim, birinci seviye kursuna, sonra Mardin [Artuklu Üniversitesi]'ne gittim, orada tezsiz yüksek lisans bitirdim. (ÖGRD-KY-13E)

4.1.5. Devlet Üniversiteleri ve Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüleri (TYDE)

2005 yılında Kürtçe kursların kapatılması sonrasında devletin attığı ilk adım 2009 yılında yükseköğretim kurumlarında Kürt Dili ve Edebiyatı, Kürt Dili ve Kültürü adlarıyla lisans ve lisansüstü programların açılmasına izin vermek olmuştur. O dönem zaman zaman gündem gelen bu taleplere yönelik ilk girişim Demokratik Toplum Partisi (DTP) milletvekili Osman Özçelik’in Dicle Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesi bünyesinde bir Kürt Dili ve Edebiyatı bölümünün açılması isteği ile TBMM’ye bir kanun teklifi vermesi ile başlamıştır (CNN Türk, 2008). Benzeri bir teklif, dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan’ı ziyaret eden STK temsilcileri tarafından kendisine sunulan raporda da mevcuttu (Haberler.com, 2008). Daha sonra meclis ve kamuoyu gündeminde kalan bu talep YÖK’ten gelen iyi niyet açıklamaları ve yapılan başvurular sonunda ilk olarak Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) bünyesinde Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE) adıyla bir enstitü kurulmuştur. Türkiye’de daha önce bir benzeri bulunmayan bu enstitü bünyesinde Arap Dili ve Kültürü Anabilim Dalı ile Süryani Dili ve Kültürü Anabilim Dalı yanında Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı adında bir bölüm açılmıştır (Adak, 2019). Artuklu Üniversitesi’nin o dönemki yönetimi “Kürdoloji Enstitüsü” veya “Kürt Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı”nı açılmasına yönelik talepte bulunmalarına rağmen (Bianet, 2009) “Yaşayan Diller Enstitüsü” adıyla enstitü açılmasını ilk başta yadırgamış ancak açılan bu enstitü ve anabilim dalı altında çalışmalarına başlamışlar. Enstitü bünyesinde 2010 yılında “Kürtçe Okutmanlık” kursu açılmış ve kursa elli öğrenci kabul edilmiştir (CNN Türk, 2010). Bu kurs aşağıda inceleyeceğimiz “Kürtçe öğretmeni” yetiştirmede önemli bir adımdır. Zira daha önce İstanbul Kürt Enstitüsü bünyesinde “Öğretmenlik kuru” adıyla verilen Kürtçe öğretmenlik eğitimi ilk defa akademik bir kurum bünyesinde yapılmıştır. Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) bünyesinde açılan bu “Okutmanlık Kursu”na kabul edilen kişilerin önemli

bir bölümü daha sonra hem MAÜ hem de diğer devlet üniversitelerinde açılan lisansüstü programlarına da devam etmiş ve bir kısmı da öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi olarak akademiye katılmıştır. Bunlardan biri olan AKD05E, bu “Okutmanlık Kursu”nu kursun içeriği ve sonrasında akademik alanda yaşadığı değişimi şu şekilde aktarmaktadır:

Yani Kürtçe benim hayatımı değiştirdi. Kürtçenin yazılı sözcüğünü fark ettikten sonra -tabi o zaman matematik bölümünü okuyordum- artık Kürtçe okumaya başladım. Kürtçe şeyler takip ediyordum. İstanbul Kürt Enstitüsü’ne gidiyordum. Yani, Kürtçe hayatımı baştan değiştirdi. 2010’da mezun olduğumda, Mardin [Artuklu Üniversitesi Kürtçe] Okutmanlık kursu vardı, onu da okudum. O günden itibaren tüm hayatım değişti. Kendi işimi de Kürtçe üzerine inşa ettim. Aile ilişkilerinde ister istemez daha belirgin bir hassasiyet oluştu. Eskiden bizde, örneğin şimdi ailemizde Türkçe hiç yoktur, birbirimizle Türkçe konuşmayı beceremiyoruz. Hatta Türkçe konuştuğumuzda utanç duyarız, çıplakmışız gibi rahatsızlık duyarız. (AKD05E)

Daha sonra 2010 yılında itibaren tezli ve tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. Bu enstitü halen aynı adla faaliyetlerine devam etmektedir (artuklu.edu.tr). TYDE’nin yanı sıra Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri Anabilim Dalı altında Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü adında bir lisans programı açılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenci alımına başlayan bu bölüm 2015 yılında ilk mezunlarını vermiştir ve 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir (artuklu.edu.tr). Mardin Artuklu Üniversitesi, TYDE ve Kürt Dili ve Edebiyatı bölümünde olduğu gibi başka bir alanda da öncü bir rol oynamış ve 2011 yılında itibaren bütün lisans programlarında haftada iki saat olmak üzere Kürtçeyi seçmeli ders haline getirmiştir. Hâlen devam eden bu uygulamada öğrencilerin büyük çoğunluğu Seçmeli Kürtçe Dersi’ni tercih etmektedir. Bu Kürtçe dersler TKÖD’de önemli bir aşamadır. Zira çalışmamızın ana eksenini oluşturan Türkiye’deki Kürtçe öğretimi, ilk defa devlete bağlı bir üniversitede yapılmaya başlanmıştır. Daha önce açılan “Okutmanlık Kursu” ve lisans programları Kürtçe öğretmeye yönelik programlar değildir. Bu programlar öğretim dili *de facto* bir şekilde Kürtçe olan bölümlerdir. Ancak Kürtçe Seçmeli Dersleri öğretim dili Kürtçe olan bir Kürtçe öğretim faaliyetidir. Daha sonra Dicle Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi de çeşitli bölümlerde olmak üzere Seçmeli Kürtçe Dersi’ni

açmışlardır. Örneğin Dicle Üniversitesi'ndeki seçmeli Kürtçe dersleri ile ilgili AKD08E şunları aktarmaktadır:

Dicle Üniversitesi'ndeki tüm bölümler bu dersi seçebilirler, sınıflar açılır. Öğrenciler talep ediyorlar. Şayet 10'dan daha fazla öğrenci başvuruda bulunursa, üniversite açar. Şimdiye kadar İktisat [Fakültesi]'nde açıldı, Sağlık bölümünde açıldı. Tıp Fakültesinde açıldı. Orada yaklaşık 60-70-80 kişilik sınıflar var ve her yıl da açılıyor. Eğitim Fakültesinde açılıyor, Almanca [Dili] bölümü, Fransızca, İngilizce Bölümü, bu bölümde okuyanlar Kürtçe dersini de seçiyorlar. Kürtçe dersi iki dönem boyunca verilmektedir. Kürtçe-I ve Kürtçe-II. Önceleri tek bir dönemdi, şimdi ise iki dönemdir. Her iki dönemde de açılıyor. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencileri dersi seçebilirler. (AKD08E)

Mardin Artuklu Üniversitesi'nde açılan TYDE'den sonra sırasıyla 2012 yılında Bingöl Üniversitesi'nde, 2013 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (YYÜ)'de de aynı adla enstitüler kurulmuştur. Mardin Artuklu TYDE'den farklı olarak Bingöl Üniversitesi TYDE'de sadece Zaza Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ile Kürt Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı adı altında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları (bingol.edu.tr), Van YYÜ TYDE bünyesinde ise sadece Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı altında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları bulunmaktadır (yyu.edu.tr). Bu iki enstitü de 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir. Bingöl Üniversitesi'nde Fen-Edebiyat Fakültesine bağlı Kürt Dili ve Edebiyatı ile Zaza Dili ve Edebiyatı lisans programları 2013 yılında öğrenci alımına başlamış ve 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı 2013 yılında açılmış ve tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci almaya başlamıştır. Yine aynı üniversitenin edebiyat fakültesine bağlı Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü de 2014 yılında açılmış ve aynı yıl öğrenci alımına başlamıştır. Her iki bölüm de 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir (alparslan.edu.tr). Türkiye'de Kürtçe lisansüstü eğitim veren son kurum Dicle Üniversitesi'dir. Bu üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak açılan Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı 2014 yılında Yüksek Lisans, 2015 yılında da doktora programı açmış ve her iki program da 2020 yılı itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir (dicle.edu.tr). Siirt Üniversitesi'ne bağlı ve Mardin Artuklu Üniversitesi TYDE'nin örgütlenme şemasına benzeyen bir TYDE bulunmasına rağmen bu enstitüde henüz

hiçbir lisanüstü program açılmamıştır. 2012 yılında o dönem ismi Tunceli Üniversitesi olan Munzur Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesine bağlı olarak Zaza Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır. İlk mezunlarını 2016 yılında veren bu bölüm 2020 itibari ile faaliyetlerine devam etmektedir.

Yukarıda verdiğimiz üniversite ve programların dışında Dicle Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi ve Hakkari Üniversitesi'nde Kürtçe seçmeli ders statüsünde çeşitli bölümlerde okutulmuştur (Kolçak, 2016: 41). Ayrıca Mardin Artuklu Üniversitesi başta olmak üzere, Hakkari Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi ve Şırnak Üniversitesi gibi 2008 yılından sonra kurulan üniversitelerde değişik seviyelerde halka açık Kürtçe (Kurmanci ve Zazaki) kurslar düzenlenmiştir.⁵⁸ Bu kurslara sıradan vatandaşların yanı sıra devlet memurları da büyük rağbet göstermiştir (Çakan, 2012). Türkiye'de mevcut Kürtçe (Kurmanci ve Zazaca) lisans ve tezli/tezsiz yüksek lisans programları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2. Türkiye'de Kürtçe Lisans ve Lisansüstü Programlar

Bulunduğu Üni.	Program	Bağlı Olduğu Ens./Fak.	Durumu
Mardin Artuklu Üni.	Kürt Dili ve Kültürü Tezli/Tezsiz YL Programı	Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE)	2010 yılında açıldı. Hâlen aktif.
	Kürt Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	Edebiyat Fakültesi	2011 yılında açıldı. Hâlen aktif.
Bingöl Üni.	Kürt Dili ve Edebiyatı Tezli/Tezsiz YL Programı	Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE)	2012 yılında açıldı. Hâlen aktif.
	Zaza Dili ve Edebiyatı Tezli/Tezsiz YL Programı		
	Kürt Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	Edebiyat Fakültesi	2013 yılında açıldı. Hâlen aktif.
	Zaza Dili ve Edebiyatı Lisans Programı		

⁵⁸ Örneğin 2008 yılına ait Mardin Artuklu Üniversitesi Sertifikalı Kürtçe kursu için Bkz: <http://www.artuklu.edu.tr/tr/s%C3%BCrekli-e%C4%9Fitim-merkezi/duyurular/sertifikali-akademik-kurtce-kursu-ilani> (Erişim Tarihi: 15.03.2020).

Van YY Üni.	Kürt Dili ve Edebiyatı Tezli/Tezsiz YL Programı	Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE)	2013 yılında açıldı. Hâlen aktif.
Muş Alparslan Üni.	Kürt Dili ve Edebiyatı Tezli/Tezsiz YL Programı	Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE)	2012 yılında açıldı. Hâlen aktif.
	Kürt Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	Edebiyat Fakültesi	2013 yılında açıldı. Hâlen aktif.
Dicle Üniversitesi	Kürt Dili ve Kültürü Tezli/Tezsiz YL Programı / DR Programı	Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE)	2014 yılında açıldı. Hâlen aktif.
Munzur Üni.	Zaza Dili ve Edebiyatı Lisans Programı	Edebiyat Fakültesi	2012 yılında açıldı. Hâlen aktif.
Siirt Üni.	Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı	Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE)	2014 yılında açıldı. Şu ana kadar hiç program açılmadı.

Devlet üniversitelerinde açılan Seçmeli Kürtçe Dersleri, halka açık Kürtçe Kursları ve açılan lisans ve yüksek lisans bölümleri aracılığı ile Kürtçenin akademide yer bulması, Türkiye sınırları dâhilinde *statü planlaması* açısından Kürtçenin ulaştığı en prestijli alandır. Kürtçenin akademide yer bulması *maddi planlama* ve özellikle *edinim planlaması* yönleriyle de Kürtçeye katkılar sunmuştur. Örneğin tez ve makale bazında Kürtçe akademik yayınlar başlamış ve artarak devam etmiştir. Aykaç ve diğerleri (2019) yaptıkları bibliyografik çalışmada, Türkiye’de Kürt Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı veya Kürt Dili ve Kültürü Anabilim dalı adlarıyla lisansüstü programı olan devlet üniversitelerinde 2011-2018 yılları arasında on dört alanda toplam 241 tezli yüksek lisans tezi yazılmıştır. Örneğin Bingöl Üniversitesi’ndeki Kürdoloji çalışmalarını değerlendiren Ertekin ve Güzel, Bingöl Üniversitesi’nde 2013-2018 yılları arasında Kurmancî ve Zazakî toplam kırk altı yüksek lisans tezi, 103 tezsiz yüksek lisans projesi ve 100 lisans bitirme tezinin hazırlandığını aktarmaktadır (Ertekin ve Güzel, 2019). Yüksek lisans tezlerinin yanı sıra 2015 yılında öğrenci alımına başlayan Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kürt Dili ve Kültürü Doktora Programı ile 2016 yılında ilk öğrencilerini alan Bingöl Üniversitesi ve Muş Alparslan Üniversitesi Ortak Kürt Dili ve Edebiyatı Doktora Programı 2019 yılı itibariyle mezun vermektedirler. Bu mezunlar ile Türkiye’de ilk defa Kürtçe doktora tezi yazılmış olmaktadır. Lisansüstü tez çalışmalarının yanı sıra Mardin Artuklu

Üniversitesi Dergisi TYDE dergisi *The Journal of Mesopotamian Studies (JMS) Dergisi* (<http://jms.artuklu.edu.tr/tr/>) ile *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi* (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buydd>) hakemli akademik dergiler olarak Kürtçe makaleler yayınlamaktadır. Bu enstitü dergilerinin yanı sıra MAU Sosyal Bilimler Enstitüsü yayını olan *Mukaddime* dergisi ile birlikte bağımsız yayınlar olan *Şarkiyat* dergileri Kürtçe makale yayını yapmaktadırlar. Yine hakemli akademik yayınlar *Nûbihar Akademî* ve *Derwaze* dergileri de Kürtçe makale yayınlamaktadırlar. Bu dergilerin yayınları ile Kürtçe makale sayısı artmakta ve bu da Kürtçenin bir yazı dili olarak gelişmesine katkı sunmaktadır.

TYDE'lerin açılması, Kürtçe *edinim planlaması* aşamasına da önemli katkılar sunmuştur. Mardin Artuklu Üniversitesi TYDE öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinden oluşan bir komisyon tarafından ortaokullarda verilen Seçmeli Kürtçe dersleri için Kürtçe (Kurmancî/ Zazakî) 5., Kürtçe (Kurmancî/ Zazakî) 6, Kürtçe (Kurmancî/ Zazakî) 7 ve Kürtçe (Kurmancî/ Zazakî) 8 kitapları hazırlanmıştır.⁵⁹ Bu kitapların yanı sıra yine aynı enstitüye bağlı bir grup akademisyen tarafından *Mamoste* Kürtçe öğrenim seti hazırlanmıştır.⁶⁰ Bu iki Kürtçe öğrenim seti farklı kurumlardaki Kürtçe öğretim kurslarında da kullanılmış ve böylece yazılı Kürtçenin yayılmasına katkı sunmuştur.

2009 yılından sonra yukarıda verilen devlet üniversitelerinde açılan Kürtçe lisans ve yüksek lisans programları, seçmeli dersler ve halka açık Kürtçe kursların yanı sıra Boğaziçi Üniversitesi (BOUN) bünyesinde de bir dönem seçmeli Kürtçe dersler verilmiştir. Bu derslerin eğitmeni olan AKÖ01E Kürtçe derslerin dil bölümleri yerine Sosyoloji bölümü altında bir seçmeli ders olarak açıldığını ve hem lisans hem de lisansüstü öğrencilerin bu dersi seçebildiklerini aktarmaktadır. Bir seminer olarak açılan dersin içeriğini ve materyallerini kendisinin hazırladığını belirten AKÖ01E, derslere yoğun bir ilginin olduğunu da eklemektedir:

⁵⁹ Çalışmamızın Beşinci Bölümünde bu kitaplar ve seçmeli derslerde kullanılan diğer ders materyalleri Ders Kitapları ve Materyalleri altbaşlığında incelenecektir.

⁶⁰ Bu Kürtçe öğretim seti çalışmamızın bu bölümünde aşağıda Ders Kitapları ve Materyalleri alt başlığında incelenecektir.

Sosyoloji bölümünde Kürtçe bir ders açtık. Dersin adı resmîyette Kürtçe değildi, Seminer idi, bir kodu vardı, 440, 480 gibi. Seminer adındaki o derse kendi isteğimize göre bir içerik oluşturuyorduk. Sosyoloji bünyesinde lisans ve lisansüstü öğrenciler için Kürtçe bir ders açtık. Birinci dönem Kürtçe bilmeyen ve Kürt olmayanlar için açtık, onlar içindi. İkinci dönem ise biraz Kürtçe bilen ve Kürt olanlar, fakat Kürtçe okuma yazma bilmeyenler için açtık, o her iki grup içindi. Dersin kontenjanı 25 kişiydi, bi o kadar alabiliyorduk, fakat 50-60 kişi talep ediyordu. Yani üniversiteli bir farkındalık vardı, hem de Kürt camiası arasında, Kürt öğrenciler arasında dil bilinci yüksekti. (AKÖ01E).

4.1.6. Vakıf Üniversiteleri

Araştırma bulgularımızda Türkiye’deki akademik kurumlarda Kürtçe öğretiminin ilk defa bazı özel üniversitelerde verilen Kürtçe Seçmeli Dersler ile başladığı saptanmıştır. Bilkent Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve son olarak Koç Üniversitesi bünyesinde Seçmeli Ders statüsünde Kürtçe dersler verilmiştir. Bu derslerin ilki 1997 yılında bazı öğrencilerin talebi üzerine o dönem Bilkent Üniversitesi’nde İngilizce okutmanı olarak çalışan AKÖ-KY-02E tarafından, kendi ifadesi ile *de facto* bir şekilde başlamıştır. AKÖ-KY-02E bu derslerin açılma sürecini ve kullandıkları materyalleri şu şekilde aktarmaktadır:

Doğrusu Kürtçe öğretimi öğrencilerin talebiyle oldu. Ben, Bilkent Üniversitesi’nde İngilizce okutmanı idim, öğrencilere İngilizce öğretiyordum. O zaman bazı Kürt öğrenciler vardı, Mardin’den, Diyarbakır’dan, Kürt bölgelerinden öğrenciler vardı Bilkent Üniversitesi’nde. Ben onlarla Kürtçe konuşuyordum. Ders aralarında Kürtçe konuşuyorduk, zaten onların hepsi Kürt’tü. Onların bazılarının Kürtçesi iyi değildi. Bana, “Hocam bize Kürtçe ders verebilir misin?” diye sordular. Ben de tamam dedim ama Kürtçe materyal yoktu. Yani *coursebook* o zamanlar yoktu. 1997 senesiydi, o zamanlar sadece Celadet Ali Bedirxan’ın kitabı vardı, o da gramer kitabıydı ve Türkçe-Kürtçe yazılmıştı. O zaman bende İngilizce ve İngilizce hocalığı tecrübesi vardı. Ben, “Madem bunu talep ediyorsunuz, ben de size materyal hazırlayayım ve Kürtçe öğretimine başlayalım”, dedim. Yani o (Kürtçe ders) öyle başladı, Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin talebi ile başladı. (AKÖ-KY-02E)

Daha sona Bilkent Üniversitesi 2013 yılında Yabancı Diller Okulu bünyesinde haftada 4 saat olmak üzere Kürtçe Seçmeli dersi müfredatına almıştır (NTV, 2013). Bu derslere misafir öğretim görevlisi olarak giren ve o dönem MEB’e bağlı bir okulda Almanca öğretmenini olarak çalışan AKÖ-KY-03E, bu derslerin açılma sürecini şu şekilde aktarmaktadır:

Ankara’da Bilkent Üniversitesinde Kürtçe bölümü [dersi] açılmıştı. Üniversite senatosu CV’mi değerlendirdi ve Kürtçe dersleri Öğretim Görevlisi olarak kabul edildim. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün resmi izni ile adı geçen üniversitede öğretim görevlisi olarak Kürtçe dersi verdim. (AKÖ-KY-03E)

Bilkent Üniversitesi’nde Kürtçe derslerin resmi olarak açılması 2013 yılına denk gelmektedir. Bu dönem “Çözüm Süreci” olarak adlandırılan 2009-2015 yıllarında devletin ve kamuoyunun Kürtçeye yönelik tutumunda değişiklikler olduğu ve Kürtçenin devlet üniversitelerinde bölüm ve enstitü düzeyinde MEB’e bağlı ortaokullarda da Seçmeli Ders statüsünde okutulduğu dönemdir. Bilkent Üniversitesi de öğrencilerden gelen Kürtçe ders talebini olumlu karşılayarak bu rahat dönemde prestijini korumaya çalışmış olabilir. Zira 2013 yılında başlayan bu dersler beş dönem sonra 2016 yılında, yani “Çözüm Süreci”nin akamete uğramasından sonra müfredattan kaldırılmıştır. Benzer bir şekilde Kürtçenin önündeki engellerin daha da katı olduğu 1997 gibi erken bir tarihte hafta sonu *de facto* bir öğrenci etkinliği olarak başlayan Kürtçe derslerine uzun süre tahammül edilmemiş ve o derslere sadece bir yıl süreyle izin verilmiştir. Daha sonra dersleri devam etmeyi isteyen ders okutmanının da iş akdi feshedilmiştir. AKÖ-KY-02E 1997 yılındaki derslere müsamaha edilmemesini ve iş akdinin sonlandırılmasını şu şekilde aktarmaktadır:

Biliyorsun, o zaman Kürtçe öğretmek, Kürtçe ile ilgilenmek fazla iyi karşılanmıyordu. Çünkü Kürtçe yasaklıydı, bu yöneticilerin de dikkatini çekiyordu. Kürtçe ders vermeye başladıktan sonra üniversitedeki yaşamım biraz altüst oldu. Elbette ders verdiğim yöneticilerin kulağına gitti. Bu sefer bana, ya İngilizce-Kürtçe ders vereceksin ya da üniversiteden ayrılacaksın. Böylece üniversite ile aramda sorunlar yaşandı, sonunda üniversiteden ayrıldım. O yüzden üniversiteden ayrıldım ve dil üzerine çalışamadım, [şartlar] çok zordu. Her ne kadar, özel ve liberal bir üniversite olsa da, öyle şeylere çok da kapalı olmasalar da, o yıllar Kürtçe tümüyle yasaklıydı. (AKÖ-KY-02E)

Çözüm sürecinde Kürtçeye karşı oluşan olumlu havada seçmeli ders müfredatına Kürtçeyi katan bir diğer üniversite de İstanbul Bilgi Üniversitesi’dir. Bilgi Üniversitesi’nde 2012-2013 Akademik yılı takvimine LAN 241 koduyla dâhil edilen Kürtçe-1 dersi lisans öğrencilerinin haftada 4 saat şekilde planlanmıştır. Bu derslerin tanıtım metninde derslerin içeriği ve amaçları şu şekilde aktarılmıştır:

“Bu ders, Kürt dilinin alfabesini ve temel dilbilgisi kurallarını öğretmeyi öğretmek için. Kürt dilinin Kurmancî lehçesinde olmak üzere, temel dilbilgisi kurallarıyla ilgili genel bilgiler ve günlük hayata dair kelime bilgisi sunarak, Kurmancî lehçesiyle ifade edebilecekleri temel aracı olmalarını. Bu ders, Kürtçe dilini hiç bilmeyen ya da çok az bir öğrenciye sahip için uygundur” (bilgi.edu.tr, 2020).

İçerik olarak İKE ve Kurdî-Der’de verilen başlangıç seviyesindeki derslere eş değer bu derslerin öğretim dili 2015-2016 akademik yılına kadar Türkçe, 2016 yılında ise İngilizce olarak verilmiştir. Bilgi Üniversitesi Kürtçeyi yalnızca lisans öğrencilerinin seçeceği sekiz dönemde okutulacak beş seviye şeklinde müfredata almıştır. Buna göre Kürtçe-I, 1. sınıf güz döneminde, Kürtçe-II 1. Sınıf bahar dönemin, Temel Kürtçe 2. sınıf güz ve bahar dönemlerinde, Kürtçe-III 3. Sınıf güz ve bahar dönemlerinde ve Kürtçe-IV 4. Sınıf güz ve bahar dönemlerinde okutulmuştur(bilgi.edu.tr, 2015). Ancak 2016 yılından sonra Kürtçe seçmeli dersler listesinden tamamen kaldırıldığı için sadece Kürtçe-III kadar okutulmuştur. Bilgi Üniversitesi’ndeki Seçmeli Kürtçe dersleri kendisi İKE kökenli olan ve İKE tarafında basılan Kürtçe öğretim seti *Hînger* kitabının yazarlarından biri olan Ronayi Önen tarafından verilmiştir. Bu derslerde temel ders mateyali olarak da adı geçen *Hînger* seti kullanılmıştır.

Seçmeli Kürtçe derslerin yanı sıra İstanbul Bilgi Üniversitesi bünyesinde bir de “Kürdoloji Çalışma Birimi” kurulmuştur. Üniversitenin Türkiye Kültürleri Merkezine bağlı bu birim üniversite bünyesinde çeşitli dönemlerde Kürt dili, edebiyatı ve tarihi üzerine konferans, panel ve etkinlikler düzenlemiştir. Örneğin bu birimin çalışmalarından bir tanesi 25 Mayıs 2013 tarihinde gerçekleştirilen ‘Kürt Çalışmaları Konferansı’dır. Türkiye ve Türkiye dışından pek çok Kürdolog ve akademisyenin katıldığı bu konferans Türkiye’de bir vakıf üniversitesi tarafından düzenlenen en kapsamlı Kürt konferanslarından biridir (bilgi.edu.tr, 2013). Aralıklarla çalışmalarına devam eden bu birim 2013 yılında “Kürdoloji Tezleri” adıyla bir seminer serisi düzenlemiştir. Bu çalışma kapsamında Kürdoloji alanında Bilgi Üniversitesi’nde veya başka bir üniversitede sunulmuş yüksek lisans ve doktora tezleri seminer şeklinde sunulmuştur. 2020 yılı itibariyle çalışmalarını sürdüren Kürdoloji Çalışma Birimi, son olarak 8 Şubat 2020 tarihinde “Kürtçe Düşünmek, Yazmak ve Yayınlamak” adıyla bir panel düzenlemiştir (bilgi.edu.tr, 2020). Seyrek

de olsa benzer çalışmaların yapıyor olması Kürtçenin akademideki görünürlüğüne önemli katkılar yapmaktadır.

Seçmeli Kürtçe derslerin verildiği bir diğer vakıf üniversitesi Sabancı Üniversitesi'dir. 2009-2010 akademik yılı nispeten erken bir dönemde açılan Kürtçe seçmeli derslerin tanıtım metninde dersin içeriği ve amaçları şu şekilde aktarılmaktadır:

"Bu dersin amacı temel düzeyde yazılı ve sözlü metinlerin anlaşılması genel iletişim yeterliliğinin kazandırılmasıdır. Dersin yaklaşımı günlük hayatta kullanılabilecek bir dil bilgisi esası üzerine kurulmuştur. Ayrıca temel gramer, sözcük bilgisi ve ses bilgisi kazandırılması amaçlanır. Bu seviyeye devam eden öğrenciler tercihler, günlük faaliyet ve programlar, iş hayatı, spor, alışveriş, sosyal faaliyetler, kutlamalar, ve kişisel ilişkiler öğrendikleri gramer ve sözcük bilgisi içinde ifade etme öğrenirler. Bunun yanı sıra karşılaştırma ve iç dünyaları, duygu, düşünce, deneyim ve gelecekteki plan hakkında basit tümce yapılarını kullanarak ifade ederler" (sabanciuniv.edu/tr).

Sabancı Üniversitesi'nde 2009-2010 akademik yılında KUR102 koduyla açılan seçmeli Kürtçe dersleri Güz dönemlerinde Temel Düzey Kürtçe, Bahar dönemlerinde Orta Düzey Öncesi Kürtçe adlarıyla lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin seçebileceği şekilde seçmeli dersler listesine eklenmiştir. 2014 yılına kadar devam eden Sabancı Üniversitesi bünyesindeki seçmeli Kürtçe derslerinde Kürtçe Öğretim Görevlisi olarak derslere giren AKÖ01E aynı dönemde Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde verilen Seçmeli Kürtçe derslere de girdiğini aktarmaktadır.

Sabancı Üniversitesi'nde seçmeli Kürtçe derslerinin devam ettiği dönemde Kürtçeyi seçmeli ders statüsünde bünyesine katan bir diğer vakıf üniversitesi de Koç Üniversitesi'dir. Bu üniversitedeki dersler de Sabancı Üniversitesi'nde derslere giren ve sonrasında Koç Üniversitesi'ne geçen öğretim görevlisi AKÖ01E tarafından verilmiştir. AKÖ01E, Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi'nde verilen Seçmeli Kürtçe Dersler'in içeriğini kendisinin hazırladığını ve dersin yönteminin de zaman zaman değişiklikler arz edebildiğini ifa etmektedir:

Sabancı Üniversitesi'ndeki dört yıldan sonra Koç Üniversitesi'ne geçtim, orda Kürtçe dersi açıldı, ben Sabancı Üniversitesi'ni bıraktım, onlara başka bir hoca önerdim, onlar onu kabul ettiler, o hoca orda işe başladı, ben Koç [Üniversitesi'ne] geçtim. Koç Üniversitesi'nde üç buçuk yıl çalıştım, o esnada Boğaziçi'nde devam

ediyordum, hiç Boğaziçi'ni bırakmadım. Oradaki ders üç buçuk yıl devam etti. Boğaziçi, Koç ve Sabancı'da müfredatımı kendim hazırlıyordum. Yani öğrencilere birinci, ikinci, üçüncü hafta... Program 14 hafta idi, ne öğreteceğim belliydi çoğu kez, mid-term [vize], finaller, hepsinin önemi-yeri belli idi. Bütün dillerde temel, yol ve yöntem nasıl ise, biz de aynısını uyguluyorduk. Elimden geldiğince her şeyi Kürtçe olarak izah ediyordum, fakat bazı gramer konularını izahı için, ki bazı öğrenciler o şekilde daha iyi anlıyordu, İngilizce ve Türkçe de açıklıyordum. (AKÖ01E).

Yukarıda bahsedilen vakıf üniversitesinin yanı sıra Ankara'da bulunan Özgür Üniversite'de 1999 akademik yılında başlayan bir yıllık bir Kürtçe Seçmeli Ders serüveni bulunmaktadır. Bilkent Üniversite'sindeki *de facto* Kürtçe derslerinden sonra söz konusu üniversite tarafından iş akdi feshedilen AKÖ-KY-02E, daha sonra öğrencilerden gelen talep üzerine derslerin verileceği bir mekân aradıklarını ve Özgür Üniversite'ye Kürtçe kurs açma teklifi ile gittiklerin aktarmaktadır. Özgür Üniversite yönetimi tarafında ders açma talepleri kabul edilmiş ve Cumartesi üç saat olacak şekilde bir program hazırlanmıştır. Bu derslere daha önce Bilkent Üniversitesi'nde dersleri takip eden öğrencilerin yanı sıra Özgür Üniversite öğrencileri ve Ankara'daki üniversitelerde öğrenim gören çok sayıda öğrenci katılmıştır. 1999 yılı gibi nispeten erken bir dönemde açılan bu dersler bir yılın ardında yaşanan sosyal ve siyasi baskı üzerine sonlandırılmıştır. Bu derslerin açılması, içeriği ve kapanmasında yaşanan süreç hakkında AKÖ-KY-02E şunları aktarmaktadır:

Bilkent'ten ayrıldıktan sonra öğrencilerim tekrardan gelip benden Kürtçe dersi talebinde bulundular. Hiçbir yer yoktu. Ardından Ankara'daki Özgür Üniversite'ye gittik, Fikret Başkaya vardı, üniversitenin başındaydı. Gidip kendisine öğrencilerin talebini ilettim. Öğrencilerin çoğu zaten Özgür Üniversite'nin öğrencileriydi. Bize bir oda tahsis ettiler ve biz orada, Özgür Üniversite'de Kürtçe derslerini başlattık. 1998 ya da 1999 yılıydı, ya da 2000'lerin başıydı. Orada yaklaşık bir yıl boyunca Kürtçe derslerini sürdürdük. ... Ardından birkaç kişi üniversiteye girmiş, üniversiteyi soymuşlar. [Rektör] üzerimizde çok baskı var ve üniversitemizi de soymuşlar dedi. Biz de Kürtçe derslere son verdik. Evet, o dönem Kürtçe dersler verdiğimden dolayı üzerimde büyük bir baskı vardı. Çevremdeki insanların gidiş gelişleri ve sivil polisler evime kadar geliyorlardı ve beni takip ediyorlardı. Ben de onların beni nasıl takip ettiklerini gördüm. Ve sanırım üniversite üzerinde de böylesi bir baskı vardı, sivil polislerin gözetimi altındaydı çokça. Bundan dolayı oradaki Kürtçe dersleri sonlandırdık. (AKÖ-KY-02E).

Bilkent Üniversitesi ile başlayan ve Sabancı Üniversitesi ile son bulan Kürtçenin vakıf üniversitelerinde Seçmeli Ders olarak da olsa var olması Kürtçenin akademide ve toplum nezdinde görünürlüğü arttırdığı gibi farklı kesimler tarafından kabulünün de önünü açmıştır. Bu noktada karşımıza iki veri çıkmaktadır. Birincisi Kürtçenin seçmeli ders olarak yer bulduğu vakıf üniversitelerinin kimliği ve akademik prestijidir. Türkiye'nin ilk vakıf üniversitesi olan Bilkent Üniversitesi ve en az onun kadar akademik prestije sahip Bilgi Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi bünyelerinde Kürtçe çok farklı bir öğrenci profiline de ulaşmıştır. Örneğin Bilkent Üniversitesi'nde Kürtçe bilen öğrencilerin yanı sıra Kürtçe ile ders olarak ilk kez karşılaşan öğrenciler de mevcuttu. Bu üniversitede seçmeli Kürtçe derslerin açılması üzerine, fikirlerini dile getiren bir öğrencinin aktardığı aşağıdaki anekdot, dönemin ruhunu yansıtmaya açısından önemlidir.

“Ben Trabzonlu bir ailenin çocuğuyum kemençe çalıyorum. Fransızca bir şarkının ne dediğini anlıyoruz ama Şivan Perver dinlediğimizde ne dediğini anlamıyoruz. Yolda Kürt bir çocukla şakalaşmak isterim ” (NTV, 2013).

4.2. KÜRTÇE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: KÜRTÇE ÖĞRETMENİ KİMDİR?

Oldukça karmaşık bir süreç olan ve mekân, materyal, öğrenci, müfredat gibi pek çok bileşenden oluşan dil öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri “öğretmen”dir (Brown, 1995: 189). Bu nedenle öğretmen yetiştirme, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ve derste öğretmen takibi gibi konular dil öğretim sürecini etkileyen hususlardır. Öğretilen dil bir azınlık ulusun dili olduğunda bu hususların önemi daha da artmaktadır. Örneğin Türkiye’de Kürtçe öğretimi gibi 2004 yılına kadar “gizli” bir şekilde yürütülen (Tan, 2012) bir süreçte öğretmen niteliği üzerinde durulması gereken bir konudur. Zira “Kürtçe öğretmeni”, hem sınıfta hem sınıf dışında yazılı Kürtçe için en önemli referanslardandır. Bunu yanı sıra Kürtçe okuryazar ve okuryazar adayları için de bir rol modelidir.

TKÖD’e katılan Kürtçe öğretmenleri genellikle birden fazla mekânda Kürtçe öğretimine katılmışlardır. Örneğin katılımcılardan AKD10E, önceleri arkadaş çevresinde başladığı Kürtçe öğretimine daha sonra bir Eğitim-Sen şubesinde, sonrasında ise DKE’de devam etmiş, son olarak da bir devlet üniversitesinde devam

etmektedir. Araştırma kapsamında ulaştığımız bulgulardan bir tanesi de Kürtçe öğretmenliğinin maddi getiriden ziyade en azından Kürtçe okuryazar çevrelerde prestiji olan bir alan olduğu ve pek çok kişi tarafında bir kariyer planlaması şeklinde değerlendirildiğidir. Örneğin İKE’de Öğretmenlik Sertifika Programına katılan AKD05E sonrasında MAÜ Kürtçe Okutmanlık Kursu’na devam etmiş, daha sonra Kürt Dili ve Kültürü alanında tezli yüksek lisans yapmıştır.

Araştırma çerçevesinde “Kürtçe Öğretmeni Yetiştirme” teması altında, dört kategori belirlenmiştir. “Yazılı Kürtçe ile İlk Karşılaşma”, “Kürtçe ile Birlikte Yaşanan Kişisel Dönüşüm”, “Kürtçe Öğretmen Faaliyetlerine Katılma Motivasyonu” ve “Kürtçe Öğretmen Yetiştirme”. Böylece aldıkları Kürtçe öğretmenlik eğitimlerine göre “Kürtçe Öğretmen Yetiştirme” kategorisi altında beş gruba ayırdığımız TKÖD’e katılan öğretmen ve akademisyenlerin niteliklerini yine onların deneyimlerine dayanarak aktaracak ve deneyimlerini karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini değerlendireceğiz.

4.2.1. Yazılı Kürtçe ile İlk Karşılaşma

Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu 1960, 1970, 1980 ve 1990’lı yıllarda eğitim hayatına başlamış kişilerdir. Katılımcıların pek çoğu Kürtçe konuşmanın yasak olduğu ve çeşitli cezalara maruz bırakıldığı ortamda Kürtçelerini korumak için eğitim hayatları boyunca okul içinde ve dışında Beltekin (2012)’nin çalışmasında saptadığı benzer stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Buna göre Kürtçe öğretmenlerinin kendi öğretim hayatlarında okulun yasaklayıcı tutumuna ve öğretmenlerin tepkilerine karşı geliştirdikleri en yaygın stratejiler Kürtçe konuşmayı sürdürmek ve sonrasında da Kürtçe okuryazar olmaktır. “Yazılı Kürtçe ile İlk Karşılaşma” kategorisi altında şu alt kategori belirlenmiştir: “Çocuklukta aile yanında”, “Ortaokul ve lisede-sosyal ve kültürel çevrede”, “Üniversite yıllarında-sosyal ve kültürel çevrede”, “Yazılı ve görsel medya yoluyla”, “Herhangi bir Kürtçe kursta” ve “Kürt medreselerinde”.

Araştırmamız bulgularına göre katılımcıların ailede, eve giren gazete ve dergiler aracılığıyla, bazen bir aile bireyinin yönlendirmesiyle, fakat çoğu zaman herhangi bir yönlendirme olmadan yazılı Kürtçe ile karşılaştığı ve kendi çabalarıyla

Kürtçe okuryazar oldukları saptanmıştır. Kürtçe ile ilkokul çağında karşılaşan katılımcıların anlattıkları da 1990'lı yıllardaki Kürtçe gazete ve dergilerin *edinim planlaması* alanındaki rollerini gözler önüne sermektedir. 1990'lı yılların başlarında ortaokul öğrencisi olan AKD-KY-07E yazılı Kürtçe ile karşılaşmasının ortaokul yıllarında gazete ve dergiler aracılığı ile olduğunu aktarmaktadır. Yazılı Kürtçe ile aile ortamında karşılaşan AKD05E ise herhangi bir yönlendirme olmadan Kürtçe okuryazar olduğunu aktarmaktadır:

1990'lı yıllarda okuyorduk, kanımca 92, 93 yıllarıydı. Ben ortaokuldaydım. O zamanlar *Nûbihar* vardı, abim alıyordu, o da oradan Kürtçe alfabeyi öğrenmişti. Yani ilkin –yazılı-Kürtçeyi o zaman gördüm. Bir de sözlük vardı, İzoli Sözlüğü, fakat *Nûbihar* ilkin oradan şey yaptım [okudum]. Kitaplardan öğrendim okumayı, yani Kürtçe okuma yazmayı. Ardında *Azadiya Welat* yayımlandı, onunla geliştirdi. Evet, ilkin alfabeyi *Nûbihar*'dan öğrendim, *Nûbihar*'ın birkaç sayısı vesilesi ile okuma yazma öğrendim, Kürtçe [fazla] yoktu, Kürtçe kitaplar yoktu. Ardından ben lisede iken *Azadiya Welat* yayımlandı, onu takip ettim, *Azadiya Welat*'ı okuyordum. Kürtçe ile olan ilk temasım Kurmancî şarkılar yazmamdı, o zamanlar çocuktum, ortaokulda idim, Türkçe alfabeye göre yazıyordum, öyle diyeyim. Fakat düzenli bir şekilde *Nûbihar* ile başladı ve *Azadiya Welat* ile ilerledi. Ailede abim vardı, benim yaşlarımda, *Nûbihar* dergisini o getirdi, birlikte baktık ve okuduk. Kürtçe ve Kürtçe yazmaktan haberdar olduk. (AKD-KY-07E)

Biz çocukken, okula gidiyorduk o zamanlar, ilkokul, Cegerxwîn'in bazı kitapları vardı evimizde. Babam bazen okuyordu. Kürtçe yazıyı ilk orada gördüm. Tabii çok istifade edemiyorduk onlardan çünkü o zamanlar Hizbullah vardı, 90'lı yıllar, ev basıyorlardı. Bundan dolayı iki tenekeyi kitapla doldurdular, annem ve babam kitapları bir naylona sarıp bir tenekelere doldurup gömdüler. Avluda sakladılar. Cegerxwîn'in kitapları idi, bazıları Deng yayınları idi, öyle bir şeyler sanırım. Yani Deng Dergisi idi, Cegerxwîn kitapları idi, grameri hatırlamıyorum. Ondan sonra, ortaokulda [İstanbul Kürt] Enstitü'nün kitapları vardı, fıkra falan, elimize onlar geçiyordu. *Azadiya Welat*'ın sözlüğü, *Pine*'nin "Te go çî?" adlı çalışması elime geçiyordu. (AKD05E)

AKD05E'nin anlattıklarının yanı sıra, okuryazar bir aile bireyinin yardımı veya yönlendirmesiyle de Kürtçe okuryazar olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur. Örneğin ailesinde medrese geleneğinden gelen aile büyüklerinin olduğunu belirten ÖGRD07E, ilk Kürtçe eğitimi aile bireylerinden aldığını ve erken yaşlarda Kürtçe okuryazar olduğunu aktarmaktadır:

5-6 yaşlarımdan beri Kürtçe okuyup yazıyorum. Ailem Kürtçeyle ilgileniyordu, o yüzden Türkçeden önce Kürtçe yazmayı öğrendik. Bizatihi dedem Mela Evdila Dêrşevî bölge meseleleri ve atasözleri üzerine çalışmalar yapıyordu, o bizlere okutuyordu, yani ailenin kendisi de Kürtçeyi seviyordu, ben de orada büyüdüm, o yüzden [yazılı Kürtçeyi] öğrenmem erken oldu. (ÖĞRD07E)

İlkokulu bitirdikten sonra verilen bir-iki yıllık arada veya ortaokul yıllarında Kürt medreselerine gittiğini ifade eden katılımcılar olmuştur. Medresede yazılı Kürtçe ile karşılaşarak aldıkları eğitim sonucu Kürtçe okuryazar olduğunu belirten katılımcılar, 1980lerde hâlâ aktif olan medreselerin Kürtçe okuryazarlığa katkılarının günümüze kadar ulaştığını göstermektedir. ÖĞRÖ05E medresedeki eğitimini ve nasıl Kürtçe okuryazar olduğunu şu şekilde aktarmaktadır:

Benim Kürtçeye olan ilgim Kürdistan medreselerinden geliyor. Hayatımın bir döneminde medrese eğitimi de vardır. İlkokul ile lise yılları arasında Kürdistan medreselerinde öğrencilik yapıyordum. Siz de takdir edersiniz ki Kürdistan medreselerinde ulusal ve milli hisler çok kabarıktı. Ortaokulu dışardan bitirdim, aile muhâfazakar yapısından ötürü okula gitmemi istemiyorlardı. Sonra İmam Hatibe gitmem şartıyla resmi eğitimim görmeme izin verdiler. (ÖĞRÖ05E)

Araştırma bulgularımız aile yanında veya medresede Kürtçe okuryazar olunduktan sonra bunun ilerleyen yıllarda, lise ve üniversite yıllarında geliştirildiğini göstermektedir. Buna göre çocuk yaşlarda pek farkına varılmayan “Kürtçe okuryazar” olan katılımcılar, sonraki yıllarda bu konuda farkındalık kazanmış ve bunu bir bayrak gibi taşımışlardır. AKÖ-KY-03E medrese eğitimini, nasıl Kürtçe okuryazar olduğunu ve sonrasında eline geçen Kürtçe kitaplar aracılığı ile yazılı Kürtçesini ilerlettiğini şu şekilde aktarmaktadır:

Çoğu Kürt çocuğu gibi ilkokula gitmeden önce ben de Kurân’ı Kerimi hatmettim. İlkokul bittikten sonra, medresede bir yıl boyunca Melayê Bateyî’nin *Mevlûd’*ünü, Ehmedê Xanî’nin *Nûbihara Piçûkan* ve *Eqideya Îmanê*, Mele Xelîlê Sêrtî’nin *Nehcul Enam’*ı adlı eserleri ve Arapça diğer birkaç kitap okudum. Halk arasında “akademik Kürtçe” olarak tanımlanan Kürtçeyi öğrenmek ve geliştirmek için bir şekilde hazırdım artık. Ortaokul öğrencisi iken Kürtçe alfabe ve Mehmet Emin Bozarıslan’ın 1973 ya da 1974’te Latinize ettiği Ehmedê Xanî’nin *Mem û Zîn*’i elime geçti. Alfabenin okunması kolaydı ve bu benim hoşuma gidiyordu. Maalesef ki Mem û Zîn ağırdı çok anlayamıyordum. O günden itibaren vazgeçmedim. Latin Kürt alfabesinin öğrenmem ile Kürtçe grameri öğrenme ve geliştirme fırsatı doğdu benim için. (AKÖ-KY-03E)

Ailede ve medreselerde yazılı Kürtçe ile karşılaşp Kürtçe okuryazar olan katılımcıların yanı sıra, lise yıllarında yazılı Kürtçe ile karşılaşan ve sonraki yıllarda bunu ilerlettiğini aktaran katılımcılar da olmuştur. Özellikle yatılı okullarda okuyan katılımcılar, arkadaşları vasıtasıyla Kürtçe kitap ve dergileri gördüklerini ve onların aracılığıyla Kürtçe okuryazar olduklarını aktarmaktadır. ÖĞRÖ03E, lise yıllarına kitap ve gazeteler aracılığıyla yazılı Kürtçe ile karşılaştığını aktarmaktadır, AKÖ-KY-02E ise lise yıllarında edindiği Kürtçe okuryazarlığı üniversitede dilbilgisi kitapları aracılığıyla ilerlettiğini ifade etmektedir:

Aslında Kürtçe ile olan ilk bağım lisede oldu fakat bu o kadar başarılı bir okuma değildi. Bölük pörçük bir okumaydı. Elimde kitap vardı, kitabın adını da hatırlıyorum ama sonra o kitabı hiç bulamadım; *Dîvana Gobîdeyên Ehmedê Xanî yên Mayî* böyle bir şeylerdi tam hatırlamıyorum. Lisede bu şekilde başladı. *Azadiya Welat* gazetesinden haberdardım, zaten o bir fırsat oluyordu. Çoğunlukla gazetenin son sayfalarındaki kültür-sanat yazılarına bakıyordum. Son sayfalarda sanatsal ve folklorik şeyler vardı, bunlar dikkatimi çekiyordu. Böyle böyle ilerledi. Ailem de bir ihtiyaç olarak hayatın her alanında çok sade bir Kürtçe-Kurmanci konuşur. Küçük kardeşim daha 3-4 sene öncesinden [Kürtçe okuma-yazma] öğrendi, şimdi de çok iyi okuyup yazıyor, tabi bu benden sonra oldu yani benim bir etkim olmadı. (ÖĞRÖ03E)

Kürtçeyle ilk tanışmam lisede Cegerxwîn'in şiirleriyle oldu, onun şiir kitaplarından biri elime geçti, onu okudum. O zamanlar lise için Yüksekova'daydım. Kürtçe o zamanlar dikkatimi çekti, sonra lisede İngilizce çok dikkatimi çekti. İngilizce dersi ortaokuldan beri dikkatimi çok çekti diyebilirim. İngilizce benim için Türkçeden daha kolaydı. İşte bazı Kürtçe ve İngilizce kelimeler aynıydı; *bira, hêk, ling* vb. Böyle temel şeyler... Bu tür İngilizce ve Kürtçe sözcükler dikkatimi bayağı çekiyorlardı. Lisede dikkatimi çok çekti. Liseyi bitirip üniversite için Ankara'ya gittiğimde Linguistik dersinde ilk defa "Kurdish" (Kürtçe) kelimesini gördüm. O zamanlar daha da çok İngilizce ve Kürtçe arasındaki ilişki üzerinde durdum. Yani kökü Kürtçeyle aynı olan birçok kelimeye rastladım. Ve bu dikkatimi çekti ve bunun üzerine çok çalıştım. Bu bağlamlar üzerine çalıştım. [O zamanlar] hiçbir Kürtçe kurs yoktu, Kürtçeyi öğrenebileceğim kimse yoktu. [Sadece] kitaplar vardı, Kürtçe kitaplar vardı. Sonra Bilkent Üniversitesinde İngilizce öğretmeni oldum, doksanlı yıllarda Celadet Bedirxan'ın bir gramer kitabı elime geçti, onun üzerine bazı araştırmalar yaptım. Cegerxwîn'in bazı şiirleri de vardı, öyle başladı. (AKÖ-KY-02E)

Ailede veya ilk ve ortaokulda Kürtçe okuryazar olmak, genellikle bilinçli bir duruştan ziyade şartların ve ortamın sunduklarını kullanmak şeklinde değerlendirilebilir. Fakat lise yıllarında Kürtçe ile karşılaşmak, Kürtçe okuryazar olmak, Kürtçe üzerine düşünmek genellikle belli bir dil bilincine ulaşıldığının

göstergesidir. AKÖ01E lise dönemindeki dil derslerinden etkilenecek Kürtçe üzerine düşünmeye başladığını ve sonrasında gazete ve kitaplar aracılığı ile Kürtçe okuryazar olduğunu aktarmaktadır. ÖĞRÖ-KY-01E ise 1980’li yılların aşırı politik atmosferinde Kürtçe ile karşılaştığını ve sonraki yıllarda Kürtçe çalışmalara katıldığını aktarmaktadır:

Lisede dil bölümü okudum, İngiliz dili, o zamanlar dile dair fikirlerim daha fazlaydı çünkü okuduğumuz şeyler dil üzerineydi. Sadece İngilizce değil aynı zamanda dünya dilleri üzerineydi. Eğitim İngilizce idi, okuduğumuz metinler İngilizce idi ama birçok dil üzerine metinler vardı. İşte böyle dikkatimi çekti, artık kendi kendime Kürtçe üzerine düşünmeye başladım; ben Kürdüm, Kürtçe konuşuyorum ama bu nasıl bir dildir, yani okuma yazması nasıl acaba? Bu şekilde lisede kafamı meşgul etmeye başladı. O zamanlar yeni bir sözlük de çıkmıştı. Kürtçe-Türkçe bir sözlüktü ve Türk bir arkadaşım hediye etti ve “görüyorum ki dile ilgin var, dil hakkında düşünüyor, araştırıyorsun ve bu dikkatini çekiyor” dedi. Bu yüzden o sözlüğü bana hediye etmişti. Bir de bir kitap vardı. Lise 1 ya da 2 yılları olsa gerek baktım bir Kürtçe kitap var, Kürtçe-Türkçe bir sözlük yazılıyor, bunlarla beraber Kürtçe müzik; şarkılar dinliyoruz ama içeriği ne, neler söylüyorlar? Böylece bunların hepsi dikkatimi çekti. [Kürtçe okuryazar olmamda] bir şahsın ya da kurumun etkisi olmadı. Hatırlıyorum da eve gazete gelirdi ama Kürtçe gazete gelir miydi gelmez miydi hatırlamıyorum, tabi zamanla *Azadiya Welat* gazetesi de geliyordu ama onu okuyacak kimse yoktu. Yanılmıyorsam lisede olsa gerek, eve gittiğimde gazeteyi bulup yavaş yavaş okumaya başlamıştım. Ama okuldan sonra kendi kendime Kürtçe okuma yazmaya başladım ve şarkı sözlerini daha iyi anlamak için Kürtçeden Türkçeye çevirdim. (AKÖ01E)

Hemen hemen çocukluk yıllarımda Kürtçeye ilgimin oluştuğunu söyleyebilirim. Seksenli yıllar aktif ve kaotik siyasi ortamda bazı Kürtçe kitaplar elime geçti. Örneğin M. Emin Bozarslan’ın hazırladığı *Mem û Zin*, özellikle o kitabın önsözü ve sözlüğünden istifade ettim, yani bununla Kürtçe yazmaya başladığımı söyleyebilirim. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Araştırma bulgularımıza göre katılımcıların lise yıllarında edindiği dil bilinci ve Kürtçe okuryazar olmak sonraki eğitim kademelerinde bir yaşam biçimi ve kariyer planlaması şeklini almıştır. Lise yıllarında Kürtçe okuryazar olan pek çok katılımcı bu özelliğini üniversite yıllarında ya kendi başına ya da arkadaş çevresinde ve öğrenci kulüplerinde veyahut herhangi bir Kürtçe kursa katılarak geliştirmiştir. Hatta birçoğu lisans sonrasında Kürt Dili ve Kültürü alanında lisansüstü eğitim almıştır. ÖĞRD11E lise yıllarında edindiği Kürtçe okuryazarlığı, üniversite okuduğu bir Ege Bölgesi ilinde arkadaş çevresi vasıtasıyla iletirken, ÖĞRD08E İstanbul’da

başladığı lisans eğitimi sürecinde lisede edindiği Kürtçe okuryazarlığı ilerletmek için daha fazla imkâna sahip olmuştur:

Zaten o merakım lisede oluştu, ben dergi ve gazeteler okuyordum, daha sonra üniversitede daha da çok yoğunlaştım, o da üniversitenin durumu ve çevredeki arkadaşlarla ilgiliydi, bununla beraber biraz daha üstüne gittim. Üniversiteyi bitirdikten sonra tezsiz yüksek lisans yaptım, evde benden başka Kürtçe okur-yazar yoktu, ben kendim öğrendim, üniversitede de kursa gidecek imkânım yoktu, zaten Manisa’da okudum, orası biraz milliyetçiydi, o yüzden böyle bir imkânım olmadı. (ÖĞRD11E)

Tahminen lisenin son yıllarına doğru yavaş yavaş başladım. Bazı Mehmed Uzun romanlarıyla Kürtçe okumaya ve yazmaya başladım. Ama ailede az da olsa Kürtçe meselesi üzerine bir ilgi vardı. Liseden önce gözüme birkaç Kürtçe kitabışmıştı. Kürtçe dergi ve gazeteler vardı, *Azadiya Welat* sürekli vardı. Üniversite için İstanbul’a gittiğimde artık Kürtçe metinleri kolaylıkla okuyabiliyordum. O senelerde gramer konusunda biraz eksikliğimin olabileceğini hissettim. Ama bir kursa gitmedim, kendim piyasadaki o gramer kitaplarından öğrendim. (ÖĞRD08E)

Lisede edindiği Kürtçe okuryazarlığı çeşitli imkânlar ve mekânlar aracılığı ile üniversite eğitimi sırasında geliştirdiğini belirten katılımcıların yanı sıra daha önce karşılaşma imkânı bulamadığı yazılı Kürtçe ile ilk defa üniversite yıllarında çeşitli vesilelerle karşılaştığını aktaran katılımcılar da olmuştur. Örneğin daha önce çok az Kürtçe alfabe bilgisi olan ÖĞRD05E üniversite yıllarında uzun bir süre Kürtçe kurslara gittiğini belirtirken, ÖĞRD02E bir üniversite hocasıyla girdiği tartışma sonrasında reaksiyoner bir yaklaşım olarak Kürtçeye yönelmiş ve Kürtçe okuryazar olduktan sonra bu alanda çalışmalarını ilerletmiştir:

Eskiden de harfleri falan bilip tanıyordum, üniversiteye geçtiğimde üç ay boyunca 1. Seviye kursuna gittim. Eskiden de kitaplar görmüştüm ama gramer kitaplarını görmemiştim. Evde Kürtçe okuryazar yoktu ama dayım okuyordu, onda dergi ve kitaplar görüyordum. Üniversitede de daha fazla yoğunlaştım. (ÖĞRD05E)

Benim ilk tanışmam 2003 yılında oldu. O da Türk bir öğretmene tepkiden dolayı başladı. Sınıfta Osmanlıca dili üzerine bir tartışma vardı. Öğretmen de bizim Kürt olduğumuzu bildiği için bizi üzme istiyordu. Konumuzun Kürtçe ile bir ilgisi olmamasına rağmen sırf bizi incitmek için kalkıp Kürtçenin de Osmanlıca gibi yapay bir dil olduğunu ve bir dil olmadığını söyledi. Gayesi bizi rahatsız ve rencide etmektir. Ben de ona tepki olarak böyle bir şeyin olmadığını Kürtçenin de bir dil olduğunu, grameri ve sözlüğünün olduğunu söyledim. Ama kendimi çok iyi bir şekilde ifade edememiştim ve sınıftaki arkadaşlarımı da ikna edememiştim, çünkü bilgim bir öğretmeni ikna edecek bir düzeyde değildi. İşte o zaman çok rahatsız

oldum ve kendime nasıl bir Kürt olduğumu, nasıl olur da dilimi ve dilimin kurallarını bilmem ve insanları dilimin olduğuna nasıl ikna edemem diye sordum. Bu bana bir dert oldu ve o günden sonra Kürtçeyi çok iyi öğrenmem gerektiğine inandım. O günden sonra her gün Kürtçe yazıp okumayı en hayati işim yaptım. Her gün okuyup yazıyordum. (ÖĞRD02E)

Araştırma bulgularımıza göre 1980 ve 1990'lı yıllarda okul hayatına başlayan katılımcıların yazılı Kürtçe ile karşılaşmaları 1960 ve 1970'li yıllarda eğitim hayatına başlayan Kürt öğrencilerinden daha erken yaşlarda olmuştur. Bu yıllarda Kürtçe basın ve yayın faaliyetlerinin önceki dönemlere göre nispeten artmasının bu durumla yakından ilgisi vardır. Örneğin 1992 yılından sonra Türkiye'de yayınlanan Kürtçe kitap sayısında anlamlı bir artış yaşanmıştır. Bunun yanı sıra 1990'lı yılların ortalarında Kürtçe haftalık bir gazete ve aylık bir mizah dergisinin varlığı, Kürt öğrencilerin yazılı Kürtçe ile erken yaşlarda karşılaşmasını sağlamıştır.

4.2.2. Kürtçe ile Birlikte Yaşanan Kişisel Dönüşüm: “Dilimde kendimi buldum.”

Araştırmamız kapsamında Kürtçe okuryazar olma ve Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılmanın öğretmenlerin kişisel, sosyal ve mesleki hayatlarını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik sorular da sorulmuştur. Kürtçenin öğretmenlerin hayatlarını etkileme biçimi ve bu etkilemenin ölçüsü Kürtçe öğretmenlerinin öğretim motivasyonları ve yapılan öğretimin kalitesi ile doğrudan bir ilişkisi vardır. Bu kategori altında dört alt kategori belirlenmiştir. “Kendini tanıma ve Kürtçe ile benliğini bulma”, “Tamamen Kürtçe bir sosyal hayat”, “Kürt dili ve edebiyatı alanlarından birinde uzmanlaşma” ve “Aile ile sosyal çevrede statü veya tecrit edilme” bu kategoride belirlenen kategorilerdir.

Katılımcılar, Kürtçe dil bilinci edindikten sonra bu yönde bir sosyal ve kültürel istikamete yöneldiklerini aktarmışlardı. Örneğin çoğu katılımcı, yakın çevreden başlayarak tamamen Kürtçe konuşulan bir tutum takındıklarını ifade etmiştir. TKÖD mekânlarında yıllarca öğretmenlik, yöneticilik ve kitap yazarlığı yapmış olan ÖĞRÖ-KY-01, Kürtçe okuryazar olduktan sonra, Türkçe okumayı azalttığını ve Kürdoloji alanındaki eserlere yöneldiğini ve basın yayın hayatına katılarak bu alanda hizmet verdiğini aktarmaktadır.

Söylediğim gibi Kürtçeyi tanıdığım gün, Kürtçe yazmaya karar verdiğim zaman, Türkçe okumalarım daha da azaldı Kürtçeye nazaran. Sonra zaten şey imkânı da oldu, Boğaziçi'nde İngilizce öğrendim. Hem Kürtçe hem de İngilizce okuma fırsatım oldu. Başka bir ifade ile Türkçe ile olan bağım zayıfladı. Bundan dolayı da -bu durum- hayatımda gözle görülür değişimler yarattı. Diğer taraftan gazetede çalışmam daha çok politik bir şey idi. Sonrasında dil olayı öne çıktı. Mesela, biz gazeteci idik, fakat dil konusundaki tutumumuz gittikçe artıyordu. Gazetecilik hislerimizden, endişelerimizden ziyade dil endeksli endişelerimiz öne çıktı ve zamanla dil uzmanlığım ilerledi. (ÖĞRÖ-KY-01E)

ÖĞRÖ03E, siyasi saiklerle yöneldiği Kürtçe dil alanında sonradan dilsel ve kültürel bir bilinç edindiğini ve bu nedenle dil alanındaki çalışmalara ve sonrasında dil öğretim faaliyetlerine yöneldiğini aktarmaktadır. ÖĞRÖ03E'nin aktardığı bu nokta *eleştirel okuryazarlık* alanına götürür. Paulo Freire ve Donaldo Macedo (1998: 72)'ya göre *okuryazarlık* sadece dilin veya alfabenin okunması değildir, okuryazarlık dünyayı anlamak için yeni yollar sunar. Böylece okuryazarlık toplumsal bir rol üstlenerek toplumun gereksinimlerini karşılayan bir kuruma dönüşür:

Hem siyasi hem de kültürel nedenlerle Kürtçe okuma ve yazmayı öğrendim. Politik tutumundan dolayı dilini seversin, dilini sevip yurtsever olursun. Bu şekilde başlar sanırım. Zaten süreç bu şekilde ilerler, zamanla politizasyondan sıyrılırsın, hümanist olursun, bir dil-sever, yurtsever olursun. İnsan bunu ölçemez, bunun ölçüsü nedir, bilmiyorum. Fakat insan dil ile alakadar olmaya devam etmek ister, daha fazla okumak ister, yazmak ister ve bunu arttırmak ister. (ÖĞRÖ03E)

Yetişkin okuryazarlığı özellikle azınlık konumundaki halklar için farklı bir öneme sahiptir. Freire ve Macedo (1998: 115)'ya göre “Yetişkin okuryazarlığı gelişme sürecindeki ulusal yeniden yapılanmanın bir anlatımıdır.” Başka bir ifade ile, *eleştirel okuryazarlık*'tır. Nitekim ÖĞRD08E de bir dil bilincinin gerçekleşmesi için önce siyasi saiklerle hareket etmek gerektiğini ifade etmiştir. Bir şekilde edinilen dil bilinci ile Kürtçenin kültür alanının da açıldığını ve dil ile kültürünün zenginliğini gördüğünü ifade etmiştir:

İnsan Kürtçenin içine daldığı zaman, bir Kürtçe dil çalışması, Kürt Edebiyatı, Kürt sanatı, film, sinema artık her ne ise, hayatında sorunlar meydana geldiğini fark ediyorsun, hem politik hem de psikolojik açıdan. Diyorsun ki, evet ben kendi kökenimi arıyorum, kimliğime dönüyorum, dilimi yeniden keşfediyorum, fakat diğer bir taraftan da rahatsız oluyorsun. Dilim, kültürüm bir tehlike altında, onu nasıl kurtarabilir ya da dilime nasıl hizmet edebilirim, diyorsun. Bu şekilde zorunlu bir şekilde Kürtçeye yönelirsin sanki. Sonra ben de yazmalıyım, diyorsun, çok enteresan bir değişimdir, gerçekten de baştan aşağıya yaşamın değişiyor. Yaşamında artık

sadece resmi bir dile sahip değilsin, eğitimin, devletin sana verdiği. Diyorsun ki aha işte bu da, eksik parça da tamamlandı, yaşamında çok şeyi değiştiriyor, değişim açısından olumlu, müspet bir değişim. Önce siyasi bir yelpazeden başlar, gerçekten de enteresan bir şey, siyasi bir umut olmasa düşmezsin peşine. Ya da bir inanç olmalı, muhafazakar olduğunu varsayalım, dine dair bir inancın varsa, ya da siyasi açıdan bir şeye bağlamalısın kendini. Neyden dolayı, bir dilin statüsünün olmamasından dolayı, statüsü olmayan bir dile nasıl bakarsın, bir tehlikeyi göze alıyorsun. Ondan sonra bir şey almaman da ihtimal dâhilinde, fakat yine de insan ona yöneliyor. (ÖGRD08E)

Benzer şekilde Kürtçe ile kendi benliğini bulduğunu aktaran ÖGRD02E, sürekli Kürtçe konuşulan bir ailede ve çevrede büyümesine rağmen “sadece Kürtçe konuşmanın” kendisinde dil bilinci oluşturmadığını ifade etmektedir. ÖGRD02E Kürtçe okuryazar olduktan sonra Kürtçenin dilsel, tarihi ve kültürel zenginliğini keşfettiğini ve kendi “benliğini kendi dilinde bulduğunu” ifade etmektedir:

Kendi dilinde okuma-yazmaya başladığı zaman, insan bir birey olarak varlığını dilinde görür. Sen, sensin yani. Diline geri döndüğün zaman, -evet ailede Kürtçe vardı, yüzde yüz Kürtçe konuşulan bir ailede büyüdüm, etrafım, arkadaşlarımın tümü öyleydi- fakat bir seviyeden sonra sadece konuşmak yetmiyor, bu modern ve ileri dünyaya karşın her açıdan dilini bilmeli ve ilerletebilmelisin. Bu benim için bir dert idi. Geri dönüp öğrendiğim zaman da ne kadar büyük bir dilsel, kültürel, folklorik ve tarihi zenginliğe sahip olduğumuzu fark ettim. O zaman diğer milletlerden farkın ortaya çıkar, dilinin olduğunu fark edersin, yani kendi dilini kendin fark edersin. Kendi dilimi kendim tanıdım-fark ettim diyebilirim, evet eskiden de konuşuyordum, günlük konuşmam tümüyle Kürtçe idi, fakat o kadar şeye sahip olduğumuzu bilmiyordum, kültürümüzün, tarihimizin öyle olduğunu bilmiyordum. (ÖGRD02E)

Kürtçe okuryazarlığı ile başlayan dil bilinci sonrasında bir “benlik bilincine” ve aydınlanmaya yol açmıştır. Katılımcılar yaşadıkları kişisel dönüşümlerde ilk başlarda Kürtçe okuyamamanın verdiği bir eksikliği tamamlamak üzere hareket ettiklerini ancak daha sonra dil bilinci ile benlik bilincinin tamamlandığını aktarmaktadır. Örneğin uzun yıllar çeşitli Kürtçe kurslarda ders veren ve son olarak bir devlet üniversitesinde Kürtçe dersler vermiş olan, ayrıca bir Kürtçe dilbilgisi kitabı da yazmış olan AKD04E, karşılaştığı Kürtçe bir kitabı okuyamamasının kendisinde bir farkındalık yarattığını ve o kitap ile hayatının “zenginleştiğini” belirtmektedir:

Şunu söyleyebilirim ki o [ilk Kürtçe] kitabı gördükten sonra hayatım değişti. O kitabı görünceye kadar benim için Kürt ve Kürtlük mühim değildi. Yani sıradan bir şeydi. Ancak onu okuyamadığımı anladığım zaman, o bana büyük bir acı verdi. Yani öyle fazla olumsuz bir etki bıraktı bende. Sonra irkildim, dedim ki nasıl olur da bir insan kendi dilinde okuyamaz. Ya da anadil o zamana kadar benim için o kadar da önemli değildi. Sıradan bir şey, diyordum, öyle görüyordum. O zamanlar Kürtçemin içinde fazla Türkçe vardı. Yani o zaman anladım, kitabı okuduktan sonra Kürtçemin ne kadar az olduğunu anladım. Sonrasında öğrendikten sonra, Kürtçe öğrendikten sonra, hayatım daha da zenginleşti. Mesela Kürtçe şiirler, romanlar okuyordum, mesela Mehmed Uzun'un romanlarını. Hayatım gittikçe daha da güzelleşiyordu, zenginleşiyordu. Yani, sen de biliyorsun Türkçeyi nasıl öğrendiğimizi, okulda öğrendik. Türkçemiz yarım kaldı, hayatımızı Türkçe ile de idame edemiyorduk, yaşamak için. Neden? Çünkü dayak ile öğrendik Türkçeyi, o hayatımızı olumsuz etkiledi. Fakat Kürtçeden sonra aydınlık bir kapı aralandı bize, hem kendini tanıma gerçekleşti, hem de hayat zenginleşti. (AKD04E)

Kendisi İslami bir gelenekten gelen AKD03E Kürtçe okuryazarlık ve edindiği dil bilincinin kendisine asıl benliğini ve kimliğini bulmasında yardımcı olduğunu ifade etmektedir. AKD03E öncesinde kendisini ifade etmek için kullandığı hiçbir kimliğin, “Kürtçe okuryazar” Kimliği kadar kendisini temsil edemediğini, ayrıca Kürtçe okuryazarlığının ve bu yöndeki bir sosyal hayatın ailesinde ve yakın çevresinde olumlu karşılandığını ve bu yönünün onlara da tesir ettiğini aktarmaktadır:

Doğrusu şunu itiraf edebilirim, her insan bir varoluşun peşindedir, bu dünyada kendisi için bir statü ya da bir varoluş elde etmek ister. Öncesinde, ne bileyim, birçok şekilde misalen biz Müslümanız, Nuncuyuz, başka şeyler, diyebiliyorduk. Fakat hiçbirini beni tatmin etmiyordu, hiçbirinde kendimi tam olarak görmüyordum. Fakat kendi dilim ile meşgul olduktan ve kendi dilimin öğreticisi olduktan, yazarı olduktan sonra, kendi dilimde dergi çıkardıktan sonra, böyle yaptıktan sonra kendim için bir varoluş elde ettim. Bu son derece aşık. Toplum içinde de buna değer verildiğini gördüğüm zaman da fazlasıyla motive oldum. Dar bir toplumda elbette, zaten geniş toplum ile çok ilişkimiz yoktu. O bize hem bir varoluş, hem de bir statü kazandırıyor, yani insan onunla mutlu oluyordu. Bu şekilde, hayatıma oldukça olumlu bir etki yaptığını söyleyebilirim. Yani ailemde böyle şeylerle ilgilenen sadece bir abim vardı, bu işlere dâhil olmam konusunda onun bana büyük bir etkisi oldu. Fakat bütün aileler gibi, benim kendi dilimi öğrenmeme karşı değillerdi fakat siyaset ile arama biraz mesafe koymamı istiyorlardı. Fakat her şekilde bana destek oluyorlardı. Bana hiçbir zorluk çıkarmadılar. Hatta hatırlıyorum, bazı öykülerin *Nûbihar*'da yayınlanmıştı, ailem onları okumuştı, abim aileme okumuştı, fazlaca sevinmişlerdi, beni aradılar ve memnuniyetlerini dile getirdiler. Yani öyle fazla bir tesirde bulunmadılar, teşvik etmek gibi, fakat öyle bir engel falan da değil. Yani nötr diyebiliriz. (AKD03E)

Bir devlet üniversitesinde Kürt Dili ve Edebiyatı bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapan AKD06E, Kürtçe okuryazar olmasının ve sonrasında başladığı Kürtçe alanındaki akademik hayatının ailesi ve aşireti arasında kendisine bir “sosyal statü” kazandırdığını aktarmaktadır. Ailesinde Kürtçeye yönelik bir perspektif değişikliğinin yaşanmasına rağmen Kürtçe okuryazarlığın pek de yayılmadığını da ifade etmektedir:

Yani daha fazla şey oluyorsun, konumun farklı oluyor, üzerindeki yük daha da ağırlaşıyor. Sen artık sıradan biri değilsin. 50 sene sonra sıradan kişiler olacağız, ama şimdi -bunun egoyla ilgisi yok- sıradan kişiler değiliz. Hem konuşmanla, hem kalkıp oturmanla her haliyle sen bir Kürtçe öğretmenisin, ona göre kendini hazırlayacak, okuyacak ve öğrencilerden daha iyi olacaksın. Yani bu durum 2013’de başka bir yöne gitti. Nasıl desem vicdani veya hissi bir şeyler beliriyor sende. Ailemiz, çevremiz, aşiretimiz zaten Kürdî bir çizgideler, öyle söyleyeyim, çevremde bu meseleden dolayı beni eleştirecek ya da bunu yaptığım için bana “yazıklar olsun” diyecek biri olmadı. Hepsi buna seviniyor ve teşekkür ediyordu. (AKD06E)

Kürtçe okuryazarlık ve dil bilinci ile sonrasında yapılan Kürtçe çalışmalar, Kürtçe öğretmenlerini kişisel anlamda olumlu etkilediği görülmektedir. Fakat bu içsel değişimler en azından başlangıç dönemlerinde ailede ve yakın çevrede her zaman için olumlu tepkilerle karşılanmamıştır. AKD02E, Kürtçe çalışmalarda bulunmamanın ve lisansüstü eğitim almaya başlamasının ailesi tarafından önceleri gariipsendiğini, fakat sonrasında kabul edildiğini aktarmaktadır:

Öncelikle tabi ki okuma yazma alanında yeni bir alan olduğu için 2000’li yıllardan sonra aile ve çevrenin buna karşı iyi reflekslerinin olduğunu söyleyemeyiz. Tabii ki adeta o kültürün içinde büyümüştük ama sanki alışlagelmiş bir şey değildi. Onlara gidip Türk dili ve edebiyatı, sosyoloji, felsefe ya da başka bir bölümü okuyacağını söyleyen tuhaf karşılamazlardı ama adını Kürt edebiyatıyla beraber görüp duyduklarında olumsuz bir tepki geliştiriyorlardı. Bir korku gibi değil de bir kaos gibi ya da alışmadıkları bir ambiyans gibi onlara yabancı geliyordu bu mesele. Ama elbette ailem için söyleyeceksem Kürtçe okumamla ilgili hiçbir olumsuz tepkileri olmadı. Zamanla da kabul ettiklerini söyleyebilirim. Bunun benim hayatımın bir parçasının olduğunu kabullendiler. Saygıyla yaklaştılar. Gelelim bunun benim toplumsal, bireysel ve günlük yaşamıma olan etkisine. (AKD02E)

ÖÖRD-KY-12E ise Kürtçe çalışmalara başladıktan sonra yakın arkadaşları ve akraba çevresinde kendisine karşı olumsuz bir tutum geliştiğini aktarmaktadır. Bu tepkilerin temelinde de Kürtçe ile uğraşmanın -maddi anlamda- kendisine bir fayda

sağlamayacağı için beyhude bir çaba olarak görülmesi yatmaktadır. Aslında bu durum Kürtçenin dilsel statüsü ile yakından ilgilidir. Bu tepkilere rağmen ÖĞRD-KY-12E Kürtçe çalışmalarına devam etmiş ve bu alanda yüksek lisans yapmıştır:

Özellikle Kürtçe ile ilgilenmemden sonra çevremdeki arkadaşlarım ve akrabalarımın da bir tepki vardı. Aslında tepki tam olarak şuydu: Kürtçe sana nasıl bir fayda sağlayabilir? Zaten halk daha çok bu işin getirisiyle ilgileniyordu, örneğin bakış açısı şuydu: Zaten sen bir öğretmensin, senin bir maaşın var, kendini bu kadar hırpalamanın, *mastır* yapmanın, çalışmanın ne anlamı var? Bu açıdan bazı tepkiler vardı, ama tepki verenlerin yüzde doksanı bu şekilde düşünenler olsa da yüzde onu da takdir edenler, kutlayıp teşvik edenlerdi. Yani Kürtçe meselesi, özellikle okuma, geliştirme ve akademik çalışmalar dil öğrenimi üzerinde beni çok etkiledi. (ÖĞRD-KY-12E).

AKD10E de ailesinin Kürtçe çalışmalarından dolayı kendisine tepki gösterdiklerini ifade etmekte ve bu tepkiyi o dönemlerde yaşanan silahlı çatışmalara bağlamaktadır. Onun aktardığına göre ailesi Kürtçe ile uğraşmayı “siyasetle uğraşmakla” eşdeğer görmüştür. Yine de babasının Kürtçe yazılar karşısında şaşırdığını ve içten içe sevindiğini belirtir. 1980’li yıllarda lisede okurken köyünde geçirdiği yaz tatilleri sırasında yakın akrabalarından başlayarak bütün köyün, Kürtçenin yasak olmasından dolayı- Kürtçe gazete ve dergiler okuyan kendisinden uzaklaştığını aktarmaktadır:

Elbette [Kürtçe çalışmalarda bulunmak] çok zor ve zahmetliydi. En başta ailem bu durumda tavır takınıp hoşnutsuzluğunu belli etti. Dönemin şartları çok kaygı verici olduğundan ve annem de mevcut durumumu gördüğü için Kürtçeyle ilgilenmemi istemiyordu. Ona göre Kürtçeyle ilgilenmemin siyasetle ilgilenmekten bir farkı yoktu, o kitaplarımı saklayıp bu durumdan şikâyetçiydi. Allah var, doğrusu babam Kürtçe yazılarımı gördüğünde şaşırp “şimdi bunlar Kürtçe ve böyle mi yazılıyor?” diye sorar, ben de “Evet baba” derdim. Zaten evin ilk çocuğu bendim, o zamanlar medreseye ve okula giden sadece bendim. ... Her ne kadar her fırsatta ve her yerde siyasetle bir ilginin olmadığını, dilin Allah’ın bir ayeti olduğu için ve ben de dindar bir insan olduğum için dili sevdiğimi söylesem de bana inanmıyorlardı. Gerçekten de toplumun içinde adeta tecritteydim. Amcalarım, halalarım, kuzenlerim, tam anlamıyla benden uzak duruyorlardı. (AKD10E)

Ailesinin gösterdiği tepkinin yanı sıra AKD10E’nin aktardığı başka bir anekdot dönemin sosyal yapısının Kürtçeye yaklaşıma ilginç bir örnek teşkil etmektedir. Köyde Kürtçe okuduğu bir hutbeden sonra kendisine karşı tepkileri arttığını belirtmektedir. Fakat bu tepkiler kendisinin Kürtçe çalışmalara daha da hız

vermesine yol açar. AKD10E'nin aktardığı bu olay, yine Kürtçenin statü planlaması ile yakından ilgilidir. Zira burada devlet eliyle yapılmadıkça Kürtçenin statüsünün kendi konuşucuları arasında da alt düzeyde kaldığını göstermektedir:

Yaklaşık yirmi beş yıl köyümüzde kalmış olan imamımız kötü bir olaydan dolayı köyden göç etmek zorunda kaldı. Köy camiimiz de imamsız kaldı. Ben bazen ezan okuyordum, ama köyümüzde üç mahalle ve üç aşiret vardı. Rekabet ve çekişme fazlaydı. Bazı gençler bana “bak Ramazan ayı yaklaşıyor gel köylülerin önünde teravih namazı kıl” dediler ben de onlara “köyün âkil ve önde gelenleri beni davet etmeden olmaz” dedim. Velhasıl köyün yaşlıları Ramazan ayından önce bana bu teklifi yapmak zorunda kaldılar. Ben Cuma günü teravih ve diğer namazlara kadar onların önünde namaz kılmaya başladım. Cuma günü hutbeyi Kürtçe okuyacaktım ama onların içine sinmiyordu, ben bunun farkındaydım. Zaten bana bir kaç defa “Sakin ola hutbeyi Kürtçe okumayasın” diye uyarıda bulunmuşlardı. Ben ilk hutbeyi Arapça, ikincisini Türkçe ve kaçınıcı olduğunu hatırlamadığım bir hutbeyi de Kürtçe hazırlayıp okudum. Hutbenin rükünlerini Arapça okuyup sıra nasihatlere geldiğinde kâğıttan başladım ve [Kürtçe] şöyle dedim: “Değerli Müslümanlar ve aziz cemaat”, elbette ben derin düşüncelerdeydim ve onlar da tetikteydi. Cami cemaatinin orta yaş ve ihtiyarları birden ürktüler ve gözleri fal taşı gibi açıldı, adeta renk attılar ve bakışları değişti. Eğer bazılarının elinden gelse camiyi terk edeceklerdi ve bazıları da sıkıldı ve nerdeyse ayağa kalkıp beni minberden atacaktı. Bu tepki ve didişmeler dil üzerine daha da ilgimin artmasına sebep oldu. (AKD10E)

Yukarıda görüldüğü gibi Kürtçe okuryazarlık katılımcılarda kendini bulma ve yeni bir kimlik inşa etmede yol gösterici olmuştur. Kürtçe bir bilinç kazanan katılımcılar sonrasında tamamen Kürtçe bir sosyal hayat kurmaya girişmiş ve mesleki anlamda da gerek profesyonel düzeyde gerek serbest olarak Kürt tarihi, kültürü ve dili alanlarından birinde uzmanlaşma yoluna girmişlerdir. Bu durumların hepsi *eleştirel okuryazarlık* kavramıyla yakından ilgilidir. Zira eleştirel okuryazarlık, sadece kelimeleri okumak değildir (Giroux, 1998). O kelimelerin arkasındaki anlamları ve sosyal yapıları da fark ederek gerekirse bu sosyal yapıları yıkmak ve yerine yenilerini inşa etmektir.

4.2.3. Kürtçe Öğretme Faaliyetlerine Katılma Motivasyonu: “Bir emanet olarak gördüm.”

Araştırma kapsamında Kürtçe öğretmenlerinin Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılmalarının arkasında yatan motivasyonu belirlemeye yönelik sorular da sorulmuştur. Bu kategori altında, “Milliyetçi saiklerle yönelme”, “Türkçenin dilsel

hegemonyasına karşı reaksiyoner bir yaklaşım”, “Bir eksikliği giderme” ve “Aile yönlendirmesi” alt kategorileri tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, edindiği Kürtçe okuryazarlıktan sonra Kürtçe dil ve kültürel bilince ulaşan Kürtçe öğretmenleri milliyetçi hislerle hareket ederek Kürtçe öğretme faaliyetlerine katılmıştır. Çünkü onlara göre dil, ulus olmanın en temel dayanaklarından birisidir ve bunun için de öğrenilip yaygınlaştırılması gerekmektedir. *Edinim planlaması* çerçevesinde Kürtçe öğretmek de -yazılı- Kürtçeyi yaymanın en etkili yollarından birisi gibi algılanmıştır. ÖĞRÖ04K, Kürdî duygularla hareket ederek Kürtçeye bir katkısının olabilmesi için öğretim faaliyetlerine katıldığını aktarırken, ÖĞRÖ06E, erken yaşlarda dil yasaklarıyla karşılaşınca dil bilinci edindiğini ve bu bilincin etkisiyle Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını aktarmaktadır:

Nasıl söylesem, Kürt Diline dair merakım vardı, Kürdî, Kürtperwer hisler ile Kürtçeye katkılarım olmasını istiyordum. Bana o yol sunuldu. 2007-2008 yılları arasında Diyarbakır Kürdî-Der şubesinde eğitimci yetiştirme programı vardı. O zaman programa dâhil oldum, sonrasında Kürdî-Der’de öğretmenliğe başladım. 2015’e kadar o çalışmayı sürdürdüm. (ÖĞRÖ04K).

Bende dile dair heves ve kavrayış daha ilkokulda ortaya çıkmıştı. Biz yatılı okula gidiyorduk. Hayatımda karşılaştığım ilk zorluk okulda kimse ile Kürtçe konuşulmaması gerektiği idi. O günden itibaren bende dile dair bir kavrayış oluştu, sonrasında bu kavrayış daha da ilerledi. (ÖĞRÖ06E).

AKD05E lise yıllarında giriştiği bazı Kürtçe yazma çabaları sırasında kendisindeki eksikliği hissettiğini ve oluşan milliyetçi güdülerle yazılı Kürtçesini geliştirdiğini, ardından da katıldığı çeşitli eğitim ve kurslarla bunu ilerlettiğini ve sonrasında Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını aktarmaktadır. AKD01K ise milliyetçi hislerle yazılı Kürtçesini geliştirdiğini ve sonrasında da Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını ifade etmektedir:

Ulusal bir bilinç ile Kürt Diline baktım, yani, “Neden kendi dilimiz ile konuşmuyoruz?” kavrayışı idi. Zaten lisede hocamız soru sorduğu zaman Kürtçe cevap yazmayı deniyordum. Fakat fazla okumadığımız için Kürtçede birçok ifadenin olmadığına inanıyordum. Fakat birkaç roman okuduktan sonra farkına vardım, çok sevindim. İstanbul’a gittim, orda İstanbul Kürt Enstitüsü’nü tanıdım. Orda kurs olduğunu öğrendim, ben de ders vermek istedim. Grameri seviyordum çünkü. Kursa gitmeden önce de Celadet Âli Bedirxan’ın gramer kitabını

okumuştum. Onu beğeniyordum. Kürtçe, Türkçe, İngilizce arasında benzer ya da farklı yönler, kelimelerin nasıl oluştuğu [anlamaya çalışıyordum] ... Kendi başıma bazı çeviriler de yapıyordum. (AKD05E)

Kürt Diline, edebiyatına başladıktan sonra bende ulusal bir bilinç oluştu. Kürtlerin kendi dillerinde okuyup dillerini öğrenmelerini istedim. Onun dışında ben Adana'da büyüdüm, dışarıda kendi dilimi kullanmıyordum, üniversiten sonra memleketime geri döndüm. Memleketimde bir kursta çalıştım. Orda çocuklarımızın Kürtçeyi de Türkçeyi de iyi bilmediklerini gördüm. Burada anadilin önemini kavradım ve Kürtlerin kendi dillerini bilmelerini, çocuklarına Kürtçe öğretmelerini istedim. (AKD01K)

Araştırma çerçevesinde görüşülen Kürtçe öğretmenlerin büyük bir kısmı yaşadıkları dilsel ve kültürel bilinçlenmeden sonra Kürt dili, tarihi ve kültürü hakkında ne kadar az şey bildiklerini fark ettiklerini aktarmıştır. Bu durum Cumhuriyet tarihi boyunca -bu çalışmanın ikinci bölümünde verilen- Kürtçeye yönelik dilsel ve kültürel hegemonyanın ve ardından asimilasyon çalışmalarının boyutunu göstermesi açısından önemlidir. Başka bir ifade ile bunun farkına varmak kişinin bir belli bir bilince ulaşıldığının göstergesidir. Katılımcılar Kürt dili, tarihi ve kültürü alanlarında kendilerinde gördükleri eksikleri bu alanda Kürtçe çalışmalara yönelerek tamamladıklarını ve sonrasında Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılarak bu bilgilerini yaydıklarını aktarmaktadır. AKD02E, lisans öğrencisi iken gittiği bir Kürtçe kursta geliştirdiği Kürtçe okuryazarlıktan sonra yaptığı okumalar sonucunda bu alanda ilerlemeye karar vermiş ve Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılmıştır. AKD04E elde ettiği bir Kürtçe dilbilgisi kitabını okuyamamasının kendisini huzursuz ettiğini ve sonrasında Kürtçe alanında uzmanlaşmaya karar verdiğini aktarmaktadır:

Kürtçe öğreniminin başında daha, sınıfta öğretmen ile olan alakam, zamanla okuma alanımın genişlemesi, benim nazarımda büyük bir merak uyandırdı. Böylece kültürü, geleneği, edebiyatı hatta tarihten bir kısmı daha iyi öğrenme ihtiyacı hissettim ki Kürtçe dünyamı daha da zenginleştirsin. (AKD02E)

Doğrusu böyle güçlü bir cevabı insan veremez, nasıl oldu, ben Celadet Âli Bedirxan'ın kitabını okuduktan sonra, doğrusu hem fazlaca mutlu oldum hem de üzüldüm. Neden üzüldüm? Çünkü o kitabı okuyamıyordum. Siirt'ten bir arkadaşımız vardı, o arkadaşın ismini hatırlamıyorum, o biraz yardım etti bana. Yani bazı kelimeleri beraber okuyorduk. Sonrasında, orda karar verdim, dedim ki artık Kürtçeyi öğreneceğim. Neden mi? Çünkü anadilim idi, bana fazlaca tatlı geldi. O günden bu güne kadar da Kürtçe üzerine çalışıyorum. O kitaptan sonra 7-8

ay geçti, arkadaşlara ders verecek seviyeye vardım. Yani fazlaca seviyordum, fazlaca hoşuma gidiyordu. (AKD04E)

Katılımcıların kendilerinde gördükleri eksikliği tamamlamak için Kürtçe çalışmalara yönelme ve sonrasında da Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılmaları, Kürtçe için *edinim planlaması* faaliyetlerinin ve buna bağlı olarak da *eleştirel okuryazarlığın* ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Zira Kürtçe okuryazar olan biri, sadece Kürtçe alfabe ile yazılan eserleri okumakla kalmamakta, bunun daha da ötesine geçerek Kürt dili, tarihi ve kültürüne da vâkıf olmaktadır. ÖĞRD-KY-12E Kürt tarihi üzerine yaptığı okumaların kendisini Kürtçe okuryazar olmaya yönelttiğini ve sonradan dile sahip çıkma güdüsüyle Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını aktarmaktadır. ÖĞRD-KY-13E ise Kürtçeyi ve bu alandaki çalışmaları “bir emanet gibi gördüğünü” ve bu nedenle Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını ifade etmektedir:

Benim başlıca motivasyon kaynağım tarih idi, kendimde onu fark ettim. Türk Dili bölümünü bitirmiştım, fakat okulu bitirdikten sonra Kürt Tarihi hakkındaki kitapları okudum, kitapları okudukça Kürtlerin durumunu daha iyi anlıyordum, tarihlerini, kültürlerini daha iyi öğreniyordum, o beni kendi dilimi daha iyi öğrenmem için motive ediyordu. Yani o dile sahip çıkma, onu ilerletme motivasyonu ilki, ikincisi de Kürt yoğunluklu etrafımızda çocuklarımızın artık konuşmadıklarını görünce, o da beni motive etti, Kürtçe çalışmalar yapıp bu alanda etrafıma bir faydam dokunsun diye. (ÖĞRD-KY-12E)

Yani tabi, annemizim, babamızın, atalarımızın konuştuğu bu dili bir emanet olarak gördüm. Bunu konuşmamız gerekiyor, üstüne araştırmalar yapmamız gerekiyor. Böylelikle az da dilimiz için hizmet etmiş olacağız, o şekilde. (ÖĞRD-KY-13E)

Okulda öğretmeninden veya genel olarak okulun “resmi kültüründen” (Beltekin 2012: 161) kaynaklanan problemlerden dolayı da dilsel bilinç gelişebilir. Edinilen dilsel ve kültürel bilincin etkisiyle Türkçenin hegemonik konumunun fark edilmesi ve bu duruma reaksiyoner bir yaklaşım olarak Kürtçe okuryazar olma ve sonrasında Kürtçe öğretim çalışmalarına dâhil olma da katılımcıların anlatımlarından tespit edilen bir olgudur. Bu reaksiyoner yaklaşım lise ve üniversite yıllarında daha yoğun yaşanırken, ilk veya ortaokulda da karşılaşılan bir durum olabilmektedir. AKÖ-KY-03E okulda karşılaştığı dilsel baskılara karşı bir dil bilinci geliştirdiğini ifade etmektedir. AKD03E ise üniversitede okuduğu bölüm olan Türkçe öğretmenliğinin kendisinde bir kırılma yarattığını ve kendi anadili olan Kürtçede de

benzer çalışmalar yapmak için Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldığını ifade etmektedir:

İlkokulda -o zamanlar beş yıl idi- iki yıl köyde okudum, köyde hiç sorun yaşamadım. Şehre geldiğim vakit, birkaç arkadaşım ile birlikte Türkçeyi çok az bildiğimiz için kendilerini Türk sanan arkadaşlarımız bizimle alay ediyorlardı. Orada psikolojik baskı altındaydık. Elime Kürtçe kitaplar ulaştığı zaman da sanki gizli bir öç alma olarak da Kürtçe ile alakadar olmuş olabilirim. (AKÖ-KY-03E)

Doğrusu, [Kürtçe çalışmalara katılmama] ne sebep oldu, birincisi başta da dile getirdiğimiz gibi insan kendi varoluşunun farkına varıyor. İkincisi biz, yani ben kendim Türkçe öğretmenliği bölümündeydim o bana, bir dilimizin olduğunu ve Türkçe karşısında fazlasıyla eksik kaldığını hissettirdi. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin kendi dillerine ne kadar değer verdiklerini kendi gözlerimle gördüm. O da bende şöyle fikirlerin oluşmasına neden oldu: Neden dilimi öğrenmeyeyim? Ya da neden dilime o kadar önem vermiyorum? Bunlar psikolojik açıdan beni ziyadesiyle etkilediler. Diğer taraftan başka bir şey de beni fazlasıyla teşvik etti ki 2010-2011 senesiydi, son senemdi, arkadaşlarımız ile bir dergi çıkardık, doğrusu yazdığımız zaman, dergi olarak, fanzin olarak onu gördüğümüz zaman o bizi çok etkiliyordu, yani belki de en büyük motivasyonumuz bu şekilde oluştu. (AKD03E)

AKD03E'nin aktardığı gibi üniversitede okunan bölüm Kürtçe dil bilincinin gelişmesine katkı sunmuştur. Özellikle Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili-Edebiyatı bölümü mezunu olan katılımcılar, bir tepki olarak edindikleri Kürtçe okuryazarlık yoluyla eriştikleri dil bilincinin Kürtçe çalışmalara ve öğretim faaliyetlerine katılımda önemli rol oynadığını aktarmışlardır. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olan AKD-KY-11E başarılı geçen bir lisans eğitiminden sonra hazırladığı Lisans Bitirme Tezi'nin bölüm hocaları tarafından çok beğenildiğini ve bu alanda yüksek lisans yapma teklifi almasına rağmen Kürtçe çalışmalara ağırlık vermek için bu teklifi reddettiğini ifade etmektedir. AKD-KY-11E'nin anlatımında reaksiyoner bir yaklaşım ile milliyetçi duyguların bir karışımını görmekteyiz. Türk dili üzerindeki muhtemel bir akademik kariyer, Kürtçe çalışmalara yönelmek için terk edilmiş ve bu durum “sosyal tatmin” olarak rasyonalize edilmektedir:

Dicle Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı'ndan mezun olduğumda, Ayşe Kulin'in öykü ve romanları üzerine yaklaşık 200 sayfalık bir bitirme tezi yazdım, bir *master* tezi gibiydi. Hocam, gelirsen seni mastıra alırsız demişti. O zamana göre bu çalışma onların beğenisini kazanmıştı, fakat bu anlayış Türk Edebiyatı'na yönelmemem için yeterliydi, o zamanlar kendime hayatımın sonuna kadar üç dört Kürtçe çalışma

yapsam daha makbul olacaktır diyordum. Bu yüzden Türkçe çalışmalara yönelmedim, bu durum hayatımda büyük bir değişimdi. O yola yönelebilir ve başarılı olabilirdim akademik anlamda, fakat yönelmedim, Kürtçe okumaya yöneldim. ... Gerçekten motivasyonum, Türk Dili ve Edebiyatı okuyordum, üniversitede Kürtçeye de başladım, neden dilimi de öğrenmeyeyim dedim kendime. O bilince sahiptim, aileden, eğitim gördüğüm o çevreden geliyordu bu bilinç. Yani nasıl olur da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaparım ve nasıl olur da Kürt Dili ve Edebiyatı'ndan bihaber olabilirim, benim bu çalışmama yönelmemdeki saiklerden biri buydu. ... O yıllarda başladım ve Kürtçe kurslar da verdim, öncesi bazı arkadaşlar benden yardım istediler, tecrübelerimi onlarla paylaştım. Ardından Mazlum-Der gibi bir kurumda dersler verdim, hatta Kurdî-Der'de gönüllü bir şekilde bir yıl boyunca öğretmen yetiştirme kursuna da gittim. (AKD- KY-11E)

2009 yılında sonra bazı devlet üniversitelerinde Kürt Dili ve Kültürü alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları ile Kürt Dili ve Edebiyatı lisans programlarının açılması sonrasında, o zamana kadar gönüllü bir uğraş olarak görülen Kürtçe öğretmenliği, artık muhtemel bir gelir kapısı olarak görülmeye başlanmıştır. Böylece 2010-2015 yılları arasında adı geçen Kürtçe programlara yoğun bir ilgi olmuş ve kontenjanlar dolmuştur. Üçü de devlet kurumlarında Kürtçe öğretmeni olarak çalışan ÖĞRD03E, ÖĞRD08E ve ÖĞRD11E, Kürtçe öğretim faaliyetlerine yönelmelerinde Kürtçe öğretmen olarak atanıp bir meslek sahibi olma isteklerinin etkili olduğunu aktarmıştır:

Akademik bir gözle düşündüm. Etrafıma baktım, bizim okumuş, bilgin, okur insanlarımız kendi aralarında Kürtçe konuşuyorlardı fakat yazmıyorlardı, izlemiyorlardı, programlar düzenlemiyorlardı. Bu durum çok zoruma gitti. Ben de küçük bir atılım olsa bile, elimden ne gelirse yapacağım. İlk olarak küçük bir hikâye kitabı derledim. Ardından ben ve Muşlu iki arkadaşım ile beraber *dengbêjlik* üzerine çalıştık. (ÖĞRD03E)

Sanki biraz kader gibiydi, direkt tercih ettiğimi söyleyemem. İstanbul'daki bir üniversitede Türkçe öğretmenliğini okuyordum, bir süre sonra orada yabancı olduğunu anlıyorsun, o bölüm senin bölümün değil, o dil senin dilin değil ve kendi alanıma döneyim diyorsun. Bu şekilde kendim için bir çalışma alanı bulayım diyorsun, Artuklu Kürdoloji'yi kestirdim gözüme, pişman da olmadım doğrusu. Neden Kürtçeye yöneldim, amacım neydi, ne değildi, fakat bu gün geçimimi sağlayabiliyorum, çok da güzel. (ÖĞRD08E)

Dediğim gibi, Kürtçeye biraz merakım vardı, öğretmen olmak istiyordum, üniversiteye gittiğim zaman Kürtçe [bölümü] olmuş olsaydı belki dört yıl da okurdum, lisans yani. Ben biraz, aslıma bağlıyım, yani Kürt ve Kürtlüğe

bağlıyım, o da okumamıza yol açıyordu. Ailemizde zaten hiçbir zaman Türkçe konuşulmaz, yani çocukluğumuzdan beri böyle yetiştirildik. (ÖGRD11E)

Görüldüğü gibi kimi katılımcılar Kürtçe okuryazar olduktan sonra yaşadıkları dilsel ve kültürel bilincin etkisi ile Kürtçe öğretme faaliyetlerine katılırken, bir kısmı Türkçenin eğitim alanındaki hegemonik tavrına bir karşı çıkışın kendilerini Kürtçe öğretim faaliyetlerine yönlendirdiğini aktarmıştır. Bu motivasyonların yanı sıra bazı katılımcılar kendilerinde ve toplumda gördükleri düşük dilsel bilinci arttırmak için Kürtçe öğretim faaliyetlerine katıldıklarını ifade etmiştir. Kürtçe öğretimine katılmanın arkasındaki bu motivasyonlara ek olarak özellikle Kürt Dili ve Edebiyatı lisans ve Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans mezunu olan ve çeşitli kurumlarda öğretmenlik yapan katılımcılar Kürtçe öğretim faaliyetlerine aile yönlendirmesi veya kendi kararlarıyla bir meslek sahibi olmak umuduyla yöneldiklerini ifade etmiştir.

4.2.4. Kürtçe Öğretmen Yetiştirme Faaliyetleri: “Xudreste’den Akademiye”⁶¹

Araştırmamız kapsamında Kürtçe öğretmen yetiştirme kurs/programlarının içeriği ve TKÖD’de yer almış Kürtçe öğretmen ve akademisyenlerin niteliği hakkında önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular sonucunda TKÖD’e yer almış Kürtçe öğretmen ve akademisyenlerin beş grup altında incelenebileceği görülmüştür. Söz konusu gruplar aynı zamanda bu kategorideki alt kategoriler olarak da belirlenmiştir:

- 1- Kendi kendisini yetiştiren Kürtçe öğretmenleri
- 2- İKE ve DKE verilen Öğretmenlik Seviyesi Sertifika programlarına katılan Kürtçe öğretmenleri
- 3- Mardin Artuklu Üniversitesi Okutmanlık Kursu mezunu öğretmenler
- 4- Devlet üniversitelerinde bulunan Kürt Dili ve Edebiyatı ve Kürt Dili ve Kültür Lisansüstü programlarından mezun olan Kürtçe öğretmenleri

⁶¹ Xudreste: Kendi kendini eğiten, geliştiren kişi. Ehmedê Xanî (1651-1707), Mem û Zîn adlı eserinde kendisinden bahsederken şu dizeleri kullanır: Ez pêlwer in ne gehwerî me / Xudreste me ez ne perwerî me (Ben gezgin satıcıyım, cevher satıcısı değil / Kendi kendime yetişmişim, yetiştirilmiş değil). Mem û Zîn’in Türkçe çeviri için bkz. Xanî, Ehmedê. (1990). *Mem û Zîn*, çev. M.Emin Bozarslan, 3. Baskı İstanbul: Hasat Yayınları.

5- Devlet üniversitelerinde bulunan Kürt Dili ve Edebiyatı lisans bölümlerinden mezun olan Kürtçe öğretmenleri.

2004 yılına kadar yasaklı olan Kürtçe öğretiminin 1997 yılında İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE) bünyesinde verilen bir öğretmenlik kursuna kadar olan süre boyunca herhangi bir Kürtçe dil eğitimi veya dil öğretimi eğitimi almamış öğretmenler tarafından verildiği görülmektedir (Tan, 2012). Bu öğretmenlerin Kürtçe okuryazar olduktan sonra elde ettikleri Kürtçe gazete, dergi, edebi eserler ve dilbilgisi kitapları aracılığı ile belli bir seviyeye ulaştıkları ve sonrasında Kürtçe dersler vermeye başladıkları görülmektedir. AKD10E yazılı Kürtçesini dergiler ve radyo yayınları aracılığı ile geliştirdikten sonra Kürtçe öğretimine başladığını aktarırken, AKD-KY-11E mezunu olduğu Türk dili ve edebiyatı bölümünün Kürtçe öğretim faaliyetlerinde kendisine yol gösterici olduğunu ifade etmektedir:

Doğrudan Kürtçe eğitimi almadım, lakin *Nûbihar*, *Rewşen*, *Armanc*, *Roj*, *Ronahî*, *War* ve *Azadiya Welat* gibi dergi ve haftalık ekler elime geçtikten sonra dil terminolojisi üzerine bazı makale ve yazılar dikkatimi çekti ve elbette onlardan istifade ettim. 1997 yılında Türkçe öğretmenliğine başladıktan sonra ve ekonomik imkânlarım iyileştiğinde bazı televizyon kanallarındaki Kürt Dili ve Edebiyatı programları dikkatimi verdim. Bunlarla beraber, bazen Güney’e giden arkadaşlar oradan bazı kültürel yayınlar getirip bana da veriyordu. Elbette onların da faydası oldu. Belirtmeliyim ki Erivan Radyosu ve Amerika’nın Sesi Radyosunun da bana çok faydası oldu. (AKD10E)

Dil ve Edebiyat okuduğum için az çok dil yapısı ya da edebiyat nedir, ne işe yarar gibi şeyleri biliyordum. Bu formasyona sahiptim, bu defa da bu formasyonumu Kürt Dili ve Edebiyatı alanında gerçekleştirmek istiyordum. Tabi o dönemler henüz Kürtçe bölümler açılmamıştı, Kürtçe hizmeti daha çok Kürtçeyi öğretmek alanındaydı ki o da gramer eğitimi ile sınırlıydı. 2010 yılında üniversite bünyelerinde bölüm açıldığında, doğal olarak kendimizi orada gördük. (AKD-KY-11E)

Araştırma bulgularına göre Kürtçe öğretimi alanında herhangi bir eğitim almadan Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılımın Kürtçe öğretimin serbest bırakılmasından sonra da devam ettiği görülmüştür. Her iki dönem de Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenler Kürtçe alanında kendilerini geliştirmenin yanı sıra mezun oldukları farklı dil ve edebiyat bölümlerindeki dil ve dil öğretimi formasyonun yeterli gördükleri ve bu formasyonu Kürtçe öğretim faaliyetlerine aktardıkları tesbit edilmiştir. Örneğin 1997 yılından sonra yapılan Kürtçe öğretmenlik kurslarına

eğitmen olarak katılmış olan ÖĞRÖ-KY-01E kendi lisans mezuniyetini [dilbilim] Kürtçe öğretimi için yeterli görürken, ÖĞRD02E kendini geliştirmesinin yanı sıra mezun olduğu Türkçe öğretmenliğindeki formasyonun Kürtçe öğretim faaliyetlerinde kendisine yettiğini aktarmaktadır. Aynı şekilde ÖĞRÖ04K da lisans mezuniyeti olan İngilizce öğretmenliğinde edindiği dil öğretim formasyonunu Kürtçe öğretimi için yeterli gördüğünü ifade etmektedir:

Evet, formasyon olarak, dediğim gibi ben dilbilim bölümünden [mezun oldum], hem Fars Dili ve Edebiyatı. Lakin onların dil öğretme yöntemi en eski olandır. Gramer yöntemi olduğu için. Gramatik Çeviri denilmektedir. Fakat dilbilim bölümünde, derslerimiz özellikle öğretme dersleri ve dil edinimi ve dilbilimin muhtelif alanları olsa bile biraz eğitimimiz oldu. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Birkaç seneye kadar, 2002'den 2010'a kadar, sekiz sene boyunca kendi kendime okumaya başladım, kitaplardan gazete ve dergilere geçtim. Ben her gün okurdum, kitap, gazete, dergi, yani elime ne geçtiyse okurdum. O zamanlar gramer kitabı bulmam için imkânlar çok azdı, bulduklarımın başladım, onlardan öğrendim. Bu sefer evde Kürtçe yazmayı da öğrendim. 2010'dan sonra, şiir yazar, çeviri yapardım, yani yazma seviyem o duruma gelmişti. Yani bir dil kursu olmadan kendimi o seviyeye getirmiştım. Okuduğum bölüm, Türk dili bölümüydü. yani dildi o da, İngilizcem de vardı. Daha sonra diyelim ki Kürtçe üzerine de yoğunlaştım, yani o dilleri karşılaştırmak insanın kendi dilinin kaidelerini öğrenmek için imkân sağlardı. Yani öğrenmem bu şekilde oldu.(ÖĞRD02E)

Ben zaten öğretmndim, İngilizce öğretmeniydim. Ve Kürtçe [öğretimine] başladığım zaman da öğretmen olduğum için [önceden öğrendiğim dil öğretim] yöntem ve tekniklerini uygulamaya başladım. (ÖĞRÖ04K)

Türkiye’de ilk defa 1997 yılında İKE bünyesinde açılan ‘öğretmen yetiştirme kursları’ ile birlikte Kürtçe öğretmen yetiştirme faaliyetleri başlamıştır. 1996 yılında ilki açılan dört aylık bu kursun amacı “uzman eğitici” yetiştirmek olarak açıklanmıştır (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 31). Bu ilk kurstan bir yıl sonra, 15 günlük bir kurs ile Kürtçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir çalışma daha yapılmıştır. Bu kurslarda ileri düzeyde Kürtçe dilbilgisi derslerinin yanı sıra klâsik edebiyat ve halk bilim dersleri verildiğini aktaran ÖĞRÖ-KY-01E, dil öğretimine yönelik pedagojik derslerin ise adı geçen programda olmadığını ifade etmiştir. Bu son kursa sadece Eğitim-Sen üyesi öğretmenler katıldığı için dar çerçevede bir katılım olmuşsa da öğretmen yetiştirmeye yönelik atılan bir adım olması nedeniyle önemli bir girişim olarak değerlendirilebilir. Adı geçen “öğretmen yetiştirme”

kursları ile beraber *edinim planlaması* ve dil öğretim süreçlerinin en önemli bileşeni olan ‘öğretmen’in ve öğretmen yetiştirmenin Kürtçe öğretimi için de önemli olduğu bizzat dil planlamacıları (İKE vb.) görülmüş ve buna yönelik bir adım atılmıştır. Bu kurslarda verilen dilbilgisi derslerine giren ÖĞRÖ-KY-01E, kursun açılması ve mahiyeti üzerine şunları aktarmaktadır:

1997 yılıydı, tam hatırlamıyorum, Eğitim-Sen’e bağlı bütün vatansever emekçiler, diğer sendikalardan da geliyorlardı, her bölgeden bir iki kişi toplatıldı, İstanbul’da bir kurs verildi 15 gün için. Profesyonel şekilde ilk defa yapıldı böyle bir çalışma. Ben de bu derslere gramer öğretmeni olarak katıldım. O şekilde başlandı, hatta öğrenciler seçme dersi için dilekçe verdiler. Daha sonra resmi kurslar başladı, onların hepsinde biz vardık. Materyallerin hazırlanmasında da katılımımız oldu diyelim. Birçok seviyede öğretmenlik yaptım, birinci seviye de verdim, ikinci, üçüncü seviye de verdim. Belli bir dönemden sonra daha çok öğretmen yetiştirmek için. Öğretmenlik seviyesinde zor olan bölüm gramerdi, ondan sonra edebiyat dersleri, tarih, klasik edebiyat ve modern edebiyat, pedagoji de, birkaç pedagoji dersi [vardı] (ÖĞRÖ-KY-01E)

Bu ilk kurslara yöneltilebilecek en ciddi eleştiri elbette içerikleri ile ilgilidir. Zira görüldüğü gibi sadece ileri seviye dilbilgisi ve edebiyat dersleri Kürtçe öğretmen olmak için yeterli görülmüş ve dil öğretimi formasyon dersleri azınlıkta kalmıştır. Halbuki Kürtçe gibi Türkiye şartlarında kendine has dezavantajları olan bir dilin öğretiminde dilin nasıl öğretileceği, konuların sıraları ve yoğunluğu, materyal tasarımı ve değerlendirilmesi önem arz eden konulardır. İKE ve daha sonra TZPKurdî hareketi bünyesinde verilen öğretmenlik kurslarında verilen pedagojik dersleri okutan ÖĞRÖ-KY-01, derslerde daha çok farklı materyallerin dil öğretim sürecine nasıl dâhil edileceği üzerinde durulduğundan bahsetmektedir:

Yani öğretmenlik seviyesinde ki derslerde yaptığımız, özellikle pedagoji dersinde, bir tane ders de materyal hazırlamaktır. Diyorduk, okuduğunuz şeyler, gazete olabilir, dergi olabilir, o gözle bakın. Mesela ben bir kitap okudum, ya da bir makale okudum, diyelim, ben bunu nasıl bir eğitim materyali yapabilirim, ondan nasıl faydalanabilirim. Yani biraz o perspektifi de verdik onlara, bu perspektifi anlasınlar diye onlara verdik, bir haber okuduysa da, tematik açıdan izleyin, gramer açısından da gözlemleyin, o boşluğu biz o şekilde [doldurduk]. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Sonraki yıllarda İKE bünyesinde tekrarlanan ve TZPKurdî hareketinin kurulmasından sonra DKE ve bazı Kurdî-Der şubelerinde açılan “Öğretmenlik Seviyesi Kurlarında” da benzer hatalar tekrar edilmiş ve dil öğretim yöntem ve

teknikleri derslerine ya hiç yer verilmemiş veya dilbilgisi dersleri bağlamında kısaca üzerinde durulmuştur. Tan (2012: 11), Türkiye’deki Kürtçe öğretmenliği üzerine yazdığı makalesinde bu kursların içeriği hakkında şunları aktarmaktadır:

“MKM’nin bazı şubelerinde, özellikle de İzmir ve Adana şubelerinde bu yönde çalışmalar yapılmaktaydı. İlk defa 2000 yılında Kürtçe kurs öğretmenlerinin yetiştirilmesi için İstanbul Kürt Enstitüsü ve Yurtsever Emekçiler desteğiyle bir program oluşturuldu. Bu program 15 Ocak’tan 15 Şubat’a kadar, yani bir ay sürdü ve çeşitli şehirlerden 40 kişi bu kurslara katıldı. Bu programa katılanların tümü emekçiydi ve önemli bir kısmı öğretmendi. Bu kişilerden birçoğu sonraki yıllarda dil kurslarında öğretmenlik yaptı. Bu kurslarda dilbilgisi, imlâ, tarih ve edebiyat dersleri verildi. 2005 yılının başında resmi dil kursları öğretmenlerine yönelik 15 günlük bir kurs gerçekleşti. Resmi dil kurslarının 2005 yılının sonuna doğru kapanmasından sonra, 2006 yılında TZPKurdî (Kürt Dili ve Eğitimi Hareketi) çalışmalarına başladı.”

2000 yılında yine 15 günlük bir süre için yapılan bir öğretmen yetiştirme kursunun tanıtım metninde “Kürt dili üzerine akademik bir tarzda yapılan” eğitim ifadesi kullanılmış fakat kurs bünyesinde verilen derslerden bahsedilmemiştir (İstanbul Kürt Enstitüsü, 2002: 46). 2000’li yılların başında İKE bünyesinde art arda düzenlenen “öğretmenlik kursları”, 2004 yılında Özel Kürtçe Kursları’nın açılmasının arifesinde farklı bölgelerden gelen öğretmen adaylarına yönelik düzenlenmiştir. Bu kurslardan birine katılmış olan ÖĞRÖ05E, derslerin dilbilgisi ağırlıklı olduğunu aktarmakta ve dil öğretim yöntemleri veya benzeri pedagojik bir dersten bahsetmemektedir. AKÖ-KY-03E ise katıldığı böyle bir kurstan sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Kürtçe Öğretmeni olarak kabul edildiklerini aktarmaktadır:

İKE’deki öğretmenler kursunda, Sami Tan ders veriyordu. Zana Farqini kelime etimoloji ve tahlilini öğretiyordu, Apê Feqî [Feqi Huseyin Sağnıç] edebiyat dersi veriyordu. Ama dersin materyalleri hiç yoktu. Ne verirlerse yazardık, yani yazılıydı. Biz onlardan alıp evde çalışırdık. Mesela bir anekdot olarak, Sami Hocanın notları ders anlatımında daha çok hoşuma giderdi, ben ondan notlarını istedim, güldü, dedi ben bunları kitap olarak basmayı düşünüyorum. Ders kitabı Baran Rizgar’ın kitabıydı, o zamanlar onun bir çalışması vardı. İlk olduğumuzdan, onlar [mesleki dersler] yoktu. Ama sonra Batman’da Kürtçe kursu, ilk resmi Kürtçe kursu olarak geçer, onu açacağımız zaman, öğretmenlerimizi aldık ve İKE’ye gittik, ben de onlarla, bize başka bir kurs daha verdiler, öğretmenlik kursu. O zamanlar 8 tane Kürtçe kursu açılacaktı, biz ona göre gittik. Kurs açılacak her ilden gelmişlerdi, gelmemişlerdi bilmiyorum. Ama o kurs özellikle onlar içindi,

ders verecek öğretmenler için. O zamanlar, çünkü elimizde şey, vardı, ‘A tipi müfredat’ devletin bizden istediği. O yüzden orada bize metodoloji dersi de verdiler. (ÖGRÖ05E)

Resmi Kürtçe Kursların açılmasından önce Kürt dili öğretmeni olmak amacıyla bir Kürtçe öğretim çalışmasına katıldım. Avrupa Birliği prensiplerinin yerine getirilmesi sürecinde Kürtçe Dil Kursları açıldı. Biz İstanbul Kürt Enstitüsü’ndeki kurslara katılan altmış kişi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimci olarak kabul edildik. (AKÖ-KY-03E)

Kurdî-Der bünyesinde açılan ve amacı Kürtçe ders verecek olan öğretmenleri yetiştirmek olan kurslarda da metodolojik derslerin yokluğu dikkat çekmektedir. Kürtçe öğretmen adaylarının bu eksikliklerini kendi lisans bölümlerinde aldıkları pedagojik formasyonla kapatmaya çalıştıkları gibi Kürtçe öğretim sürecinde edindikleri tecrübeler de kendileri için bu konuda yol gösterici olmuştur. Örneğin katılımcılardan AKD02E lisans eğitimi döneminde aldığı pedagojik eğitimin kendisine yardımcı olduğunu aktarırken, AKD03E ise, zaman içinde öğretmenlik deneyiminin geliştirdiğini aktarmaktadır:

Dediğim gibi ilk eğitimim Kurdî-Der kurumundaydı. Birkaç yıl orada eğitim gördüm, son sene daha sık bir program gördük, o da öğretmenlik düzeyi içindi. Lisanstan sonraki bir yıllık aradan sonra 2012-2013 yıllarında tezsiz yüksek lisans için Mardin’e geldim. İlk yılı, bir senede onu bitirdim ve oradan mezun oldum. Bitirdikten sonra, 2014’ün aynı yazında yüksek lisans sınavına girdim, bu seferki tezliydi. O zamandan 2018 yılına kadar da tezli yüksek lisans için Kürtçe eğitimine başladım. Araya iki üç yıl girdi. Lisanstan sonra, zaten formasyon dersleri almıştım, genel ders öğrenimi, ama Kürtçe öğrenimi için özel bir bölüm, diyebiliriz ki, Kürtçe öğrenimi ve edebi dünyasına dair, ne yazık ki eğitim görmedik. Evet, gramer dersleri, klasik edebiyat ve modern Kürt-Kurmancî edebiyatı derslerini görüyorduk, ama özel olarak Kürtçe bir formasyon ve Kürtçe öğrenimi için [ders] görmedik. (AKD02E)

Zaten Türkçe öğretmeni idim, size o şekilde tecrübemi söyleyebilirim. Hakeza Farsçayı da o şekilde öğrendim, yani kursa gittim. Dediğim gibi, öğretmenlik gibi, İKE’deki öğretmenlik düzeyi kursu gibi, özellikle öğretmen olmaları için eğitiyorduk. Kürtçe için öyle bir eğitim gördük. Nitekim dil için eğitim, diyebiliriz ki yüksek lisans ve doktora o şey için değildi. Ama tabi onlar da etki yapıyor. Ama dediğim şey, öğretmenlik tecrübesi, gerçekten de her yıl, her dönem, her ders verişimizde geliyordu. Hem bizde geliyordu, yani dilimiz ilerliyordu, hem de öğretmenlik tecrübesi geliyordu. Mesela iyi hatırlıyorum, mesela bizde ergatif ve büküm az kullanılır, Serhat bölgesinde kalkmış, ders vererek ve yanlışlarını görerek, kendimi düzelttim. (AKD03E)

Kürtçe öğretmen yetiştirme sürecinde dil öğretim yöntem ve teknikleri derslerinin yokluğu devlet üniversiteleri bünyesinde yapılan öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde de karşımıza çıkmaktadır. 2009 Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) bünyesinde açılan “Kürtçe Okutmanlığı Kursu” ile başlayan sonrasında MAÜ ve yukarıda aktardığımız diğer devlet üniversitelerinde de açılan lisans ve lisansüstü programları ile “akademik” evreye giren ve artık resmi bir kimlik kazanan Kürtçe öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde de herhangi bir dil öğretim metodolojisi dersi bulunmamaktadır. “Kürtçe Okutmanlık Kursu”na katılan AKD05E bu kursta pedagojik ders almadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde tezsiz yüksek lisans mezunu olan ve sonraki yıllarda Kürtçe öğretmeni olarak atanan ÖĞRD01E de herhangi bir dil öğretim dersi almadığını ve sonrasında kendi imkânlarıyla bu alanda kendisini geliştirdiğini aktarmaktadır:

Öğretmenlik kuru ve “Okutmanlık Kursu” adlı iki kursa katıldım. Hiçbirinde pedagojik dersler yoktu. Sadece dilbilgisi ve edebiyat dersleri vardı. Okutmanlık Kursunda pedagojik dersler yoktu. Fakat [öğretmenlik] formasyonu almıştım. (AKD05E)

Tezsiz yüksek lisanstan sonra bir kurs görmedik, çünkü ben kendim çalıştım, Kürtçe kitaplar okudum, dergiler okudum, üniversite tarafından şimdiye kadar yapılmış olan araştırmaları alıp okurdum. Yani tezsiz yüksek lisansı bitirdiğimiz zaman da, bir sene kısa bir eğitim gördük, o yüzden ilerleyemedik, o yüzden kendimizi geliştirdik. Yani edebiyat ve gramer açısından kendimizi geliştirdik. (ÖĞRD01E)

Araştırma bulgularımıza dayanarak TKÖD’de katılan Kürtçe öğretmenleri hakkında şu değerlendirmeler yapılabilir: Çeşitli yollarla Kürtçe okuryazar olan Kürtçe öğretmeni, milli hislerle, kendisinde ve çevresinde eksik gördüğü Kürt dili, kültürü ve tarihi alanlarında araştırmalar yapmaya yönelmiştir. Daha sonra gerek kendi imkânları gerekse gittiği herhangi bir kurs aracılığıyla bu alanlardaki bilgilerini arttırmış ve sonrasında ulaştığı dilsel ve kültürel bilinci yaymayı kendisine görev ad ederek Kürtçe öğretme faaliyetlerine yönelmiştir. Bu esnada yine çeşitli kurumlarda verilmekte olan öğretmen yetiştirme kurslarına katılmış ve/veya sonraki yıllarda üniversitelerde açılan lisans ve lisansüstü programlara devam etmiştir. Kürtçe dilbilgisi, Kürt edebiyatı ve Kürt halk edebiyatı derslerinin ağırlıkta olduğu tüm öğretmen yetiştirme kurs ve programlarına dil öğretimine yönelik bir eğitim ya hiç almamış ya da çok dar bir bağlamda almıştır. Bu eksikliği de önceki eğitimlerinde

aldığı formasyon dersleri ile tamamlama yoluna gitmiş veya Kürtçe öğretim deneyimi esnasında neredeyse deneme-yanılma yoluyla elde etmiştir. Kürtçe öğretmenin bu genel karakteri TKÖD’ni olumsuz anlamda etkilemiştir. Örneğin Kürtçe öğretimi uzun yıllar boyunca sadece Kürtçe dilbilgisi öğretimi olarak algılanmış ve bu şekilde verilmiştir. Bu durum aşağıdaki başlıklar altında yeri geldikçe yeniden irdelenecektir.

4.3. KÜRTÇE ÖĞRENCİSİ KİMDİR?: MOTİVASYON-TUTUM-İLGİ

Araştırma kapsamında katılımcılara TKÖD öğrencileri hakkındaki gözlemlerine dair sorular yöneltilmiştir. Bu gözlemlere dayanarak bizzat öğretmenlerin gözünden Kürtçe öğrencisinin Kürtçe öğrenme motivasyonları, derslere ilgilerini ve öğretmenlere karşı tutumları hakkında fikir edinmeye çalışılmıştır. Böylece dil öğrenme sürecinin iki önemli bileşeninden olan öğretmen ve öğrenci ikilisinden, Kürtçe öğretimi bağlamında, öğretmenin de öğrencisi hakkındaki görüşlerin dil öğretimi sürecini nasıl etkilediğini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4.3.1. İlk Öğrenciler: “Sadece Kürtçe sevgisi için”

1990’lı yılların başına İstanbul’da çeşitli dernek ve kültür merkezlerinde, sonrasında İKE bünyesinde organize edilen Kürtçe öğretme kurslarına aydın ve yazar kesim ile üniversite öğrencilerinin katıldığı söylenebilir. Aynı durum sonradan Diyarbakır, Batman gibi Kürt illerinde açılan ilk Kürtçe öğretim kurslarında da karşımıza çıkmaktadır. Buna göre ilk Kürtçe öğrencileri yazar, aydın, öğretmen, avukat, insan hakları savunucuları gibi orta sınıf kesimden olmuştur. Bu kişilerin amacı Kürtçe okuryazar olmak ve böylece zaten bildikleri Kürtçeyi daha da ilerletmek olarak ifade edilebilir. Katılımcılardan ÖĞRÖ06E, İstanbul’da açılan ilk Kürtçe kurslardan birine Kürtçe bilmeyen kişilerin yanı sıra Kürtçesini geliştirmek isteyenlerin de katıldığını aktarırken, ÖĞRÖ05E, Batman’da açılan Kürtçe kursuna katılanların çoğunluğunun öğretmen ve avukat olduklarını ve seviye sınıfları oluşturmadan Kürtçe öğretimine başladıklarını aktarmaktadır. ÖĞRÖ04K ise kendi kurslarına gelenlerin çoğunun “milli hislerle” geldiklerini ve bu durumun dersin işleyişini etkilediğini ifade etmektedir:

Şimdi benim ilk kurslarımda, mesela İHD’de de olan, bazıları vardı tek kelime Kürtçe bilmiyorlardı, öyleleri de vardı. Bazen o Kürtçe bilenler, fakat iyi bilmeyenler, Kürtçelerini geliştirmek istiyorlardı, öyleleri de vardı kurslarımızda, hepsine birlikte ders veriyorduk. Ama derslerimizi kimse Kürtçe bilmiyormuş gibi yürütüyorduk, çünkü Kürtçe bilenler de gramerini bilmiyorlardı. Yazım bilgisini de hiç bilmiyorlarmış gibi öğretiyorduk. (ÖĞRÖ06E)

Eski olanların duygusal anlamda farkı, sayıları az olmasına rağmen, homojenlik açısından [seviyelerinin aynı olması bakımından] daha iyi olduklarını söyleyebilirim. Tüm-Bel-Sen memurlarının o zamanki öğretmenlik kursu, ya da avukatların karma olan kursu gibi. İHD’de sadece tek başlarına geliyorlardı, o başlangıç seviyesi idi. Fakat bizim diğer kurslarda, mesela Batman’da o şekilde idi, hiçbir kategorizasyon yapmıyorduk, o “yetişkinler kursu” idi. Fakat homojenlik yoktu, yani modern anlamda eğitimi olmayan bir Seyda, bir lise öğrencisi, belki de bir ilkokul mezunu sadece Kürtçe sevgilerinden dolayı geliyorlardı, onlara karma bir şekilde ders veriyorduk. Tecrübe ederek fark ettik. Başlangıçta materyal sorunumuz vardı. Sonrasında *Hinker* iyi oturdu. *Hinker* imdadımıza yetişti. Önceleri Sami Tan hocanın kitabından, ilk baskılarından istifade ettik. O ağır idi, sadece gramer üzerinden gidiyorduk, kavramlar konusunda sorunlar yaşıyorduk. Bir seydaya bu “kirde” (özne) dedim, “kirde” nedir? Diye sordu, “özne” dedim, “özne” nedir? Diye sordu. Bugün anladık ki zaten “kirde” “özne” sözcüğünün karşılığı için yanlış idi. Velhasıl onlar Ergativite ve Tewang (büküm) konularında öznel meseleler idi. Bize daha cazip geliyorlardı. Onlar öğrenciler korksun diye abartıyorlardı? (ÖĞRÖ05E)

Zaten Kürtçeyi öğrenmek için gelenler, bence milli duygularla oradaydılar. Orada çalışan kişiler de, tutkuyla orada çalışıyorlardı. Orada zorla bir şey yoktu. Yani öğrenciler milli duygular ve Kürtçe arzusuyla geliyorlardı. Derslerin devamı için de, şöyle bir şey, öğretmen dersini ne kadar coşkulu ve renkli bir şekilde sürdürseydi, öğrencilerin devam etmesi de o kadar fazla olurdu. Yani insan bir metotla giderse [ders] monotonlaşıyordu, öğrencilerde rahatsız oluyordu. Ama konuşmaya, okumaya ve yazmaya yer verdiğinde o zaman sınıf daha aktif ve coşkulu oluyordu. (ÖĞRÖ04K)

AKD04E öğrencilerinin milli hislerle derslere geldiklerini ama özellikle herhangi bir işte çalışan kesimin bir süre sonra derse karşı ilgilerini kaybettikleri ifade etmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutmak için hemen her dersin başında bir “motivasyon konuşması” yaptığını ve böylece öğrencileri derse daha da ilgili hale getirmeye çalıştığını aktarmaktadır. AKD10E ise 1990’lı yılların ortalarında Diyarbakır’da bir dernekte verdiği Kürtçe kursa daha çok üniversite öğrencilerinin geldiğini, daha sonra bir sendikada düzenlenen kursa ise sadece öğretmenlerin devam ettiğini aktarmaktadır. 2004 yılında açılan ve yasal bir dayanağı olan Özel Kürtçe Kurslarla beraber Kürtçe öğrenenlerin profilinde bir

değişim ve çeşitlilik olduğu görülmektedir. Nitekim AKD10E kendisinin ders verdiği Özel Kürtçe Kursta yaş, seviye ve meslek açısından bir farklılığın başladığını fakat bu sefer de öğrenci devamsızlığı ve derse karşı ilgisizliğin arttığını ifade etmektedir:

Bakın Kürtçe bugün, ne yazık ki kötü bir süreçten sonra Kürtçe öğrenimine izin verildi. Ve gelen öğrencilerin hepsi de, neredeyse hepsi bunu biliyorlardı. Ama yine de o öğrencilerin hepsi çalışıyorlardı. İşten çıktıktan sonra derse geliyorlardı ve yorgun geliyorlardı. Ne bileyim, denebilir ki işleri öğrencilik değildi. Bu bir dezavantajdır. Bu yüzden de öğretmen, sadece Kürtçe öğretimini değil, öğrencilerine motivasyon da vermelidir. Yani başlangıçta bu süreçten bahsediyorduk. Diyebiliriz ki bu berbat süreçte, bu aşamaya nasıl geldiğimizi ve biz neden Kürtçeyi öğretmek istiyoruz. Biraz bunun üzerinde duruyordum ve öğrenciler biraz derse ısınıyorlardı. Yani neredeyse her hafta, her derste bunu beş dakikalığına sıcak tutmalısın ki ders soğumasın. Yine bahsediyordum, öğrencilerin motivasyonu zaman geçtikçe daha çok artıyordu ve hem de öğrenciler kendine şu soruyu soruyorlardı “Biz niçin buradayız?”. Şimdi onlar şey, nasıl diyeyim, öğrencilerimden yüzde 80-90’ı sonuna kadar geliyorlardı, yüzde 10’u gelmiyordu. Bu da normaldi, çünkü öğrenciler çalışıyorlardı ve işten sonra yorgun, belki de aç geliyorlardı. O öğrenciler mecburen biraz derse bağlanıyorlardı. (AKD04E)

Öğrenciler gramerden ve Kürt edebiyatından uzaklardı. Sadece merak için geliyorlardı ve bazıları da okumayı öğrenmek için geliyorlardı. Sendikanın kursiyerleri, çoğunluğu öğretmendi ve onlardan her biri ayrı bir branşta çalışıyordu. Şimdi hatırladığım kadarıyla gözleri Kürtçe okuyamaz olamaktaydı. Resmi kursumuzun kursiyerleri Kürtçe Kursları adında, yer yaştan vardı. Yaşlı, kız, genç ortaöğretim öğrencileri ve resmi öğretmenler. Tabi bunların içinden yine en çok üniversite mezunları öne çıkıyordu. Öğrenme sürecinde yegâne sorun, kursiyerlerin devamlılıklarıydı. Bunun yanında okunması gereken metinleri okumuyorlardı. Ödevlerini yapmıyorlardı. Hiç unutmam, onlar ders için defter tutmayı ve o defteri yanlarında bulundurmaktan korkarlardı. Ben de inatla defter tutma üzerinde duruyordum. Kursiyerlerin çoğu ders kâğıtlarını, çıktısını alıp dağıttığımız kâğıtları yırtıp atıyorlardı. (AKD10E).

Uzun yıllar boyunca farklı kurum ve kuruluşta açılan kurslarda çeşitli seviyelerde Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD04E, öğrenci profilindeki farklılıktan dolayı, Kürtçe öğretmenliğinin belki de en zor öğretmenliklerden olduğunu dile getirmektedir. Ona göre Kürtçe öğrencilerinin ağız farklılıkları ve standart yazılı Kürtçeye olumsuz yaklaşımları öğretmeni ve dersi olumsuz anlamda etkilemektedir. Çünkü bu durumda öğretmen dersin içeriğinden ziyade o öğrenciyi ikna etmeye yönelmekte ve dersin odağı kaybolmaktadır:

Ne yazık ki Kürtçe öğretmenliğinin bütün öğretmenlikler içerisinde en zor olanı olduğunu söyleyebiliriz. Neden? Çünkü ders verdiğiniz topluluk aynı seviyede Kürtçeyi bilmez, yani Kürtçeleri aynı değil. Farklı şehirlerden, farklı yaşlardan, farklı mesleklerden oluyorlar. Bu da öğretmenin işini fazlaca zorlaştırır. Neden mi? Örneğin bir öğrencinin Nusaybinli birinin de Adıyamanlı olduğunu düşünelim, ikisinin Kürtçesini birbirine yaklaştırmak gerekir. Kürtler şimdiye kadar Kürtçe bir kaynaktan beslenmedikleri ve Kürtçeleri ilerlemediği için bu durum öğretmenlerin işini zorlaştırır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş aşamasında, o zaman nasıl ki birçok ağız/şive var idiyse şimdi de Kuzey Kürtleri aynı süreci yaşıyorlar. Şöyle ki; Adıyamanlı olan fazla asimile olmuştur ve Kürtçesi daha azdır, Nusaybinli olanın ise Kürtçesi iyi seviyededir. Öğretmenin iyi konuşması, öğrenciler için her iki ağız-şiveyi de iyi bilmesi gerekir ki her ikisini aynı zamanda kaynatabilsin. (AKD04E)

AKD04E'nin anlattıkları aslında *maddi dil planlaması* ve *edinim planlaması* arasındaki bağı ve ardışıklığın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bir dilin standart formlarının belirlenmesi olan *maddi planlama* ile belli bir düzeye gelen yazılı dil formu dilin konuşucularına ulaşmak için *edinim planlaması* bünyesindeki öğretim faaliyetlerine bağlıdır. Bu çerçeveden bakıldığında zaman AKD04E'nin aktardıkları, aslında TKÖD'nin standart yazılı Kürtçenin yaygınlaşmasındaki rolünü yerine getirmeye çalıştığı ancak Kürtçenin özel durumundan dolayı bunun bir nebze sancılı ilerlediği söylenebilir:

4.3.2. Kurdî-Der Öğrencileri: “Akademik Kürtçe ile imtihan.”

Kurdî-Der Van şubesinde Kürtçe öğretmeni olarak çalışmış olan AKD02E, Kürtçe kurslara katılan öğrencileri “dillerine yabancılaşmış” bir kitle olarak tanımlamaktadır. AKD02E'nin bahsettiği yabancılaşmanın sebebi öğrencilerin 2000'li yıllardan sonra artan Kürtçe basın-yayın faaliyetleri sonucu yaygınlaşan yazılı Kürtçe ile daha sık karşılaşmaları ve bu yazılı Kürtçeyi kendi yöresel ağızları ile karşılaştırarak kendi yöresel varyantı küçümsemeleri olabilir. ÖĞRD02E ise ders verdiği mekânlardaki seviye ve yaş farklılığının doğurduğu sorunlara dikkat çekmektedir. Ona göre yetişkinlere ders vermek çocuk gruplarıyla ders yapmaktan çok daha zahmetli bir uğraştır:

Doğrudan muhatap olarak öğrencilerin Kürtçeye karşı tepkilerini değerlendirecek olursam, kendisine karşı yabancı kalmış, bazen dilsiz kalan, bir dili bilen fakat onunla kendini ifade edemeyen bir kitle. O da şundan kaynaklanırdı zannımca, şayet Cizreli biriyle onun şivesine yakın bir şekilde, onu taklit ederek konuşursan

o öğrenci rahatlıkla kendisini ifade edebilirdi, o da Kürtçeye dair ufkunu, dünyasını daha iyi bir şekilde sana açardı. Ya da Mardin, Serhat ya da Bahdinan, Hakkari bölgeleri gibi... Fakat özellikle de birinci seviye öğrencileri için “standart ya da akademik Kürtçe” olarak ifade edilen dil ile karşı karşıya kalmak onlar için birincil zorluk idi. Fakat zamanla, metinler ve dersler vasıtasıyla muhatap ola ola, o farklı şive-ağızlardan kaynaklanan farklılıklar, ki aynı zamanda öğrenci için bir badire idiler, artık azalmaya başlıyordu. (AKD02E)

Ders verdiğim grupların birincil farkı seviyelerinin birbirlerinden farklı olması idi. Ben Kurdî-Der’de ders vermeye başladığım zaman, ders verdiğim gruplar yaşça büyük insanlardı, onların eğitimi ister istemez ayrı olurdu. Bir zaman birinci ve üçüncü seviyeleri verdim, sonrasında hep öğretmenlik kurunda ders verdim. Ders açısından öğrencilerin profilleri farklıydı. Aram Dikran [Kültür Merkezi] sınıfındaki öğrencilerin Kürtçesi iyi idi, fakat Kürtçe yazıları iyi değildi, bir başlangıç sınıfı gibi onlara ders verdim. Kurdî-Der’de yaşı büyük olan insanların eğitimi daha zor olurdu, çocukların eğitimi daha kolay ve güzeldir. Büyüklere eğitim vermekten, kendim için söyleyeyim, o kadar da mutlu olmuyordum. Oraya gelenler gramer öğrenme amacıyla gelirler, gramer de bir zaman sonra insanı bıktırırdı. Fakat çocukların dersi çokça eğlenceli, her zaman bir heyecan ile giderim, çünkü onlara çok basit şeyler öğretiyorum, onlar da çok kolay öğreniyorlardı, gramer yok, onların gramer gibi bir derdi yok. Konuşma-pratik var, onlar konuşmayı öğreniyorlar, çocuklar için bu daha iyi. Yani insan her birini kendi içerisinde değerlendirebilir, onları karşılaştırmak belki zor olur. (ÖÖRD02E)

Bingöl’de Kürtçe kurslar vermiş olan ÖÖRÖ03E, öğrencilerin büyük bir özveri ile derslere katıldıklarını ve sonrasında da Kürtçe okuryazar olarak memnun bir şekilde ayrıldıklarını aktarmaktadır. Adana’da Kurdî-Der bünyesinde dersler vermiş olan AKD-KY-07E ise öğrencileri belli kriterlere göre derslere kabul ettiklerini bu yüzden de derslerin hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından verimli geçtiğini aktarmaktadır. AKD-KY-07E, Kürtçeye olan bağlılıkları sayesinde derslere yüksek motivasyonla gelen öğrenciler olduğu gibi meseleye siyasi açıdan bakan ve bir süre sonra sıkılarak dersleri bırakan bir kitle olduğunun da altını çizmektedir:

[Öğrencilerin] tepkileri çoğunlukla olumluydu, yurtseverliklerinden dolayı derse geliyorlardı, bir şey öğrendiklerinde çok mutlu oluyorlardı. Her hafta yazmaları için bir metin ödevi veriyorduk, bunlar çoğunlukla onların anıları, hatıraları ya da Kurdî-Der’deki, kurumdaki yaşamışlıkları olurdu. Yani insana büyük bir enerji veriyordu bu. Öğrenciler mutlu oluyordu, hatta dönem sonunda, keşke bitmese idi, diyorlardı. Elbette Bingöl’de de Kürtlüğün tesiri var, belki Diyarbakır, Van ya da Şırnak’ta olsa idiler bu normal bir durum olurdu fakat Bingöl’de bundan çok hoşlanıyorlardı, bununla iftihar ediyorlardı, bununla kendilerini mahcup

hissediyorlardı, bize karşı kendilerini borçlu görüyorlardı ve Kürtçe öğrenmek ile iftihar ediyorlardı. Bu çalışmayı bitirdikten sonra kimsenin bir eser yazdığını söyleyemem fakat rahatlıkla hepsinin okuma ve yazma konusunda ilerlediklerini söyleyebilirim. Özellikle de sosyal medyadaki yazma tarzı oldukça değişti. Güzel bir fotoğrafını çekip Facebook ya da Instagram'a atan kişiler (fotoğrafın) altında Kurmanci, Zazaki şeyler yazıyorlardı, yani yanlış, eksik, yarım da olsa yazıyorlardı. (ÖĞRÖ03E)

Onlar [öğrenciler] iyi idiler, yani kendi verdiğim derslerde, öğrenciler dersin sonunda hep üzgün olurlardı, zaten duygusal anlamda bir bağ vardı, yani Kürtçeye olan sevgilerinden dolayı büyük bir motivasyonları vardı. Bu motivasyon ile güçlü bir şekilde geliyorlardı, herkes için değil ama genel olarak söylüyorum. Bazıları dersi erken bırakıyordu, siyasi yönleri olanlar erken terk ediyorlardı, geleneksel Kürt olanlar, yani Kürt öğrencileri için söyleyeyim, seçim yaptığımızda, kayıt yaptığımızda çok dikkat ediyorduk, ben herkes gelsin istiyordum. (AKD-KY-07E)

Kürtçe öğretim faaliyetlerine siyasi açıdan bakan, bundan dolayı başladığı kursu bitirmeyenlerden bahseden bir başka katılımcı da AKD10E'dir. Farklı mekânlarda Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD10E hemen hemen bütün kurslarda dil öğretim meselesine siyasi bir araç olarak bakan bir kitle olduğunu ve bu kitlenin de kurslar başladıktan bir süre sonra devamsızlık yaparak kursları bitirmediklerin aktarmaktadır. AKD-KY-07E ve AKD10E'nin bahsettiği kitle, dil öğrenimi ile siyasi açıdan bilinçlenme arasında bir bağlantı aramış ancak Kürtçe dil öğretiminin sadece "dilbilgisi" öğretiminden ibaret olduğunu gördükten sonra kursları bırakmış olabilir. Bu durum *eleştirel okuryazarlık* ile yakından ilgilidir. Bilindiği gibi *eleştirel okuryazarlık* sadece harfler, yani dilin görünen kısmından ziyade dilin görünmeyen yönlerine odaklanır ve bir dil, kültür ve siyasi bilinçlenme amacı da güder. Nitekim AKÖ-KY-02E'nin kendi kurslarından yola çıkarak anlattığı gibi özellikle üniversite öğrencisi veya mezunu Kürtçe öğrencisinin amacı dil öğreniminden çok daha fazlasıdır. Bu kurslara devam eden ve metropollerdeki üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin Kürtçe kurslara yönelme motivasyonları göz önüne alındığında söz konusu öğrencilerin bu dersleri "eleştirel okuryazarlık" olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Fakat Kürtçe kursların program ve içeriği çoğu zaman böylesine bir bilinçlenmeye engel teşkil edecek şekilde düzenlenmiştir:

Bunun iki yönü var; sıcak baktıkları ve soğudukları yönler. Mesela biz başta [Diyarbakır] Ofis'te, Öğretmenler derneğinde başladığımız zaman, 50 civarında öğretmen vardı, hepsi de aktif idi, onlar hiç geri durmadılar, sonuna kadar devam vardı. Ondan sonra nereye gittiysek 20 kişi ile başlayıp 4-5 kişi geride kalırdı. Dil

için fedai olanlar dile daha çok ısınyorlardı. İkincisi de, tabi kendime göre söylüyorum bunu, diğer hocaların derslerinde nasıl oldu ise bilmiyorum, benim kendi kursumda gördüğüm bazıları ciddi bir iş olarak görüyorlardı, reklam olarak değil. Bazıları ise kendilerini geride tutuyorlardı, geriye de gönüllü, samimi olanlar kalırdı. Nûbihar'da ve bu sonlarda da Kurdî-Der'de. ... Kurdî-Der'de olanların siyasi durumu daha yoğun olduğu için çoğu kez sorun ile karşılaşyorduk. O şekilde kaldı, diğer kurslarımıza gelelim, kursiyerlerimiz fazla olduğundan ve bir kaç hocamız olduğundan farklı bir ciddiyet vardı, o zaman devam durumları iyi idi, gelen geliyordu yani. (AKD10E)

Zaten Kürt öğrencileri Türkiye metropollerinde yetim gibiydiler. Yani Türkçe ve İngilizce öğreniyorlardı fakat kendi dillerini öğrenmiyorlardı. Bazılarında ulusal bilinç de oluşuyordu. Kürdi kimliklerini de biliyorlardı, fakat bir şey de yapamıyorlardı. Kürtçe okumak istiyorlardı, fakat okul ya da materyal yoktu. Mesele o idi, kendi dillerini, kimliklerini, kültürlerini öğrenebilecekleri bir mekân oluşuyordu. Kürtçe ders gördüklerinde, Kürtçe materyal gördüklerinde çok mutlu oluyorlardı. Onlara ilk kez söyleniyordu, bu onlar için büyük bir imkân idi. Ulusal duyguları, Kürtçe üniversitelerde de vardı? Gelip büyük bir şevk ile Kürtçe öğreniyorlardı. (AKÖ-KY-02E)

İlkin İKE bünyesindeki Kürtçe kurslarda daha sonra da TZPKurdî hareketinin kurulması ile açılan Kurdî-Der şubelerinde Kürtçe kurslarda seviye sınıfları açılmaya başlanmıştır. Yaş ve Kürtçe bilgi düzeyine seviye sınıflarının açılması dil öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve verimini arttıran bir etmendir. Gerek İKE bünyesindeki kurslarda gerekse Kurdî-Der şubelerinde genellikle her seviye bir kur olmak üzere dört seviye Kürtçe dersleri verilmekteydi. Bu kurların ilk üç seviyesi her kese açık iken, “öğretmenlik seviyesi” daha yoğun bir programdır. Öğretmenlik eğitimi kuruna yalnızca sınavla öğrenci alınmaktadır. AKD03E seviye sınıfların oluşturulurken öğrencilerin yaşından ziyade Kürtçe bilgilerine dikkate edildiğini belirtmektedir:

Tabi, seviyeler vardı, 1, 2, 3'üncü seviyeler ona göre oluşuyordu İKE'de. 3. Seviye bittikten sonra Eğitim kuru de vardı ayrıca, 4. seviye gibi diyelim. Dediğim gibi kendi materyalleri üzerinden ilerliyorlardı. Derneklerde verdiğimiz derslerdeki gibi. Ha bir de şöyle bir şey vardı, ben, kaç yaşında olursanız, yetmiş, yirmi ya da on yaşında da olursanız olun, şayet önceden hiç Kürtçe ile alakadar olmadıysanız sizin okuma-yazma öğrenmeye başlayan bir çocuktan farkınız yok, diyordum. Yedi yaşında okula giden bir çocuk örneğinde olduğu gibi. Bundan dolayı baştan, alfabeden başlıyorduk. Bütün seçmeli derslerimizde başta bu şekilde yapıyorduk. Şayet öğrenci devam ederse, mesela sonraki dönem, ikinci dönem ya da ikinci seneye geçerse elbette seviye değışirdi, konular değışip genişlerdi. Ne kadar Kürtçe biliyor olursa olsun yine de 1. seviyeden başlatılırdı. Dediğim gibi, ölçü o kimsenin kursa gitmemiş olmasına bağlı idi, kendisi çalışmamış ise, bir seviyesi yoksa, hep

1. seviyede, alfabe ile başlattık. Seviye o olduğundan o şekilde bir fark yoktu/gözetilmezdi. (AKD03E)

Genellikle “öğretmenlik kuru” derslerini okutan AKD04E ise bu Kürtçe kurslarda öncelikle seviyelerinin belirlendiğini fakat yine de tam bir homojenizasyon sağlayamadıklarını belirtmektedir. AKD04E öğretmenlik kurunda ders içeriğinin dil öğretiminde ziyade “dil öğretim yöntemleri” şeklinde olduğunu ve bu kursların 100 ders saatini kapsayan üç aylık sürelerde verildiğini aktarmaktadır:

Kurslarda nasıl yapıyorduk? Başlangıçta seviyeleri tespit ediyorduk. Yani 1., 2. ve 3. seviye. Öncesinde öğrencilerimizi bir elemeyden geçiriyorduk, fakat daha önce de söylediğim gibi her ne kadar bir elemeyden geçirsek de biri avukat, biri ev hanımı olurdu. Yani Kürtçeleri birbirine yakın değildi. Fakat sınıfta nasıl davranacaksın ki? Bir espri yapınca hem avukata hem de ev hanımına göre yapmalıydın. Yani bu durum öğretmenlerin işini gerçekten de zorlaştırır. Fakat ben çocuklara hiç ders vermedim, yani [öğrencilerim] en azından üniversite öğrencisi olurdu, daha çok öğretmenlik kurunda ders veriyordum. Eğitimlik kurunda pedagoji dersleri de veriyordum. Yani öğretmenin nasıl ders vereceği ile ilgili dersler. Ben altlehçe derslerini de veriyordum, yani Kürtçenin ağızları. Edebiyat dersi verdim, Kürt Dili Tarihi dersi de verdim. Daha çok [Kürtçeyi] nasıl öğreteceğimiz üzerinde duruyordum. Yani sadece Kürtçe değil, nasıl öğretilceği üzerinde duruyorduk. Kürt Edebiyatını çok iyi bilmiyorum fakat yine de dersini veriyordum. Eğitimlik kuru üç ay kadar sürüyordu, yani 100 saate yakın. Fazla önemli olduğundan üzerinde çokça duruyorduk. Eğitimlik kurunda tek başıma idim, diğer arkadaşlar da 1. ve 2. kur derslerine giriyorlardı. (AKD04E)

Araştırma bulgularına göre Kürtçe öğrencilerinin derslere karşı tutumu dersin alındığı mekâna göre değişiklik göstermektedir. Fakat yine de TZPKurdî'nin kurulmasından sonra şubeleşen Kurdî-Der bünyesinde verilen Kürtçe kurslara katılan öğrencilerin ilgi ve tutumlarında bir benzerlik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin genel olarak altlehçe ve ağız farklılıklarını takıldıkları ve kendi altlehçelerini “standart altlehçe” ile karşılaştırma yoluna giderek genelde kendi altlehçelerini küçümsedikleri veya standart altlehçeye tepkisel yaklaştıkları söylenebilir. Küçümseme sonucunda kimi öğrenciler kendi yöresel ağızlarını bırakarak günlük konuşmalarında dahi standart yazılı Kürtçe kelime ve kalıpları kullanmaya yönelmiş ve ortaya absürt denebilecek durumlar ortaya çıkabilmiştir.

4.3.3. Üniversitelerde Kürtçe Öğrencisi: “Tek derterleri dersi geçmek”

Yukarıda Kürtçenin üniversitelerde okutulmaya başlanması ile daha önce elde edemediği bir statüye kavuştuğu aktarılmıştı. Kürtçe bazı vakıf üniversitelerinde sadece seçmeli ders statüsünde okutulan bir ders iken, Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) ve yukarıda aktardığımız gibi (bkz. 4.1.5.) diğer bazı devlet üniversitelerinde hem belirli bölümlerde seçmeli ders olarak verilmiş hem de Kürt dili ve edebiyatı lisans ve lisansüstü programları açılmıştır. Bunun yanı sıra bu üniversitelerde halka açık olan Kürtçe kurslar da düzenlenmiştir. Araştırmamız sadece seçmeli dersleri ve kurs düzeyinde verilen Kürtçe dersleri kapsadığından araştırma çalışma grubundaki katılımcılar da üniversitelerdeki seçmeli Kürtçe dersleri ve halka açık kurslarda öğretmenlik yapan kişilerden oluşmuştur. Araştırma bulgularımıza göre seçmeli Kürtçe dersleri alan öğrencilerin motivasyon ve ilgileri genellikle düşük ve not odaklı iken, halka açık kurslara katılan öğrenciler daha yüksek bir motivasyon ve ilgi ile dersleri takip etmişlerdir.

Daha önce farklı kurumlarda da uzun yıllar Kürtçe öğretmenliği yapan AKD-KY-07E seçmeli derslere gelen öğrencilerin Kürtçe dersine özel bir ayrıcalık tanımadıklarını belirtmektedir. Ona göre bu dersleri alan öğrenciler Kürtçe dersini de diğer bölüm dersleri gibi algılayıp sadece ders geçmeye odaklı davranmaktadırlar. Benzer şekilde uzun yıllar Kürtçe öğretmenliği tecrübesi olan ÖĞRÖ05E de üniversitelerdeki Kürtçe öğrencisi profilinden yakınmaktadır. ÖĞRÖ05E öğrencilerin ilgisinin düşüklüğünden dolayı derslerin verimsiz geçtiğini ve istediği seviyede ders anlatamadığını aktarmaktadır:

Kurslardaki ve üniversitedeki öğrencilerimi kıyasladığım zaman üniversitede olanlar daha çok heterojen idiler, çünkü bazıları için mecburi idi, tabi genellikle şey farkı var, üniversitedeki öğrencilerin motivasyonu farklıydı, yani sadece Kürtçe meselesi için değil, genel olarak öğrencilikten ve öğrenci statüsünde memnun olmama durumu vardı. Yine de Kürtçe bölümünde daha fazla ilgili idiler, benim için, birçok kişi için öyleydi. Şüphesiz ilgisiz olanlar da vardı, fakat Kürtçeye yönelimleri vardı, Kürtçeyi seviyorlardı. (AKD-KY-07E)

Ben eğitimci olarak Batman, Silvan ve Diyarbakır’da öğretmenlik yaptım, dışarıdan da dört, dört buçuk yıl kadar Midyat’ta, MAÜ bünyesinde ders verdim. Gönüllü olarak gelen, duruşları olan öğrencileri ileriye taşımak daha mümkün, bazıları da sertifika için geliyordu, onların işine yarayacağı hedefi ile gelenler, onlar iyi idiler. Öğrencilerim arasından en kötü olanları, ilgileri en az olan,

hevesimi kıranlar MAÜ'deki öğrencilerimdi. Orda derslerimin seviyesini oldukça düşürdüm, en azında imlâ ve noktalamayı öğrensinler diye. Yine söyleyeyim, başlangıçta etraflarından öğrendiklerini insan üzerinde farz kılmaya çalışan öğrenciler vardı. Terminolojik açıdan benim Kürtçem doğru ya da yanlış diyorlardı. Zamanla bir şey fark ettim, onlara şunu dedim, bu kurs bittiği gün işte o gün Kürtçe bilmediğinizi fark edeceksiniz. Derslerimde ders vermekten daha çok motivasyon üzerinde duruyordum. Onlara, diliniz diğer dillerden geride değil, şu özellikleri var, diyordum. Güzel bir dile sahip olduklarını ve bir kurs ile birinin bir dili öğrenemeyeceğini ve devam etmeleri gerektiğini fark ediyorlardı. (ÖĞRÖ05E).

İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE)'de de Kürtçe dersler vermiş olan AKD05E, buradaki öğrenciler ile üniversitedeki Kürtçe öğrencilerini karşılaştırmaktadır. İKE'deki öğrencilerin daha yüksek bir motivasyonla dersleri takip ettiklerini bunun aksine üniversitelerdeki seçmeli dersleri alan Kürtçe öğrencilerinin motivasyonların sadece not odaklı olduğunu ve “tek dertlerinin dersi geçmek” olduğunu aktarmaktadır. Buna rağmen üniversitelerde halka açık düzenlenen Kürtçe kurslara katılan Kürtçe öğrencilerinin daha yüksek bir ilgiyle dersleri takip ettiklerini belirtmektedir. AKD05E üniversitelerde halka açık kurslara değişik yaş, seviye ve meslekten öğrenci profiline katıldığını ve derslere yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu aktarmaktadır:

Yani enstitüdeki tecrübem esnasında daha çok gönüllü olanlar geliyorlardı, gerçi az oluyorlardı, başta yirmi-otuz kişi geliyordu, en sonda beş ya da on kişi kalıyordu. Fakat onların çoğu çevirmendi, bazıları öğretmendi. Onların çoğu dil ile ilgili işler yapardı. Oradan biliyorum, şunu söyleyebilirim ki üniversitedeki Kürtçe dersinden biraz daha iyiydi. Çünkü dışarıdan gelen insanlar gönüllü bir şekilde geliyorlardı ve bir bilinç sahibiydiler. Daha çok ders alıyorlardı, ders daha güzel geçiyordu. Güzel sorular sorduklarından insan da bazen bilip bilmediklerini fark ediyordu. O daha iyiydi, fakat üniversitedeki seçmeli derslere öğrenciler kulak asmıyordu. Fazla takmıyor, soru da sormuyorlardı. Tek dertleri dersi geçmekti. Enstitünün akşam dersleri, onlar da iyiydi, tabi ki de seçmeli dersleri öğrencilerinde daha iyilerdi. olanlar fazla önem vermiyorlar, sadece dersi geçmek istiyorlar, o kadar. (AKD05E)

Üniversitelerdeki Kürtçe öğrencisine yönelik bu eleştirilerin yanı sıra bu dersleri alan öğrencilerin hepsinin aynı motivasyonu taşımadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bir devlet üniversitesinde belli bir dönem verilen seçmeli dersleri okutan AKD06E bu dersi alan pek çok öğrencinin derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve ders takibine önem verdiklerini ifade etmektedir. AKD06E ayrıca “Çözüm Süreci” devam ederken anadili Türkçe olan bazı

öğrencilerin de derslere devam ettiğini ancak sonradan bunların sayısında azalma olduğunu aktarmaktadır. Başka bir devlet üniversitesinde seçmeli Kürtçe dersleri okutan AKD08E de anadili Türkçe olan bazı öğrencilerin seçtiğini ve bu öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve ilgisinin anadili Kürtçe olan öğrencilerden yüksek olduğunu aktarmaktadır:

Bunun da çalışmada gösterilmesi lazım, Kürtçe ders verdiğim üniversitede seçmeli derslerimiz 2016 yılında sona erdi. O yüzden o zamanki şeyler unutulabilir. Ama yıl 2013'tü *Süreç* dönemi. Herkes seviyordu ve herkes memnundu. Görüşleri iyiydi, çoğu kişi istiyordu. Daha 2013 yılında, ilk başladığımızda, Türk öğrencilerin oranı daha fazlaydı, diğer yıllara göre. Yani diyelim ki bir sınıfta altmış kişi varsa bunların onu Türk idi. Her geçen zaman sekize, beşe, üçe [düştü] bu şekilde azaldılar. Tabi Kürt olanlar kendilerini orda ifşa ediyorlardı, ateş oluyorlardı, artık durmuyorlardı. İlk yıllar aşkla doluydu. “Babam benimle evde konuşmuyor, annem benimle konuşmuyor, evet biz Kürd’üz” diyenler olurdu. Ama Türkiye’nin siyasi durumuna göre o da değişti. (AKD06E)

Öğrencilerimizden Kürt olmayanlar da var. Bugün baktığımızda, onlar Kürtçeye daha çok ilgi gösteriyorlar, gelip önde otururlar, ellerinde kalem ve defterle notlarını tutarlar ve yanlarında kitap vardır. Ama ne yazık ki bizim Kürtler, evet, biz [Kürtçe] biliyoruz diyorlar, tahtaya ve resimlere baktıklarında valla hocam bilmiyoruz diyorlar ama yine de gidip gelirler. Mesela geçen sene ana dili Türkçe olan biri gelip önde oturuyordu ve her derste de gelirdi. O çok not alıyordu ve benden kitap istiyordu, en sonunda Kürtçeyi öğrendi. (AKD08E)

Devlet üniversitelerindeki seçmeli Kürtçe derslerinin yanı sıra yukarıda belirttiğimiz (bkz. 4.1.6) gibi birkaç vakıf üniversitesinde de Kürtçe seçmeli ders müfredatına eklenmiştir. Bu dersleri okutan katılımcılar vakıf üniversitelerindeki Kürtçe dersleri alan öğrencilerin bu derslere karşı genelde yüksek bir ilgi ve motivasyona sahip olduklarını aktarmışlardır. Bilkent Üniversitesi’ndeki dersleri bir süre okutan AKÖ-KY-03E, farklı profillerde Kürtçe öğrencisinden bahsetmektedir. Üniversitenin kozmopolit yapısından dolayı uluslararası öğrenciler de Kürtçe dersi alma imkânı elde etmiştir. AKÖ-KY-03E’nin aktardığına göre Bilkent Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden Peru’lu bir öğrenci, Kürtçenin jeopolitik öneminden dolayı bu dersi almak istemiştir:

Üniversitede öğrenciler farklı amaçlarla katılıyorlardı. Yöresel Kürtçeyi bilenler genel olarak notlarını yükseltmek amacıyla katılıyorlardı. Amerika kıtasındaki

Peru'dan bir öğrencim vardı. Uluslararası siyaset bölümü öğrencisiydi. Bu genç büyük ihtimalle üniversiteyi bitirdikten sonra Peru'nun Türkiye'deki büyükelçiliğinde çalışacaktı. Çok çalışkan bir öğrenciydi. Her zaman sınavlarda birinci olurdu. Kürt öğrencilerin yanlışlarını yüzlerine vururdu. Kürtçesini geliştirmek için dernek kurslarına da katılıyordu. Bir süre sonra onu derneğin Kırmancı (Zazaki) kurslarında da gördüm. Orada da çok başarılıydı. Ona sordum “Niye böyle Kürtçeyle ilgileniyorsun” o bana Kürtçe cevap verdi “Hocam Türkiye’de çok sayıda Kürt yaşıyor. Eğer orda görevlendirilirim çok lazım olur. Yine, eğer İran, Irak, Ermenistan ve Rusya’da da görevlendirilirim işime çok yarayacaktır.” Bazıları da Kürdistan federal bölgesinde ticaret yapmak amacıyla katılıyorlardı. Bilindiği üzere üniversite öğrencileri çok özgürdür. Hoca da koltuğunda oturup dersini sunar. Sınav korkusundan olmasa öğrenciler hocayı hiç dinlemezler bile. Bir an önce dersin bitip teneffüse çıkmayı isterler. Üniversitenin beş dönemi boyunca bir kere olsun öğrencilerimin saatlerine baktıklarını görmedim. Derslerim çok canlı ve coşkuluydu. Dernekte de aynı performansla derslerimi gerçekleştiriyordum. (AKÖ-KY-03E)

AKÖ01E de seçmeli Kürtçe dersleri okuttuğu Boğaziçi Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi’nde uluslararası öğrencilerin Kürtçe dersine ilgi gösterdiklerini ve her dönem muhakkak birkaç yabancı uyruklu öğrencinin Kürtçe derslere devam ettiğini ve bu öğrencilerin derslere yönelik ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğunu aktarmaktadır:

Her üç üniversitede de [Boğaziçi, Sabancı, Koç] her dönemde bir iki yabancı öğrenci geliyorlardı. İngiliz, Norveçli veya İsveçli değişik ülkelerden, bazıları mastır, bazıları doktora öğrencileriydi. Ya bir yerden duymuşlardı ya da Kürtçeye ilgileri vardı onlar da değişik sebeplerden dolayı derse geliyorlardı. O yüzden bazı şeyleri İngilizce açıklıyordum, bazen de Türkçe açıklıyordum, ama öğretim dili, açıklama dili elimden geldiğince Kürtçeydi. O şekilde, yabancı öğrenciler, bana sorarsan, şimdiye kadar o derslerde en iyileri yabancı öğrencilerdi. Hem mastır ve doktora öğrencileriydi, hem dil öğrenme tecrübeleri daha fazlaydı, hem de daha ciddi davranıyorlardı. Bir öğrenci vardı, aslen Ermeni’ydi ama Amerika’da büyümüşü, yani Amerikalı’ydı. O iki dönem Kürtçe derslerine geldi, hiç Kürtçe bilmiyor sıfır yani, nasıl bir dil ve nereden geldiğini bilmiyordu. Tek bir kelime Kürtçe bilmiyordu, ama iki dönem sonra Kürtçe bir şeyler söyleyebiliyordu, Kürtçe yazıp, bütün ihtiyaç ve sıkıntılarını dile getirebiliyordu. (AKÖ01E)

Araştırma bulguları üniversitelerde verilen seçmeli dersler aracılığıyla Kürtçe ile tanışan öğrencilerin Kürtçeye yönelik algılarında bir değişme yaşandığını göstermiştir. Katılımcılar bu yönde bir değişimi en fazla devlet üniversitelerindeki seçmeli dersleri alan anadili Türkçe olan öğrenciler ile vakıf üniversitelerinde dersti alan hemen hemen bütün öğrencilerinde gözlemlediklerini aktarmıştır. Örneğin

Sabancı Üniversitesi'nde Kürtçe dersleri alan bir öğrencisindeki algı değişimini aktaran AKÖ01E, dersleri almaya başladıktan sonra bu öğrencinin Kürtçe hakkında düşüncelerinin neredeyse 180 derecelik bir dönüşüm yaşadığını belirtmektedir. AKÖ01E, ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun Kürtçe dersleri aldıktan sonra Kürtçenin bir dil olarak, edebi olarak nasıl da zengin olduğunu keşfettiklerini ve şaşırdıklarını aktarmaktadır:

Bütün öğrenciler için aynı şeyi söyleyemeyiz, her bir öğrenci farklıdır. Mesela Sabancı Üniversitesi'nde bir öğrenci geldi, dördüncü sınıf, bitiriyor, son senesiydi. Derse geldi o zamanlar öğrenci sayısı da azdı, toplamda yedi sekiz öğrenci vardı, başlangıç seviyesi için. Dedi ki bu dersi alıyorum çünkü hiç sevmiyorum. Hatta Kürtçeden nefret ediyorum, dedi. Kendisi politik bir gençti, ailesi de MHP'liydi, bana öyle dedi yani. Ben böyle büyüdüm dedi. Kürtler bizim düşmanımızmış gibi, vatanımızı işgal etmişler falan, Kürtlerden ne kadar rahatsız olduğumu öğrenebilmek için bu derse geliyorum. Dedim ki çok iyi bir yere gelmişsin. İlk derste bunu açık bir şekilde söyledi, soruyordum bu dersi seçmedeki amacınız ne, beklentileriniz ne, mesela bu derste ne öğrenmek istiyorsunuz, bu dersten sonraki niyetiniz ne, ilk derste böyle sorular soruyordum. O genç de açık bir şekilde bana dedi. İnanın o genç dönemin sonuna kadar bütün derslere geldi. Herkesten daha iyi notlarını alıyordu, herkesten daha iyi öğrendi, yani arkadaş olduk. (AKÖ01E)

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre 1990'lı yılların başında itibaren görünürlük kazanan TKÖD'e katılan öğrenciler zaman içerisinde motivasyon, tutum ve ilgi bakımından farklılıklar göstermiştir. Bunun yanı sıra öğrencinin eğitim düzeyi, Kürtçe bilme düzeyi, Kürt olup olmaması gibi faktörler de öğrencilerin Kürtçe öğrenme motivasyonlarını ve derslere yönelik ilgi ve tutumlarını etkilemiştir. Genel olarak söylenebilir ki yukarıda aktardığımız TKÖD mekânlarındaki Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılanların büyük çoğunluğu anadili Kürtçe olan ve konuşma düzeyi Kürtçesi ileri seviye olan Kürtlerdir. Çok az bir kısmı da Kürt olup anadilini kısmen unutan Kürtler iken yok denecek kadar kişi Türk veya başka bir yabancı etnik kökene sahiptir. Bu durumda Türkiye'deki Kürtçe öğretiminin Kürtlere yönelik bir faaliyet olduğu söylenebilir. Bu zaten *edinim planlaması*nın da amacını açıklamaktadır: Herhangi bir dilin yazılı-standart formunun öğretim faaliyetleri aracılığıyla yaygınlaştırılması.

4.4. TKÖD'DE KULLANILAN KÜRTÇE ÖĞRETİM KİTAPLARI VE ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Öğretim süreci, mekân, öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri gibi farklı bileşenlerden oluşur (Oruç ve Yavuz, 2013: 388). Yararlı bir öğretim süreci bu bileşenlerin başarılı uyumuna bağlıdır (Akış, 2006: 1). Öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olan *öğretim materyalleri* öğretimin kalitesi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğretim materyalleri genel olarak öğretilecek konuların ve bilgilerin taşıyıcısıdır. Alan Cunningsworth, öğretim materyallerinin “bilginin kaynağı” olarak adlandırır (Cunningsworth, 1984).

Öğretim materyalleri dil öğretiminde de önemli bir yer tutarlar. Bazı materyaller öğretmenlerin önüne hazır olarak gelirken, bazılarının da öğretmenin kendisi tarafından dersin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanması veya hazır gelen materyallerin yine ders ve öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekebilir. İster ders kitabı ister hazırlanan materyaller olsun, öğretim materyalleri derste öğretilecek konuların büyük bir kısmını ve dil pratiğini içerir (Richards, 2001: 251). Ders ve öğretim materyalleri ve değerlendirilmesi konularında pek çok çalışması bulunan Brian Tomlinson (2001: 66)’a göre öğretim materyalleri şunlardır:

“Materyal, dil öğretimini ve öğrenimini kolaylaştıran her şeyi kapsar. Öğretim materyali dilsel, görsel, işitsel veya kinestetik olabileceği gibi yazılı, canlı performansa bağlı veya gösterim şeklinde olabilir. Kaset, CD, DVD ya da internet yoluyla gösterilebilir. Materyaller öğreticidir, çünkü dil hakkında öğrencileri bilgilendirirler; tecrübedirler çünkü onların sayesinde öğrenciler dili algırlar; yol açıcıdırler çünkü öğrencilere dili kullanmaları için fırsat verirler; ya da keşfedicidirler çünkü öğrenciler onların yardımıyla yeni dil kullanım alanları ararlar.”

Tomlinson’un materyal tanımından anlaşılabacağı üzere dil öğretim süreci materyal olmadan eksik bir süreçtir. Hatta öğretim materyali olmadan dil öğretimin yapılamayacağını savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Jack C. Richards, öğretim materyallerinin önemi hakkında şunları söylemektedir: “Bugün dünya üzerindeki pek çok dil öğretim programı, öğretim materyali olmadan ayakta duramaz.” Öğretim materyallerine bu kadar önem veren Richards (2001: 251), onları şu şekilde sınıflandırmaktadır:

“(a) ders kitabı, alıştırma kitabı, alıştırma broşürleri ve okuma kitapları gibi basılı materyaller; (b) kaset, video veya bilgisayar temelli basılı olmayan dinleme ve izleme materyalleri; (c) hem basılı hem basılı olamayan materyaller, örneğin internet kaynaklı [yazdırılabilir] materyaller. Yine öğretim amaçlı hazırlanan dergi, gazete ve televizyon kaynaklı materyaller de öğretim müfredatına dâhil edilebilir.”

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere öğretim materyallerinin geniş bir kapsamı vardır. Öğretmenlerin kabiliyeti ve tecrübesine göre pek çok şey öğretim sürecinde “materyal” olarak kullanılabilir. Ayrıca başta dil öğretim kitapları olmak üzere çoğu “hazır” öğretim materyali açık ve anlaşılır bir çerçeveye sahip olduklarından özellikle yeni ve az tecrübeli öğretmenler için rehber olabilir ve öğretim sürecini kolaylaştırabilirler (2001).

Materyal tasarımı ve değerlendirmesi alanında yetkin isimlerden biri olan Alan Cunningsworth öğretim materyallerini konuşma ve yazma becerileri, öğrenci dil pratiği, dilbilgisi, kelime ve tonlama, ders içi etkinlikler ve alıştırmalar, bireysel öğrenme ve tekrar için kaynak ve az tecrübeli öğretmenleri için rehber şeklinde tanımlamaktadır (Cunningsworth, 1995: 7). Arif Sarıçoban bunlara ek olarak öğretim materyallerinin öğretmenin etkisini arttırdığını, bir öğretim standardı oluşturduklarını, öğrencilerin ilgisini derse yönelttiklerini ve öğrenmelerini kolaylaştırdıklarını, ders süresini kısalttıklarını ve öğrenilenlerin “uzun süreli belleğe” aktarılmasına yardımcı olduklarını ifade etmektedir (Sarıçoban, 2006: 4).

Türkiye’de Kürtçe öğretimi gibi kendi has dezavantajları olan bir dil öğretim sürecinde hangi dil öğretim kitapları ve yardımcı materyallerinin kullanıldığı ve bu materyallerin Kürtçeyi sunma yöntemlerini tespiti TKÖD’i daha iyi bir şekilde anlamamıza yarayacaktır. Bu nedenle derinlemesine görüşme kapsamında ders kitapları ve diğer dile öğretim materyallerini belirlemeye ve katılımcıların bu materyaller hakkındaki görüşlerinin almaya yönelik de sorular sorulmuştur. Böylece TKÖD’de kullanılan Kürtçe dil öğretim materyallerinin olumlu ve olumsuz yanları yine onları kullanan öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine göre değerlendirilecektir.

Bu kategori altında önce TKÖD’de Kürtçenin öğretildiği mekânlarda kullanılan dil öğretim kitap ve materyalleri tanıtılmıştır. Ardından katılımcıların bu

materyaller hakkındaki görüşleri “dilbilgisi öğretimi”, “dört dil becerisi”, “standart Kürtçeye katkıları” gibi alt kategoriler altında sunulmuş ve araştırma bulguları yorumlanmıştır.

4.4.1. Dilbilgisi Kitaplarıyla Kürtçe Öğretimi

Dilbilgisi, dört dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) ile beraber dil öğretim sürecinin en önemli birleşenidir. Bu nedenle bütün dil öğretim kitaplarında dilbilgisi öğretimine de yer verilmiştir. Hagemann (2012: 11)’e göre her dil üç önemli öğeden meydana gelir; *ses sistemi*, *kelime* ve *dilbilgisi sistemi*. Dil için bu kadar önemli bir yere sahip olan dilbilgisi çok iyi tarif edilmeli ve dilbilgisi öğretim yöntemleri üzerinde durulmalıdır.

Dilbilgisi konularının öğretiminde kullanılan en geleneksel yöntem Dilbilgisi Çeviri Metodu (Grammar Translation Method-GTM)’dur. Bu metodun kullanıldığı dil öğretim süreçlerinde öğretilen dilin dilbilgisi konuları doğrudan öğrenen kişinin diline çevrilir. Özellikle klâsik veya artık yaşamayan dillerin öğretimde sıkça başvurulmuş bir yöntem olan GTM eski dillerin yazılı metinlerinin okunması amacıyla kullanılır. Dilbilgisi öğretiminde yaygın olarak *tümdengelim* (deduction) ve *tümevarım* (induction) metodları takip edilir. Tümdengelim metodunda ilk önce işlenecek dilbilgisi konusu aktarılır, daha sonra verilen okuma metni veya diyaloglarda önceden sunulan dilbültümngisi konuları kullanılarak dil öğrencileri tarafında söz konusu dilbilgisi konusunun öğrenilmesi ve anlaşılması sağlanır. Tümevarım metodunda ise öncelikle aktarılabacak dilbilgisi konusunu içeren bir okuma metni veya diyalog verilir, ardından metin içinde kullanılan dilbilgisi konusu üzerinde tartışarak konunun anlaşılması sağlanır. Bu iki metodun yanı sıra yaygın kullanılan bir dilbilgisi öğretim metodu da *bağlamsal* (contextual) metottur. Bu metodun amacı gerçek durum ve olaylar yoluyla öğrenciye çok da fark ettirmeden dilbilgisi konusunu aktarmaktır. Tümevarımsal metot ile benzerlikleri bulunan bu yöntem modern dil öğretim yöntemlerinden sayılmakta ve özellikle dilbilgisi konularının öğretilmesinde yaygın bir kullanıma sahiptir (Nunan, 1998; Weaver, 1996).

Bu alt başlık altında bu katılımcıların deneyimlerine dayanarak Kürtçe dil öğretimin dil bilgisi kitapları ile nasıl gerçekleştirildiği ve Kürtçe öğretiminde en yaygın kullanılan dilbilgisi kitaplarının hangileri olduğu üzerinde durulmuştur. Kürtçe özellikle Kurmancî lehçesi dilbilgisinin yazımı ilkin Kürt olmayan araştırmacılar tarafından araştırılmış ve yazıya geçirilmiştir. İlk Kürtçe dilbilgisi kitabı olan Maorizio Garzoni'nin 1787 yılında kaleme aldığı *Grammatica e Vocabolario della Lingua Kurde* adlı çalışmasından sonra Kürtçe dilbilgisi kitaplarının Kürtlerin yaşadığı coğrafyada yayınlanmaları neredeyse iki yüz yılı bulmuştur (Akın, 2013). Türkiye'de 1960'lı yılların ortalarından itibaren hazırlanan Kürtçe alfabe ve dilbilgisi kitapları 1990'lı yılların sonuna kadar Kürtçe öğretimin temel kaynakları olmuştur. Bunlardan ilki 1965 yılında dönemin Urfa milletvekili olan Kemal Badıllı'nın hazırlamış olduğu *Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri (Kurmançca Lehçesi)* adlı dilbilgisi kitabıdır. Daha sonra M. Emin Bozarslan tarafında hazırlanan ve 1968 yılında yayımlanan *Alfabe* adlı Kürtçe alfabe kitabıdır. Bunun yanı sıra Kamûran Bedirxan ve Dr. Şivan tarafından hazırlanan ve 1976 yılında Kawa yayınları arasından yayınlanana *Zmanê Kurdî (Kürt Dili)* adlı Kürtçe dilbilgisi kitabıdır. Araştırmacının tespit ettiği kadarıyla 2018 yılına kadar yaklaşık yirmi adet Kürtçe (Kurmancî) dilbilgisi kitabı yayınlanmıştır. Bu kitapların büyük çoğunluğu dilbilimsel yaklaşımdan ziyade Kürtçe dilbilgisinin öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Çalışmamız kapsamında katılımcılar Kürtçe öğretim materyali olarak en fazla aşağıdaki Kürtçe (Kurmancî) dilbilgisi kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir:

- 1- Alî Bedir-Xan, Celadet (1998). *Elfabeya kurdî-Bingehên gramera kurdmancî*, Arif Zêrevan (Amd.). Stembol: Doz.
- 2- Alî Bedir-Xan, Kamûran (Tarihsiz). *Kolay Kürtçe (Kurmancî)*, İstanbul: Doz.
- 3- Baran, Rizgar. (2012). *Uygulamalı Kürtçe Dersleri*, (ç.2). İstanbul: Doz.
- 4- Samur, Azîz (2014). *Rêziman û Rastnivîsa Kurdiya Kurmancî*, (ç.2). Stembol: Nûbihar.
- 5- Tan, Sami. (2011). *Rêzimana Kurmancî*, (ç.2). Stenbol: Enstîtuya Kurdî ya Stenbol.

- 6- Taş, Çetin. (2013). *Waneyên Rêziman û Rastnivîsa Kurmancî*, (ç.2). Stembol: Dîwan.
- 7- Yıldırım, Kadri. (2012). *Kürtçe Dilbilgisi (Kurmanci Lehçesi)*, (ç.2). Mardin: Artuklu Üniversitesi TYDE Yayınları.

1970’li yıllarda Diyarbakır’da çeşitli dernek binalarında Kürtçe öğretimi yapmış olan AKD-KY-09E, o dönem -genelde Türkiye dışında basılmış- bazı dergi ve kitapların ellerine geçtiğini ve bunların çoğunu dil öğretiminde kullandıklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Kamûran Bedirxan ve Dr. Şivan tarafından hazırlanan Kürtçe dilbilgisi kitabının temel kaynaklarından biri olduğunu aktarmaktadır:

O zamanlar Celadet Bedirxan’ın kitabı ortalarda yoktu. Daha sonra 1979 yılında bir arkadaşım bana *Hawar* dergisini getirdi. Kahta’da iken bir arkadaşım da bana Almanya’dan bazı kitaplar getirdi, Osman Sabri’nin şiir kitabı, Hemreş Reşo tarafından yayınlanan *Çiya* dergisi, *Hêviya Welêt* dergisi. Onlar Almanya’da çıkmıştı. Mesela *Memê Alan* kitabını getirdi, Nûredîn Zaza’nın önsözünü yazmış olduğu. O kitaplar benim için o zamanlar bir hazine gibiydi. Kawa yayınevi Kamûran Bedirxan-Dr. Şivan’ın gramer kitabını yayımladı. Benim için o önemli bir kitaptı. (AKD-KY-09E)

Daha sonra 1990’lı yılların başlarında İstanbul’da çeşitli kültür merkezi ve dernek bünyesinde açılan *de facto* Kürtçe kurslarında öğretmenlik yapmış olan ÖĞRÖ06E, Celadet Âli Bedirxan’ın dilbilgisi kitabını temel öğretim kaynağı olarak kullandıklarını bahsetmektedir. Genel olarak 1990’lı yıllar ve 2000’li yılların başında verilen Kürtçe kurslarda o dilbilgisi kitaplarının temel öğretim kaynağı olarak kullanıldığı, bu kitapların yanı sıra öğretmenlerin kendi kaynaklarını ve materyallerini hazırlama yoluna gittikleri söylenebilir. Farklı kurumlarda uzun bir süre Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD04E, Türkiye’deki Kürtçe öğretim sürecinde materyal eksikliğinin öğrenimi olumsuz etkilediğini aktarmaktadır:

Celadet Bedirxan ve Roger Lescot’un grameri ve ondan önce de Kamiran Bedirxan’ın kitabı elimize geçti, biz onlardan faydalandık. Derslerimizde, Öğretimimizde onları temel aldık. Şüphesiz Celadet Bedirxan ve Roger Lescot’un gramerini, *Hawar*’ın yazılarını tek tek okumuştum, *Ronahi* dergisi yazılarını da. O yıllarda onların üzerinde çok tartıştık. Bazı şeylerde benim fikrime göre elimizden geldiğince Celadet Bedirxan’ı temel almamız gerekir. Ondan çok yararlanırdık, çünkü Celadet derin bir adamdır, yedi-sekiz dil biliyor. Bir zamanlar

Yunanca üzerine de çalıştım, bir daha gördüm ki gerçekten Celadet dillerden ve dil biliminden haberdar biridir. (ÖĞRÖ06E)

Doğrusu Kürtçe dilinin öğretilmesini zorlaştıran faktörlerden bir tanesi de budur Yani materyallerin azlığı. Bakınız, eğer İngilizce dilini öğrenmek isterseniz, belki de binlerce, iki bin, üç bin kitap temin edebilirsiniz. Yüzlerce yazar bulabilirsiniz. Yazarların kaynaklarını temin edebilirsiniz, CD'leri temin edebilirsiniz, kitapları temin edebilirsiniz, Ne bileyim, siteleri bulabilirsiniz. Maalesef Kürtçe için bunu söyleyemeyiz. Neden? Çünkü mesela benim verdiğim öğretmenlik derslerinin kaynakları yoktu. Yani Kürtçe pedagojik bir kaynak yoktu, Kürtçe dilinde yazılmış olan yoktu. (AKD04E)

1990'lı yılların sonundan başlayarak 2000'li yıllar boyunca farklı mekânlarda Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD10E, hem piyasadaki Kürtçe dilbilgisi kitaplarını kullandığını hem de kendisinin yardımcı dil öğretim materyali hazırladığını aktarmaktadır. AKD-KY-11E ise kendisinin de yazılı Kürtçe öğrenme sürecinde dilbilgisi kitaplarından yararlandığını ve sonraki Kürtçe öğretim tecrübelerinde de Kürtçe dilbilgisi kitaplarının başat ders materyali olarak kullanıldığını ifade etmektedir. AKD-KY-11E ayrıca 2010 yılından sonra bir devlet üniversitesindeki seçmeli Kürtçe derslerinin de temel ders materyalinin bir Kürtçe dilbilgisi kitabı olduğunu aktarmaktadır. Bu durum, dilbilgisi kitapları ile başlayan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin çok yakın bir döneme kadar da dilbilgisi ağırlıklı ilerlediğini göstermektedir:

Branşım Türk dili ve edebiyatı olduğu için, onların 6, 7, 8 ve 9. sınıflarının metoduna göre derslerimin materyallerini kendim hazırlıyordum. Var olan şey, artık bu son zamanlarda Kamiran Bedirxan, Celadet Bedirxan ve Roger Lescot, Baran Rizgar, Kemal Burkay'ın Kürtçe gramer kitapları ve Sami Tan'ın haftalık gazete olan *Azadiya Welat*'ta hazırlamış olduğu yazı dizisi elime geçti ve onlara göre terminolojimi hazırlardım. (AKD10E)

Doğrusu eskiden Baran Rizgar'ın kitabı vardı, Kürtçe grameri üzerine, açıklama dili Türkçe, içerik ise Kürtçeydi. Kamûran Bedirxan ve Celadet Bedirxan'ın gramer çalışmaları elimdeydi *Kolay Kürtçe* ve *Kürtçe Grameri*. Üniversitede bile, üniversiteye geldiğim zaman Kürtçe grameri hemen hemen tamamdı. Hem okuma hem de o okutmanlık tecrübesi açısından, ister istemez eskiden okuduğumuz eserler bizde birikim olmuştu. Ama daha çok Celadet Berdirxan ve Kadri Yıldırım'ın çalışmaları. Çünkü [Kadri Yıldırım] enstitü müdürüydü, çalışması üniversite yayını olarak basılmıştı. Öğrencilerin ellerinde o vardı. Ama derslerimin hiç birinde bir kaynağa bağlı kalmadım, okumalarım, eskiden okuduğum şeylerden onların üzerine ilave ederdik, ama bazen eğitim için öğrencilerin ellerinde materyal

olması lazımdı, o da dediğim gibi duruma göre, hangisi kolaysa, hangisi elimize geçerse onu seçerdik. (AKD-KY-11E)

Aynı şekilde bir devlet üniversitesinde çeşitli bölümlerde verilmekte olan seçmeli Kürtçe derslerini okutan AKD08E de derslerinde bir dil öğretim kitabından ziyade daha çok Kürtçe dilbilgisi kitaplarını temel öğretim materyali olarak kullandığını aktarmaktadır. AKD10E ise özellikle Özel Kürtçe Kurslar ve Kurdî-Der dönemlerinde Kürtçe dilbilgisi terminolojisinin Sami Tan'ın Kürtçe dilbilgisi kitabı sayesinde oturtulmaya çalışıldığını, bunun yanı sıra İKE'nin diğer yayınlarından da faydalandıklarını aktarmaktadır. AKD10E ayrıca kurs öğretmenlerinin bir araya gelerek bilgi ve materyal alışverişinde bulunduklarını belirtmektedir:

Ben bütün gramer kitaplarını kullanırım, mesela Abdullah İncekan kitabı var, ben bunu da onlara tavsiye ediyorum, sonra başka kitaplar da var, ama onlara bir tanesini bile farz kılmadım. Ben derslerimde bunun üzerinde dururum, ilk önce Kürtçeyi onlara sevdிரiyorum. Hatta üç-dört hafta kolay ne varsa, güzel ne varsa, onlara ilginç hikâyeler veriyorum ki onlara [Kürtçe] dili[ni] sevdireyim. Öncelikli amacım budur, daha sonra [ders] kitap [gelir]. (AKD08E)

Çünkü o zamanlar daha başlangıçtı, öyle çok materyallere ihtiyaç yoktu. Gerçi Kürtçe gramerinin terminolojisi, Sami Tan'ın çalışması ile başladı, hatırladığım kadarıyla. Tabi kursiyerlerin seviyesine göre öğretmenler azdı; fakat ben de *Zend* dergisinin makalelerinden faydalanıyordum. ... Daha sonra resmi kurslar Diyarbakır ile Van, Batman ve Urfa'da açılınca, bağlantımız oldu, hepimiz yazları Diyarbakır'da toplanır ve bu konuda alış verişte bulunurduk. (AKD10E)

Türkiye'de Kürtçenin öğretilmesi deneyimi özelinde Kürtçe dilbilgisinin öğretimine baktığımız zaman, dil öğretiminin sadece dilbilgisinin öğretilmesinden ibaret sayıldığı bir durumla karşılaşmaktayız. Bu durumu en azından ilk dil öğretim kitabının hazırlandığı 2001 yılına kadar bu şekilde ilerlemiştir. Dilbilgisi ağırlıklı yapılan Kürtçe öğretimi diğer dil becerilerinin gelişimini engellemiş ayrıca sınıfta öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonunu da olumsuz etkilemiştir. Son yıllara kadar dilbilgisi öğretimi ağırlıklı yürütülen Kürtçe öğretimin 2001 yılında ilk Kürtçe dil öğretim setinin hazırlanması ile farklı bir aşamaya geçmişse de dilbilgisi ağırlıklı öğretimin devam ettiği söylenebilir.

4.4.2. Dil Öğretim Kitapları: Kurdiya Nûjen - Hînger- Mamoste

Dil öğretim materyali olarak en yaygın kullanılan materyal *coursebook* olarak bilinen dil öğretim kitap veya setleridir. Dil öğretim kitapları tek bir kitaptan ziyade bütün bir dil öğretim sürecinde kullanılan farklı kitap ve yardımcı materyallerden oluşur. Her dil öğretim kitabı en az bir öğrenci kitabı ve bir öğretmen kitabından meydana gelir (Cunningsworth, 1995: 25).

Dil öğretim seti yazılı (makale, okuma parçası, diyalog ve metin); işitsel (CD veya kasetlere kaydedilen diyalog ve telaffuz öğeleri); görsel (resim, karikatür ve çizim); görsel-işitsel (film, video, animasyon) gibi pek çok malzemeden meydana gelen öğretim materyalidir. Bu yönüyle dil öğretim kitapları Cunningsworth (1995: 7)'e göre dil öğrencilerinin hedeflerine ulaşmasında en başat materyaldir. Dil öğretim kitapları öğretmenler için öğretme materyali ve öğrenciler için de öğrenme materyali olarak öğrenme sürecinin en önemli öğelerinden birisidir (Awatshi, 2006: 1).

Elbette dil öğretim kitaplarının bu önemi onların ders boyunca sürekli baskın olması anlamına gelmemektedir. Eğer kitaplar öğretmenin yerini tamamıyla alır ve bütün öğrenme sürecini kontrol ederlerse dil öğretiminin diğer öğelerini pasifize edebilir ve böylece dil öğretim sürecini sekteye uğratabilir. Ansary ve Babaii (2002) dil öğretim kitaplarına fazla yüklenilmemesi gerektiğini belirtirler. Onlara göre dil öğretim kitapları ne kadar başarılı olsalar da sonuçta öğretmenin elinin altındaki herhangi bir dil öğretim materyalidirler. Bu nedenle yarar düzeyleri öğretmenin becerisine bağlıdır. İnal (2006)'ya göre günümüzde pek çok öğretmen açısından dil öğretim kitaplarının rolü ve hedefleri pek de açık değildir ve bir yardımcıdan ziyade öğretim programı olarak kullanılmaktadırlar. Alan Cunningsworth (1995: 7) da dil öğretim kitaplarının önemini vurgulamasına ve onları dil öğretim sürecinin önemli bir ögesi olarak görmesine rağmen her şeyi onlara bağlamaz ve dil öğretim kitaplarının üstünlüğünü kabul etmez. Cunningsworth dil öğretim kitaplarının dil öğretimindeki herhangi bir üstünlüğünü öğretim programlarının çıktıları için tehlikeli bulmaktadır:

“Dil öğretim kitapları öğrencilerin isteklerine göre önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmada kaynak görevi görmeleri gerekir. Başka bir ifade ile kitaplar amaçları belirlememeli veya kendileri amaçların yerine geçmemelidir. Çünkü işimiz kitabın

öğretilmesi değil dilin öğretilmesidir. ... Öğretmen ve öğretim kitabı arasındaki ilişki önemli bir konudur. İkisi arasında her iki tarafın da aynı amaçlar üzerinde anlaşabildiği ve aynı amaçlar doğrultusunda işbirliği yapabildiği bir ilişki olmalıdır. Yani öğretmenin ve kitabın amaçları uyumlu ve her iki taraf da öğrenci isteklerine göre işbirliği yapmalıdır.”

Yine de genel algıya göre dil öğretim kitaplarının temel ders kaynağı olarak çok yaygın bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Örneğin Richard O’Neill (1993: 12)’e göre farklı kaynaklardan fotokopi çekilen materyalin yerine dersin %70’nin tek bir kitap üzerinden yürütülmesi daha uygundur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu dil öğretim kitaplarının öğrencilerin ve öğrenmenin amacına göre seçilmesidir. Özellikle Türkiye’deki Kürtçe öğretimi süreci gibi kendine has şartlarda yapılan bir dil öğretim sürecinde öğretim kitabının hazırlanması, içeriği ve derslerde kullanılma düzeyi ile beraber hangi kitabın dil öğretim sürecinde kullanılacağı büyük önem arz etmektedir. Zira öğretmenden sonra, öğretim kitapları Kürtçe öğrencisi için en temel referanslardır. 2015 yılında yapılan bir çalışmada Kürtçe için hazırlanacak herhangi bir dil öğretim kitabında, dilbilgisi konularının seçimi ve sunumu, dört dil becerisi, anlatım dilinin sadeliği ve yeni kelime öğretimi gibi başlıklara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Kurt, 2015: 34).

Türkiye’deki Kürtçe öğretim sürecinde dilbilgisi kitaplarının yanı sıra dil öğretimi amacıyla hazırlanan ilk kitap *Kurdiya Nûjen – Destpêk*⁶² (Modern Kürtçe-Başlangıç) adlı Kürtçe öğretim kitabıdır. Çeto Özel tarafından hazırlanan ve ilk baskısı 2000 yılında yapılan *Kurdiya Nûjen* alanında ilk olmasına rağmen dil öğretim eğitim ve deneyimi olan biri tarafından hazırlandığı için modern yöntem ve tekniklerin ışığında hazırlandığı söylenebilir. Kitabın yazarı ikinci baskının önsözünde kitabın Kürtçe başlangıç seviyesi öğrencileri ve Kürtçesini geliştirmek isteyenler için hazırlandığını belirtmektedir. Böylece bir dil öğretim kitabının dikkate alması gereken hedef kitlenin tespit edildiği görülmektedir. Önsözde kitapta gündelik konuşulan dilin kullanıldığı ve öğrencilerin ilgilerinin dikkate alındığından bahseden yazar, kitabın hazırlanmasında birden çok metodun bileşimi olan *eklektik metodun* takip edildiğini ve dört dil becerisine yer verildiğini dile getirmektedir. Ayrıca dilbilgisi konularının iletişimsel yaklaşıma göre sunulduğu ve çok sayıda okuma

⁶² Özel, Ç. (2004). *Kurdiya Nûjen*. Stembol: Weşanên M.

parçasına yer vererek dilin kullanımını ilerletmeyi hedeflediklerini belirtmektedir (Özel, 2004).

Türkiye’deki Kürtçe öğretim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan ikinci öğretim seti de *Hinker*’dir. *Hinker* seti İKE bünyesinde kurulan ve Sami Tan, Ronayi Önen, Sadık Varlı ve Mevlüt Aykoç’tan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve başlangıç seviyesi cildi 2007 yılında, ikinci ve üçüncü cildi de sırayla 2008 ve 2009 yıllarında yayınlanmıştır. *Hinker* seti hazırlandıktan sonra İKE ve DKE’nin yanı sıra TZPKurdî hareketinin bünyesinde kurulan bütün Kurdî-Der şubelerinde ve başka pek çok kültür merkezi, dernek gibi mekânlarda verilen Kürtçe öğretim kurslarında temel dil öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Yayınlandığı tarihten itibaren büyük ilgi gören ve pek çok baskı yapan *Hinker* seti 2017 yılında hazırlayıcıları tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve yeni bir edisyonla yayınlanmıştır.⁶³

TKÖD çerçevesindeki Kürtçe öğretim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan diğer bir dil öğretim seti de *Mamoste* setidir. Üç ciltlik bir Kürtçe öğretim seti olarak planlanan bu öğretim setinin birinci cildi *Mamoste-1* adıyla 2016 yılında yayınlanmış ancak diğer ciltleri henüz yayınlanmamıştır. *Mamoste* Kürtçe öğretim seti Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüsü (TYDE) bünyesinde kurulan ve Abdurrahman Adak, Tahirhan Aydın, Zülküf Ergün ve Mikail Bülbül’den oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. MAÜ ve diğer devlet üniversitelerinden verilmekte olan seçmeli Kürtçe derslerinde okutulacak bir Kürtçe öğretim seti olarak tasarlanan *Mamoste* seti yayınlandığı tarihten itibaren hem söz konusu derslerde hem de diğer pek çok kurum ve kuruluş tarafından açılan başlangıç seviyesi Kürtçe kurslarında ders materyali olarak kullanılmaktadır.

Bu alt başlık altında yukarıda kısaca tanıttığımız Kürtçe öğretim kitaplarının Türkiye’deki Kürtçe öğretimindeki yerleri, bu kitapların dilbilgisini sunma biçimleri, dört dil becerisine verdikleri önem başta olmak üzere genel anlamda bir dil öğretim

⁶³ Bu araştırmanın çalışma grubu Kürtçe öğretimi sürecinde genelde *Hinker*’in ilk baskılarını kullandıkları için araştırma boyunca refere edilen *Hinker*’in ilk baskılarıdır.

kitabı olarak yeterlilikleri yine bu kitapları kullanan öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine dayanılarak sunulmuştur.

Kendisi de *Hinker* setini hazırlayan komisyonda bulunan ÖĞRÖ-KY-01E, kendi Kürtçe öğretim deneyimde kullandığı dil öğretim kitaplarının bir serencamını vermektedir. ÖĞRÖ-KY-01E dilbilgisi kitaplarından Kürtçe öğretimine başladığını, daha sonra hazırlanan Kürtçe öğretim setlerinden de yararlandıklarını aktarmaktadır. ÖĞRÖ05E ise dil öğretim kitaplarını kullanmaya başlamaları ile birlikte, daha önce dilbilgisi kitaplarıyla yapılan Kürtçe öğretiminde yöntem yanlışlıklarını fark ettiklerini belirtmektedir. ÖĞRÖ05E'nin bahsettiği “yöntem yanlışlıkları” dilbilgisi ağırlıklı yapılan dil öğretimi ile dil öğretim kitapları yardımıyla yapılan dil öğretimi arasındaki farkın da itirafı gibidir. Zira hiçbir dilbilgisi kitabı dilin bütün kullanımlarına yer vermez, fakat herhangi bir dil öğretim süreci dört dil becerisinden en az ikisini kapsar ve böylece dil öğrencisi için dilin kullanım alanlarının kaynağı ve referansı olur:

Mesela enstitüde, 2000’li yılların başında, derslerimde -bazen özel dersler de veriyorduk- Baran Rizgar’ın kitabını, *Uygulamalı Kürtçe Dil Derslerini*, ondan ders veriyorduk, sonra enstitü *Kurdiya Nûjen* kitabını yayınladı, Çeto Özel’in, önce pedagojik tekniklere göre hazırlanmıştı. Diyebiliriz ki Türkiye’deki ilk kitap oydu. O kitaptan ders veriyorduk. Ondan sonra da 2008-2009 yıllarında adı *Hinker* olan çalışmamız çıktı. Ondan önce *Kurdiya Hêsan*, onu bir grup hocamız hazırlamıştı. Önce bir set olarak, setli çalışma, *Hinker* çalışmamız çıktı. Çalışmalar onunla devam etti. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Yani kaynaklar hep Sami Tan’ın kitabı ve *Hinker*’di. Başlarda, Çeto Özel’in kitabı, İstanbul’dan geldiğimizde, elimizde onlar vardı. Ve Baran Rizgar’ın kitabı vardı, fotokopisini temin edip geldik, Sami Tan’ın kitabı çıkana kadar. Metodolojik olarak, [hatalarımızın farkına varana kadar] çok zaman geçti. Dili gramer üzerinden veriyorduk. Öğrenciler bir yerden sonra anlıyorlardı, ama altı ay geçtikten sonra geliyorlardı, hocam hepsini unuttuk diyorlardı. O metodumuz yanlış, *Hinker* o yönüyle çok iyiydi. Zamanla bir tecrübemiz oluştu. O onlar için korku oluyordu, Kürtçenin zor olduğunu söylüyorlardı, yani anlamıyorlardı. Biz de Kürt dilinin ehli değildik. Kitaplarda ne varsa öğrencilere onu veriyorduk, ama öğrencilerime hep söyledim: size bu öğrettiğim şeylerden bazıları sonra değişebilir buna hazırlıklı olun. (ÖĞRÖ05E)

Kürtçe öğretim kitaplarını diğer diller için hazırlanan öğretim materyalleri ile karşılaştıran AKD05E, Kürtçe için hazırlanan materyallerini içerik ve dil yönünden eksik bulduğunu belirtmektedir. Aynı görüşte olan pek çok Kürtçe öğretmeni gibi

AKD05E de bu materyallerdeki eksikleri tamamlamak için ikincil kaynaklardan yararlandığını aktarmaktadır. Bu aktarımıyla AKD05E aslında başarılı bir dil öğretmeni profili çizmektedir. Yani dil öğretim kitabı veya materyalini dersin amaçlarına göre değerlendirmekte ve amaçlara ulaşmada eksik gördüğü yönleri kendisi telafi yoluna gitmektedir. Aynı şekilde ÖĞRÖ03E de *Hînger* setini dil öğretim kitabı olarak kullanmalarına rağmen kendilerinin de materyal geliştirdiklerini ve bunu dışında derste farklı konulara da ağırlık verdiklerini ifade etmektedir:

Öğretim materyallerini İngilizce ile kıyasladığımızda [sayıları] azdır. Çoğunda alıştırma yok. Çoğu şeyde de materyaller Kürtçenin doğasına aykırıdır. Yani Kürtçenin tabiatına aykırıdır. Bir çeviri mantığı gibiydiler. Onlar bana göre nasıl telafi ediyorlardı, onlara okuma materyali getiriyordum ve öyle hayattan örnekler getiriyordum. Onlara okutuyordum, yazmayı öyle çabaladım. Yine de *Hînger* iyidir. Üçünde de aynı konu olduğunda tekrar tekrar birlikte işlenirdi. Şimdi, bana göre *Mamoste* kitabı çok iyi değil. Çünkü biraz ezbere bir mantık içeriyor. Mesela “cümledeki isimlerin çoğullaştırılması” der. Yani öyle verisen ezber gibi olur. Hâlbuki öğrencilere bükümü öğrettiğinde onlar nerede çoğul olacağını bilir. (AKD05E)

Biz kendimiz Kurdî-Der’de bazı şeyler hazırlamıştık, bazı ders soruları, alternatif şeyler hazırlamıştık, öğrencilere onları veriyorduk. Diğer şekilde genelde *Hînger* üzerinden devam ediyorduk, *Hînger*’den başka, sanat saatimiz vardı, genellikle sanattan ve büyük yazarların tanıtımını yapardık. Derslerimiz de konuşma öğretimi de vardı. Çünkü utangaçlıklarını bu şekilde üzerlerinden atıyorlardı, daha rahat konuşabiliyorlardı. (ÖĞRÖ03E)

Kürtçe öğretim derslerinde *Hînger* setini kullandığını belirten AKD04E *Hînger*’in eksik kaldığı dilbilgisi konularında diğer Kürtçe dilbilgisi kitaplarına ağırlık verdiğini ifade etmektedir. AKD04E’nin anlattıklarına bakıldığında zaman daha önce temel ders materyali olarak kullanılan dilbilgisi kitaplarının, dil öğretim setlerinin hazırlanmasından sonra -dil öğretiminde asli yerleri olan- yardımcı başvuru materyallerine dönüştüklerini göstermektedir. ÖĞRÖ04K Kurdî-Der’de verilen kursların her seviye kurunda uygun *Hînger* cildini kullandıklarını, bununla beraber Kürtçe dilbilgisi kitaplarının da yardımcı materyal olarak kullanıldığını belirtmektedir:

Biz daha çok, yani *Hînger*’de alıştırma vardı, gramer diyebiliriz, gramer nasıldı, mesela gramer kapsamlı bir şekilde anlatılmıyordu, Biz kendimiz Sami

Tan, Celadet Bedirhan gibi eski kaynaklardan, o zamanlar onlar elimizde vardı, o şekilde eğitim görüyorduk, temelimizi ondan aldık. Diyebiliriz ki *Hınker*'de açık bir şekilde anlatılıyordu, ama biz onu geniş bir şekilde öğrencilere anlatıyorduk. (AKD04E).

Zaten *Hınker* kitabımız her üç düzey içindi. Ama ayrıca *Hawar* dergisindeki hikâye ve şiirler gibi değişik kaynaklardan, düzyazılardan, şarkılardan, gramer kitaplarından Sami Tan, Bahoz Baran, Mikail Bülbul, Kadri Yıldırım ve Çetin Taş'ın kitaplarından da istifade ediyorduk, adaptasyon yapıyorduk. (ÖGRÖ04K)

Benzer şekilde özellikle Kurdî-Der ve DKE'deki derslerinde *Hınker* setini kullandığını aktaran ÖGRD02E, buna rağmen kitaba çok fazla bağlı kalmadığını ve farklı kaynaklardan da yararlandığı belirtmektedir. Aynı şekilde AKD02E de farklı kurumlarda verdiği derslerde kullandığı *Hınker* ve *Mamoste* dil öğretim kitaplarına her zaman bağlı kalamadığını ve dersin amaçlarına göre davranarak yan kaynaklara yöneldiğini veya kendisinin materyal hazırladığını aktarmaktadır:

Birinci seviyede gramer kitabı olarak *Hınker*'i kullandım, *Hınker*'le beraber birkaç materyal daha, bende PDF'leri vardı, bir şarkı, bir hikâye, bir şiir, bir fıkra olsun arada böyle şeyleri de öğrencilerime veriyordum. Yani yüzde yüz o kitaba göre gitmiyordum. Elbette gramer kitabı olarak ondan gidiyordum, ama öğrencilerime başka şeyler de veriyordum. Üçüncü seviyede, gramer üzerinden gittiğimizden dolayı, *Hınker*'e o kadar önem vermiyordum, çünkü bazen sınıftaki öğrenciler iyiydiler ve o kitap yeterli değildi. (ÖGRD02E).

Van Kurdî-Der deneyimini ele alırsak, zaten *Hınker*, üç seviyeye göre hazırlanmış bir kaynaktı. Onu Kurdî-Der derslerimizde kullanıyordum. Az çok, hem öğrenciler, muhatap kitle, Kürtçeyi öğretme isteği, diyebilirim ki iyi bir seviyede değildi, ama az çok yetiyordu. Diyebiliriz ki sadece konu hakkındaki örnekler yetersiz kalıyordu, ama diyebiliriz ki gramerin ana hatları iyi bir şekilde verilmişti, onun örnekleri kavramayı derinleştirme ve o gramatik bölümler için daha çok örneğe ihtiyacı vardı. ... Üniversite tecrübesini ele alırsak, ilk sene ders verdiğimizde, zaten elde bir kaynak yoktu, Kurdi-Der'deki kaynaklarımdan istifade ettim ve o şekilde ders veriyordum. İki dönem de *Mamoste* adlı kitaptan ders verdim, ama doğrusu derslerde kitaplara fazla bağlı kalmıyordum, çünkü konu ve örnekleri geniş bir şekilde ele alınmamıştı. Gönül rahatlığıyla bütün müfredat ona göre oluşturulsun diyemem, o kadarına layık bir kitap değil. (AKD02E)

Üniversitelerdeki seçmeli derslerde ve halka açık kurslarda *Mamoste*'nin hazırlanmasına kadar geçen sürede Kürtçe dilbilgisi kitapları ile beraber *Hınker* setinin bazı bölümlerinin fotokopileri öğretmenler tarafından öğretim materyali olarak kullanılmıştır. *Mamoste-1* kitabı hazırlandıktan sonra özellikle Mardin

Artuklu Üniversitesi (MAÜ)'deki seçmeli Kürtçe derslerinin temel öğretim materyali olmuştur. Bununla beraber sadece başlangıç seviyesi için uygun olması nedeniyle dersin öğretmenleri tarafında yardımcı materyaller de kullanılmıştır. Örneğin AKD01K, *Mamoste*'yi dil öğretim yönüyle yetersiz bulduğu için farklı materyallerden de yararlandığını bildirmektedir. Derslerinde *Mamoste-1*'i kullanan AKD03E de Kürtçe dilbilgisi kitaplarından da yararlandığını aktarmaktadır. Daha önceki Kürtçe öğretim deneyimlerinde *Hinker* setini de kullanmış olan AKD03E, bu öğretim setinin metinlerini yapay bulurken, *Mamoste*'nin de dil öğretiminde yetersizlikleri olduğunu ifade etmektedir⁶⁴:

Derslerde başlıca kaynak olarak Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından hazırlanan *Mamoste-1* kitabını kullanıyordum. Ama onun yanında bazen modern Kürtçe hikâyelerini okuyorduk. Bunları kullanıyorduk ve bazen halk hikâyelerini okuyorduk. Fakat şunu belirtmek gerekir ki *Mamoste* tek başına Kürt dili öğretimi için yeterli değil, yine de başlangıç seviyesindeki bir çalışma için fena değil, iyi bir kitaptır. (AKD01K)

Üniversitede *Mamoste*'yi takip ediyorduk. Doğrusu önce üniversitede, şöyle diyeyim, önceleri *Mamoste* hazırlanmamıştı. Bir zamanlar üniversitede, dediğim gibi, İKE'nin materyallerini kullanıyorduk çünkü başka hiç materyal yoktu. Sonra Kadri Yıldırım hoca bir kitap yazdı. Üniversite hocası olduğu için dedi ki üniversitenin [ders kitabı] olsun. Evet doğrudur, her öğrenci kitabı aldı, her öğrenci kullandı, ama doğrusu ondan hiç ders almadık. Biz sadece, nasıl söylenir, mesela fiillerden ve zamirlerden bahsedecektik, öğrencilere söylenirdi, evde de bakın ki ilerleyebilesiniz diye. Sadece Kadri [Yıldırım] Hocanın kitabındaki şeyler, derslere yarayan, kitabın sonundaki metinlerdi, o da bazen ondan istifade ediyorduk, okuyorduk, yani bazı alıştırmalar yapıyorduk. Sonra *Mamoste* [kitabı] geldi, o da tam değil, doğrusu üç seviye düşünüyorlardı. Yani kitap, eğer *Mamoste* ve *Hinker*'i karşılaştıracak olursak, nasıl denir, *Hinker* biraz, *Hinker*'in bazı şeyleri çeviri gibi görünüyordu. İçinde biraz çeviri mantığı vardı. Bilmiyorum artık İngilizce materyallerin mi etkisi vardı, nedir? *Mamoste* ondan biraz daha sadeydi. Ama sanki *Mamoste* çok şey gibi, mesela *Mamoste-1*'in seviyesi daha düşüktür. Yani daha sade ve özdür. Alıştırmalar bakımından hemen hemen aynıydılar. *Mamoste*'de gramer daha azdı *Hinker*'e göre. (AKD03E)

⁶⁴ Burada dikkat edilmesi gereken bir husus, dil öğretim kitaplarının öğrenci profili ve hazırbulunuşluklarına tam olarak uymayabileceğidir. Bu nedenle hiçbir dil öğretim kitabı tam olarak istenilen seviyede değildir ve öğrenme amaçlarına adapte edilmesi gerekmektedir. Kürtçe dil öğretim kitapları özelinde bakıldığında, Kürtçe öğretmenlerinin söz konusu kitaplardan yeterince faydalanamalarını kitaba bağladıkları görülmektedir.

Vakıf üniversitelerinde verilen seçmeli derslerde de ilk başlarda dilbilgisi kitapları ile Kürtçe öğretilmeye başlandığı, fakat sonrasında *Hinker* setinin hazırlanması ile birlikte bu Kürtçe öğretim setinden ders materyali olarak yararlanılmıştır. Sabancı Üniversitesi ve Koç Üniversitesi'nde verilen seçmeli Kürtçe derslerini okutan AKÖ01E, çok geniş bir yelpazedeki Kürtçe materyallerden faydalandıklarını ve bu kaynaklardan edindiği materyaller ile kendi ders kitabını hazırladığını aktarmaktadır. AKÖ01E'nin aktardıklarına bakıldığında öğretmen ve ders materyali arasında bir uyum olduğu görülmektedir. Zira ders materyalinin öğrenim hedeflerini belirlemesine fırsat verilmemiş, bunun aksine önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda farklı öğrenim materyallerinden yararlanılmıştır:

Sonra *Kurdiya Nûjen*, *Hinker*, ve Baran Rizgar'ın kitabı, ardından da Nûbihar'dan Abdullah İncekan'ın kitabı çıktı. Mesela internet üzerinden, Almanya'da Yekmal kurumu vardı, onda eğitim için bazı materyaller hazırlanmıştı, internet üzerinden ulaşmıştım. Sonrasında Evdila Dirêj'in kitabı elime ulaştı. Farklı materyallerden oluşan bir havuz oluştuyordum, onlara bakıyordum, konuya bağlı olarak ve şayet gerekliyse, o kitaplarda güzel aktiviteler varsa onların fotoğraflarını çekiyordum, onun dışında da şayet ihtiyaç olsaydı kendim bir şeyler yazıyordum. Bazen o kaynaklardan, kitaplardan hiçbirisi işime yaramıyordu, materyallerimi kendim yeniden hazırlıyordum. Birkaç yıl sonra hazırladığım o materyalleri bilgisayarında hafta hafta, öğrencilerin seviyesine göre kategorize ettim. Üç dört yıl sonrasında onları birleştirdim ve artık sezon başında bir kitapçık olarak öğrencilere veriyordum. O öyle bir kitaptı, hiçbir zaman onu bir yerde yayınlamayı düşünmedim. Kitaptaki gramer konularının açıklamaları İngilizce bazen de Türkçe idi. Elimden geldiğince İngilizce olarak hazırlıyordum, daha kolaydı, yabancı öğrenciler de geliyorlardı. Hiçbir zaman yayınlamadık o kitabı, fakat dört ayrı seviyede, kitap olarak her biri 120 sayfa civarında, haftalık olarak planlanmış, Kürtçe zamanlara göre bir sistematığı vardı. (AKÖ01E)

4.4.2.1. Kürtçe Öğretim Kitapları ve Standart Kürtçe

Dil öğretim kitapları, diğer pek çok yararının yanı sıra, dil öğrencilerine standart dil formunu ulaştırdıkları için *maddi dil planlaması* ile *edinim planlamasının* pratikteki önemli ajanlarıdır. Bu yönüyle bakıldığında zaman Kürtçe öğretim kitaplarının hazırlanmasında hem içerik hem de anlatım dili olarak tercih edilen yöresel formun hangisi olduğu ve bunun ne kadar etkili olduğu önemli bir durumdur. Irak ve Suriye'nin Kuzeyi, İran'ın Kuzeybatısı ve Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde konuşulan, Kürtçenin Kurmancî lehçesi (Kuzey Kurmancî) Haig ve Öpengin (2014) tarafından yapılan kategorizasyonda Hakkari-Duhok hattı

Güneydoğu altlehçe bölgesi [Badinan/Behdinan], Batman-Diyarbakır-Şırnak-Mardin-Urfa-Haseke hattı Güney altlehçe bölgesi [Silîvî/Garzan], Bingöl-Muş-Ağrı-Erzurum-Van-Bitlis hattı Kuzey altlehçe bölgesi [Serhed], Adıyaman- Gaziantep-Şanlıurfa-Halep hattı Güneybatı altlehçe bölgesi, Maraş-Malatya-Sivas hattı Kuzeybatı altlehçesi şeklinde sınıflandırılmakta ve Cizre bölgesinde konuşulan Botan altlehçesi standart alt lehçe olarak kabul edilmektedir. Botan-Badinan altlehçesi hemen hemen bütün Kürtçe klasik eserlerin dili olarak kullanılmış ve *Hawar* dergisine kadar bu şekilde gelmiştir. Hawar ekolü bir altlehçe veya ağız tercihini belli etmemekle beraber Botan ve Silîvî ağızlarını karışımı olan ve Botan altlehçesine daha yakın bir formun kullanımı göze çarpmaktadır (Onen, 2018; Haig ve Öpengin, 2018). Bununla beraber özellikle Kafkasya Ekolü olarak bilinen ekolün Serhat altlehçesini edebi form olarak kullandığı bilinmektedir. 1980 sonrasında Türkiye’de ise Hawar ekolünün edebi formu olan Botan-Silîvî formunun Silîvî altlehçesine yakın bir formun edebi eserlerin dili olarak öne çıktığı bilinmektedir.⁶⁵ Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede bir eğitim dili olmaktan mahrum bırakılan Kürtçenin yukarıda belirttiğimiz bütün altlehçeleri konuşma dili olarak varlıklarını sürdürmekle birlikte son yıllara kadar da konuşucuları arasında etkileşim minimum düzeyde kalmıştır. Son yıllarda artan yazılı ve görsel medyanın etkisi ile bu altlehçelerin konuşucuları arasında etkileşim artmakta ve karşılıklı anlaşılabilirlik gözle görülür bir şekilde artmaktadır.

Kürtçe altlehçeleri arasında etkileşimin yaşandığı yerlerden birisi de Kürtçe öğretimin yapıldığı mekânlar olmaktadır. Bunun yanı sıra dil öğretim kitaplarının bir altlehçe tercih etmeleri de kaçınılmazdır. Böylece Kürtçe dil öğrencisi hem sınıf arkadaşları aracılığı ile kendi konuştuğu altlehçeden farklı formlar ile hem de dil öğretmeni ve özellikle dil öğretim materyalleri yoluyla tercih edilmiş yazılı bir altlehçe formu ile karşılaşmakta ve bunu standart yazılı bir altlehçe olarak benimsemektedir. Bu nedenle dil öğretim materyallerinde hem içeriğin hem de anlatımın altlehçesi, yazılı Kürtçenin standart bir forma kavuşmasında ve bu formun yaygınlaşmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Hassanpour, 2005). Araştırma

⁶⁵ Bu durumun oluşmasında 1980 yılından sonra öne çıkan Kürt (Kurmancî) yazarların bu bölgeden olmasının katkısı olabilir. Örneğin ünlü romancı Mehmed Uzun Siverekli, hikâyeci ve romancı Fırat Cewerî Mardinli’dir ve eserlerinde bahsedilen altlehçe formunun öne çıktığı görülmektedir.

kapsamında incelediğimiz -yukarıda tanıtılan- Kürtçe dil öğretim kitaplarının *Hawar Ekolü*'nün kullandığı bir altlehçe tercihi ile yazıldıkları tespit edilmiştir. Görüşme Formu'nda (Bkz. EK-1) bu altlehçenin dersteki yansımalarını, öğrencilerin bu tercihe tepkilerini ve Kürtçe öğretmenin yaklaşımını belirlemeye yönelik sorular da sorulmuştur. Aşağıda öğretmenlerin anlatımlarından yola çıkarak Kürtçe öğretim kitaplarındaki altlehçe tercihini ve bunun yansımaları değerlendirilmiştir.

Türkiye'deki Kürtçe öğretim sürecinde en yaygın kullanılan öğretim seti olan *Hînger*'i hazırlayan komisyonda yer alan AKÖ-KY-03E, İKE'nin çalışmalarında Celadet Âli Bedirxan'ın çalışmaları ve Botan altlehçesinin tercih edildiğini aktarmaktadır. AKÖ-KY-03E bir altlehçe tercihinde bulunmaları gerektiğini belirterek, bir şekilde tercih edilen altlehçe aracılığıyla yazılı Kürtçe için bir rehberliğin gerçekleştiğini ifade etmektedir:

Kürt yazarları başlarda yazılarını konuşma dilinde yazıyorlardı. İstanbul Kürt Enstitüsü Celadet Âli Bedirxan'ın kitabını kaynak olarak kullandı, yazı konusunda bir standart oluşması için Botan ağzı esas alındı. Bu şekilde yazı dilinin temeli oluştu. Eğitim verirken yazı diline göre hazırlanmış kaynak ve kitapları kullanıyorduk. Bazen şive-ağız sorunları karşımıza çıkıyordu, bir şekilde çözüm bulunuyordu. (AKÖ-KY-03E)

Aynı komisyonda yer alan ÖĞRÖ-KY-01E ise bir dil öğretim kitabında standart bir tercihin olması gerektiğini ve kendilerinin de hem anlatım dili hem de kelime bazında bir tercihte bulunduklarını aktarmaktadır. Bu konuda İngilizce örneğini veren ÖĞRÖ-KY-01E, İngilizce gibi bir dilin bile çok farklı altlehçeleri bulunmasına rağmen öğretimde standart kabul edilen altlehçenin tercih edildiğini ve bunun da İngilizcenin yaygınlaşmasında yararlı olduğunu belirtmektedir. ÖĞRÖ-KY-01E'ye göre kelime bazında standardın da bir sınırı vardır, örneğin eş anlamlı kelimelerde bir standardın dayatılamayacağını belirtmektedir. Ona göre sadece farklı telaffuz formları bulunan bir kelime için bu farklı formlardan birinin tercih edilmesi standartlaşma tercihidir. Bununla birlikte ÖĞRÖ-KY-01E, *Hînger*'de bir standart form tercihinde bulunduklarını aktarmaktadır:

Kimse bölgesel İngilizceyi tartışmaz, derste İngilizce şive/ağızlarını da tartışmaz. Standart bir form vardır, o forma göre öğrenilir. O forma göre öğretemiyorsun, bir şey söylediğinde, “bizde şöyle söylenir”, diyorlar, başkası, “hayır bizde şöyle söylenir” diyor, bu şekilde bu formları da söylemek ya da göz önünde

bulundurmak zorunda kalıyorsun. Örneğin gramer öğrettiğinde, ergativiteden bahsettiğinde, onu anlamıyorlar, birçok öğrenci teoride karşılaşmış fakat pratikte onunla karşılaşmamıştır. “Min wî dît.” “Min sêvan xwar.” diyor. Sınavda özellikle soruyorsun, içinde ergativite olan bir şeyi, yüzde yüz bilemiyor. Mesela bir cümle verip, “bu cümledeki yanlış nedir?” diyorsun. “Min sêvan xwar.” Diyor mesela, (konuyu) anlamamış, göremiyor, yani göremiyor. Pedagojik açıdan bir formu, yazılı formu esas alman gerekir, ona göre takip etmen lazım. Fakat öğretmenlik kurunda bir şey öğrettiğimiz zaman, ki kelimeler-kalıplar açısından o algıyı öğretiyorduk, Kürtlerin kullandığı her kelime Kürtçeye mal olmuştur, artık Kürtçedir, artık o gözle bakmanız gerekir, diyorduk. Özellikle de eşanlamlı kelimelerde standart olmaz. Biz bu tür standardizasyona karşıyız, standart varyantlarda olur, yani, kelimedede bir ses değişmiştir, diyelim, o şekilde üç dört kelime oluşmuştur, onlar arasından bir standart oluşturabilirsin, fakat *synonym* [eşanlamlı] kelimelerde standart oluşturamazsın, her ikisi de doğru olur, her ikisi, üçü, dördü, artık kaç ise, hepsi doğru olur. Onlara bu algıyı öğretiyorduk. Yani okumamış ya da bilmeyen insanların bir özelliği de, birbirlerinin Kürtçeleri ile dalga geçmeleri idi, diyebiliriz. (ÖGRÖ-KY-01E)

Her ne kadar Kürtçe dil öğretim kitaplarında bir altlehçe tercihi göze çarpıyor olsa da bu kitapları ders materyali olarak kullanan Kürtçe öğretmenleri arasında bu konuda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. ÖGRÖ04K bir altlehçe tercihinin bulunduğunu belirtirken, AKD03E dilbilgisi konuları bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmektedir. Ona göre durum bir altlehçe tercihindense ziyade kelimelerin bölgesel bir seçimi şeklinde adlandırılabilir:

Standart bir tercih vardı tabi, orda ağız için yer yoktu, bana göre standart olması daha iyi, fakat bu ağızların tümüyle konuşulmaması ya da sınırlı olmaları gerektiği anlamına gelmez. Fakat standart [dil] için bir tercih olmalı. Standart bir dil olduğunda bu karışıklıkları önler, bundan olayı bunu önemli görüyorum. (ÖGRÖ04K)

Bu şekilde bir tercih yoktu, bana göre standart Kurmancî adıyla, yazılı Kurmancî'ye dair öyle bir mantık oluşturdular. Fakat kendi şiveme, Serhad şivesine biraz uzak kalmıştım. Hatta daha sonra öğrendiğimi, bu işe daha fazla dâhil olduğumu söyleyebilirim. Gramatik açıdan fazla fark yok, sadece ergativite ve büküm bana göre standart bir unsur ve olmalı da. Onlar materyallerde vardı. Fakat kelime ve kelime telaffuzları açısından sonradan öğrendim ki daha çok Mardin şivesi mevcut, bana öyle geldi, öyle hissettim. İki kaynakta [*Hînkêr* ve *Mamoste*] da genel olan şey, Kürtçeye rengini verdiğidir. Fakat şöyle dile getireyim; bir Serhadlı olarak fazla zorluk yaşamadım. Sadece ergativite ve büküm meselesinde, Serhadlı biri olarak zorluk çektim. (AKD03E)

Farklı illerde düzenlenen pek çok Kürtçe öğretim kursunda değişik seviyelerde dersler vermiş olan ve *Mamoste* Kürtçe öğretim setini hazırlayan komisyonda yer alan AKD-KY-07E hazırlanan materyallerin son yirmi yılda bir standarda kavuşan Kürtçe ile yazıldıklarını belirtmektedir. AKD06E ise oluşan bu standarda öğrencilerin bazen tepkisel yaklaşıtlarını ve kendi yörelerinin altlehçesini öne çıkarmaya yöneldiklerini aktarmaktadır:

Materyaller Kurmancîye göre, az çok bu son 20 senede standart bir Kurmanci var, yani o metinleri daha çok standarda göre yapıyorduk. Şüphesiz başka değişik bölgelerden vardı ama derslerde standart olanı veriyorduk, bölge farklılıklarını vermiyorduk. O yönden kötü bir reaksiyon almadık. Yani oraya gelenler bizim köyün ağzı olsun ya da bizim şehrin altlehçesi olsun demiyorlardı. Bir profil geliyordu daha çok öğrenmek istiyorlardı, bu yüzden kabul ediyorlardı. (AKD-KY-07E)

Zaten her seferinde bundan bahsediyorduk. Yani derslerde, bir dejavu gibi, hep önümüze çıkıyorlardı. Derslerde diyelim ki bir şeyden bahsediyorduk, falanca şey diyorduk, baktın biri buradan biri oradan çıktı dedi ki bu böyle şu şöyle. Böyle şeyleri duyduğumuzda, sorularının ne olacağını biliyorduk, cevaplarımız nasıl olacak. Artık ne olacağını biliyorduk. Evet o bölgesel şeyleri göz önünde bulunduruyorduk, söylüyorduk, yani ‘pencere’ , Hakkari’de ‘şibak’ diyorlar, bilmem nerde şöyle böyle diyorlar. Normal bir şeydir, her ikisini bilirlerse iyidir, kötü değil. (AKD06E)

AKD-KY-11E de derslerinde öğrencilerden gelen benzer tepkilerle karşılaştığını ancak ders materyalinin yardımı ile bir süre sonra tepkilerin dindiğinden bahsetmektedir. Ağız ve bölgesel farklılıklar konusunu her seviye ve türde Kürtçe kurslarda karşılaşılan bir sorun olduğu görülmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğretmenlerin kendilerine göre stratejiler geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu stratejilerin en yaygınının da ağız ve bölgesel farklılıkları kabul etmekle birlikte yazılı standart bir lehçe tabanına gereksinim olduğunun anlatılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun bir süre sonra, öğrencilerin yazılı Kürtçeye hâkimiyetlerinin artması ile onlar tarafından da kabul edildiği ve tedricen ortadan kalktığı anlaşılmaktadır:

Kürtçe dersine gelen öğrencilerin çoğu sadece kendi bölgesinin Kürtçesini biliyordu ve Kürtçeleri de bundan oluşuyordu. Kürtçenin sadece ondan ibaret olduğunu düşünüyorlardı, ama öğrenciler hem sınıfta hem de hoca sınıfta ders verdiğinde değişik kelimelere rastlıyorlardı. Öte yandan bazı gramatik kurallar vardır, yazılı standart gramere göre yanlış kabul edilir, yani standart gramere

girmemişler. Öğrencilerin kabul etmesi biraz zor, onlar niye yanlış diyorlardı. Örneğin türemiş fiiller zaman ekleriyle birlikte kullanıldığında, o zaman ekleri ön ek ile asıl fiil arasında kullanılır. Bu standart bir gramer kuralıdır, ama Tor gibi bölgeler, böyle demiyorlar, mesela ‘vedikim’ [açıyorum] demezler, ‘divekim’ [açıyorum] derler; ‘vedixwim’ [içerim] demezler, ‘divexwim’ [içerim] derler. Bunun yanlış olduğunu söylemek zordur onlar için, yani hiç olmazsa gramerde. Elbette anne babalarından öğrendikleri için bu böyledir, onlar için normal bir şeydir. Bir süre sonra onlara [konuşma] dilin standart bir şey olmadığının öğretilmesi gerek, dil her bölgeye göre, her sınıfa göre farklı farklı kullanımları vardır ve yazılı dil de sadece bölgesel konuşma diliyle bağlanmıyor, yani ondan farklıdır, çoğunluğundan oluşur, bir mirasa sahiptir. Konu bu olunca, kendimiz kısa bir izahta bulunuyorduk onlara, çoğunluğu anlıyordu, öğrenciler anlayışlıydı, üniversite öğrencileriydi. (AKD-KY-11E)

AKD05E standart altlehçe konusunun özellikle öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığını belirtmektedir. Ona göre bu yanlış anlaşılmanın önünü açan etmenlerden bir tanesi de dil öğretim kitaplarının bu durumu iyi bir şekilde açıklamamış olmalarıdır. AKD05E dil öğretim kitaplarının -standart bir altlehçe tercih etmeleri ile birlikte- yöresel farklılıklara daha fazla yer vermesi, hem seçilen altlehçenin yerleşmesine yardımcı olacak hem de öğrencilerden gelecek tepkilerin en aza indirgenmiş olacaktır:

Zaten standart olarak, bir standart oluşmuş, konuşmada da bazı standartlaştırmalar istiyorlar. Yani bazı sözcükler bazı bölgelerde farklıdır. Kurstayken öğrencilerde bu da vardı, mesela onlar “halo” [böyle] diyorlar, ve kitapta da ‘wisa’ [böyle] geçtiğinde, ‘halo’nun Kürtçe olmadığını düşünüyorlar. Yani o meselede, sözcük meselesinde böyledir. Yine de gramer konusunda standart oluşmuş, birazını oradan birazını buradan alamayız. Sözcük meselesinde biraz daha zengin olabilirler. Bazı bölgelerin sözcüklerini de söyleyebilirler. Yani söz konusu metin içi olduğunda, bence metinlerde geçiyorsa bir tercih yapmasına gerek yoktur. Ama bir soru sor, aşağıdaki boşlukları doldurun, tamamlayın, zaten o bellidir, bir kalıp vermek zorundalar. Burada bir şey diyorlar Serhat’da başka bir şey diyorlar. İkisini korumak gerek. Belki buranın kaybolabilir, Serhat’ınki kalır. Yani burada bazı sözcükler yoktur. Mesela biz ‘beleş’ [bedeva] diyoruz, bazı Kürtler ‘herwe’ [bedeva] diyorlar, onu da kullanmak gerek. Niye kaybolsun ki. (AKD05E)

Özel bir üniversitede ve Özgür Üniversite’de Kürtçe ders vermiş olan AKÖ-KY-02E, kendi hazırlamış olduğu Kürtçe öğretim kitabında olabildiğince bütün öğrencilerin yabancıısı olmadığı bir altlehçe tercihinde bulunmaya çalıştığını belirtmektedir. Bu yöntemi izlemesinin amacını da hem Kürtçesi iyi olanların hem de hiç Kürtçe bilmeyen öğrencilerin kitaba aynı şekilde yaklaşmalarını sağlamak

olduğunu dile getirmektedir. AKÖ-KY-02E bu çabasına rağmen kitabında kendi memleketi olan Hâkkari altlehçesinin nispeten görünür olduğunu ifade etmektedir:

Doğrusu bütün öğrencilerin kitaba yabancı kalmalarını istemiyordum. Bütün Kürt bölgeleri, bütün Kürt öğrencilerin kendilerini içinde görebilsinler. O yüzden standart bir Kürtçe üzerinden gidiyordum, ona göre hazırlıyordum. Ama kitapta ister istemez Hâkkari altlehçesi var. O günlerde kitabın amacı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre idi. Önce öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurdum. Kitabı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırladım. Öğrencilerin ihtiyaçları nelerdi? Öğrenciler, kendileri Kürt'tü, çoğunluğu Kürt'tü, içlerinde birkaç Türk de vardı, içlerinde hiç Kürtçe bilmeyen Kürtler vardı. O az Kürtçe bilenler, hem Kürtçelerini geliştirmek için, hem de o Kürtçe bilmeyenler kitaptan kaçmamaları için. Bu şekilde Kürtçeyi baştan alan Türkler için, onlar için de organize edildi ki o üç grup öğrenci modern Kürtçeden faydalansın. Eğer modern Kürtçeye bakacak olursak en başından itibaren böyledir. Ama ister istemez öğrencilerin ihtiyaçlarından dolayı derse katılma oranı yükseliyor. Başlangıç öğrencileri için biraz zor oluyor. Çünkü sadece başlangıç öğrencileri için değil. Kürtçeyi az bilen öğrenciler içindir, ama Kürtçeyi okuyup yazmasını bilmezler. O yazım bilgisi kural ve kaidelerini, grameri başlarda o kadar ağır vermedim, çünkü başlangıçtı. Sadece Kürt öğrenciler için, Kürtçeyi öğrenmek isteyen, o kitabı bitirdiklerinde, Kürtçe materyalleri, Kürtçe yazıları okuyup anlayabilecekler. (AKÖ-KY-02E)

4.4.2.2. Dil Öğretim Kitaplarının İçeriği ve Dört Dil Becerisi

Dil öğretim sürecinde kullanılmak üzere seçilecek dil öğretim seti veya kitabının belli kriterlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sürecinin başlıca amacı dersin ve öğrencilerin öğrenme amaçlarına uygun kitabın seçilmesidir. Ders kitabı değerlendirmenin de belli kriterlere göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Alan Cunningsworth (1995: 5) özellikle dil öğretim kitaplarının değerlendirilmesinde dikkat edilecek başlıca kriterleri şu şekilde sıralamaktadır: *kitabın amacı ve yaklaşımı, kitabın dizaynı ve planı, kitabın dili, dört dil becerisi, konular, metodoloji, öğretmen kitabı.*

Yukarıda tanıtılan Kürtçe öğretim kitapları (*Kurdiya Nûjen, Hînger ve Mamoste*) Cunningsworth'un bu kriterlerine göre değerlendirildiğinde her üç kitabın da amaçlarının açık olduğu ve dizayn yönünden son derece başarılı olduğu görülmektedir. Kitapların anlatım dili de birbirlerine yakın ve bir standardı yakaladıkları söylenebilir. Kürtçe kitaplarında öğretilecek konuların sıralanmasında (sequencing) genel bir düzenin takip edildiği söylenebilir, fakat dil öğretim metodolojisi bakımından hem kitap yazarlarının hem de kitapları kullanan

öğretmenlerin kafasında net bir şema olmadığı görülmektedir. Ayrıca hiçbir Kürtçe öğretim kitabında bir *öğretmen kitabı* bulunmamaktadır. Bu da öğretim metodunda bir standardın yakalanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra bu Kürtçe öğretim kitaplarının *dört dil becerisinden* (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) *okuma* ve *yazma* becerilerine ağırlıklı yer verdikleri görülmektedir. Katılımcıların anlattıklarından yola çıkarak denilebilir ki kitaplardaki bu tercihin Türkiye'deki Kürtçe öğretimin hedef kitlesi ve amaçları ile de nispeten örtüştüğü için özellikle ders sırasında pek sorun teşkil etmemiş gibi durmaktadır. Zira derse katılan kişilerin büyük çoğunluğu zaten Kürtçe konuşucusu olan ancak kendi dillerinde okuryazar olmayan kimselerdir. Fakat düzenlenen Kürtçe kurslara veya üniversiteler bünyesinde verilen seçmeli Kürtçe derslerine anadili Kürtçe olmayan bir öğrenci geldiği zaman bu kitaplardaki eksiklik kendini hissettirmiştir. İşte tam bu esnada öğretmenin yeteneği ve tecrübesinin devreye girmesi gerekmektedir. Böylece öğretmen kitabın eksik yanlarını kendi hazırladığı materyaller yardımıyla giderebilir. Fakat yukarıda verilen Kürtçe öğretmeni profilinden yola çıkarak denilebilir ki dil öğretim formasyonundan yoksun olan Kürtçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bırakın kitabın eksikliklerini gidermeyi, söz konusu eksiklikleri fark etmekten bile uzak kalmıştır.

Bu alt başlık altında Kürtçe öğretim kitaplarını içeriklerini ve kitapların dört dil becerisine verdikleri yer ve önem kitapların yazarları ile kitapları uzun bir dönem derslerinde Kürtçe öğretmek amacıyla temel ders materyali olarak kullanan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. *Hînger* setinin yazarlarından olan ÖĞRÖ-KY-01E hazırladıkları kitap dâhil hemen hemen bütün Kürtçe öğretim materyallerinde *konusma* ve *dinleme* becerilerine çok az yer verildiğini ve bu eksikliğin ders esnasında başka materyallerle tamamlanmasının da zor olduğunu belirtmektedir. Kurdî-Der ve DKE'deki derslerinde *Hîngerî* kullanan ÖĞRD02E, kendilerinin de bir dönem söz konusu Kürtçe öğretim seti üzerine değerlendirmeler yaptıklarını ve dilbilgisi öğretimi ağırlıklı iskeleti değiştirerek dört dil becerisine, özellikle konuşma ve dinleme becerilerine yer vermek istediklerini belirtmektedir:

Şimdi mesela *Hînger*'de özellikle, çabamız vardı, derslerde de hem konuşturmaya çabalıyorduk, hem de yazabilsinler. Ama yine de materyal konusunda, görsel ve işitsel konusunda eksiklik vardı, şimdi de var. Görsel ve işitsel fonksiyonlarını

geliştirmen için özellikle konuşmanın, o kabiliyetlerin daha çok olması lazım. O konuda eksiklik var ve hâlâ da o boşluklar doldurulmamış. Mesela baktığımda Youtube’da da da Kürtçe hakkında çok az şey vardı. Diyebiliriz ki özellikle Kurmancî de çok azdır. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Hînger’i anlatayım, biz de bir ara *Hînger*’in değerlendirmesi üzerinde çalıştık, acaba bu kitabı nasıl iyi bir şekilde düzeltebiliriz diye üzerinde çalıştım. O dört dil becerileri konusunda kitapların birçok yerinde eksikler var. Genel olarak gramer üzerinden giderlerdi diyebiliriz, bu o kitapların eksikliğidir. Konuşma diyelim, özellikle yazma çok çok azdır. Belki de dil öğreniminde, tecrübeme göre, işe yarayacak en önemli beceri yazma becerisidir, çünkü hem beyin çalışıyor hem el çalışıyor, hem içinde duygular var ve dilin kaide ve kuralları insanın kafasında daha kalıcı olarak kalır. Bu beceri bu kitapta çok azdır. Daha çok diyebiliriz ki beşinci beceri olan gramer bu kitapta daha çok ön planda, ama okuma olarak, ama içinde okuma metinleri de vardı. Konuşma olarak içinde diyalog vardı, ama çoğu kere günlük yaşamdan uzak diyaloglar vardı, diyebiliriz ki toplumsal yaşamımıza göre değillerdi. Diyaloglar üzerine öyle problemler de [vardı]. Çoğu kez yazılı diyaloglar vardır, yani bu sadece bir kuraldır, kişi diyalog yapabilir, yazılmış olanlar, sadece konu verirsın. (ÖĞRD02E)

ÖĞRÖ03E *Hinker* kitabında konuşma becerisinin çok sınırlı bir şekilde yer aldığını belirtirken, diğer beceriler için de genelde benzer örnek ve alıştırmaların yapıldığını ve bu tekrarın bir süre sonra dersin işleyişini olumsuz etkilediğinden bahsetmektedir. ÖĞRÖ03E bu eksiklikleri gidermek için kitaptan birkaç konu işledikten sonra ayrı olarak konuşmaya ağırlık veren aktiviteler yaptığını da eklemektedir. AKD06E ise *Hinker*’in konu diziliminde sistematik olmadığını ve konu tekrarlarının yeterince yapılmadığını belirtmektedir. AKD06E ayrıca dil becerileri alanında da *Hinker*’i eksik görürken, özellikle okuma becerisini geliştirmek için sunulan metinlerin konuşma dilinden uzak olduklarını aktarmaktadır:

Bence konuşmayı çok sıkıştırmışlardı, bazı klişe şeylerle sınırlandırmışlardı. Örneğin isim, isimler üzerinden gidelim, Qenco vardı, Rengin vardı, Zelal vardı, yani bunlardan daha fazladır ve örnekleri de Kürtler sadece hayatlarında gezmiyorlar, yemek yemezler, çok değişik şeyler de yaparlar. Formatı bana göre daha geniş olmalıydı, o yelpaze biraz daha geniş olmalıydı. Çünkü her zaman aynı örnekleri kullanıyoruz, bu da zamanla rahatsızlık veriyor. 4-5 konu üzerinden ders anlatıyordum. Kalan zamanda da daha çok konuşma üzerineydi, sonra dinleme ve telafuz üzerine devam ettik. (ÖĞRÖ03E)

Tabi diğer materyallere bakıyorduk. Yani nasıl bahsetmişler. *Hinker* sistematik olarak ve sıra olarak birbirinden ayrılırdı. Yani nasıl diyeyim, mesela beşinci ünite ‘büküm’ konusundan bahsedilirdi, belirtili büküm verilirdi, artık belirtisiz bükümleri göremiyordun ancak 15-20 sayfa sonra. Yani sistematik bir şekilde

birlikte gitmiyordu. Bir başka mesele de kitap günlük konuşmadan uzaktı, ama bu sonlarda *Hînger* kendini biraz geliştirdi, ama metinleri alakasızdı. Verilen metinler nasıldı diyelim, milletten uzaktı. (AKD06E)

Hînger ve *Kurdiya Nûjen* kitaplarını karşılaştırarak değerlendiren AKD04E'ye göre her iki kitabın da bariz eksiklikleri bulunmaktadır. Ona göre her ikisinin de ancak yabancılar için Kürtçe öğretim derslerinde kullanılabilecek kitaplardır ve Kürtçe bilenler için uygun değildir. AKD04E ayrıca özellikle *Hînger*'in içerikte kullandığı dil ve kültür öğelerinin de Kürtlere yabancı bir kültür olduğunu ve yavan bir dil kullanıldığını iddia etmektedir:

Gerçekten eksikler, yani bu kitaplar niye eksik? Bu kitaplar yabancılar için iyi. Çoğu arkadaşımız, öğretmen arkadaşımız burada büyük bir yanlış yapıyorlar. Yani Kürtlere Kürtçe öğreteceksen, bu kitaplar olmaz. Neden? İçerik açısından da olmaz, yöntem açısından da olmaz ve Kürtçe kokusu olmadığı için de olmaz. O kitaplarda Kürtçenin tadı tuzu yok. *Hînger*'de yok *Kurdiya Nûjen*'de de yok. Zaten kitaba bakıyorsun, kitaplardaki resimlere bakıyorsun, anlıyorsun ki bu kitaplar Kürtlere göre değil, Kürtlerin yaşamına göre değil. Yani bugün dil ile hayat sıkı sıkıya bağlıdır. Hazırladığın o materyaller, o materyallerde kullandığın resimler, hepsinin topluma göre olması gerekir. Yani bugün *Hînger*'de [bu alanda] hiçbir şey bulamazsın, yani baba avukattır, ya da anne doktordur. Yani o kitaplarda Kürtçe hayatı adına bir tat yok. Ama inanıyorum ki o kitaplar yabancılar için olur. Kürtler için olmaz. (AKD04E).

Hînger ve *Mamoste* Kürtçe öğretim setlerini dört dil becerisi açısından karşılaştıran AKD03E, *Hînger*'in okuma metinlerini daha faydalı bulmaktadır. Ayrıca yazma becerisine ver vermede her iki kitabı da eşit görürken, dinleme becerisinde her iki öğretim setinin de eksikleri olduğunu belirtmektedir. Hem materyal eksikliğinden hem de öğretmenlerin tecrübesizliğinden dolayı dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine fazla yer veremediklerini aktarmaktadır. Benzer şekilde AKD05E de kitaplarda dinleme ve konuşma becerilerine hiç yer verilmediğini, özellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak kendisinin derslerde aktiviteler yaptığını aktarmaktadır:

Yani büyük bir fark yok, ama illa bir fark söyleyeceksek *Hînger*'deki okuma parçaları biraz daha uzun ve fazlaydı. *Mamoste*'de bu daha kısadır. Bana göre *Mamoste*'de her ders için bu artırılabilir. Mesela bana göre okuma açısından *Mamoste* yeterli değildir. Ama yazma açısından ikisi de eşittir, mesela alıştırmalara

göre olur ve alıştırmaları da eşittir. Dinleme açısından bakarsak bana göre ikisi de eksiktir.⁶⁶ Ya da zaten eksiktirler, bence bir şey daha var, hem sınıfların sistemi hem de öğrencilerin öğrenmeleri, ya da öğretmenlerin öğretimi, daha oturmamış bizde, dinleme sistemi. Bana göre birincisi, teknoloji bakımından, ikincisi ise zaten az olan materyal yüzünden iyi değil. Konuşma da, konuşma becerisi, zaten nasıl bir beceridir, konuşma Kürtçede farklıydı, diğer diller gibi değildi. Zaten derse gelen öğrencilerimizin çoğunluğu Kürtçe biliyorlardı, ama Türk öğrencilerimiz de vardı, hiç şeyle ilgileri olmayanlar da vardı. Ve nasıl, ilki çalışanlar, gerçekten de derslerini tekrar edenler, onları materyalleri takip ediyorlardı, yine de dil için en az seviyedeki beceri olabilirlerdi. (AKD03E)

Genel olarak dinleme yok zaten. Konuşma, yani orada insan konuştuğu için, ben zaten öğrencileri konuşturuyorum. Konuşma daha fazla oluyor. Yine de, Türkiye'deki öğrencilerin dikkatleri daha çok yazma üzerine, en çok yazmalarını geliştiriyorlar. Ve okuma da, ama şunu da söyleyeyim *Hinker* ve *Mamoste*'nin metinleri, bunlar zaten ders içerikleri, diğerleri öğretmek için değil. Zaten kendi kendilerine öğreniyorlar. Yani o metinleri fazla iyi bulmuyorum. (AKD05E)

AKD06E de yukarıda aktarılanlara benzer olarak öğretmen olarak kendi tecrübesizliklerinden dolayı dört dil becerisi içerisinde en fazla okuma ve yazma becerilerine yer verdiklerini aktarmaktadır. Zaten dil öğretim kitaplarında da bu becerilere ağırlık verildiğini ve konuşma ile dinleme becerilerinin göz ardı edildiğini belirten AKD06E gibi AKD-KY-07E de genelde okuma metnlerinin ağırlıkta olduğu bir dil öğretimi gerçekleştirdiklerini belirtmektedir:

Aslına bakarsan belki de tecrübemiz yoktu, ya da yeniydik diyelim, ben kendim onu görmezlikten geliyordum. En çok okuma ve yazma üzerinde duruyoruz. En fazla biz bu iki nokta üzerinde dururuz. Bana göre *Hinker*'de baştaki bu iki nokta çok daha fazlaydı. Çünkü sen hem metin hem de diyalog okuyorsun, hem de boş yerler vardı, diyalog vardı dolduruyordun. Ama dinleme mesela yoktu. Bu eksikliği, ya da bir CD gibi bir şey [yoktu]. (AKD06E)

Çok düzenli değildi, şimdiki gibi pedagojik açıdan düzenli değildi. Mesela dinleme zayıftı, ama daha fazla yazma yapardık ve okuma da yapardık, çünkü metinleri öğrencilere ben verirdim. Mesela metin üzerinde dilbilgisi [görürdük], çünkü gramer tek değildi, ortografya gibiydi. Aynı anda hem dilbilgisi hem de ortografya öğrettirdik. Onun için de bunu söyleyelim, dinleme değil, ama diğerleri daha fazla, yazma ve okuma, onlara daha fazla yer verirdik. (AKD-KY-07E)

⁶⁶*Mamoste* kitabında her dersin diyalog ve metinleri seslendirilmiştir. Söz konusu bu kitap seslendirmeli alıştırmalar konusunda eksik olsa da yönüyle *Hinker*'den farklıdır. Ancak öğreticiler ve dil öğrencilerinin çoğunun ihtiyaç duydukları bir aktivite olmadığı için bu seslendirme metnler kullanılmamaktadır. Bu nedenle katılımcı değerlendirmelerinde *Mamoste* kitabında dinleme yok kanaati doğmaktadır.

Farklı dönemlerde değişik mekânlarda Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan AKD10E, kullandığı dil öğretim kitaplarından bağımsız olarak kendi derslerini her dört dil becerisinin de öğretimi üzere planladığını aktarmaktadır. Örneğin öğrencilerine okuttuğu bir okuma metni üzerinden onları konuşmaya teşvik etmiş, böylece hem okuma becerisini hem de konuşma becerilerini geliştirmiştir. AKD10E dinleme becerisini geliştirmek için de -teknolojik imkânların olmadığı dönemlerde- derslerine yaşlı insanları misafir ettiğini, böylece öğrencilerin Kürtçeye maruz kalmalarını sağladığını belirtmektedir. AKD10E'nun bu yöntemleri dil öğretiminde öğretmenin tecrübesinin derste ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

Dersimizin bir bölümüne “yazma kabiliyetinin geliştirilmesi”, bir bölümüne “sözlü anlatım kabiliyetinin geliştirilmesi” diyorduk. Mesela anlatma konusunda diyordum, “Halepçe Katliamı” ile ilgili bir metin vardı, ben o metinden sorular çıkartırdım, artık yavaş yavaş diğer bütün metinlerimi öyle yaptım. Mesela diyordum bu Halepçe olayı nerede olmuş, ya da ne zaman olmuş? Neden ölülerin sayıları 5000 ile sınırlı kaldı? Bunlar sözlü anlatımdı. Her arkadaş kendi imkânına göre cevap veriyordu. Ama eğer vaktimiz kalsaydı, diğerleri için gün belirlerdik. Herkes filan günde kâğıtlarını getirsin diyorduk, 20 dakika, ya da 30 dakikada kaç tane sayfa yazabiliriz? Artık bu yazılarında noktalama işaretleri, sentaks, anlatım hatalarında ne var, nasıllar? Kâğıtlarını alır ve onlara tekrar onlara dağıtırdık. Dinleme de bu son zamanlarda oldu, yaşlıları aradık, bir tanesini bulduk, hikâye anlatırdı. Bir kere de bir yazar geldi derse. İkisini de iyi hatırlıyorum, onlar anlattılar, biz de onları dinledik. Mesela yaşlı adam *Zaloğlu Rüstem* destanını anlattı, artık onu dinleyip sözcükleri dinleme açısından, ton ve tarzı, belagatı nasıl, onu bu şekilde inceleyeceğiz dedik. Yazar da geldi, modern bir yazar olarak dilini nasıl kullanıyor dedik, anlatımı ne şekildedir? Daha önce bir romanını okumuştuk, onun yazım ve sözlü anlatımını inceleyeceğiz dedik. (AKD10E)

Vakıf üniversitelerinde verilen seçmeli dersleri okutan AKÖ01E, kendi öğrencilik ve Kürtçe öğrenme serüveninden yola çıkarak Kürtçe öğretme süreçlerinde dört dil becerisine büyük önem verdiğini ve bunlara ek olarak dilbilgisi ve kelime öğretimi üzerinde de titizlikle durduğunu aktarmaktadır. Bununla beraber derslerde anadili Kürtçe olan öğrencilerin sayısının fazla olduğu durumlarda okuma ve yazma becerilerine ağırlık verdiğini çünkü Kürt öğrencilerin daha çok bu becerilere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. AKÖ01E ayrıca hem kendi hazırladığı ders materyallerinde hem de ders esnasında çeviri üzerinde de durduğunu ve bir dil öğretim yöntemi olarak çevirinin önemsinmesi gerektiğini bildirmektedir:

Elimden geldikçe altı tane kabiliyet var diyordum, kelime ve grameri de eklerdim. Yani benim için kelimelerin öğrenilmesi için sadece okumada ve yazmada geçmesi yeterli gelmiyordu. Ben bunun çalışmasını kendim bağımsız bir şekilde de yapardım, gramer de önemliydi, çünkü [öğrencilerim yaşça] büyük oldukları için kendi dillerini biliyorlardı. Mesela kendi eğitimimde, okuduğumuz o şeyler, öğretmenlerimiz inanıyorlardı, çevirinin rolünü, gramerin rolünü çoğu zaman önemsemiyorlardı, hatta küçümsüyorlardı. ... Kendi materyallerimde de, hiçbir zaman materyallerimde sadece okuma, ya da yazma yoktu, gramer vardı, gramerin bir sistemi vardı, yani öyle grammersiz yürümüyordu ama sadece gramer ile de yürümüyordu. Okuma ve yazma, konuşmaları da vardı. Eğer Kürt öğrenciler olsaydı ağırlığı okuma ve yazmaya verirdim çünkü onlara, onun önemi daha fazlaydı. (AKÖ01E).

AKD02E ise Kürtçe öğretim kitaplarının hazırlandığı hedef kitlenin hiç Kürtçe bilmeyen kişiler olduklarını ancak derslerine devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadili Kürtçe olan öğrenciler oldukları için ders kitapları ile hedef kitlenin bir uyumsuzluk içinde olduklarını ve bu uyumsuzluğun da öğretim sürecini olumsuz etkilediğini aktarmaktadır. Bunun yanı sıra ders kitaplarında Kürt kültürü ile ilgili bilgilerin azlığını da dil öğretim kitaplarındaki başka bir eksik olarak işaret etmektedir. AKD02E kitaplarda işaret ettiği eksikliklerin giderilmesi için de yaş ve Kürtçe bilme düzeylerine göre materyallerin hazırlanması, önceden hazırlanan materyallerin de bu yönde gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Şöyle söyleyeyim, kullandığımız o kaynaklardaki eksikliklerden bir tanesi, benim tespit ettiğim, hiç Kürtçe bilmeyenler için hazırlanmış olmasıydı, fakat muhatab olduğumuz kitle zaten anadilleri Kürtçe idi, bir seviyeye kadar Kürtçe biliyorlardı. Sadece okuma yazma çerçevesinde ve dil, edebiyat ve kültür hakkındaki ufuklarını genişletmekti. Bu açıdan kaynaklar çok çok yetersiz kalıyorlardı. Fakat hiç Kürtçe bilmeyenler için başlangıç düzeyinde ve onlara Kürtçe öğretilmesi konusunda belli bir seviyeye kadar faydalı idi. Fakat o kanıda değildim Artuklu'daki öğrencilerimin %90'ı Kürt'tü. Daha çok onların Kürtçenin, edebiyatın ve kültürün anlama sınırlarını geliştirmek için daha iyi olacaktı, ki bu da bizim kaynaklarımızın en büyük eksikliklerinden biriydi. Fikrimce bu konuda öğreten kişinin muhatabı kesin bir sınırla belirlenmiş olmalı. Nedir bu? Eğer muhataplarımız Kürtçe biliyor ve belirli bir yaşta - üniversite öğrencileri 20 yaş üstüdürler- ve belli bir farkındalık ve Kürtçe-Kurmancî temeline sahipler, ya da başka bir lehçe ise, örneğin Zazaca, onların seviyelerine göre materyaller hazırlanmalıydı, fakat başta da dediğim gibi, maalesef bu özellik göz önünde bulundurulmamış. (AKD02E)

Genel olarak katılımcıların anlatımlarına bakıldığı zaman Kürtçe öğretim amacıyla hazırlanan ve yukarıda tanıtılan *Hînker*, *Kurdiya Nûjen* ve *Mamoste* kitaplarının dört dil becerisine eşit ağırlıkta yer vermedikleri görülmektedir. Söz

konusu kitaplardan özellikle *Hînker*'in konuşma ve dinleme becerilerine yönelik bölümlerden yoksun olduğu; *Kurdiya Nûjen*'in modern dil öğretim teknikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmasına rağmen dinleme becerisine hemen hiç yer vermediği; *Mamoste*'nin ise dilbilgisi öğretimi ağırlıklı bir plana göre hazırlandığı söylenebilir. Bunların yanı sıra hiçbir Kürtçe dil öğretim kitabına ek olarak *öğretmen kitabı*'nın olmaması bir diğer büyük eksiklik olarak görülebilir. Zira bilindiği gibi dil öğretim setleri ile birlikte hazırlanan *öğretmen kitabı* özellikle az tecrübeli dil öğretmenleri için bir rehber görevi görürken genel anlamda öğretim teknikleri gibi alanlarda da yol göstericidir. Tüm bu eksiklere rağmen adı geçen Kürtçe öğretim kitaplarının özellikle 2000 yılından sonra artan Kürtçe öğrenim talebini büyük ölçüde karşıladıkları, belli bir altlehçe formunun yerleşmesine katkı sağladıkları söylenebilir. Böylece Kürtçe dil öğretim kitapları da Kürtçe dil planlamasının *maddi planlama* ve *edinim planlaması* faaliyetlerinde başarılı bir rol üstlendikleri söylenebilir.

4.5. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: KÜRTÇE DERSİNDE NE OLUYOR?

Dil öğretiminin öğretmen, öğrenci, dil öğretim materyalleri ve dil öğretim mekânı gibi farklı birleşenlerden oluşan karmaşık ve zamana yayılan bir süreç olduğu yukarıda aktarılmıştı. Dil öğretim süreci çerçevesinde belirli bir mekânda yapılan dil öğretim faaliyetlerinin de genel olarak dört kategori altında yürütüldüğü söylenebilir: (1) *öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme yöntemleri* (ihtiyaç analizi); (2) *öğretimi önceden belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik düzenleme yöntemleri* (müfredat-izlence); (3) *dersi sunma yöntemleri* (yöntem ve teknikler); (4) *öğretilenlerin pratik edilmesi ve tekrarı* (alıştırma) (Brown, 1995: 4). Biz bu kategorilere ek olarak *öğrenilenlerin test edilmesi ve değerlendirilmesi* (ölçme-değerlendirme) kategorisini de eklemekteyiz.

Bu altbaşlık altında Türkiye'deki Kürtçe öğretim sürecinde ders öncesinde *öğrenci ihtiyaçlarının* nasıl belirlendiği, öğretim öğrencinin belirlenen bu ihtiyaçlara göre ne şekilde düzenlendiği, Kürtçe öğretim derslerinin ne şekilde sunulduğu ve öğretilenlerin hangi yöntemlerle pratik ve tekrar edildiği ve son olarak öğrenimin

nasıl ne şekilde ölçme-değerlendirme yapıldığı yine Kürtçe öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda incelenecektir.

4.5.1. Kürtçe Öğrencisi İçin İhtiyaç Analizi

Dil öğrencisinin ihtiyaç analizinin yapılması ve böylece dil öğretimindeki amaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesi, dil öğretim sürecinde takip edilecek dil öğretim yaklaşımını ve öğretim programın da etkilediği için önem arz etmektedir. Örneğin dilbilgisi ihtiyacını karşılamaya yönelik bir dil öğretim sürecinde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi -DÇY (Grammar Translation Method-GTM) uygun bir dil öğretim yaklaşımı olabilirken, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dil öğretiminde de Beceri Temelli Dil Öğretim Yaklaşımı-BTDY (Skills-Based Language Approach-SBLA) daha uygun bir yaklaşım olabilir. Böylece dil öğretim programı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak daha verimli bir şekilde hazırlanabileceği gibi başta dil öğretim kitapları olmak üzere dil öğretim materyalleri amaca uygun olarak seçilip düzenlenebilir (Brown, 1995). Dil öğrencisinin ihtiyaç analizi çeşitli yöntemlerle yapılabilir. Bunlardan en yaygını anket, görüşme, gözlem ve seviye belirleme sınavlarıdır. Anket, görüşme ve gözlem yoluyla öğrencinin dil öğrenme amaçları, ihtiyaç duyduğu dil alanları ve dil becerileri tespit edilebilirken, seviye belirleme sınavları ile de öğrencinin dil becerilerindeki seviyesi belirlenebilmektedir (Brown, 1995: 35-50).

Katılımcılardan AKD04E, Özel Kürtçe Kursları ve sonrasında Kurdî-Der bünyesinde verdiği Kürtçe derslerinde öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yönelik sınavlar yaptıklarını aktarmaktadır. Ancak yapılan seviye belirleme sınavlarının da homojen bir sınıf ortaya çıkmasına yetmediğini belirten AKD04E bunu sebebinin de dil öğrencilerinin yaş, eğitim durumu ve meslek gibi başka değişkenler olduğunu ifade etmiştir:

Kurslarda [seviyeleri] nasıl mı yapıyorduk [belirliyorduk]? Öncelikle seviyeleri tespit ediyorduk. Yani birinci, ikinci ve üçüncü seviye [şeklinde]. Başlangıçta öğrencilerimizi elekten geçiriyorduk, fakat her ne kadar elekten geçersen de biri avukat, biri de ev hanımı falan oluyordu. Yani Kürtçeleri birbirine yakın olurdu, fakat sınıfta ne yapılabilirdi? Bir espri yaptığında bile bu hem avukata hem de ev hanımına göre olmalıydı. Yani bu durum gerçekten de öğretmenlerin işini zorlaştırır. (AKD04E)

AKD-KY-07E ilk Kürtçe kursları ile Kurdî-Der arasındaki en büyük farkın seviye belirlemeye yönelik sınavlar olduğunu belirtmektedir. Genellikle ba lang , birinci seviye, ikinci seviye, üçüncü seviye ve öğretmenlik seviyesi olmak üzere be  seviyede⁶⁷ yapılan Kurdî-Der'deki Kürtçe kurslarında seviyeler bittikten sonra da sınavların yapıldığını aktaran AKD03E, bu sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin bir sonraki seviyeye geçip ge meyece ine karar verildiğini bildirmektedir. Yapılan sınavların da yazılı (test veya açık uçlu) olduklarına ve öğrencilerin konuşma veya dinleme becerilerinin ölçümüne yer veren sınavların hiç yapılmadığını aktarmaktadır:

Zaten MKM ve Kurdî-Der'in farkı oydu, Kurdî-Der sınav yapıyordu, seviyeleri belirliyordu, sınav yapmasalar bile form dolduruyorlardı, ona göre    seviye belirliyorlardı, her zaman    seviyeye göre ders veriyorlardı. Daima   retmen kurunda da ders veriyorlardı. Ben diğer seviyelerde hiç ders vermedim doğrusu. Kurdî-Der'de o şekilde idi, ben hiç bilmeyene de ders veriyordum. (AKD-KY-07E)

Öğrencilerin birinci seviyesi için, ba lang ta hiç dil ile ilgilenip ilgilenmedi i ya da kursa gidip gitmediği tespit edilirdi. Bunu görmek için de sınav yapılırdı, seviye belirleme sınavları, eğitimden önce. Sonrasında hangi seviyeden ba larsa, hangi seviyede eğitim görürse, kur sonunda yine seviye belirleme için, yani seviye belirlemek için, o kurda ne   rendi ini belirlemek için, o konular hakkında sınav yapılırdı. Bu şekilde yazılı bir değerlendirme vardı, pratik sınavı hiç yapmadık, ne  KE'de ne de MA 'de. Dinleme sınavı da yapmadık, sadece okuma ve yazma sınavları yaptık. Ve bir şey daha, bu bir eksikliktir belki de, nasıl söylesem ki, arada hiç ölçüt yoktu diyebilirim. (AKD03E)

AKD02E ise Kurdî-Der'de seviye sınıflarının belirlendiğini ancak üniversitelerde verilen seçmeli derslerde seviye belirleme sınavlarının yapılamadı ını aktarmaktadır. AKD02E  niversitelerdeki Kürtçe derslerinde seviye belirleme sınavlarının yerine öğrencinin okuduğu sınıfın seviye olarak alındığını ve aynı sınıfta okuyan öğrencilerden bir Kürtçe grubu olu turuldu unu belirtmektedir. Bunun yanı sıra ne Kurdî-Der'de ne de başka bir kurumda seviye sınıflarının ya a göre belirlenmedi ini aktarmaktadır:

Van Kurdî-Der kurumunda    seviyede ders veriliyordu, e itmenlik seviyesi ile beraber dört seviye ediyordu. Benim ders verdiğim seviyeler ba lang  ve birinci

⁶⁷ Bazı Kurdî-Der  ubelerinde Ba lang  seviyesi Birinci Seviye olarak verilirken bazı  ubelerde ayrı ayrı kurlar olarak düzenlenmiştir.

seviyelerdi, bu Kurdî-Der’de olandı. Üniversitede ise seviye meselesi sınıflar üzerinden, yani şayet öğrenciler iki yıllık programlarda ise iki yılda o eğitim veriliyordu, öğrenciliğin birinci ve ikinci senelerinde. Fakat dört yıllık iseler birinci yıldan dördüncü yıla kadar veriliyordu. Her bir sınıf bir seviye olarak sayılıyordu. Doğrusu tecrübelerimizden sonra ders verme şekli değişti. Ben orda iken her bir sınıf bir seviyeye tekabül ediyordu, bu şekilde dersler veriliyordu. Fakat müfredat olarak sadece gramer değil, Kürt Dili ve Kültürü olarak ders veriyorduk. Yaşa göre gruplar oluşturulmadı, hem Kurdî-Der’de böyle bir sınıflandırmaya rast gelmedim hem de zaten üniversitede ders verme kıstası sınıflara göre belirlenmişti. (AKD02E)

Araştırma bulgularına göre katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’deki Kürtçe öğretim sürecini bir dil öğretim sürecinden ziyade Kürtçe okuryazarlık kursu olarak tanımlamışlardır. Bu yüzden öğrencilerin ihtiyaçlarının bu minvalde olduğu varsayılmış ve öğrencilerin Kürtçe öğrenime katılma amaçlarını belirlemeye yönelik ya hiçbir çalışma yapılmadan derslere geçilmiş ya da sadece seviye sınıfları oluşturmak amacıyla öğrencilerin Kürtçe okuryazarlık düzeyleri ve dilbilgisi seviyelerini belirlemeye yönelik sınavlar yapılmıştır

4.5.2. Öğretim Programı - İzlençe

Dil öğretim programı/izlençe (syllabus) takip edilen dil öğretim yaklaşımı ve ders esnasında uygulanacak teknikler doğrultusunda ancak bunlardan bağımsız olarak, konuların ve içeriğin dil öğrencisinin ihtiyaçları doğrultusundan seçilmesi ve sıralanması olarak tarif edilebilir (Brown, 1995: 6-7). Böylece konular basitten zora, en çok ihtiyaç duyulandan en az ihtiyaç duyulana, küçükten büyüğe veya yaygın olandan az yaygın olana doğru sıralanarak öğrenmelerin parçalara, başka bir ifade ile derslere bölünmesi olan öğretim programı, bütün olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi mümkün olmayan dili belli bir süreye yayarak öğretme şeklinde de tanımlanabilir. Herhangi bir öğretim programının yararlı sonuçlar verebilmesi için öğrenci ihtiyaçları belirlenip analiz edildikten sonra hazırlanması ve kullanılacak dil öğretim kitapları ile diğer materyallerin de bu öğretim planına göre seçilmesi gerekmektedir. Eğer bu mümkün değilse önceden hazırlanan öğretim programının ve seçilen dil öğretim kitaplarının öğrenci ihtiyaçlarına adapte edilmesi gerekir.

Pek çok dil öğretim programı mevcut olmasına rağmen, Brown (1995:7) yaygın olarak kullanılanları şu şekilde sıralamaktadır: Dilbilgisi ve fonoloji

konularının kolaydan zora veya yaygın olandan az yaygın olana doğru sıralandığı *yapısal program* (structural syllabus); bu programda ders içeriği dilbilgisi konuları etrafında düzenlenir ve temel amaç dilbilgisi konularının öğretilmesidir. Dil konularının öğrencilerin karşılaşılabilecekleri muhtemel durumlara (bankada, alışverişte, okulda) göre sıralandığı *durumsal program* (situational syllabus); bu programın amacı öğrenciyi dili kullanabilecekleri gerçek durumlara hazırlamaktır. Durumsal programda dilbilgisi konuları arka planda verilebilir. Öğretilecek konuların belli kavram grupları etrafında sıralandığı *kavramsal program* (notional syllabus); bu program türünde konular nicelik, zaman ve mekân gibi kavramlara göre düzenlenir. Bu programın arka planında öğretilecek diğer konular yapısal ve durumsal programa göre sıralanabilir. Dil öğretim konularının belli konu ve temalar (sağlık, spor, yemek, elbise) etrafında düzenlendiği ve sıralandığı *konusal program* (topical syllabus); Konusal program kelime öğretimi açısından yararlı bir program türüdür. Başta dil bilgisi konuları olmak üzere diğer dil alanları yapısal program ile arka planda sıralanabilir. Öğretilecek konuların tasvir etme, tanımlama, raporlama gibi belli işlevler etrafında organize edildiği ve sıralandığı *işlevsel program* (functional syllabus); öğrenci merkezli bir program olan işlevsel programda öğretmenin yönlendirici bir rolü vardır. Dil öğrencisinin ihtiyaç duyduğu dört dil becerisinden biri veya hepsi etrafında planlanan *beceri temelli program* (skills based syllabus); Örneğin konuşma becerisini veya yazma becerisini geliştirmeye yönelik program ve materyaller bu programa göre düzenlenir. Dilbilgisi ve fonoloji gibi diğer dil alanları yapısal veya durumsal program ile arka planda sunulabilir. Son olarak konuların belli bir görev veya aktivite etrafında planlandığı *görev temelli program* (task based syllabus); bu görevler harita çizme, yönergeleri takip etme ve benzeri şekillerde olabilir.

1990'lı yılların başında İstanbul'da düzenlenen ilk kursların birinde Kürtçe öğretmenliği yapmış olan ÖĞRÖ06E her hafta hangi konuyu anlatacağının belli olduğunu ve planlamayı kendisinin yaptığını aktarmaktadır. ÖĞRÖ06E'nin dilbilgisi konularını esas alarak hazırladığı öğretim programı tipik bir *yapısal program*dır. 2004 yılında açılan Özel Kürtçe Kurslar'da ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan TİP A müfredatına göre bir öğretim programı hazırlandığını

aktaran ÖGRÖ05E, yine de pratikte öğretmenlerin inisiyatif kullanarak programı öğrencilerin amaçlarına göre adapte ettiğini belirtmektedir.

Şüphesiz metodolojik, sistematik olarak bir programımız vardı, o gün aklımıza ne gelirse, şeklinde değil. Programı kendim hazırlıyordum, yani Kürtçe zamirlerden başlıyorduk, o şekilde devam edip, fiil, cümle, görüşme, diyalog [şeklinde]. Bunlar için İngilizceye bakıyordum, istifade ediyordum, bazen Türkçeden de istifade ediyordum. (ÖGRÖ06E)

Devletin resmi kursundan önce, özel kursta elimizde ne varsa, enstitüde bize ne sundularsa onlar idi. Fakat resmi kurs açılmadan yapılması gereken şeyler vardır. Bir müfredat vardır, A tipi, o şekilde dersi vermen gerekirdi, ders defterlerimiz vardı, MEB bizden istemişti, onlar da ona göre hazırlamışlardı. Çok tuhaf şeyler de vardı, İngilizce ve Fransızca'dan çevirdikleri şeyler vardı, aralarında tuhaf cümleler vardı, iyi çevrilmemişlerdi, fakat programlar için inisiyatif öğretmenlerin elindeydi. (ÖGRÖ05E)

Uzun yıllar boyunca İKE bünyesindeki Kürtçe öğretim faaliyetleri, materyal geliştirme ve öğretim kitabı hazırlama faaliyetlerine katılan ÖGRÖ-KY-01E öğretim programı geliştirme faaliyetlerinin ilk kurslardan itibaren yapıldığını belirtmektedir. Daha sonra *Hinker* öğretim setinin hazırlanması ile birlikte genel olarak *Hinker*'in bir Kürtçe öğretim programı gibi algılandığını ifade eden ÖGRÖ-KY-01E öğretim programı hazırlamanın dinamik bir süreç olarak sürekli geliştirildiğini aktarmaktadır:

Hinker çıkmadan önce, hatta hazırlanmadan önce bile hangi seviye için hangi konuların verileceği, ünite ünite nasıl işleyeceğimiz belli olmuştu. Gramer konuları çoğunlukla bana ait, pedagojik konular üzerinde daha çok Ronahi [Önen] çalıştı, ondan sonra, tabi benim ders verme deneyimim de fazla idi, Ronahi'nin de öyle. Mesela Bilgi Üniversitesi'nde Kürtçe derslere başlandı, o da onları derslerde tatbik etme imkânı, eksikliklerini görme imkânı buldu. Ona göre, mesela derslerde alıştırma hazırlıyordu, metinler hazırlıyordu, o metinleri de sonraki baskısında *Hinker*'e ekledik. Mesela bir materyal kullandığımız zaman, mesela bir hikâyeyi kullanacağız dediğimiz zaman, ikinci üçüncü seferden sonra onu artık kitapta da kullanıyorduk. (ÖGRÖ-KY-01E).

ÖGRÖ03E Kurdî-Der bünyesinde verdiği Kürtçe derslerinde dönemlik veya haftalık bir Kürtçe öğretim programına sahip olmadıklarını bunun yerine *Hinker* öğretim setini öğretim programı olarak temel aldıklarını ve her hafta bir konu [ünite] işlemeye çalıştıklarını aktarmaktadır. ÖGRÖ04K da aynı şekilde üç aylık dönemlerde okutulmak üzere hazırlanmış olan *Hinkeri* hem öğretim programı hem de dil öğretim olarak gördüklerini belirtmektedir. AKD05E de değişik kurumlarda

katıldığı Kürtçe öğretim faaliyetlerinde ders kitabını öğretim programı olarak takip ettiğini ve *Hinker*'in konu sıralamasını beğendiğini ifade etmektedir:

Bildiğin üzere *Hinker* ünite ünite hazırlanmıştır. Her bir üniteyi bir haftada bitirmeye gayret ediyorduk. Başka konulardan bahsetmek için de kendimize vakit ayırıyorduk. Fakat Kurdî-Der tarafından hazırlanan bir şey [program] de, sen falan haftada falan şeyi öğreteceksin, şeklinde bir şey yoktu. Haftalık ya da dönemlik bir program yoktu, bazen konuları bitirmeye çalışıyorduk fakat bitiremiyorduk. Bir örneği bazen iki ya da üç dört kez veriyorduk, bir hafta biten bir ders başka hafta yarıda kalıyordu. Bizimki de gelişigüzel oluyordu, fakat başarıya da ulaşıyordu. (ÖGRÖ03E)

Her bir kurs üç ay sürüyordu, kendimize göre program ayarlıyorduk, zaten *Hinker* üç aya göre hazırlanmıştır, fakat onu kendimize, zamanımıza göre ayarlıyorduk. O hem materyal hem de müfredat idi, diyebilirim. (ÖGRÖ04K).

Mesela ders verdiğimiz kitapta konunun sırası ne ise, o sıraya göre gitmeye gayret ediyordum. Mesela *Hinker*'de olanlar iyi, *Hinker*'in konu sırasını beğeniyorum. Ben gerçek hayatta konuşulup yazılacak şeyler öğretmek istiyorum, gidip de isimler gibi bir konu öğretmiyorum, fakat konuşabilmeleri için zamanları bilmeleri gerekir, ya da büküm bilmeleri lazım, tamlamaları bilmeliler, bunlar önemli şeyler, okuyup konuşabilmeleri için... (AKD05E).

Üç ciltlik bir Kürtçe öğretim kitabı olarak hazırlanan *Hinker* ilk üç seviye kurunda öğretim programı görevi görürken daha ileri kurlarda öğretim programı eksikliği daha fazla hissedilmiştir. Kurdî-Der bünyesinde verdikleri öğretmenlik kuru derslerinin bir müfredat ve öğretim programından yoksun olduğunu belirten ÖGRD02E çoğu zaman kendi çabaları ile bu boşluğu doldurmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. ÖGRD02E kendi bireysel çabalarıyla bazı girişimlerde bulunmuşsa da bu çabaları kurumsal bir kimlik kazanamadığı için genel geçer sonuçlar elde edilememiştir. ÖGRD02E aktardıkları Kürtçe dil öğretim faaliyetlerini kurumsal bir çatıda yapılmasına rağmen kurumsal bir anlayışla yürütülemediğini göstermektedir:

Kurdî-Der'deki çalışmalarımızın genel olarak bir müfredat ve plan olmadan verildiğini söyleyebilirim. Bunu birçok kez eleştiriyordum ve birçok kez bir program hazırlamak için çaba harcıyordum ki bir sürece göre ders verebileyim. Eğitimlik kurunu bitiren ve diğer bölgelere ders vermeye giden öğretmenleri takip ediyordum, nasıl ders verdiklerini, ne yaptıklarını, eksiklerinin ne olduğunu, öğrencilerin şikâyetlerinin neler olduğunu öğrenmek için. Bir iki yıl onların teftişini yaptım o şekilde. Birçok kez derslerini bir programa göre vermeleri ve öğrencilere de yol göstermeleri için çabaladım. Fakat ne yazık ki biz Kürtler arasında kurumsallaşma kültürü fazlaca az. Dediğim gibi, kurum olarak disiplin

sahibi değilsen, bir hobi olarak dile yaklaşırsan, elbette yaptığın iş de dağınık olur, öyle yürür. (ÖGRD02E)

Başta MAÜ olmak üzere devlet üniversiteleri bünyesinde yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinde bir standart yakalamak için öğretim programı çalışmaları yapılmışsa da bu programların da konu başlıklarını haftalara yaymaktan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. *Mamoste* Kürtçe öğretim setini hazırlayan komisyonda yer alan AKD-KY-11E, MAÜ'deki seçmeli Kürtçe derslerine giren farklı öğretmenler arasında öğretim birliği amacıyla bir öğretim planının yapıldığı ve öğretmenlerin bu izleneye göre ilerlemelerini istediklerini aktarmaktadır. Bu öğretim programı daha sonra hazırlanacak olan *Mamoste-1* kitabında da takip edilmiş ve bu kitaptaki konular adı geçen programa göre düzenlenmiştir:

Bazı öğretmenlerimiz dışarıdan geliyorlardı, bazı arkadaşlarımız ders veriyordu. Her biri farklı bir şekilde veriyordu, bazen öğrenciler de şikâyetle bulunuyorlardı. Mesela öğrencinin biri gelip hocam bu konu geçen sene de bize ders olarak okutuldu, yeni öğretmen gelmiş aynısını tekrarlıyor diye. Bunun önüne geçebilmek için bir karar verdim ve dedim ki bir program yapacağım. Sadece seçmeli MAÜ dersi için, yetişkinler için, dört sınıf için, o zaman öğrencilerin her dört sınıfta da Kürtçeyi seçme imkânları vardı. İlkın tüm öğretmenlere her yıl ve her dönem hangi derslerin verileceğini içeren ders programını vermeyi düşünüyorduk, hiç olmazsa tekrar problemi olmayacaktı. Bir dönem, bir yıl boyunca bu şekilde ders işlediğimi hatırlıyorum. Ardından materyallere ihtiyacımız olduğunu fark ettik, belki de derse giren her öğretmenin bu materyalleri hazırlama imkânı yoktu. Bu amaç doğrultusunda bir ders kitabı hazırlamaya karar kıldık. Netice olarak dört kişi üç cilt ve altı dönemlik bir kitap hazırlama kararı kıldık. Zaten bir müfredatımız vardı, diğer arkadaşlar da fikirleri ile bize katkı sundular. O müfredat bağlamında biz *Mamoste-1*'i hazırladık. AKD-KY-11E).

Bir devlet üniversitesindeki seçmeli dersleri okutan AKD08E öğretim programını kendisinin hazırladığını aktarmaktadır. AKD08E derslerinde takip ettiği bu Kürtçe öğretim programını genel itibariyle dilbilgisi konularının öğretilmesine yönelik hazırladığını belirtmektedir. AKÖ-KY-03E ise Bilkent Üniversitesi'nin bütün dillerin öğretimine yönelik bir programın olduğunu ve kendilerinin de bu programı Kürtçeye adapte ederek kullandığını ayrıca sonradan Kurdî-Der için hazırladığı öğretim programının hemen hemen bütün Kurdî-Der şubelerinde takip edildiğini ifade etmektedir:

Her hafta ne yapacağım belliydi. İlk Türkçe ve diğer kitaplarla karşılaştırdım. Gramer dersleri veriyoruz ve bazen de edebiyat anlatıyoruz. Üniversitede tam net bir şey yok, onlar daha çok öğretmenlere kalıyor, konuları öğretmenler seçiyorlar. O konularda çoğunlukla Kürtçe temeli üzerine idi, çünkü zaman kısıtlıydı. Örneğin bu hafta bunu işleyeceğiz, bu dönem bunu işleyeceğiz ve bu yıl bunu işleyeceğiz dersek, zaman yetmeyecek. Zaten zaman kısıtlı. Dersler iki dönem veriliyor, bir yılda Kürtçenin tümünden bahsetmek mümkün değil, fakat özet geçebilirsiniz. (AKD08E)

Bilkent Üniversitesi'nde dil öğretme kriterleri tüm seviyeler için hazırlanmıştı. Bu bağlamda ben kural ve kaidelere uygun bir program hazırladım. Çalışmalarımı yönetim tarafından onaylanan bir programa göre yürüttüm. Ankara Kurdî-Der şubesine devam eden eğitim için üç seviyelik bir program hazırladım. Bu program Kurdî-Der Merkez ve diğer 19 şubesinde uygulandı. (AKÖ-KY-03E)

Yukarıda tanıtılan dil öğretim programları göz önünde bulundurulduğunda bir okuryazarlık kursu olarak tanımlanan Türkiye'deki Kürtçe öğretim sürecinde en faydalı olabilecek programın *beceri temelli program* olduğu söylenebilir. Bu durumda başta dil öğretim kitapları olmak üzere diğer materyallerin de bu programa göre düzenlenmiş olması beklenir. Ancak katılımcıların aktarımlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmen yetiştirme ve materyal eksikliği gibi kendine has dezavantajları olan Türkiye'deki Kürtçe öğretiminin çoğu kez modern dil öğretimi anlamında bir program geliştirme sürecinden geçmeden yapıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların anlattıklarına göre sadece konu başlıklarının belirlenmesi ve bu konuların haftalar göre pay edilmesi bir öğretim programı için yeterli görülmüştür. Dil öğretimi programı boşluğunun kitaplar başta olmak üzere diğer ders materyali ile doldurulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.

4.5.3. Kürtçe Öğretimi Yaklaşımları- Yöntem ve Teknikler-Sınıf Aktiviteleri

Dil öğretiminde yaklaşım (approach) dil öğrencilerinin amaçları hakkında dil öğretim planları ve öğretmenlerin sahip oldukları ön kabul ve öngörüler olarak tanımlanabilir. Dil öğretimine pek çok yaklaşım olmasına rağmen en yaygın başvuru dil öğretim yaklaşımları (Brown, 1995: 5-6) *klasik yaklaşım* (classical approach), *dilbilgisi çeviri yaklaşımı* (grammar translation approach), *direkt yaklaşım* (direct approach), *dilsel-işitsel yaklaşım* (audiolingual approach), *iletişimsel yaklaşım* (communicative approach) olarak sıralanabilir. İlk üç yaklaşım öğretmen merkezli

yaklaşımlar iken son iki yaklaşım öğrenci merkezli dil öğretim yaklaşımları olarak tarif edilmektedir. Dil öğretim yöntem ve teknikler (method and techniques) ise dil öğretim yaklaşımından bağımsız olarak ders veya konunun sunumunda başvurulacak yollardır. Sunum yöntemi, tartışma, direkt anlatım, çeviri, beyin fırtınası, diyalog, kontrollü diyalog, kelime öğretimi, okuma, yazma aktivitesi, konuşma aktivitesi gibi pek çok yöntem ve teknik yukarıda bahsedilen dil öğretim yaklaşımları çerçevesinde başvurulabilen ders sunum teknikleridir (Brown, 1995: 14).⁶⁸

Klasik yaklaşımda dil öğrencilerinin amacının sadece klasik dillerde yazılan eserleri okumak olduğu varsayılır ve buna göre bir dil öğretimi planlanır. Okuma, çeviri ve ezberleme bu dil yaklaşımda başvurulacak dil öğretim teknikleridir. *Dilbilgisi-çeviri yaklaşımında* dil öğrencilerinin kısa zamanda hedef dil hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için tümdengelimsel bir yöntemle dilbilgisi ağırlıklı bir dil öğretim programı hazırlanır. Bu yaklaşımda nihai amaç, hedef dilde konuşma ve yazma olsa da genellikle okuma ve çeviri yöntemleri ile dil öğretilir. Bir diğer dil öğretim yaklaşımı olan *direkt yaklaşımda* dil öğretim süreçlerinde sadece hedef dilin kullanılmasına özen gösterilir ve amaç dil öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmektir. Bu dil öğretim yaklaşımında dil öğretim teknikleri olarak tartışma ve diyalog yöntemlerine başvurulur. *Dilsel-İşitsel dil öğretim yaklaşımı* davranışsal psikolojinin yöntemlerinden faydalanarak dil öğretimin dil öğrencilerinin amaçlarıyla uyacağını varsayar. Bu nedenle özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntemler kullanılır. Son olarak *iletişimsel yaklaşım* dil öğrencilerinin bütüncül bir yaklaşımla her dört dil becerisiyle beraber dilbilgisine de ihtiyaçları olduğunu varsayar. Böylece her dört dil becerisini de geliştirmeye yönelik bir dil öğretim programı geliştirilir ve bu çerçevede değişik yöntem ve tekniklerden yararlanılarak hedef dilin öğretilmesi amaçlanır (Brown, 1995: 5-6).

⁶⁸ 2019 yılında hazırlan bir çalışmada Soranî lehçesi özelinde Kürtçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde başvurulabilecek dil öğretim yöntemleri tartışılmıştır. Selam Khaled çalışması çerçevesinde hazırladığı Kürtçe (Soranî) Öğretim Kitabında İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımını benimsemiştir. Bu konuda daha ayrıntılı bilgiler için bkz. Hewan, Selam Khaled. (2019). *İkinci Dil Olarak Kürtçe Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı, Diyarbakır.

ÖĞRÖ-KY-01E, Kürtçe öğretimi yaklaşımları ve dil öğretmede kullanılan tekniklerinde öğretmenin tecrübesine bağlı olarak farklılıklar ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Ona göre ders kitabı [*Hînker*] her ne kadar *iletişimsel yaklaşıma* göre hazırlanmış ve öğretmenlik eğitimlerinde *öğrenci merkezli* yöntemlerin tercih edilmesi salık verilmişse de pratikte öğretmenlerin *dilbilgisi-çeviri yaklaşımı* çerçevesinde sıkıştıklarını ve sadece dilbilgisi konularının genellikle sunum tekniği ile öğretildiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde ÖĞRÖ05E de özellikle ilk Kürtçe kurslarda pratikte dilbilgisinin öğretimi şeklinde dersleri işlediklerini, ancak sonradan özellikle dil öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile bu yöntemin – Kürtçe öğretiminde- ne kadar yanlış ve yararsız olduğunu fark ettiklerini aktarmaktadır:

Sınıfta iş biraz öğretmene kalıyordu. Maalesef öğretmenlerin çoğu öğretmenlik seviyesi kurundan geldikleri için tecrübesiz ve formasyonları yoktu, ağırlığı gramere veriyorlardı, GTM'e ağırlık veriyorlardı. Her ne kadar kitap *communicative* de olsa, yani ağırlık yine onun üzerine idi. Hatta öğretmenlik düzeyinde pedagoji derslerinde de örneğin *öğrenci merkezli* olsa bile, zor grameri kolay konularla şey yapılabilirdi [öğretilibilirdi]. Tek seferde işlenen konularda çoğu zaman pedagojik kriterler göz önünde bulundurulmuyordu. Onlar kitabı bir kenara bırakıp gramer konularını işliyorlardı. O alanda eksiklikler oluyordu. Şey konusunda da eksiklik yaşıyorduk, mesela gramer öğrenebiliyor ama dil öğrenemiyorlar. Bazen şeyler de oluyordu, mesela çok acı Kürtçe konuşabiliyorken, fakat sınavları geçemiyorlardı çünkü [öğretmenler] gramer soruyorlardı. Bazen de görüyorduk sınavdan 90 almış fakat tek kelime Kürtçe konuşamıyor. (ÖĞRÖ-KY-01E).

Benim verdiğim dersleri, zaten başta da yanlış bir pratik olarak ifade etmiştim, gramer dersi olarak adlandırabilirsin. Evet, Kürtçe kursu gramer ve imlâya göre veriliyordu. Yöntem olarak daha iyi bir şey de olabilirin farkına vardık. Mevcudiyette, artık *Hînker*'in düzeyine nazaran onu daha tertipli buluyorum. Uluslararası kriterler göre düşünürseniz bir dil kültürü olmadan, geleneği olmadan, tarihi olmadan, coğrafyası olmadan tamamıyla öğretilemez. Dil, kültürde saklıdır. Deyimler, atasözleri, dualar ve argo açısından. Biz Kürd'üz, zaten kendi kültürümüzü bildiğimizi ifade ediyoruz. Dedğim gibi, çok farkında olsak bile, kısmî olarak kendiliğinden telafi ediliyor. Aksi takdirde yabancılar için sadece dilin okuma yazma boyutu olur. (ÖĞRÖ05E)

ÖĞRÖ04K ise öğretmenlik yaptığı Kürtçe kurslarını okuma ve yazma kursları olarak nitelendirmektedir. ÖĞRÖ04K ayrıca derslerine katılan öğrencilerin genellikle farklı bölgelerden gelen üniversite öğrencileri olduğunu ve kursların sonunda standart yazılı Kürtçe okuryazarı konuşucuları olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle derslerinde öğrenci merkezli metotları kullanmaya özen gösterdiğini ve bu

yönde metin okuma, paragraf yazdırma ve soru-cevap tekniklerini kullandığını aktarmaktadır. ÖĞRÖ03E ise derslerinde kısa çeviriler yaptırdığını ve başka teknikler yardımıyla da öğrencilerin ilgisini sürekli diri tuttuğunu aktarmaktadır:

[Kürtçe dersi] hem Kürtçeyi öğretmek, hem de okuma ve yazmadır. Öğrencilerin düzeylerine göre belli olur. [Öğrencilerimiz] daha çok okuma yazma için, ardından Kürtçeyi geliştirmek için geliyorlardı. Kimisi dil için geliyordu, fakat okuma yazma için gelenler de vardı. Çoğunlukla üniversite öğrencileri idi benim öğrencilerim. Bir dezavantajını görmedim. Ağızları farklı olabilir, o bir renklilikti. Fakat orada bir standart vardı, ona göre okuma yazma öğreniyorlardı, konuşma becerilerini geliştiriyorlardı, öyle bir imkân doğuyordu. Her zaman öğrenci merkezli (SC) bir yöntem kullanmaya çabalıyordum, öğrenci merkezde olmalı ve aktif olmalı. Bundan dolayı düzyazılar okutturuyordum, paragraflar yazdırıyordum. Ardından yanlışları üzerinde duruyorduk. Anlatım, soru ve cevaplarla öğrencileri konuşturuyordum... Bu şekilde öğrenciler daha aktif oluyorlardı. Öğrenciler ne kadar aktif olsaydı o kadar faydalı oluyordu. Ders de o kadar coşkulu geçiyordu. (ÖĞRÖ04K)

Basit çeviriler yapıyorduk. Çok sayıda dersim vardı, öğrenciler dersi sevsinler diye bilmece soruyordum, Kürtçe oyunlar oynayıp okutturuyorduk. Böyle farklı farklı şeyler yapıyorduk. Tek bir yöntem kullanmıyorduk çünkü zamanla öğrencileri sıkabiliyordu. (ÖĞRÖ03E)

AKD04E de Kürtçe kursuna gelen öğrencilerin dil öğreniminden önce kendi kültürleri ve tarihlerini keşfetmenin peşinde olduklarını belirtmekte ve bu yönüyle dil öğretim kitaplarını değerlendirdiğinde onları başarısız bulmaktadır. Aslında AKD04E Kürtçe öğretiminin *eleştirel okuryazarlık* olarak algılanması gerektiğini ve bu yönde bir yaklaşım çerçevesinde hem dil öğretim kitabı hem de dil öğretim programı geliştirmesi gerektiğine işaret etmektedir. Derslerinde dil öğretim tekniği olarak çeviriye hiç yer vermediğini onun yerine öğrencilerin birçok becerisini geliştirmeye yardımcı olan kompozisyon yazdırma gibi teknikleri kullandığını aktarmaktadır:

[Kürtçe dersine] gelen öğrenciler, ilkin tarihlerinin peşindeler. İkincisi kültürünün peşinde. Üçüncüsü ise dilin öğrenmek istiyor, diliyle yaşamak istiyor. Bundan ötürü [ders] kitapları yeniden yazılmalılar. Yani, *Hinker*, Çeto Özel'in kitabı [*Kurdiya Nûjen*] ve *Mamoste-1*'i okuduğunda içeriğinde hiç bir şey yok. Sadece cümleler var. Fakat kaynaklarda cümle değil, gramer değil, imlâ değil sadece, yani bitişik mi yazacağız yoksa ayrı mı yazacağız? Bu bana çok garip geliyordu. İçeriğinde kültür olmalı. Yaşam olmalı, kimlik olmalı. Daha önce de söz ettik, biz Kürtlere ders veriyorduk. Yabancı öğrenciler de vardı fakat Kürt öğrencilerim

çoğunluktaydı. Yani yabancılara dil öğretmedim. Yani buradan çıktığında, buradan ders verdiğinde, nasıl olur? Hem derste ki öğrenci, hem de ders veren öğretmensin. Zaten gelen öğrenciler Kürtçe biliyorlardı. Nasıl yapıyorduk? Kürtçeyi zenginleştiriyorduk. Nasıl yapıyorduk? Kurs bittiğinde öğrenciler artık Kürtçe düşünüyorlardı. (AKD04E)

AKD05E derslerinde öğrenci merkezli yöntemleri takip etmeye çalıştığını ve öğrencilerin aktif olacağı bir ders planı yaptığını bu nedenle derslerinde konuşma ve yazma aktivitelerinin uygulandığını aktarmaktadır. AKD10E ise Türkçe öğretmenliğinden edindiği tecrübeleri Kürtçe öğretimine de aktardığını belirtmektedir. AKD10E de derslerinde öğrenci merkezli yöntemleri takip ettiğini ve aktiviteler esnasında kendisinin sadece yönlendirici rolünde olduğunu ve çok gerekli görmedikçe müdahalede bulunmadığını aktarmaktadır:

Yani her zaman [öğrencilerle] ilgiliyim. Öğrencilerin her zaman derste aktif olmalarını istiyorum. Yani öğrenci merkezli. Eğer birinci düzeyse her zaman öğrenciler konuşsun. Hatta öğrenciler yapamadıklarından cümleyi ben kuruyordum, sen de ardımdan tekrarla diyordum. Sütun metodu var. Biraz da onu taklit etmişim yani. İleri seviyede olanların her zaman yazmalarını istiyorum. Önce oturdukları yerde yazsınlar, okusunlar, tahtaya yazsınlar. Yani öğrenci merkezli [yöntemi] tercih ediyorum. Yani öğretmenin kalkıp her şeyi yazıp oturmasını tercih etmiyorum. Öğrencilerin de geçıştirmelerini istemiyorum. (AKD05E)

Evet, Allah da bilir onları [yöntemleri] da Türkçeden kopya ediyordum. O öğrenme ve öğretme stratejileri vardı, isim olarak programlarıma ekliyordum. Öğrencilere göre, öğrencilerin seviyeleri ve yönelimlerine göre ayarlıyordum. Fakat gördüm ki, kursiyer diyelim, kursiyerler biraz aktif olsa, onları merkez görüyorduk. Şahsen öğrencilerin aktif olmasını istiyordum. Herhangi bir yerde bir yanlışlık olduğunda ya da bir ihtiyaç olduğunda ben araya giriyordum. Yani ilk metni onlar dememiş olsaydılar ben hiç okumazdım, onlara okumalarını söylüyordum. (AKD10E).

ÖĞRD02E özellikle “öğretmenlik eğitimi” kurlarında zaman darlığından dolayı öğretmen merkezli yöntemleri takip etmek zorunda kaldıklarını aktarmaktadır. Yine dönem sonlarında “öğretmen aday” öğrencilerin birer ders anlattıklarını ve bu derslerin aynı zamanda öğrencilerin geçme sınavı şeklinde değerlendirildiğini belirtmektedir. AKD01K ise derslerinde zaman zaman dilbilgisi çeviri yöntemini uygulamak zorunda kaldığını ve soru-cevap tekniği ile de öğrencileri derse dâhil etmeye çalıştığını aktarmaktadır:

Her iki yöntemi de deniyorduk, çünkü zamanımız çok kısıtlıydı. On üç ile on yedi hafta içerisinde bir öğretme adayının her açıdan Kürtçe öğrenmesini istiyorsun.

Bundan dolayı eğer ki zamanın kısıtlı ise daha çok öğretmen merkezli bir yöntem kullanıyorsun. Çünkü imkânlar kısıtlı. Sene sonunda öğrencilerin de derse katılabilmesi için ve öğretmenlik tecrübelerinin olması için. Her öğrencim için bir ders ayırıyordum. Her öğrenci için bilgi ve talebine göre bazı konular belirledim ve onlara beş altı hafta boyunca araştırmanızı yapın ve sunumunuzu yapın [dedim]. Bunların hepsini de bir anket şeklinde hazırlıyordum, dersi anlatırken neleri iyi neleri kötü, neleri zayıf, konuşmaları, öğrencilerle olan diyalogları nasıl? Öğrencilere, sorulan sorulara karşı tutumları nasıl? Öğrencilere neyi nasıl öğreteceklerini biliyorlar mı? (ÖĞR02DE)

Öğrencilere gramer öğrettiğim zaman, daha iyi kavrayabilmeleri için gramer terimlerinin Türkçelerini izah ediyorum ve öğrencilerin anlamadığı yerleri Türkçe anlatıyorum bazen. Ve soru sorarak öğrencileri derse katıyordum. Bu [her zaman] uyguladığım bir metot değildi. Anlık ihtiyaçlara göre şekilleniyordu. (AKD01K)

Türkiye'deki Kürtçe öğretmenleri genel olarak öğrenci merkezli dil yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiğini aktarmaktadır. Buna rağmen gerek öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler gerekse de materyallerin hedef kitlenin dil öğrenim amaçları ile örtüşmemesi pratikte öğrenci merkezli yaklaşımların pek de tercih edilemediği görülmektedir. Bu ve benzeri durumlardan dolayı öğrenci merkezli dil öğretim yaklaşımlarıyla eşgüdümlü başvurulabilecek tekniklerin hangileri olduğu öğretmenlerin gözünde net değildir. Örneğin AKD04E Kürtçe kurslara gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadilinin Kürtçe olması durumunda öğrenci merkezli yaklaşımlar ile yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini, aksi durumda ise öğretmen merkezli yaklaşımların daha uygun olacağını aktarmaktadır. AKD03E ise kendi Kürtçe öğretim tecrübelerinden yola çıkarak öğrenci ihtiyaçlarına göre öğrenci veya öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini ancak aktivite ve alıştırmaların öğrenci merkezli hazırlanması gerektiğini aktarmaktadır:

Eğer ki öğrencileriniz Kürt ise, bu yöntem [öğrenci merkezli] çok faydalı. Yani öğretmen ve öğrenci merkezde olmalılar. Öğretmen de şey gibi düşünmemeli, karşıdaki kitle yabancı ve onlara ders vereceğim [şeklinde]. Bu fikre sahip olmalılar. Öğrenciler kendi evindeymiş gibi hissetmeli. Öğretmen de öğrencileri kendisi gibi görmeli. Öğretmen ve öğrenci eşit olmalı ve bir sentez olmalı. Eğer yabancılar öğrencilerse bu yöntem uygun olmaz zaten. İsteseniz de bu yöntemi uygulayamazsınız. Eğer yabancılar *Hînger* ve Çeto Özel'in kitabı [Kurdiya Nûjen] daha uygun. Öğretmen yöntemlerini, yani İngilizceden alınan tekniklerle, yabancı bir dil için kullanılmalıdırlar. (AKD04E)

Bana göre dilde ya da edindiğim tecrübelerde, kanımca tek bir metot yeterli değildir. Yani metot, bazı yerlerde öğretmen merkezli olmalı, direkt öğretmen anlatımlı, öğretmen merkezli, bu bir ihtiyaç. İkincisi, öğrenci merkezli metot da kanımca çok önemli. Özellikle de, zaten alıştırma çözümlerinde, okumada soru ve cevaplama bu çok yapılmalı. Aslında alıştırmalar ne kadar zenginse öğrenci merkezli bu metot da o kadar önem arz ediyor. Fakat bana göre eğer ki öğretmen merkezli ise, derslere göre kendi aralarında bir iş bölümü olmalı, derse göre, konulara göre, öğrenci profillerine göre, yani ders anlatım bölümlerine göre. (AKD03E).

Derslerinde okuma metinleri üzerinden ilerlediğini ve Türkiye’deki Kürtçe öğretim faaliyetlerinde de bu yöntemin takip edilmesi gerektiğini aktaran AKD10E böylece hem dilbilgisi hem de imlâ kurallarının öğretilebileceğini aktarmaktadır. Örneğin tipik bir dersinde metni okuduktan ve öğrencilere okuttuktan sonra, metni okuyanların telaffuz yönünden metnin hakkını verip vermediklerini değerlendirdiklerini, ardından metin üzerinde kelime çalışması yaptıklarını ve hangi kelime gruplarının olduğunu bulmaya çalıştıklarını aktarmaktadır. AKD10E’nin aktardığı bu yöntem bir okuma dersinde uygulanabilirse de sürekli tekrarı öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilecek bir uygulamadır:

Kanaatimce ilkin bir okuma metni olmalı ki kelime ve deyim, okuma metnini anlama çalışması, edebi okuma metin türleri çalışması, okuma metni yazarının tanıtım çalışması olmalı. Bu metin üzerinden gramer ve imlâ kaidelerinin hepsi içiçe verilmelidir. Eğer imkânlar el verirse, sözlü anlatım ve yazılı anlatım gibi aktiviteler de derslere eklenmeli. Onu okutturduktan sonra edebî yönü, tarihçesi, ortaya nasıl çıktığı, günlük yazma yöntemlerinde söz ediyordum. Ardından o metinde deyim arıyorduk ve bu deyimleri bulup anlamlarını arıyorduk bu deyim nedir diye. Deyimler sözlüğü de varsa hele ki. Diğer metinlerde elbette her yerde yoktu. Yani ağırlığı, kelime, deyim ve atasözlerine veriyorduk. Bunlar bittikten sonra gramer boyutuna geçiyorduk. Ardından örneğin, o okuma metnimizden cümleler çıkarıyorduk, zaten ders materyallerim vardı. Ben onları öğrencilerime dağıtıyordum, okuduklarında çoğu zaman benim yanlışlarımı da buluyorlardı, burada anlatım bozukluğu falan var diye. (AKD10E).

Katılımcıların aktarımları doğrultusunda Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimine bakıldığı zaman, gerek dil öğretim planları gerekse de kitap yazarları ve dil öğretmenleri arasında dil öğretim yaklaşımları ve dil öğretim teknikleri bakımından bir fikir birliği görülmemektedir. Bununla birlikte öğrenci ihtiyaçlarının genellikle *klasik yaklaşım*, *dilbilgisi-çeviri yaklaşımı* ve *direkt yaklaşımı* çerçevesinde değerlendirildiği ve bu doğrultuda dil öğretim programı geliştirildiği

söylenbilir. Sadece vakıf üniversitelerinde ders veren öğretmenlerin kendi eğitimlerinin yardımıyla *iletişimsel yaklaşım* doğrultusunda bir ihtiyaç analizi yapabildikleri ve buna göre dil öğretim programı ve dil materyalleri geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

4.5.4. Kürtçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Sistemli yapılan her çalışma gibi eğitim ve öğretimde de sonuç ve ürün odaklı bir yaklaşım olması kaçınılmazdır. Bu ürün ve sonuçların kalitesinin değerlendirilmesi için bir ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutulmaları gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak görülen değerlendirme öğretim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının ölçüldüğü bir süreç olarak öğretim programının da değerlendirilmesidir (Rea-Dickins ve Germanine, 1992: 3; Karaağaçlı, 2002: 31). Aynı şekilde Fred Genesee (2001: 144)'ye göre de özellikle dil öğretiminde değerlendirme, öğretme ve öğretme süreçleri hakkında yapılan bilgi toplama, analiz ve yorumlama işlemleridir ve öğrencilerin durumu ve öğretim programının başarısını ölçmek için yapılır.

Eğitimde pek çok ölçme ve değerlendirme türü olmasına ve hemen her eğitim kademesinde ölçme ve değerlendirme yapılmasına rağmen, değerlendirme sadece öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik bir işlem olarak algılanmaktadır. Bu elbette yanlış bir algı değildir, fakat eksik bir algı olduğu söylenebilir. Zira eğitim ve öğretim süreçlerinde yapılan ölçme-değerlendirme süreçlerinin pek çok amacı vardır. Bunlar, *öğretim programın değerlendirilmesi*, *öğrencilerin öğrenim düzeylerinin değerlendirilmesi*, ve *öğretim kitapları ve materyallerinin değerlendirilmesi* olarak sıralanabilir. Dört adımda yapılan ölçme-değerlendirme süreci de değerlendirme ve yukarıdaki amaçların hangisine ulaşmak için yapılacağının belirlenmesi olan *hedeflerin belirlenmesi*; test, anket, sınav, gözlem gibi veri toplama araçları veya ödev, proje, araştırma gibi performans görevleri aracılığıyla *verilerin toplanması*, toplanan verilerin önceden belirlenen kriterler çerçevesinde *analizi ve yorumlanması*, son olarak belirlenen ölçütlere göre *başarı düzeyinin belirlenmesi* gibi adımlardan meydana gelir (Rea-Dickins ve Germanine, 1992: 3; Genesee 2001: 144 akt. Kurt, 2015: 20-22).

Çalışma kapsamında katılımcılara Türkiye’de yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinin kapsamında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığına yönelik sorular da sorulmuştur. Bu alt başlık altında Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda Türkiye’deki Kürtçe öğretiminin hangi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine tabi tutulduğu ve bu faaliyetlerin Kürtçe öğretiminin seyrini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur.

İstanbul Kürt Enstitüsü (İKE) bünyesinde düzenlenen Kürtçe kurslarda özellikle *öğretmenlik kuru* derslerine giren ÖĞRÖ-KY-01E, kurları oluşturma sürecinde seviye belirleme sınavları uyguladıklarını ancak ara kurlarda bir önceki kuru başarıyla tamamlamanın bir üst kura geçmek için yeterli görüldüğünü aktarmaktadır. Ayrıca özellikle *öğretmenlik kurundan* başarıyla mezun olabilmek için üç aşamalı bir ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirtmektedir. Yazılı sınav, sunum ve proje hazırlama gibi performans görevlerinin verildiğini belirtmektedir. Projelerin de bir dilbilgisi konusunun araştırılması, bir edebi eserin incelenmesi veya folklor derlemeleri şeklinde yapılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının belli bir staj dönemi de geçirdikleri görülmektedir:

Diğer seviyelerde örneğin sınavlar var, bir kaç tane quiz var. Seviye belirleme için, birinci seviyesi için zaten herkes geliyor, ikinci seviyeye de Kürtçe konuşabilenler ve birinci seviyeyi bitirenler geliyor. Bizler onları sınav yapmaksızın [derslere] alıyoruz. Üçüncü seviyeye ise ikinci seviyeyi bitirenleri alıyoruz. Çok az seviye belirleme sınavı yapıyoruz. Örneğin biri geliyor daha önce ders gördüğünü ya da Kürtçesinin iyi olduğunu söylüyor, biz onları sınava alıyoruz. Bunun haricinde öğretmenlik sınavlarını iki şekilde yapıyoruz. İlki, dördüncü seviyeyi bitirenler doğrudan geliyorlar, üçüncü seviyeyi bitirenler için sınav yapıyoruz, bu şekilde onları alıyoruz. Öğretmenlik sınavı için ise bir yazılı sınav, iki sunum ve üçüncüsü ise bir tez hazırlanır. Tez de bir makale gibi, bir konu hazırlıyorlar. Örneğin akademik bir makale gibi. Ya da derleme. Bizler üç konuyu şey yapıyorduk [ölçüyorduk]. Örneğin edebî bir eseri dil açısından, örneğin bir dil konusu filler açısından ve zamanlar açısından incelenebilir. Bir proje gibi. İkincisi ise örneğin derleme, bu folklorik bir derleme olabilir. Üçüncüsü ise bir ders hazırlamak veya ünite hazırlama şeklinde. Örneğin görsel ve işitsel materyaller, onu da tez olarak istiyorduk onlardan. Ardından bir süre stajyer olarak derse giriyorlardı. Diğerleri, örneğin quizleri oluyordu. Bazen de arada bir quiz oluyordu ve bir sınav ya da iki sınav [şeklinde oluyordu]. (ÖĞRÖ-KY-01E)

ÖĞRÖ-KY-01E’nin öğretmen yetiştirme sürecine dair aktarımlarına benzer şekilde Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE) bünyesinde *öğretmenlik kuru* dâhil pek çok

kurda Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan ÖĞRD02E de öğretmen yetiştirme sürecinde farklı ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde bulunduklarını belirtmektedir. Örneğin sınavlardan sonra öğretmen adaylarının başarılarının bir de komisyon tarafından değerlendirildiğini ve başarılı sayılanların Kürtçe öğretmeni olarak çalışabileceklerine dair sertifika aldıklarını, başarılı olmayanların da bir dönem daha öğretmenlik kuruna devam ettiklerini ifade etmektedir. ÖĞRÖ-KY-01 ve ÖĞRD02E'nin aktarımları İKE ve DKE ayağında olabildiğince titiz davranıldığını göstermektedir. Ancak belirtmek gerekir ki yapılan değerlendirmeler sadece öğrenme düzeylerinin belirlemeye yönelik faaliyetler olup ders materyali ve öğretim programının değerlendirilmesinden uzaktır:

Ölçme ve değerlendirmelerimiz iki şekilde idi. Öğretmenlik seviyesi olduğundan öğrencilerimizin %90-95'inin konuşma problemi yoktu. Ders verdiğimiz dört beş ayın ardından konuşma becerisi iyi olmayanları öğretmen yapmıyorduk. Diğer şekilde, her konunun sonunda, gramer konularında örneğin, yine aynı şekilde alfabe sıfat, isim, zarf, her konudan sonra mutlaka sınav yapardık. Ve öğretim esnasında da her iki üç haftada bir quizler şeklinde küçük sınavlar yapıyorduk, hepsini yapıyordum, okuyordum, sonuçları dönüt olarak veriyorduk, sorularımızı cevaplıyorduk, cevaplamadan sonra onların hepsini yazıyordum, örneğin onların her bir yüzde 10 idi. Öğretim sonunda da bazen genel sınavlar da bazen 80 veya 100 soru tüm konulara göre, edebiyat ve yazı da dahil, örneğin kompozisyon şeklinde yazıyorlardı ki onların yazılarını değerlendireyim. (ÖĞR02DE)

Diyarbakır Kürt Enstitüsü (DKE) ve Kurdî-Der'de Kürtçe derslere giren ÖĞRÖ04K her konu bitiminde *quiz* tarzı küçük sınavlar yaptıklarını bunun yanı sıra dönem sonunda da genel değerlendirme için sınav yaptıklarını aktarmaktadır. Ayrıca yazılı olarak yapılan sınavlarda boşluk doldurma, çoktan seçmeli test ve yorum sorularına da yer verdiklerini belirtmektedir. Kurdî-Der şubelerinde çeşitli seviyelerde Kürtçe dersler vermiş olan ÖĞRÖ03E de benzer şekilde genellikle dönem sonunda sınav yaptıklarını ancak hemen her hafta ödev ve performans görevleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyini ölçmeye çalıştıklarını belirtmektedir. ÖĞRÖ04K ve ÖĞRÖ03E'nin anlatımları, Kürtçe ders verdikleri kurumlarda sadece öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik değerlendirme faaliyetlerine ağırlık verildiği ve öğretim programı ile materyal değerlendirmenin yapılmadığını göstermektedir:

Sadece sene sonu değil, her konunun ardından bir değerlendirme vardı. Örneğin bir konu bittiğinde öğrencilerin ne kadar başarılı olduğu konusunda yazılı bir sınav yapıyorduk. Dönem bittiğinde ise zaten bir sınav yapıyorduk. Bir seviye bittiğinde diğer seviye için bir sınav yapılıyordu. Bu sınavlarda biz soru ve cevaplara, boşluk doldurma, test ve yorumlamalara yer veriyorduk (ÖĞRÖ04K)

Çoğunlukla dönem bittiği gibi değil, [komisyon olarak] ayda bir toplanıyorduk. Dersler hakkında konuşuyorduk. Her öğrencinin en az birkaç dakika Kürtçe konuşması için çabalıyorduk. Değerlendirmelerimiz bunun üzerine idi. Bunun da olduğunu söylemek istiyorum; her öğrenci her hafta bir şeyler yazıp derse getirmek zorundaydı. Öğrencilerimizin kalemsiz ve deftersiz derse gelmeleri mümkün değildi. Her dönem sonu sayı, mevsim, edat, sıfat vs. sorularından oluşan bir sınav yapıyorduk. Bazı şeyler verip Kürtçelerini istiyorduk, ya Kürtçe ya Türkçelerini istiyorduk. (ÖĞRÖ03E)

İKE ve sonrasında da bir devlet üniversitesinde verilen Kürtçe kurslarda öğretmen olarak yer alan AKD03E, seviye belirleme sınavları yaptıklarını, bunun yanı sıra konu veya ünite bitiminde de quiz yaptıklarını aktarmaktadır. AKD03E yaptıkları sınavların yazılı sınav teknikleri olduğunu ve ne İKE’de ne de diğer kurumlarda hiçbir zaman konuşma veya dinleme sınavı yapmadıklarını belirtmektedir. Aynı şekilde AKD02E’de genellikle boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve yorum soruları gibi yazılı sınav tekniklerini kullandıklarını ve konuşma sınavı yapmadıklarını aktarmaktadır. Farklı kurumlarda Kürtçe öğretmenliği yapmış olan AKD-KY-07E de sadece yazılı sınav yaptıklarını buna göre öğrenci başarısını ölçtüklerini aktarmaktadır. Kürtçe öğretmenlerin bu aktarımları dört dil becerisinin, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirme aşamasında da ihmal edildiğini göstermektedir:

Kurslarda her seviyenin sonunda ölçüm [yapılırdı]. ... Şunu söyleyeyim, gerçekten İKE kurslarında da vardı, MAÜ kurslarında da vardı. Öğrencilerin başlangıç düzeyi için, başta belirttiğim gibi, daha önce Kürtçeyle hiç ilgilenmiş mi ya da bir kursa gitmiş mi falan? Bunu görebilmemiz için quizler yapıyorduk, sınav öncesi seviye tespit quizleri. Ardından, hangi seviyede başlamışsa, hangi seviyede okumuşsa, ardından da seviye tespit sınavında genel bir sınav olarak ne görmüşse, o konular hakkında sınavlar yapılıyordu. Bu şekilde bir değerlendirme, sadece yazılı idi. Konuşma becerisi sınavları yapmadık hiçbir zaman. Ne İKE’de, ne de MAÜ’de [yaptık]. Dinleme becerisini de hiç ölçmedik. Sadece yazma ve okuma sınavları yaptık. Başka bir şey, belki o da bir eksikliktir, nasıl söylesem arada hiç bir fark yoktu. (AKD03E)

Eğer [ölçme-değerlendirmeden] kastınız sınavlar ise daha çok yazılı sınavlar yapılıyordu. Sınavları kendim hazırlıyordum ve birden çok soru türünden oluşmaktaydı. Boşluk doldurmadan tutun da çoktan seçmeli sorulara kadar hatta yazılı, soruların yorum cevapları ile hatta kelime becerisi, öğrencilerin kelime bilme becerileri, bu şekilde birden fazla soru türü hazırlıyorduk. (AKD02E)

Şüphesiz ki sınavlar yazılı yapıldı. Yazılı sınavlar yapıyorduk, başarılı olanlara sertifika veriyorduk. Verdiğimiz derslere göre daha çok onları soruyorduk. Yani içinde ortografi de vardı, gramer de vardı. Dilbilgisinin içinde de morfoloji de vardı, cümle yapısı vardı, öyle onlar da vardı. (AKD-KY-07E)

Türkiye’de yapılan Kürtçe öğretim faaliyetlerinde dört dil becerisinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi genel olarak ihmal edilmişse de bazı öğretmenlerin kişisel tecrübeleri ve yetenekleri sayesinde derslerinde dört dil becerisini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin pek çok farklı kurumda Kürtçe öğretimine katılan AKD04E gerek ders esnasında gerekse dönem sonunda bu becerilerin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik faaliyetler yapıldığını aktarmaktadır. Bu çerçevede, öğrencilere kompozisyon yazdırarak yazma becerisini, derste farklı konular hakkında sunum yaptırarak konuşma becerisini geliştirmeye çalıştığını belirtmektedir:

Evet, sınav yapıyordum; ama öyle klasik sınavlar değildi. Yazılı sınavlardı, ben onu üç bölüme ayırıyordum. Bir, bir konu yazıyordum, örneğin konuyu önceden öğrencilerle paylaşıyordum, örneğin onlara eğitim üzerine, çevre üzerine, örneğin uzay üzerine, işte hava kirliliği üzerine vs. onlara dört beş konu veriyordum. Onlara bir konu seçmelerini ve bu konu hakkında yazmalarını söylüyordum. Bu da yazılı değerlendirme oluyordu. Burada amaç neydi? Öğrencinin kendini Kürtçe ifade edebilme yetisi. İfade edebiliyorsa da kaç kelime ile ifade edebiliyor. Bu bir, ikincisi öğrencileri diğer öğrencilerin karşısına çıkarıyordum, öğrenciler o öğrenciye soru soruyorlardı. Yani o öğrenci müzik olsun, sinema olsun, hayatı olsun, özel bir şey hakkında konuşuyordu. Öğrenciler ona çok soru soruyorlardı. Hem korkusunu yeniyordu hem de o esnada gerçekten dilin açılıp açılmadığını değerlendiriyordum. Bu onun konuşma ölçümü oluyordu. Ardında gramer ve imlâyı da test ediyordum. Ben grameri çok önemsemyordum doğrusunu istersen. Çünkü bu, dil öğretme konusunda en faydasız şey. Yıllardır hiç ingilizce öğrenmedik, çünkü gramer fazla. (AKD04E)

Devlet üniversiteleri bünyesinde verilen seçmeli Kürtçe dersleri okutan akademisyenler, diğer bölüm dersleri gibi Kürtçe dersinde de sadece vize ve final sınavları yaptıklarını aktarmaktadır. Bu sınavların da genellikle yazılı sınav teknikleri ile hazırlandığını aktaran AKD06E nadiren de olsa çeviri yaptırdığını

ancak hiç konuşma sınavı yapmadığını belirtmektedir. Başka bir devlet üniversitesindeki seçmeli dersleri okutan AKD08E de benzer şekilde sadece yazılı sınavlar yaptığını aktarmaktadır. Bu sınavlarda kelimelerin anlamlarını bulmaya yönelik soru tiplerinin yanı sıra Kürtçeden Türkçeye veya tersi yönde metin çevirileri de yaptırdığını aktarmaktadır. Akademisyenlerin bu aktarımları sistemin kendilerine öğretim programı ve materyal değerlendirme için fırsat tanımadığını göstermektedir. Fakat kendilerinin de bu yönde herhangi bir çaba içine girmedikleri, ayrıca öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik faaliyetlerde dört dil becerisini es geçtikleri anlaşılmaktadır:

Seçmeli dersler için vize ve final sınavları yapıyorduk. Soruları basitti. Boşluk doldurmaydılar. Bir paragraf verip edatları bulmalarını istiyorduk. Çoğunlukla test yoktu, test yapmıyorduk. Çoğunlukla yazma idi. Çeviriyi çok az kullanıyorduk. Eğer küçük bir metin ise. Çünkü [öğrenciler] başaramıyorlardı. Kürtçeden Türkçeye çeviri konusunda daha başarılı idiler. Fakat Türkçeden Kürtçeye hiç çeviri yapmadık. Konuşma becerisi sınavı da yapmıyorduk. (AKD06E)

Ben sınavlarımı yazılı yapıyorum. Ben gramer de soruyorum, çeviri de soruyorum. Mesela birinci soruda ben kelimelerin [anlamını] soruyorum. On beş-yirmi kelime soruyorum, fakat derslerde ifade ettiğim ve öğrettiğim kelimeler. Ardından bir metin veriyorum ve o metni Türkçeye çevirmelerini istiyorum, Türkçe bir metin verip ardından o metni Kürtçeye çevirmelerini istiyordum, Kürtçe yazmaya doğru. Tabi Kürtçe bir metni Türkçeye çevirmek kolaydır, fakat Türkçeden Kürtçeye çeviri yapabilecek çok az kişi vardır. Tabii bunun da yavaş yavaş, çok zor konuları öğretmiyorum onlara sevmeleri için. Biraz kolay metinler. Bazen de edebiyat üzerinde duruyorum, örneğin en büyük şairlerimizden onlardan birinin hayatını anlatın [gibi]. (AKD08E)

Dil öğretim faaliyetleri çerçevesinde yapılan ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin faydalı olabilmesi dil öğretmeninin eğitimi ve tecrübesine bağlıdır. Örneğin iki vakıf üniversitesinde verilen seçmeli Kürtçe dersleri okutan AKÖ01E değerlendirme sürecinde konuşma sınavı yapmamasına rağmen diğer üç dil becerisini ölçmeye yönelik teknikler kullandığını aktarmaktadır. Yazılı olarak yaptığı sınavlarda da çok farklı teknikler kullandığını belirten AKÖ01E, dinleme becerisini ölçmeye da özen gösterdiğini ifade etmektedir:

Her zaman vize final yapıyordum, bunun dışında da, vizeden önce, bir iki hafta önce de quiz yapıyordum. Mesela bir dönemde üç quiz yapardım, bir iki vize ve bir final yapıyordum. Çoktan seçmeli testler sorardım, bir kelime olur, bir edat olur, boş yerleri doldurtuyordum. Okuma, metne göre, bazı cümlelerin çevirisi,

Kürtçeden başka bir dile ya da bir başka dilden Kürtçeye, onlar vardı. Kelime karşılaştırma yapıyordum, onların eş anlamlarını ya da zıt anlamlarını [soruyordum]. Ya da bir cümle, cümlenin yarısını bir tarafta diğer yarısını diğer tarafta yazardım ve birleştirmelerini istiyordum. Yani benim sınavlarım, hiçbir zaman sözlü olmadı, *speaking* yapmadım, hep yazılı olurdu, sınavlarda hiçbir zaman sadece gramer olmadı. Gramer vardı, biraz okuma vardı, dinleme vardı. Mesela sesimi kaydederdim, bir tekst yazardım ya da elde olan tekstlerden, ya kendi sesimi ya da bir arkadaşın sesini kaydederdim, öğrenciler dinleyip cevaplandırır. Bölümümüzde “ölçme ve değerlendirme” görmüştük, hem lisansta hem de yüksek lisansta. Yani benim pedagojik formasyonum vardı, sınavlarımı ona göre hazırlayabiliyordum. (AKÖ01E).

Ölçme-değerlendirme süreçlerinin dil öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Zira öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğretim kitapları ve materyalleri gibi farklı bileşenlerin oluşturduğu dil öğretim/öğrenim süreçlerinin başarısı bu bileşenlerin uyumunun sürekli kontrol edilmesine bağlıdır. Dil öğretim süreci bileşenlerinin bir uyum içinde olup olmadığı da ancak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tatbiki ile mümkündür. Bu çerçeveden bakıldığı zaman Türkiye’deki Kürtçe öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirmenin sadece öğrenilenlerin değerlendirilmesi olarak algılandığı bulgusu elde edilmiştir. Bu algının da Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimini -tüm bileşenleriyle beraber- olumsuz bir şekilde etkilediği görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SEÇMELİ KÜRTÇE DERSLERİ DENEYİMİNİN İNCELENMESİ

Bu bölümde 2012 yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders statüsünde verilen Kürtçe (Kurmançca) derslerin hangi şartlarda devam ettiği, bu derslerin öğretmenlerinin nitelikleri, ders kitapları ve materyallerinin niteliği ile öğrenci motivasyonları, araştırma kapsamında yapılan “Katılımcı Olmayan Gözlem” ve Kürtçe öğretmenleriyle yapılan “Derinlemesine Görüşme” sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda incelenmiştir. Türkiye’deki seçmeli dil derslerinin mahiyetinin daha iyi anlaşılması açısından ilk önce çiftdilli (bilingual) eğitim modelleri tanıtılmış, ardından Türkiye’deki uygulamanın -Kürtçe (Kurmançca) özelinde- kısa bir tarihçesi sunulmuştur. Son olarak araştırma bulguları paylaşılarak yorumlanmıştır.

5.1. ÇİFTDİLLİ EĞİTİM MODELLERİ

5.1.1. Çiftillilik (Bilingualism)

Farklı tanımları olmasına rağmen *çiftillilik* genel olarak iki dilde belli dil becerilerine sahip olmayı ve bunları kullanmayı ifade etmektedir (Baker, 2001: 2). Çiftillilik bireysel bir özellik olabileceği gibi bölgesel, toplumsal, kurumsal veya ülkesel de olabilir. Örneğin kendi anadili dışında başka bir dile de hâkim olan kişi *çiftdilli birey* iken, iki dilin konuşulduğu ve bu dillerde kamu hizmetlerinin alındığı coğrafi veya siyasi bölgeler *çiftdilli bölge*; iki dilin konuşulduğu toplumlar *çiftdilli toplum*, kamu hizmetlerinin iki dilde sunulduğu kurumlar *çiftdilli kurum* ve iki resmi dile sahip olan ülkeler *çiftdilli ülke* olarak tanımlanabilir (Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2010: 4).

Özellikle *bireysel çiftillilik* söz konusu olduğunda bu çiftdilliliğin nasıl elde edildiği de önem kazanmaktadır. Bir bireyin çiftdilli olması gönüllü bir tercih (elective bilingualism) veya zorunlu bir tercih (circumstantial bilingualism) olabilir

(Baker, 2001: 3-4). *Gönüllü çiftdilli* olan birey genellikle bir veya birden fazla devletin resmi dili olan prestijli anadilinin yanında -çoğu zaman eğitim yoluyla- ikinci bir prestijli dil de öğrenir. Gönüllü çiftdillilikte anadilinin unutulması veya terki söz konusu olmadığı gibi bu şekilde çiftdilli olmak genellikle toplumda olumlu karşılanan bir durumdur. *Zorunlu çiftdillilikte* ise bireyler hayatlarını devam ettirmek için -kendi rızası veya içinde bulunduğu şartların bir gereği olarak- kendi anadilinin yanı sıra ikinci bir dil öğrenmek durumundadır. Zorunlu çiftdilli birey bir azınlık grubuna bağlı olan ve kendi dili eğitim dili olmadığı için devletin resmi dili ile eğitim gören ve böylelikle çiftdilli olan bir birey olabileceği gibi göç ile gittiği ülkenin dilini öğrenmek zorunda kalan bir birey de olabilir. Her iki durumda da *zorunlu çiftdilli* olan bireyin anadili sosyal prestij ve/veya siyasi statüden yoksundur ve birey kendi dilini kaybetmekle karşı karşıyadır. Türkiye'deki Araplar, Kürtler, Çerkesler ve diğer azınlık bireyler ile Almanya'daki Türklerdeki çiftdillilik zorunlu çiftdilliliğe örnek olarak gösterilebilir. Bunun dışında doğduğu ailenin yapısı gereği birden fazla dili aynı anda edinerek ikidilli veya çokdilli büyüyen bireyler de mevcuttur (Skutnabb-Kangas, 1981; Baker, 2001: 86-106).

Çiftdilli bireylerin, edindiği her iki dilde de eşit becerilere sahip olması ve böylece *dengeli çiftdilli* (balanced bilingual) arzulanan bir durum olmasına rağmen bu her zaman mümkün değildir (Baker, 2001: 7). Zira çiftdilli bireyler içinde yaşadıkları toplumun gerekleri ve zorlamaları sonucu her iki dile de eşit şekilde maruz kalamadığı gibi her iki dili eşit alanlarda kullanma şansına da sahip değildir. Çiftdilliliği olumlu veya olumsuz etkileyen bir diğer durum da bireylerin aldıkları eğitimin dili ve/veya aldıkları dil eğitimidir. Bireyler eğitim aldıkları dilde dil becerileri gelişirken, eğitimde kullanılmayan ve prestiji düşük dilde dil becerileri azalma eğilimi gösterir. Böylece toplum ve eğitim yoluyla dengeli bir çiftdilli olma şansını kaybeden birey ya bildiği dillerin birini tamamen unutarak *tekdilli* (monolingual) olur veya her iki dilde de dil becerileri tam gelişmez ve *çift yarı-dilli* (double semilingual) bir birey olur (Skutnabb-Kangas 1981; Baker, 2001: 9).

Çiftdillilik konusunda bilinmesi gereken bir diğer husus da dillerin toplumsal boyutlarının olduğu, bu nedenle toplumsal çiftdilliliğin kaçınılmaz bir olgu olduğudur. Aslında pek çok araştırmaya göre çiftdillilik modern dünyada sık rastlanan bir olgudur

(Ricento, 2006b: 231) ve hemen her devlet, sosyal sınıf ve yaş grubunda çiftdillilik mevcuttur (Baker, 2001: 43). Önemli olan toplumsal çiftdilliliğin nasıl yönetildiği, daha doğrusu planlandığıdır. Bu araştırmanın birinci bölümünde etraflıca değinildiği gibi *dil planlaması* devletler tarafından yapılabildiği gibi azınlık gruplar tarafından da kendi dillerinin devamı için belli bir aydın kesimin öncülüğünde yapılabilir (Fishman, 2006). Devletler tarafından yürütülen dil planlaması çalışmalarının önemli bir ayağı da eğitim alanında yapılan dil planlamasıdır. Eğitimde dil planlaması - azınlık dilleri yadsınarak hatta azınlık dillerinin ortadan kaldırılması amaçlanarak- sadece resmi devlet dilinin kullanılması ve prestijli bir veya birden fazla dilin öğretilmesi şeklinde olabileceği gibi azınlık dillerini içerecek şekilde de yapılabilir. Bu nedenle dil planlamasının eğitim ayağında -planlamanın amacına göre- farklı *çiftdilli eğitim modelleri* ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu modellerin hangileri olduğu, uygulama biçimleri ve amaçları ile Türkiye’de kullanılan çiftdilli eğitim modeli üzerinde durulmuştur.

5.1.2. Çiftdilli Eğitim Modelleri

Çiftdilli eğitim (bilingual education) iki veya daha fazla dilin öğretim aracı (means of instruction) olarak kullanılması olarak tarif edilebilir. Çiftdilli eğitimin dayandığı bazı evrensel temeller vardır. Buna göre (1) *her çocuk en yetkin olduğu dilde -bu genelde çocuğun anadilidir- eğitim aldığı zaman en iyi şekilde öğrenir*; (2) *her insan birden fazla dili aynı anda veya ardışık olarak öğrenme kabiliyetine sahiptir*; (3) *Bir dildeki kavram ve beceriler başka bir dile aktarılabilir*; (4) *Diller birbirlerinin rakibi değil fakat birbirlerini destekler niteliktedirler*; (5) *Çokdilli eğitim yoluyla yeni diller kolaylıkla öğrenilebilir*; (6) *Çokdilli öğrencilerin okul başarıları tekdilli öğrencilerden daha fazladır* (Baker, 2011; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2002; Benson, 2005 akt. Derince 2012: 29-40).

Colin Baker (2001: 192)’a göre eğitim sürecinde iki dilin kullanılması ve desteklenmesi ile azınlık gruplara ait bireylerin eğitim süreçlerinde yer alması arasında bir ayrımın yapılması gerekmektedir. Bu aynı zamanda çiftdilliliği geliştiren eğitim-öğretim ile çiftdilli bireylerin bulunduğu ancak çiftdilliliğin müfredatta gözetilmediği eğitim-öğretim modelleri arasındaki bir ayrımdır. Doksan civarında çiftdilli eğitim-öğretim şekli belirleyen Mackey (1970 akt. Baker, 2001: 192)’e göre

bu süreçlerde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: *evde konuşulan dil; müfredatın dili; okulun bulunduğu toplumun dili ve son olarak o dillerin ulusal ve uluslararası konumları*. Mackey (1970)'in dil temelli yaptığı kategorizasyonda dillerin statüsü *çiftidilli eğitim* açısından oldukça önemlidir. Zira bir azınlık dili (Dil 1-D1/Language 1-L1) konuşan ve bu dil ile resmi statüdeki bir dilde (Dil 2-D2/Language 2-L) *çiftidilli eğitim* alan bireyler ikinci dilde *tekdilli* olmaya meyillidirler.

Çiftidilli eğitim alanında yapılan ve daha yaygın olan bir kategorizasyon da bu eğitimin amaçları doğrultusunda yapılan ve *geçiş* (transitional) ve *sürdürme* (maintanance) modelleridir (Fishman, 1976; Hornberger, 1991 akt. Baker, 2001: 192). *Geçiş* modellerinde çiftidilli eğitimin amacı öğrencileri D2'nin tekdilli konuşucuları haline getirmektir. Bu nedenle öğrencilerin ana dilleri (evde konuşulan dil veya azınlık dilleri) ve kültürleri görmezden gelinerek dilsel ve kültürel bir asimilasyon amacı güdülür. Buna karşın *Sürdürme* modellerinde öğrencilerin ana dilleri ve kültürleri saygıyla karşılanır ve amaç eğitim süreci sonunda öğrencilerin D1 ve D2'de yetkin bireyler olmalarıdır. Otheguy ve Otto (1980:351 akt. Baker, 2001: 192-3) sürdürme modellerini *durağan* (static) *sürdürme* ve *geliştirici* (developmental) *sürdürme* modelleri olarak ikiye ayırır. Buna göre *durağan sürdürme modeli* L1'e saygıyla yaklaşmakla birlikte öğrencinin dilinin okula başladığı seviyede tutar. *Geliştirici sürdürme modeli* ise öğrencinin ana dilini geliştirerek dengeli çiftidilli okuryazar bir birey olmasını sağlar.

Ferguson ve diğerleri (1977 akt. Baker, 2001: 193) çiftidilli eğitimin on temel hedefinin olabileceğini belirtir. Baker (2001: 193) aşağıda listelenen bu hedeflerden de anlaşılacağı üzere *çiftidilli eğitimin* sınıfta ve sınıf dışında her zaman için dengeli bir çiftidillilik kurma amacı olmadığını belirtir. Ona göre çiftidilli eğitimin arkasında “eğitimin ne olduğu konusunda” çatışan felsefeler ve politikalar vardır:

- 1- [Azınlık] bireyleri veya grupları çoğunluk toplum içine asimile etmek; insanları sosyalle ederek topluma tam katılımlarını sağlamak.
- 2- Çokdilli bir toplumu birleştirmek; çok-etnikli, çok-aşiretli, çok-uluslu bir devlette birliği sağlamak.
- 3- İnsanların dış dünya ile iletişime geçmelerini sağlamak.

- 4- Pazarda işe yarayan dil becerilerini sağlayarak [bireylere] iş imkânı ve statü kazandırmak.
- 5- Etnik ve dini kimliği muhafaza etmek.
- 6- Farklı dilsel ve siyasi toplumları uzlaştırmak ve aralarında uyumu sağlamak.
- 7- Emperyal dilin yaygınlaşmasını sağlamak, toplumun tamamını emperyal varlığa alıştırmak.
- 8- Elit grupları güçlendirmek ve toplumdaki konumlarını güçlendirmek.
- 9- Günlük hayatta eşit olmayan dillere hukuki düzeyde eşitlik sağlamak.
- 10- Dil ve kültürün anlaşılmasında derinleşmek.

Baker (2001: 94) *çiftidilli eğitimin* yukarıda listelenen amaçları doğrultusunda bu alanda mevcut literatüre dayanarak on *çiftidilli eğitim* modeli sunmaktadır. Çiftidilliği gerçekleştirme açısından *geçiş modellerini* “zayıf formlar” (weak forms), *sürdürme modellerini* de “güçlü formlar” (strong forms) olarak ayıran Baker (2001: 194)’ın sunduğu modeller şunlardır: *Zayıf Formlar*; *Batırma Modeli* (Submersion), *Seçmeli Batırma Modeli* (Submersion with ‘Pull-out’ classes), *Tecrit Modeli* (Segregationist), *Yabancı Dil Destekli Anaakım Modeli* (Mainstream with foreign language classes), *Ayrılkçı Model* (Separatist). *Güçlü Formlar*: *Daldırma Modeli* (Immersion), *Sürdürme Modeli* (Maintenance Language), *İki Yönlü Model* (Two-way/dual language), *Anaakım Çiftidilli Model* (Mainstream Bilingual).

Skutnabb-Kangas ve McCarty (2010: 4) ise Baker (2001)’den farklı olarak çiftidilli eğitim formlarını üç kategori altında toplamaktadır. Herhangi bir formun olmadığı modeller (non-forms): (1) *Çoğunluk dili konuşucuları için yabancı dil öğretiminin yapıldığı anaakım tekdilli programlar*; (2) Yerli veya azınlık çocuklarının anadilini genellikle normal okul saatleri dışında bir konu olarak öğrendikleri *tek dilli baskın dil ortam programları*; (3) *Batırma Modeli* (Submersion); (4) *Tecrit Modeli* (Segregation). *Zayıf formlar*: Çoğunluk dilinde yetkinleşmeyi amaçlayan ve *geçiş modelleri* olarak da bilinen (1) *erken çıkış* (early-exit) ve (2) *geç çıkış* (late-exit) programları. *Güçlü formlar*: (1) *anadili sürdürme veya dil koruma* programları; (2) *İki-yönlü dil programları*; ve (3) *çoklu çokdilli* (plural multilingual) programlar. Skutnabb-Kangas ve McCarty’ye göre sadece *güçlü formlar* gerçek anlamda ikidilliği amaçlamakta ve bu formların öğrencilerin akademik başarısı üzerinde de olumlu etkiler bırakmaktadır. Aşağıda hem Baker

(2001) hem Skutnabb-Kangas ve McCarty (2010) sunduğu çiftdilli eğitim modellerini amaçları yönünden tanıtarak Türkiye’de hangi modelin uygulandığı ve uygulanan bu modelin etkileri üzerinde duracağız.

5.1.2.1. Zayıf Çiftilli Eğitim Modelleri

5.1.2.1.1. Anaakım Tekdilli Eğitim Modeli (Yabancı Dil Öğretimli) - (Mainstream Monolingual)

Çoğunluk dili konuşucularının kendi anadillerinde eğitim aldıkları bu modelde prestijli dünya dillerinden (İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Arapça v.b.) biri veya birkaçı haftada belirli saatlerde ders olarak okutulur. Öğrencilerin hepsinin çoğunluk dili konuşucusu olarak kabul edildiği bu model, dünyada en yaygın kullanılan eğitim modeli olmakla beraber yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez. Çünkü yabancı diller, öğrenciler tarafından matematik, coğrafya veya tarih gibi herhangi bir müfredat dersi olarak görülür bu nedenle sadece dersi geçebilecekleri kadar öğrenirler. Bu durumda dil becerileri gelişmez ve genellikle dengeli bir çiftdillilik ortaya çıkmaz (Baker, 2001: 199-200).

5.1.2.1.2. Batırma Modeli (Submersion)

Sınıfta azınlık dili konuşucularının olduğu ancak bütün eğitim-öğretim sürecinin yalnızca çoğunluk/resmi dilde yapıldığı ve amacı azınlık dili konuşucularını çoğunluk dilde tekdilli bireyler haline getirmek olan bir modeldir. Bu modelde azınlık dili kullanımı ve konuşulması katı bir şekilde yasaklanır ve yasağın ihlali durumunda çeşitli cezalar uygulanır. Bu modelde *batırma* bir metafor olarak kullanılır. Azınlık dili konuşucuları tamamen çoğunluk dilinin konuşulduğu “okul” deryasına bırakılır ve burada yüzmeleri istenir. Böylece eğitim süreci sonunda kendi anadilini unutarak sadece çoğunluk dilinde tekdilli bir birey olarak çıkması hedeflenir. Eğitim sürecinin sonraki yıllarında İngilizce veya başka bir dünya dili yabancı dil olarak öğretilir. Bu yönüyle aslında yukarıda tanıtılan *anaakım tekdilli eğitim model* büyük benzerlik gösterir. Tek fark, sınıfta azınlık dili konuşucusu öğrencilerin varlığıdır. Türkiye’de de uygulanan bu model örneğin bir Akdeniz Bölgesi ilinde *anaakım tekdilli eğitim model* iken Kürtlerin yaşadığı Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde ise *batırma modeli* olarak karşımıza çıkmaktadır. *Batırma* modelinin birey ve azınlık grup açısından pek çok sakıncası bulunmaktadır.

Zira anadili baskılanan birey çoğu zaman çoğunluk dilde de tam yetkin olamaz ve sonuçta ikili yarı-çiftkillik (double semilingualism) denilen olgu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenci hiç bilmediği bir dilde anlatılan konulara da tam hâkim olamaz ve özellikle ilk yıllarda travmatik sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu modelde azınlık bireylerin okulu terk oranı yüksek olmaktadır (Baker, 2001:195-96; Derince, 2011: 4).

5.1.2.1.3. Seçmeli Batırma Modeli (Submersion with ‘Pull-Out’ classes)

Batırma modeli ile aynı uygulamaya sahip bu modelde çoğunluk dilinin daha iyi öğretilmesi için azınlık dili konuşan öğrenciler başka bir sınıfta toplanır ve haftada belirli saatlerde bu öğrencilere çoğunluk dili dersleri verilir. Bu modelde de azınlık dili ve kültürü yok sayıldığı gibi tamamen çoğunluk dilde tekdilli bir birey hedeflenir. *Seçmeli Batırma Modelinin* amacı azınlık öğrencilerini eğitim sürecinde daha çok tutmak olsa da bazı başka olumsuzluklara yol açabilir. Örneğin öğrenciler diğer müfredat derslerinden geri kalabilir veya diğer öğrenciler tarafından damgalanabilirler (Baker, 2001: 197-98).

5.1.2.1.4. Tecrit Modeli (Segregation)

Eğitim-öğretim süreçlerinde sadece azınlık bireylerin dilinin kullanıldığı bir modeldir ve eğitim süreci sonunda azınlık bireylerin sadece kendi dillerinde okuryazar olmaları hedeflenir. Bu model aslında “ayrımçı” bir modeldir zira azınlık bireylerin çoğunluk dilini konuşan öğrencilerin gittikleri okullara gidemezler. Sadece azınlık dilinde eğitim-öğretimin yapıldığı bu model ilk başta olumlu bir model izlenimi veriyorsa da esasında yönetici elit sınıf, azınlıkların kendi okullarına giderek topluma karışmalarını engellemek ve böylece kendi sınıfsal statülerini korumayı hedeflemektedir. Çoğunluk dilini öğrenemeyen azınlık grup bireyleri böylece diğer gruplarla iletişime geçerek toplumu etkilemekten mahrum kalmaktadır (Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2010: 11; Skutnabb-Kangas, 1981: 128 akt. Baker, 2001: 198).

5.1.2.1.5. Ayrılkçı Model (Separatist)

Tecrit modelinde benzeyen bu modelde de sadece azınlık dilinde eğitim-öğretim yapılır. Bu modelin *tecrit modelinden* en büyük farkı eğitim-öğretim sürecinin bizzat dilsel azınlığın kendisi tarafından planlanması, organize edilmesi ve

yürütülmesidir. Amaç azınlık dili ve kültürünün korunması ve çoğunluk dil tarafından asimile edilmesinin önlenmesidir (Baker 2001: 200-201). Baker (2001: 201) bunun çok mümkün bir model olmadığını ancak yine de bazı dini cemaatleri ve radikal dil aktivistleri tarafından örtülü bir şekilde yapılabileceğini ifade etmektedir. Gerçekten de ancak siyasi ve ekonomik olarak güçlü azınlık gruplar tarafından veya otonom bölgelerde yürütülebilecek olan *ayrılıkçı modelin* hedefi tekdilliliği devam ettirmek olduğu için aslında *anaakım tekdilli modeli* azınlıklar tarafından takip edilen bir varyasyonu olarak görülebilir. Bu yönüyle de aslında azınlık bireyler açısından dezavantajlı bir modeldir.

5.1.2.1.6. Anadili Öğretimi Modeli

Hedefi çoğunluk dilde tekdillileştirme olan bu modelde sınıfta azınlık bireylerin varlığı kabul edilir ancak azınlık dilleri ve kültürlerine saygı duyulmaz. Azınlık dil haftada belli saatlerde- genellikle ders dışı saatlerde- bir yabancı dil ders gibi öğretilir (Skutnabb-Kangasb ve McCarty, 2010: 4). Türkiye’de 2012 yılında başlatılan ve “Türk Vatandaşlarını Günlük Hayatlarında Kullandıkları Diller ve Lehçeler Dersi” kısaca “Seçmeli Diller ve Lehçeler Dersi” bu eğitim modeli çerçevesinde yer almaktadır. Zira bu dersler sadece “seçmeli” statüde ve ancak yeterli sayıda öğrenci dersi seçtikten sonra açılabilir. Ayrıca ders saatlerinin azlığı ve materyal yetersizliği ile beraber öğretmen yetiştirme ve atamadaki dezavantajlar bu derslerin amacının öğrencinin Kürtçe-Türkçe *dengeli çiftdilli birey olmasını* sağlamak olmadığını göstermektedir.

5.1.2.1.7. Geçişli Çiftilli Eğitim Modeli (Transitional Bilingual Education)

Çiftilli eğitimde en yaygın uygulanan modellerden biri olan Geçişli Çiftilli Model (GÇM) azınlık dillinin belli bir süre öğretim dili olarak kullanıldığı sonrasında ise tamamen terkedilerek çoğunluk dilinde eğitim-öğretime geçildiği bir çiftilli eğitim modelidir. Bu modelde amaç azınlık dilini geliştirmekten ziyade onu çoğunluk dilin daha iyi öğrenilmesi için belirli bir süre araç olarak kullanmaktır. Bu yönüyle de aslında asimilasyonist bir yaklaşım olan GÇM, azınlık dilindeki eğitimin en fazla iki yıl sürdüğü *erken çıkış* ve en fazla altı yıl sürdüğü ve sınıfta öğretilenlerin yaklaşık %40’nın azınlık dilde yapıldığı *geç-çıkış* olarak iki kategoriye ayrılmaktadır

(Ramirez ve Martino, 1990 akt. Baker, 2001: 199). Hem Baker (2001) hem de Skutnabb-Kangas ve McKay (2010)'ın yaptığı çiftdilli eğitim sınıflandırmalarında *zayıf formlar* arasında yer alan GÇM, özellikle *erken-çıkış formu* anadilinin sürdürülmesinde az da olsa yararı olan bir model olmasına rağmen azınlık dilinden ziyade çoğunluk dilindeki becerileri geliştirmeye çalışır. Bu nedenle *durağan sürdürme* modelleri arasında yer almaktadır (Otheguy ve Otto 1980: 351 akt. Baker, 2001: 192-193). Fakat azınlık dil ile birlikte çoğunluk dilinin de altı-sekiz yıl arası kullanıldığı ve sonrasında kademeli olarak çoğunluk dilde eğitim-öğretime geçildiği GÇM *geç-çıkış formu* bazı Güney Amerika ve Afrika ülkelerinde olumlu sonuçlar vermiş ve azınlıkların anadilinin korunarak sürdürülmesine katkı sunmuştur (Derince, 2011: 5).

5.1.2.2. Güçlü Çift dilli Eğitim Modelleri

Baker (2001: 204) yukarıda verilen *daldırma*, *seçmeli daldırma* ve *geçiş* modellerinin tam anlamıyla çiftdilli eğitim modelleri olarak tanımlanamayacağını öne sürer. Ona göre bir sınıfta çiftdilli bireylerin olması uygulanan eğitim modelini çiftdilli bir model yapmaya yetmemektedir. Dahası yukarıda sayılan modellerin hepsinin nihayi hedefi azınlık bireyleri tekdilleştirmektir. Fakat aşağıda sunulan *Geliştirici Sürdürme Modeli*, *Çift Yönlü Dil Modeli* ve *Daldırma Çift dilli Eğitim Modeli* ile *Çoğunluk Dillerinde Çift dilli Eğitim Modeli* gibi çiftdilli eğitim modellerinin nihai hedefi bireyleri hem kendi azınlık dillerinde hem de çoğunluk dilinde dengeli çiftdilli konuşucular haline getirmektir. Bu yüzden de hem Skutnabb-Kangas ve McCarty (2010: 4) hem de Baker (2001) tarafından *güçlü çift dillileştirme modelleri* olarak kategorize edilmişlerdir.

5.1.2.2.1. Geliştirici Sürdürme Çift dilli Eğitim Modeli (Developmental Maintenance Bilingual Education)

Geliştirici Sürdürme Modelinde, azınlık grubuna mensup öğrenci önce anadilinde eğitim alır. Daha sonra çoğunluk dilini ders olarak alır. Son olarak da eğitim müfredatında bazı dersler anadilinde verilirken belli bazı dersler de çoğunluk dilde okutulur. Bu modelin amacı eğitim hayatı sonunda azınlık grubuna ait öğrencileri dengeli bir çiftdilli birey haline getirmektir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde göçmen azınlık grubu ve yerli halklarına mensup bireylerin

çiftillileştirilmesinde önemli başarılar elde edilen bu model aynı zamanda Yeni Zelanda'daki uygulamalarla da çiftilli eğitim alanında rüşünü ispat etmiştir (Baker, 2001: 208-212). Bu modelde öğretmenler genelde azınlık dil ve çoğunluk dilde çiftillidir ve öğrencilerin geneli de azınlık grubuna mensuptur (Baker, 2001: 208-212; Skutnabb-Kangas ve McKay, 2010: 7). Türkiye'de Lozan Antlaşması (1923) ile eğitim hakları garanti altına alınan Rum, Ermeni ve Musevi azınlıkları (Oran, 2004) okullarında uygulanan eğitim modelinin *Geliştirici Sürdürme Çiftilli Eğitim Modeli* olduğu söylenebilir. Zira bu okullarda bazı dersler azınlık dilde verilirken MEB ilgili yönetmeliğine göre müfredatın önemli dersleri Türkçe okutulmak zorundadır. Ayrıca bu okullardaki öğretmenler Türkçe ve ilgili azınlık dilde çiftilli bireyler iken okul müdürünün veya müdür başyardımcısının de anadili Türkçe olması zorunludur (Okutan, 2004).

5.1.2.2.2. Daldırma Çiftillileştirme Modeli (Immersion Bilingual Education)

Daldırma (Immersion) modeli ilk olarak Kanada'da İngilizce-Fransızca çiftilli eğitim modellerinin denenmeye başlanması ile ortaya çıkmıştır. *Daldırma modelinin* sürdürme modelinden en önemli farkı eğitim-öğretim dillerinden her ikisinin de prestijli çoğunluk diller olmasıdır (Baker, 2001: 204; Derince, 2011: 5). Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından *baskın dil konuşucuları için daldırma* (immersion programmes for dominant language speakers) şeklinde kategorize edilmiştir (Skutnabb-Kangas ve McKay, 2010: 7). Amacı iki dilde dengeli çiftilli okuryazar bireyler yetiştirmek olan *daldırma modeli* anaokulundan başlatıldığı zaman *erken daldırma* (early immersion), dokuz on yaşlarında başlatıldığı zaman *orta daldırma* (middle immersion) ve ortaokul yıllarında başlatıldığında *geç daldırma* şeklinde adlandırılmaktadır. *Daldırma modeli*, eğitimin tamamen ikinci dilde başladığı daha sonra kademeli olarak iki veya üç yıl için %80'e, sonraki yıllarda da %50'ye indiği *tamamen daldırma* (total immersion) ile eğitimin başından itibaren her iki dilde %50 oranında yapıldığı *kısmî daldırma* (partial immersion) şeklinde de yürütülebilmektedir (Baker, 2001: 205). Baker (2001: 205-206) Kanada'da 1960'lı yıllarda başlayan ve günümüze kadar farklı şekillerde yürütülen *Daldırma Çiftilli Eğitim Modeli*'nin -Kanada özelinden yola çıkarak- belirlediği altı

özelliğini şu şekilde sıralamaktadır: (1) Kanada’da daldırma modeli iki prestijli dil olan İngilizce ve Fransızca için uygulanmaktadır. Eğer bir çoğunluk dil ile statüsü olmayan bir azınlık dilde yapılırsa sonuç çiftdillileştirmeden ziyade tekdillileştirme olabilmektedir. (2) Bu modeli uygulayan okullara çocuklarını göndermek tamamen ailelerin inisiyatifindedir. Yani zorunlu değil seçmelidir. (3) Özellikle *erken daldırma* modelinde öğrenciler ders dışındaki mekânlarda ve etkinliklerde kendi anadillerini kullanabilirler. Zira bu yönde bir kısıtlama olmadığı gibi bütün öğrencilerin anadiline saygı duyulur. (4) Öğretmenler eğitim-öğretimde kullanılan her iki dilde de yetkin çiftdilli bireylerdir. (5) Öğrencilerin çoğu bu modelin uygulandığı okullara başladıklarında tamamen tekdilli bireyler olabilir. Bu durum öğretim dilinin sadeleşmesine yol açar böylece öğrencinin derse karşı ilgisi ve motivasyonu yükselir. (6) Bu modelin takip edildiği okullarda da ana akım okullarda uygulanan müfredatın aynısı uygulanır.

5.1.2.2.3. İki Yönlü Çiftdilli Eğitim (Dual /Two-Way Bilingual Education)

Eşit sayıda –aynı- azınlık dili konuşucusu öğrenci ile çoğunluk dili konuşucusu öğrencinin tek sınıfta eğitim gördüğü ve amacı çiftdilli bireyler yetiştirmek olan eğitim modeli *İki Yönlü Model* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu modelde öğretim dili olarak hangi dilin kullanılacağı günlere göre belirlenebileceği gibi derslere göre de belirlenebilir, ancak dikkat edilmesi gereken husus özellikle azınlık dile daha fazla ağırlık vermek ve mümkünse öğretimin %90’ına kadarını azınlık dilde yapmaktır. Bunun yanı sıra seçilen gün veya derslerde kullanılacak dilde ısrar edilmesi ve çiftdilli olması gereken öğretmenlerin dil değişiminden mümkün olduğunca kaçınmaları gerekmektedir. Azınlık dile ağırlık verilmesinin amacı öğrencilerin o dile daha fazla maruz kalmaları ve dil becerilerini geliştirmektir. Zira çoğunluk dilin korunmaya ihtiyacı olmadığı gibi öğrenciler bu dile okul dışında daha fazla maruz kalmaktadır. Bu nedenle *İki Yönlü Modelin* asıl amacını azınlık dilini sürdürmek bunun yanı sıra çiftdilli ve her iki dilde de yetkin okuryazar olan çokkültürlü bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir (Collier ve Thomas, 2004; Skutnabb-Kangas ve McKay, 2010: 11; Baker, 2001: 212-216; Derince, 2011: 5). Christian ve diğerleri (1997) ile Lindholm-Leary (2001 akt. Baker

2001: 215-216)'ye göre *İki Yönlü Modelinin* başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için (1) öğretim dili olarak kullanılacak her iki dilin de eşit statüde görülmesi ve hangi dersin hangi dil ile öğretileceğinin çok iyi seçilmesi gerekir; (2) okulda çiftdilli bir atmosfer (ethos) oluşturulması gerekir. Örneğin müfredat, duyurular, kültürel aktiviteler ve diğer her türlü etkinlik her iki dilde ve dengeli bir şekilde düzenlenmelidir; (3) Bu modelin uygulandığı bazı okullarda çiftdilliliğin amaçlandığı her iki dil ders şeklinde de okutulabilir. Böylece öğrencilerin dil hakkında bilgileri arttırılarak ilgili dillere hâkimiyetleri hızlandırılmış olur. (4) Başta öğretmenler olmak üzere okul personelinin çiftdilli olması gerekir. Bu özellikler dillerin günlere göre belirlendiği durumlarda dil değişiminin de önüne geçer; (5) Bu modelin uygulanmasında sürenin mümkün olduğunca uzun tutulması gerekir. Örneğin birkaç yıllık bir uygulamadan ziyade en az dört yıllık bir uygulama çiftdillileştirmede daha başarılı sonuçlar doğurmaktadır.

Yukarıda tanıtılan güçlü çiftdillileştirme modelleri bazı bölge ve devletlerde - farklı okullarda olmak kaydıyla- tek başına veya bir arada da kullanılabilir. Derince (2011: 6)'ye göre hangi modelin kullanılacağına çok iyi bir fizibilite ve ihtiyaç belirleme çalışmasından sonra karar verilmeli ve uygulama boyunca da modelin sürekli değerlendirilerek güncellenmesi gerekmektedir. Ayrıca her biri kendi içinde avantajlar barındırabildiği gibi dezavantajlara da sahip olan ve kötüye kullanma ihtimalleri olan yukarıdaki modellerin başarı düzeyleri uygulanacağı bölge veya devletin siyasi, sosyal ve kültürel atmosferi ile yakından ilgisi olduğu için bu modellerin herhalükarda kâğıt üstünde olduğu gibi uygulanma ihtimalleri zayıftır. Zira siyasi ve hukuki açıdan çiftdilli olmaya engel durumların olduğu bir devlette yapılacak çiftdilli eğitim programlarının akamete uğraması kaçınılmazdır. Ayrıca sosyal ve kültürel açıdan çiftdilliliğin -en azından azınlık dillerden birinde- hoş karşılanmadığı toplumlarda da çiftdilli eğitim programlarının tam anlamıyla başarıyı yakalaması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle çiftdilli eğitim programlarının siyasi ve hukuki altyapısı hazırlandıktan sonra, yukarıdaki modeller tanıtılırken sıklıkla vurgulandığı gibi öncelikle aile, yakın çevre ve okuldan başlamak üzere toplumda çiftdilliliğe karşı olumlu bir tavrın gelişmesi ve böylece çiftdilli bir kabul kültürünün geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat -bu çalışmanın birinci bölümünde etraflıca değinildiği gibi- çoğu modern ulus devlet çiftdillilikten ziyade tekdilliliği

öne çıkarmakta ve başta eğitim olmak üzere tüm kurumları bu yönde dizayn etmektedir.

5.1.3. Türkiye’de Kürtçe İçin Önerilen Çiftdilli Eğitim Programları

Fransız tarzı bir ulus devlet olan Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren tek dili (Türkçe) toplumsal ve kültürel hayata hâkim kılmaya çalışmıştır. Bu paradigmanın bir sonucu olarak Türkiye’de Türkçeden sonra en çok konuşulan dil olan Kürtçe, Cumhuriyet tarihi boyunca hiçbir şekilde resmi olarak tanınmadığı gibi sürekli baskı ve yasaklamalar ile karşılaşmıştır (Arslan, 2015; Cemiloğlu, 2009; Skutnabb-Kangas, 2000; Yeğen, 1996; Zeydanlıoğlu, 2012; Öpengin, 2010). Bu nedenle Kürtçe, konuşma ve yazı dili olarak nispeten geri kalmış, hatta varlığı tehlikeye düşmüştür. Uygulanan dil ve eğitim politikaları sonucunda anadili Kürtçe olan nüfusun neredeyse tamamı çiftdilli (Kürtçe ve Türkçe konuşan ancak sadece Türkçe okuryazar) bireyler haline gelmiştir. Fakat Cuma Çiçek (2013)’in belirttiği gibi bu çiftdillilik asimetrik bir çiftdilliliktir ve Türkçenin hegemonik durumu nedeniyle asimetri Kürtçenin aleyhine işlemektedir. Yani Kürtçe konuşanlar tekdilli (Türkçe) bireyler olma yolundadır.

Derince (2012: 19-20) Türkiye’de Kürtçe konuşucusu çocukları beş kategori altında değerlendirmektedir: (1) *Sadece Kürtçe Konuşanlar*; Bu gruba dâhil olan çocuklar genelde köy ve kırsal bölgelerde yaşayan ve okula başlayana kadar Türkçe ile karşılaşmayan çocuklardır. Derince’ye göre bu çocuklar eğer okula devam edebilirlerse birkaç yıl içinde Türkçe konuşmaya başlayabilirler. Bize göre Derince’nin bahsettiği bu grup Kürtçe konuşucusu çocuklar neredeyse kalmamıştır. Zira teknolojinin gelişmesi ile en uzak bölgelere bile elektrik gittiği için anadili Kürtçe olan çocuklar neredeyse her köy evinde televizyon kanalları -özellikle çocuk kanalları- yoluyla neredeyse bebeklik çağından itibaren Türkçeye maruz kalabilmekte ve belli bir düzeye kadar Türkçe anlayıp konuşabilmektedirler. (2) *Kürtçe Baskın Çiftdilliler*; Bu gruptaki çocuklar anadili Kürtçenin yanı sıra okula başladıkları ilk yıllarda Türkçe öğrenirler. Derince’nin bu kategoride bahsettiği çocuklar genelde ilçe merkezlerinde yaşayan bu nedenle Türkçeye daha az maruz kalan çocuklardır. Türkçe onlar için okul ve televizyon dilidir. Aile içinde ve okul dışındaki sosyal hayatlarında genelde Kürtçe konuştukları için Kürtçe dil becerileri

gelişir bu nedenle kendilerini Kürtçe ile daha iyi ifade ederler. (3) *Kürtçe-Türkçe Dengeli Çiftidilliler*; Derince'ye göre anadili Kürtçe olan ve aile ile yakın çevresinde Kürtçe konuşan bu gruptaki çocuklar şehir merkezlerinde veya Türkiye metropollerinde yaşadıkları için okula gitmeden önce Türkçe öğrenir ve bu dildeki okuryazarlık becerilerini Kürtçeye de aktarabilirler. (4) *Türkçe Baskın Çiftidilliler*; Genellikle şehir merkezlerine veya Türkiye metropollerine göç eden ailelerin ikinci nesil çocukları olan bu gruptaki çocuklar doğuştan itibaren Kürtçe ve Türkçeye maruz kalırlar. Eğer ailenin özel bir tercihi veya yönlendirmesi olmazsa evde ve sosyal hayatta daha fazla Türkçe konuşan bu bireyler bir süre sonra Kürtçe konuşmaları anlamaz bir seviyeye gelirler. (5) *Sadece Türkçe Konuşucular*; Genelde Türkiye metropollerinde doğup büyüyen bu gruptakilerin aile tercihi veya zorunlu sebeplerden dolayı Kürtçe ile etkileşimleri neredeyse hiç yoktur bu nedenle Türkçe tekdilli bireyler olurlar.

Derince (2012) ve Çiçek (2013)'in işaret ettiği Kürtçe-Türkçe çiftidillilik olgusu ve asimetrinin Kürtçe lehine geri döndürülmesi için yukarıda tanıtılan güçlü çiftidilli eğitim modellerinden Türkiye'deki sosyal ve siyasal atmosfere en uygun olanın seçilmesi ve hem Kürt illerinde hem de Kürtlerin yoğun yaşadığı Türkiye metropollerinde uygulanması gerekmektedir. Bu konuda Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Merkezi (DİSA) bünyesinde bir çalışma yürüten M.Şerif Derince (2012) Türkiye'de Kürtçe (Zazakî/Kurmancî)'nin sürdürülmesi ve Kürtleri Kürtçe-Türkçe dengeli çiftidilli bireyler haline getirecek dört çiftidilli eğitimi modeli önermektedir. Derince (2012: 43-44) önerdiği ve Eleştirel/Dönüştürücü Eğitim Yaklaşımını benimsenmesi gerektiğinin ifade ettiği bu modellerin -asında Türkiye'de Kürtçenin sürdürülmesi için önerilecek herhangi bir çiftidilli eğitim modelinin- cevaplaması gereken sekiz soru olduğunu dile getirmektedir. Buna göre Kürtçe çiftidilli eğitim modellerinin (1) *dilsel ve kültürel çeşitliliğin bir kriter olarak nasıl kullanılacağı*; (2) *anadilini unutmuş çocuklara anadilinin tekrar nasıl kazandırılacağı*; (3) *cinsiyet, etnik köken veya sosyal sınıflardan kaynaklanan ayrımcılığın müfredatta nasıl karşılanacağı ve bu tür ayrımcılıkların nasıl engelleneceği*; (4) *dil kaybının nasıl önleneceği*; (5) *sosyal sınıf farklılıklarının nasıl ele alınacağı*; (6) *lehçe ve altlehçe farklılıklarını nasıl karşılanacağı*; (7) *öğretim sürecini daha etkili hale getirmek için öğretmen yetiştirme ve öğretmenlere yönelik*

hizmet içi eğitimlerin nasıl organize edileceği; ve son olarak (8) azınlık topluluklar arasında eşitliğin sağlanması ve ayrımcılığın önlenmesi için müfredatın ve öğretim materyallerinin ne şekilde hazırlanacağı gibi soruları cevaplar nitelikte olması gerekmektedir.

Derince (2012: 41), hazırladığı ve yukarıdaki soruları cevaplandırıldığını iddia ettiği dört Kürtçe çiftdilli eğitim modelinin Türkiye’de Kürtlerin yaşadığı üç ayrı bölgede uygulanabileceğini belirtmektedir. Buna göre birinci bölge Kürtlerin tarihsel olarak yaşadığı Doğu ve Güneydoğu bölgelerine denk gelen coğrafya, ikinci bölge Kürtlerin özellikle 1990’lı yıllardan sonra göç ettiği Akdeniz, Ege ve Marmara bölgelerindeki metropoller, üçüncü bölge de Ankara ve Konya gibi Kürtlerin Osmanlı döneminde sürgün veya göç ile yerleştiği bölgelerdir.

Derince (2012: 45-58)’nin Kürt öğrenciler için önerdiği çokdillileştirme eğitim modellerinin her biri anaokulundan başlamak üzere ortaokul son sınıfa kadar geçen dokuz yıllık eğitim öğretim sürecini kapsayacak şekilde dört aşamadan oluşmaktadır. Buna göre anaokulunda geçen bir yıl birinci aşama, ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf ikinci aşama, 4. ve 5. sınıflar üçüncü aşama ve 6., 7. ve 8. sınıflar dördüncü aşamayı oluşturmaktadır.⁶⁹ Aşağıda bu modeller tanıtılarak Türkiye’de Kürtçe için uygulanabilirlikleri değerlendirilmiştir.

5.1.3.1. Kürtçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim

Bu model “sadece veya çoğunlukla” anadili Kürtçeyi konuşan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Öğretim dili ilk üç aşamada Kürtçe, son aşamada çokdillidir. Buna göre anaokulunda anadili sözlü olarak devam ettirilirken Kurmancî ve Zazakî lehçeleri oyun ve benzeri etkinlikler ile karşılıklı olarak verilir. İkinci aşamada (1., 2. ve 3. sınıf) Kürtçe konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine yer verilirken, Türkçe haftada belli saatler ile bir ders olarak okutulur. Aynı zamanda karşılaştırmalı Kürtçe lehçeleri dersi verilir ve 3. sınıfta sözlü yabancı dil (İngilizce) dersine başlanır. Üçüncü aşamada (4. ve 5. sınıf) bir önceki aşamanın derslerine ek olarak Kürtçe ve

⁶⁹ M. Şerif Derince (2012)’nin önerdiği modeller Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz eğitimin uygulandığı yıllarda hazırlandığı için ilkokul ve ortaokul ayrımı yapılmamıştır. Türkiye’de şu anda uygulanan dört+dört+dört yıllık eğitim modeli gözünde bulundurulduğunda, Derince’nin önerdiği modeller için üç veya beş aşamanın daha uygun olacağı söylenebilir.

Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. 4. sınıfta bir müfredat dersi, 5. sınıfta ise iki müfredat dersi Türkçe ile verilir. Son aşamada (6, 7 ve 8. sınıf) Kürtçe, Türkçe ve İngilizce dillerinin sözel ve yazılı becerinin geliştirilmesine devam edilirken daha fazla müfredat dersi Türkçe olarak verilirken 7. ve 8. sınıfta da bir müfredat dersi İngilizce olarak verilir (Derince, 2012: 46-48).

Derince'nin önerdiği bu çokdilli ve çoklehçeli eğitim modeli Türkiye'de Kürtçenin sürdürülmesi amacıyla uygulanabilecek en ideal eğitim modeli gibi durmak ile beraber günümüz Türkiye şartlarında uygulanma ihtimali en zayıf modeldir. Zira yukarıda değinildiği gibi Türkiye'de Kürtçe öğretmen yetiştirme henüz çok yeni bir alan olmasının yanı sıra yetişen öğretmenler sadece “dil ve edebiyat” öğretmenidir. Sosyal bilgiler, matematik fen bilgisi ve diğer müfredat derslerini Kürtçe okutacak öğretmen açığı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra dil ve edebiyat dersleri dışında kalan derslerin ders kitabı başta olmak üzere öğretim materyali eksikliği bulunmaktadır. Öğretmen ve materyal eksikliği bir şekilde halledilse bile Türkiye'deki siyasi atmosfer Kürtçenin bu kadar ağırlıkta olduğu bir modelin hayata geçmesine engel teşkil etmektedir. Toruk (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre Türkiye'de Kürtçenin eğitim dili olmasına karşı çıkanların oranı %75.7 iken, Kürtçenin müfredatın bir kısmının öğretim dil olması veya seçmeli ders olarak okutulmasına karşı çıkanların oranı %58.2 gibi çok yüksek ortalamalarda seyretmektedir.

5.1.3.2. Kürtçe-Türkçe Kademeli Dengeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim

Derince (2012: 49-51) önerdiği bu çokdilli eğitim modeli Kürtçe-Türkçe “görece dengeli çift dilli” bireylerin bu dil becerilerinin devam ettirilmesi üzerine dizayn edilmiştir. Anaokulunda Kürtçe-Kürtçe çift dilli başlayan bu eğitim modeli birinci sınıftan itibaren Kürtçe lehçeleri (Zazakî veya Kurmancî) de eklenerek çoklehçeli, üçüncü sınıftan itibaren İngilizce öğretiminin başlaması ile çokdilli bir yapıya kavuşmaktadır. Birinci sınıftan itibaren bütün öğretmen ve ders kitaplarının Kürtçe-Türkçe olması öngörülen bu modelde dördüncü sınıftan itibaren Kürtçe ve Türkçenin bir ders olarak da okutulması planlanmaktadır.

Derince (2012: 50-51)'nin model tariflerinde dil veya lehçe seçimin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmemiştir. Ancak *İki Yönlü Çiftdilli Eğitim Modeli* olarak tasarlandığı anlaşılan bu modelde hangi dilin ne zaman kullanılacağı ders veya gün bazlı bir seçimle belirlenebilir. *İki Yönlü Çiftdilli Eğitim* modeli çiftdilli eğitim alanında başarısı kanıtlanmış bir modeldir (Skutnabb-Kangas ve McKay, 2010: 11; Baker, 2001: 212-216; Derince, 2011: 5). Fakat bu modelin en belirgin iki özelliği olan *modelde takip edilecek her iki dilin de eşit statüde olması* ile *okulda çiftdilli bir atmosfer (ethos) oluşturulması* bu modelin -yukarıda bahsedilen benzer sebeplerden ötürü- Türkiye şartlarında uygulanması, uygulanması halinde de istenilen başarının elde edilmesi muhtemel görünmemektedir. Aydın ve Özfıdan (2014) Türkiye’de çokdilli eğitime yönelik algıları ölçtükleri çalışmalarında, katılımcıların büyük bir kısmın (%56.25) anadilde eğitime ihtiyaç duyulmadığını, daha büyük bir kısmı (%72.5) ise Kürtçenin herhangi bir şekilde eğitim dili olmasına şartların müsait olmadığını belirtmişlerdir.

5.1.3.3. Türkçe Temelli Kademeli Çokdilli ve Çoklehçeli Eğitim

Derince (2012: 52) tarafından önerilen ve “sadece Türkçe konuşan veya çok az Kürtçe dil becerisine sahip Kürt öğrenciler” için dizayn edilen bu modelde temel öğretim dili Türkçe olarak kabul edilmektedir. Amacı öğrencilerin Kürtçe dil becerilerinin geliştirilmesi ve Türkçe-Kürtçe-İngilizce çokdilli bireyler yetiştirmek olan bu modelin bütün aşamalarında Kürtçe sözel becerilerinin, 2. sınıftan itibaren ise Kürtçe yazılı becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmektedir. Daha sonra 3. sınıftan başlamak üzere her sene artan sayıda dersin de Kürtçe okutulması planlanmıştır.

Bu model, amacı Kürtçe dil becerilerinin geliştirip Kürtçe-Türkçe dengeli çiftdilli okuryazar bireyler yetiştirmek olan bir *daldırma modeli* (immersion) örneğidir. Bu model anaokulundan başlatıldığı için *erken daldırma* (early immersion) modelidir ve bu modelde dikkat edilmesi gereken en önemli husus okulda ve yakın çevrede çiftdilli bir atmosfer oluşturmak ve her iki dilin de sosyal ve siyasal statüsünün eşit olduğunu vurgulamaktır. Buna dikkat edilmediği takdirde amacı çiftdillileşme olan her eğitim modeli gibi baskın dilin hegemonik konumundan dolayı sonuç baskın dilde tekdilleşme olabilmektedir (Baker, 2001: 205-206). Bu

nedenle Kürtçenin statüsünün tartışmalı olduğu ve sosyal prestijinin düşük olduğu günümüz Türkiye'sinde özellikle metropollerde uygulanacak bu modelden önce Kürtçenin hukuki statüsünün belirlenmesi ardından da sosyal prestijinin yükseltilmesine yönelik çalışmalardan sonra bu veya benzeri bir *daldırma modelinin* uygulanmaya konması gerekmektedir.

5.1.3.4. Kürtçeyi Unutan Kürt Öğrenciler İçin Dil Canlandırma Programı

Derince (2012: 55) tarafından önerilen son model anadili Kürtçeyi çeşitli nedenlerle unutmuş veya hiç konuşamamış bu nedenle Türkçe tekdilli olmuş Kürt öğrencilerde Kürtçe dil becerilerini canlandırmayı ve program sonunda onları Kürtçe-Türkçe-İngilizce konuşan çokdilli bireyler haline getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim dilinin Türkçe olduğu bu programda anaokulundan itibaren Kürtçe ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine önem verilirken 2. sınıftan itibaren Kürtçe ve Türkçe birer dil dersi olarak da okutulmaktadır. Kürtçenin öğretim dili olması ise 3. sınıfta başlamakta ve kademeli olarak Kürtçe okutulan derslerin sayısı arttırılmaktadır. *Geliştirici Sürdürme Çiftidilli Eğitim Modeli* (Baker, 2001: 208-212) temel alınarak hazırlanan bu programda öğrencilerin çoğunun azınlık grubuna ait olması (Türkiye'de uygulanacağı için Kürt olmaları) ve öğretmenlerin de çiftidilli bireyler olması gerekmektedir. Bu nedenle Derince (2012: 41)'nin bahsettiği Türkiye metropollerinde uygulanmaya müsait bir program olarak durmaktadır.

Derince (2012)'nin yanı sıra Türkiye'de Kürtçe için uygulanabilecek başka çiftidilli eğitim modelleri de geliştirilmiştir. Bu model önerilerinden bazıları İhsan Kaya ve Hasan Aydın (2013) tarafından hazırlan bir raporla kamuoyu ile paylaşılmıştır.⁷⁰ Kaya ve Aydın (2013: 75-76) yukarıdaki çiftidilli eğitim modellerden herhangi birisinin uygulamaya konmasından önce sosyal, siyasal ve hukuk alanında atılması gereken bazı "hazırlayıcı" adımları sıralamaktadır. Kaya ve Aydın sıraladığı öneriler şu beş başlık altında toplanabilir: (1) Öncelikle çiftidilli eğitimin hukuki altyapısı hazırlanmalı, sonrasında Türkiye'nin çokkültürlü ve çokdilli yapısına

⁷⁰ Kaya, İhsan; Aydın Hasan. (2013). *Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: Ukam Yayınları.

yönelik kamuoyu oluşturulmalı; (2) Sadece Doğu ve Güneydoğu Bölgelerindeki üniversitelerde değil Türkiye'nin köklü üniversiteleri bünyesinde de Kürtçe öğretmenliği ile Kürt Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmalı ve bunlar aracılığı ile öğretmen eğitimi, program ve materyal geliştirme yapacak öğretim üyelerinin yetiştirilmesine başlanmalı; (3) MEB'e bağlı "Çok Dilli Eğitim Genel Müdürlüğü" veya "Çok Kültürlü Eğitim Genel Müdürlüğü" kurulmalı; (4) Öğretmen yetiştirmenin yanı sıra materyal geliştirilmesi için Talim ve Terbiye Kurulu ile üniversiteler koordineli çalışmalı; (5) Herhangi bir çiftdilli eğitim planının alınıp uygulanmasından ziyade Türkiye kendi siyasi ve sosyal yapısına uygun bir model geliştirmelidir.

Türkiye'de anadilde eğitimin tarihçesinin ve bu yönde atılacak adımların karşılaçağı zorluklar ve çözüm önerilerinin yer aldığı mezkur raporda Türkiye'de uygulanabilecek üç aşamalı çiftdilli eğitim modeli önerilmektedir: *Kısa Vadeli Model- Seçmeli Kürtçe*, *Orta Vadeli Model-Geçiş Modeli* ve *Uzun Vadeli Model-Zenginleştirici Model* (Kaya ve Aydın, 2013: 76-77). Kaya ve Aydın'a göre yukarıda sayılan "düzenleyici adımlar" düzgün bir şekilde atılırsa Kısa Vadeli Modelden (2013 yılı itibari ile) 10 yıl içerisinde Uzun Vadeli Geçiş için şartlar uygun hale gelebilir. Fakat aşağıda göreceğimiz gibi bahsedilen adımlar yerine getirilmediği için şu an bu çalışmanın başladığı yıl (2018) itibariyle Kürtçe hâlâ Kısa Vadeli Model olan Seçmeli Ders statüsünde okutulmaktadır.

5.2. ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMLAR

5.2.1. Türkiye'de Kürtçe Seçmeli Derslerin Serencamı

Üniversiteler bünyesinde lisans ve yüksek lisans programları, seçmeli dersler ve kurslarda Kürtçe eğitim ve öğretim bir şekilde rayına oturduktan ve kamuoyunda belli bir kabul gördükten sonra Kürtçe eğitim-öğretim alanında atılan en önemli 2012 yılında itibaren haftada iki saat olmak üzere ortaokullarda seçmeli Kürtçe derslerinin verilmeye başlanmasıdır. 2011 yılında Kürtçe anadilde eğitim talebiyle bir milyondan fazla dilekçe toplayan aralarında DTK, İHD, MAZLUMDER ve Eğitim-Sen'in de bulunduğu de olduğu çeşitli STKlar bu imzaları TBMMye sunarak Kürtçe anadilde eğitim talebinin ne kadar yoğun olduğunu göstermiş ve devletin bu talebe

sessiz kalmamasını dile getirmişlerdir (Bianet, 2011). 2010lu yılların başında Kürtçenin eğitim ve öğretimde yer alması talebi çeşitli vesilelerle gündemde kalmış, köşe yazarları ve aydınların da ilgisini çeken bir konu olmaya devam etmiştir. Nitekim devam eden *Demokratik Açılım* çerçevesinde MEB ilköğretim 5. sınıftan itibaren Seçmeli Kürtçe derslerin verileceğini ve dersler ile ilgili Talim ve Terbiye Kurulu'nun bir çalışma içerisinde olduğunu açıklamıştır (CNN Türk, 2012).

Ancak derslerin hangi öğretmenler tarafında okutulacağı ise o dönem için net değildir. Dönemin MEB bakanı Ömer Dinçer, yaptığı bir açıklamada Kürtçe ders öğretmenlerini bulmada sıkıntı yaşamayacaklarını ifade etmiştir (El, 2012). Sonraki bir açıklamasında ise bu dersin Kürtçe bilen Türkçe öğretmenleri tarafından verileceğini, sonraki dönemde de Mardin Artuklu Üniversitesi ve Bingöl Üniversitesi'nde tezsiz yüksek lisans yapanların bu dersleri verebileceklerini dile getirmiştir (Yalçın, 2012). Nitekim 2012 yılının yazında Mardin Artuklu Üniversitesi 500 kişilik bir kontenjanla Kürtçe öğretmenliği Sertifika Programını duyurmuş ve bu programlardan mezun olanların ileride Kürtçe öğretmeni olarak atanabilecekleri belirtilmiştir (AA, 2012). Fakat 2018 yılına kadar kırk sekiz Kurmancî, on bir Zazakî olmak üzere sadece elli dokuz Kürtçe öğretmenin ataması yapılmış ve o tarihten itibaren yapılan merkezi öğretmen atamalarında Kürtçe öğretmenliğine hiç kontenjan ayrılmamıştır (Evrensel, 2019).

Seçmeli Kürtçe dersi için öğretmenlerin yanında bir diğer sorun ise materyal ve ders kitabı eksikliğidir (Kundakçı, 2012). Bu alandaki boşluğu doldurmak için yine üniversitelerden yardım talep edilmiştir. Bu talepler doğrultusunda Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) TYDE bünyesinde oluşturulan bir komisyon tarafından Kurmancî ve Zazakî için ayrı ayrı ders kitabı hazırlıkları başlatılmış ve Ekim 2012 tarihinde Talim ve Terbiye Kuruluna teslim edilmiştir (AA, 2012). Sonraki dönemde adı geçen komisyonun Kurdî/Kurmancî-5, Kurdî/Zazakî-5, Kurdî/Kurmancî-6, Kurdî/Zazakî-6 ve Kurdî/Kurmancî-7, Kurdî/Zazakî-7 ders kitapları art arda basılmış ve öğrencilere dağıtılmıştır. Fakat 2016 yılında bu kitapların basılması ve dağıtılması durdurulmuştur. Daha sonra MEB bünyesinde çalışan öğretmen ve uzmanlardan oluşan iki ayrı komisyon kurulmuş ve Kurmancî ile Zazakî ders kitaplarının hazırlanması bu komisyonlara tevdi edilmiştir. Bu komisyonlar tarafından hazırlanan

Kürtçe öğretmen ve ders kitapları tartışmaları sürerken Talim ve Terbiye Kurulu 25.06.2012 tarihinde kabul ettiği “İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi” ile 5. Sınıflarda haftada iki saat olmak üzere Yaşayan Diller ve Lehçeler adıyla yeni bir seçmeli ders eklenmiştir.⁷² Hazırlanan seçmeli dersler çizelgesi doğrultusunda MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bir Seçmeli Dersler Genelgesi yayınlarak Seçmeli Derslerin hangileri olduğunu ve nasıl seçileceğini açıklamıştır. Bu genelgeye göre en az on öğrenci bir dersi seçerse ders grubu oluşturulur ve ders açılır. Genelgede 2012-2013 eğitim öğretim yılının Eylül ayında Seçmeli Derslerin tanıtılması ve seçilmesi işleminin yapılması gerektiği bildirilmiştir.⁷³



Resim: 5.1. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında Yaşayan Diller ve Lehçeler Kapsamında Kürtçeyi seçen öğrencilerin il bazında dağılımı (Kaynak: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/iste-secmeli-kurtce-nin-turkiye-haritasi-22534618> (Erişim Tarihi: 10.03.2020)).

⁷¹ Aşağıda bu kitaplar üzerinde daha ayrıntılı durulmuş ve ders kitapları değerlendirme kriterlerine göre değerlendirme yapılmıştır.

<https://www.memurlar.net/common/news/documents/278182/25062012-69.pdf>
(Erişim Tarihi: 13.03.2020)

<https://www.memurlar.net/common/news/documents/278182/meb-2012-37.pdf>
(Erişim Tarihi: 13.03.2020).

istedikleri dersleri almaya başladılar. Uygulamanın ilk yılında seksen bir ilde toplam 28.587 öğrenci Yaşayan Diller ve Lehçeler dersini seçerken, büyük çoğunluğu Kürtlerin yaşadığı 28 ilde Kürtçeyi 18.847 öğrenci seçmiştir (Kaya E., 2013). Bu sayı ilk yıl olmasına ve Kürt kamuoyunun söz konusu adımı yeterli görmediği için karşı çıkmasına rağmen önemli bir sayıdır. Nitekim sonraki yıllarda Seçmeli Diller ve Lehçeler dersini talep eden öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artmış ve sayı 2013-2014 eğitim öğretim yılında 53 bin, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 85 bine ulaşmıştır (Hürriyet, 2015). Bu sayıların büyük çoğunluğunu yine Kürtçe dersini seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Kürtçe seçmeli dersini seçen öğrenciler bir üst sınıfta da bu dersi almaya devam ettikleri için her geçen sene sayı bazında artışlar olmuşsa da gerek MEB gerekse okul yönetiminden kaynaklı sorunlardan dolayı Seçmeli Kürtçe dersi 2020 yılı itibari ile sadece kadrolu öğretmenlerin eğitim verdiği okullarda devam etmektedir.⁷⁴ Siyasi açıdan geline nokta da gerek hükümet, gerekse MEB'in Seçmeli Diller ve Lehçeler dersini fiili olarak tedricen kaldırmaya niyetinde olduğu söylenebilir (Evrensel, 2019).

Seçmeli Kürtçe dersi üzerine iki saha çalışması yapılmıştır. Selda Araz tarafından 2014 yılında Batman (merkezde bir ortaokul ve Batman'a bağlı köy ortaokulda) *Seçmeli Kürtçe Dersi'ni* alan toplam 180 öğrenci, bu öğrencilerin kırk velisi ve beş Kürtçe öğretmeni ile yapılan yazılı anket ve görüşmelere dayanan çalışmada⁷⁵ öğrencilerin Kürtçe öğretimine olan ilgilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlginin yüksek olmasında anadili ile kimlik arasında kurulan bağın niteliği, Kürtçeyi daha iyi öğrenebilme isteği ve dile olan sevginin ön plana çıktığı görülmüştür. Örneğin katılımcıların büyük çoğunluğu (% 92) anadili öğretimin yararlı olduğunu bu nedenle Türkiye'de Kürtçe öğretiminin devam etmesinden yana olduklarını belirtmişlerdir. Veliler ile yapılan görüşmelerde anadilini benlikle özdeşleştirme algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci velileri Kürtçe öğretimine gösterdikleri ilgiyi ifade etmelerine rağmen, MEB İl Müdürlüğü veya

⁷⁴ Örneğin 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş'taki bir okulda talep olmasına rağmen, öğretmen olmadığı gerekçesi ile Kürtçe dersi açılmamıştır.

⁷⁵ Araz, Selda. (2014). *Enseignement du kurde comme langue optionnelle en Turquie: étude de cas dans la province de Batman* (thèse de maitrise Université de Rouen à Rouen, France). [Türkiye'de Seçmeli Kürtçe Öğretimi: Batman İli Örneği- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi- Rouen Üniversitesi- Rouen, Fransa].

okul bazında Kürtçenin seçmeli ders olmasıyla ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmediğini, kendilerinin medya veya öğrencinin getirdiği seçmeli ders formu ile haberdar edildiklerini beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan ve anadilleri Kürtçe olan öğretmenlerin hiçbirinin Kürtçe öğretmenliğiyle ilgili herhangi bir eğitim almadığı Kürtçe öğretimine daha çok toplumsal taleple yaklaşan ve bu konuda kişisel inisiyatifle hareket eden öğretmenler oldukları tespit edilmiştir. Araz'ın araştırmasında MEB'in hazırlamış olduğu Kürtçe kitabının henüz okullara ulaşmaması ve nitelikli Kürtçe öğretmen kadrosu eksikliği temel Seçmeli Ders olarak Kürtçe öğretiminin en temel sorunları olarak tespit edilmiştir (Araz, 2014; Akın ve Araz, 2014).

Türkiye'de Seçmeli Kürtçe Dersleri üzerine yapılan bir diğer araştırma ise Naci Karagöz tarafından hazırlan yüksek lisans tezidir.⁷⁶ Diyarbakır'da kadrolu Kürtçe öğretmeni bulunan ortaokullarda yürütülen çalışma Seçmeli Kürtçe Dersine yönelik veli tutumlarının belirlemeyi amaçlamayan nicel bir araştırmadır. 92'si kadın 121'i erkek toplam 213 veli ile yapılan anket çalışmalarının raporlaştırılması olan çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu (%81,60) Seçmeli Kürtçe Dersi'nin başlatılmasını doğru bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Buna rağmen eksikleri olan bu uygulamanın geliştirilmesi gerektiğini ifade edenlerin oranı da %49,05 gibi yüksek bir oran olmuştur. Katılımcıların %66'sı öğrencilerin diğer müfredat derslerine oranla seçmeli Kürtçe dersine yönelik yüksek bir motivasyona sahip olduklarını buna rağmen dersin amacına yönelik işlenip işlenmediği soruna ise katılımcıların %34,29 dersin amacına göre işlendiğini, %28,10'u amacın göre işlenmediğini ve %37,62'si ise bu konuda bilgileri olmadığını belirtmiştir. Buradaki durumun Araz (2014) tespit ettiği gibi veli bilgilendirmelerinin yeterince yapılmadığı tespiti ile uyumludur. Çalışmaya katılan veliler Seçmeli Kürtçe Dersi'nin ilk dört sorununu %34,41 ile *öğretim programının olmaması*, %28,71 ile *öğretmenlerin eğitim eksikliği*, %14,35 ile *materyal eksikliği* ve %9,57 ile *ders saati yetersizliği* olarak tespit edilmiştir (Karagöz, 2016).

⁷⁶ Karagöz, Naci. (2016). *Seçmeli Kürtçe Dersine Karşı Veli Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.

5.2.2. Seçmeli Kürtçe Dersleri- Görüşme ve Gözlem Bulguları ve Değerlendirme

Kürtçe Seçmeli Derslerinin önünde en büyük engel seçmeli derslerin yer aldığı çizelgedeki diğer derslerdir. Okullarda okutulacak seçmeli derslerin hangileri olacağı tamamen okul idaresi inisiyatifindedir. Bu durumu Talim ve Terbiye Kurulu’nun hazırlamış olduğu haftalık ders çizelgesinin ikinci maddesine şu şekilde açıklanmaktadır:

“2. Okullarda seçmeli ders uygulaması konusunda esneklik sağlanacak ve her okul yönetimi kendi imkânları doğrultusunda çizelgenin seçmeli dersler bölümünde yer alan azami 10 dersten bir grup oluşturacaktır. Öğrenciler, kendi okullarında okul yönetimi tarafından oluşturulan gruptan derslerini seçecektir” (MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 2018).

Yukarıda yer alan maddeye göre eğer okul idaresi velilere gönderilecek Seçmeli Ders Formu’na Yaşayan diller ve Lehçeler dersini eklemez ise bu dersler veliler tarafından seçilemez. Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi *Peygamberimizin Hayatı*, *Kur’an-ı Kerim* veya *Temel Dini Bilgiler* dersi ile birlikte aynı formada yer aldığı zaman da özellikle muhafazakâr aileler bu din bilgisi derslerinin seçmeye daha meyilli olmakta ve Kürtçenin seçilme şansı daha da azalmaktadır. Katılımcılardan AKD-KY-09E bu duruma işaret etmektedir:

Bildiğin gibi, 5. 6. 7 ve 8, o dersler vardı ve resmiyette de kabul edilmiş ama kabul etmelerinde de bazı ‘hileyi şer’iye’ var. Devlet kabul etme sürecinde birkaç engel koymuştur. Örneğin seçmeli derslerde Kur’an var, Peygamberin hayatı ve birkaç ders daha var. Kürt anne babalar o derslerin listesini gördüklerinde, birçoğu dindar oldukları için, Kur’anı ya da Peygamberin hayatını gördüklerinde onları seçiyorlar. Hatta bazen okul müdürleri kendileri bu dersleri ebeveynlere hatırlatıyorlar, onlar o Kur’an ya da Peygamberin hayatını seçmesini istiyorlar, Kürtçeyi değil. Niye bunu diyorum? Bunda ayrımcılık var, çünkü Türk birine Türkçeyi mi istiyorsun ya da Kur’anı ve Peygamberin hayatını mı istiyorsun? denmez. Yani herkese Türklere de soruyorsa tamamdır ama bunu sadece Türk olmayanlara soruyorlar, bu birincisi. İkincisi Kürtçe ders materyalleri yoktu. Şimdi sadece bir tane kitap var o da yeterli değil. (AKD-KY-09E)

Yukarıdaki derslerin yanı sıra Seçmeli Kürtçe Derslerinin bir diğer dezavantajı Liselere Geçiş Sınavı (LGS)’de öğrencilerin sorumlu oldukları *Fen Bilimleri* ve *Matematik* derslerinin Seçmeli Ders Formuna eklenmesi ile okul yönetiminin okul başarısı velilerin ise öğrenci başarısını önceleyerek bu derslerin açılmasını

sağlamalarıdır. Nitekim Artuklu ve Cizre’de gözlemin yapıldığı birçok ortaokulda 7. ve 8. sınıfta seçmeli ders olarak *Matematik Uygulamaları* adlı ders seçilmiştir. Bu derslerin yanı sıra Talim ve Terbiye Kurulu’nun hazırlamış olduğu haftalık ders çizelgesinin beşinci maddesi de Seçmeli Kürtçe derslerinin alanın daraltan bir maddedir. Bu maddeye göre haftada en fazla 6 saatlik seçmeli ders açılabilir ve bu dersler de aynı gün(lerde) belirlenen "seçmeli ders saatleri"nde eş zamanlı olarak işlenir:

“5. Öğretim programlarının uygulanmasında haftanın belirli bir günü/günleri altı (6) ders saatlik zaman dilimi "seçmeli ders saatleri" olarak belirlenir. Bu şekilde farklı sınıf düzeylerinde olup fakat seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulması sağlanır. Örneğin bir öğrenci Kur'an-ı Kerim dersini ilk kez yedinci sınıfta alıyorsa ve henüz başlangıç seviyesinde ise bu dersi beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta okuyan ve başlangıç seviyesinde olan öğrencilerle birlikte alabilir. Böylece hem kaynakların daha rasyonel kullanılması hem de öğrencilerin tercih haklarının karşılanması sağlanır” (MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 2018).

Yukarıda verilen 5. maddeye göre bütün seçmeli derslerin aynı gün içinde verilmesi tavsiye edilmektedir. Bu tavsiye karar uygulandığında zaten değişik baskılarla karşı karşıya olan Kürtçe dersi, görünürlüğünü daha da kaybetmektedir. Çünkü diğer seçmeli derslerden olan *Peygamberimizin Hayatı* ve *Kur'an-ı Kerim* dersleri daha çok seçilmekte ve derslikler dolu olacağından Kürtçenin seçilmesinin önüne bu sefer de “derslik yok” bahanesi çıkmaktadır. Bu durumu sordüğümüz ART-1 okulundaki idareciler de aynı görüşte olduklarını, belki de önümüzdeki sene (2019/20) Seçmeli Kürtçe Dersi’nin kendi okullarında dahi açılmayabileceğini ifade ettiler.

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibari ile Seçmeli Kürtçe Derslerinin belki de kaderini değiştirecek iki yeni gelişme mevcuttur. Birincisi kadrosu Yaşayan Diller olan, ancak lisansları Kürtçeden farklı bir branş (çoğunlukla Türkçe öğretmenliği, Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği ve Sosyal Bilimler öğretmenliği) olan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle (ders saatlerinin azlığı, okul idarelerinin mobbinge varan tutumları, dersin düşük statüsü gibi) branş değiştirerek, kendi lisans branşlarına kaymasıdır. Gözlem yapılan okullarda görüştüğümüz Kürtçe öğretmenlerinden üç tanesi Kürt Dili ve Edebiyatı lisans mezunu olmayan öğretmenlerdir (ÖĞRD01E, ÖĞRD10E, ÖĞRD11E). Bu öğretmenlerden ÖĞRD01E branş değişikliği yaparak

kendi lisans mezuniyeti olan Sosyal Bilimler öğretmenliğine geçtiğini ancak yine de Kürtçe dersleri okutmaya devam ettiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler de ileride branş değiştirmeyi düşünebileceklerinin belirtmişlerdir. Eğer Kürtçe dersine karşı yaklaşım bu şekilde devam ederse, Kürtçe seçmeli derslerdeki öğretmen faktörü tersine işleyecek ve giderek çok daha az öğrenci bu dersi seçecektir.

Seçmeli Kürtçe derslerinin önünde duran diğer handikap da artan oranda düz ortaokulunun imam-hatip ortaokuluna dönüştürülmesidir. İmam-hatip ortaokullarda seçmeli dersler haftada iki saat yerine bir saat okutulmaktadır. Kürtçe Seçmeli Dersleri haftada iki saatlik bir planlamaya göre hazırlandığı için imam-hatip ortaokullarında seçilmesi mümkün görünmemektedir. Nitekim gözlem yapılan CİZ-2 ve CİZ-3 ortaokulları 2017 yılından itibaren tedricen imam-hatip ortaokuluna dönüştürüldükleri için bu okullarda kadrolu Kürtçe öğretmeni bulunduğu halde 5. ve 6. sınıflarda Seçmeli Kürtçe dersi açılmamıştır.

Okullara gözlem için gidildiğinde okul idarecileri ile Kürtçe seçmeli derslerin okullarındaki durumu hakkında da “serbest görüşme” yapılmıştır. ART-1 ortaokulunun Mardin’li olan okul idarecileri Seçmeli Kürtçe Dersi’nin açılmasına kendilerinin de olumlu baktığını ifade etmektedirler. Ancak sırf Kürtçe dersler açıldığı için “Kürtçülük” yapma iddiasıyla yapılan bir şikâyetle binaen soruşturma geçirdiklerini ve soruşturma sonucunda aklandıklarını aktardılar. Bunu gülerek anlatıyorlardı ancak yüzlerinde şaşkınlık ve öfke de okunabiliyordu. İdarecilerden daha çok ilgili olduğu her halinden belli olan müdür yardımcısı, kendisinin de Kürtçe ders kitabını incelediğini ve 5. sınıflar Kurmancî kitabını ancak ilkokul 1. sınıf seviyesinde olduğunu söyledi, ona göre bu kitap 5. sınıfta okuyan yaş grubu öğrencilerinin ilgi ve hazırbulunuşluklarının çok altındaydı. Çünkü çocuklar en çok bir ay içerisinde Kürtçe okur-yazar oluyor ve daha sonra da derste sıkılarak derse olan ilgilerini kaybediyorlardı. Ona göre zaten seçmeli dil dersleri birinci sınıftan itibaren verilmeliydi. Gözlem yapılan bütün ortaokullarda idarecilerin Seçmeli Kürtçe Dersi’nin açılmasına yardımcı oldukları görülmüştür.

Seçmeli Kürtçe derslerinin seçilmesinde nasıl bir yöntem izlediklerini ve velilerden nasıl tepkiler aldıkları sorulduğunda idareciler usul ve esaslara aynen riayet ettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin ART-1 ortaokulunda müdür yardımcısı bir

müfettişe gösterir gibi arkasındaki dolaptan kalınca bir mavi dosya çıkararak ‘bakın hocam bütün dilekçeler burada, hepsini arşivliyoruz, tamamen usulüne ve kanunlara göre hareket ediyoruz” demiştir. Her dönem başında velilere dilekçeler gidiyor ve en az 80-90 veli de Kürtçeyi birinci sıraya yazdığı için her sene bu dersler, onların “sayesinde” açılıyormuş. Bahsi geçen idareci bugüne kadar ne velilerden ne de öğrencilerden bu derslerin açılmasıyla ilgili herhangi bir şikâyet almadıklarını da eklemeyi ihmal etmedi.

Bilindiği gibi Seçmeli Ders Seçme Formu’nda on dersin yer alması gerekmektedir. Veliler bu derslerden üç tanesini önem sırasına göre listenin başına yazıyorlar ve bu ilk üç ders içerisinde en az on öğrenci velisi tarafından seçilen dersler okul idaresi tarafından açılmaktadır. Okul idaresinin asıl rolü velilere gidecek olan listenin hazırlanmasında ortaya çıkmaktadır. Eğer okulda Seçmeli Dil dersini okutacak kadrolu veya sertifikalı öğretmen varsa, okul idaresi ilgili ise Seçmeli Kürtçe Dersi’ni de listeye ekleyerek velilere seçenek sunulmaktadır. Ancak eğer okul idaresi ilgili ise seçenekler arasına Kürtçe de eklenerek okulda bu dersin açılması fırsatı yaratılmaktadır. Hem Artuklu hem de Cizre’de gözlem yapılan ortaokullarda idareci faktörünün açık bir biçimde Kürtçe lehine olduğu söylenebilir. Dersler bir şekilde açıldıktan sonra da öğretmen faktörü devreye girmekte, eğer öğretmen derslerinde başarılı ise ve öğrencilere bu dersti sevdirence sonraki yıllarda bu dersin seçilmesinin önünü açmaktadır. ART-1 ortaokulunda daha önceki Kürtçe Lisans bölümü mezunu öğretmenin varlığı bu derslerin yıllardır kesintisiz bir biçimde devam etmesinde en önemli etkenlerden birisi olduğu su götürmez bir gerçek. Bu durum okul idaresi ve dersleri gözlenen öğretmenler tarafından da teyit edilmiştir.

Cizre’de gözlem yapılan CİZ-1 ile Artuklu’de yer alan ART-1 ortaokulu Artuklu’nun kenar mahallerinden birinde yer aldığı için genelde anadili Kürtçe olan öğrencilerin gittiği ortaokullar oldukları için öğrenci profili homojen bir yapıya sahiptir. Fakat şehir merkezinde yer alan CİZ-2, CİZ-3, ART-2 ve ART-3 okullarında anadili Türkçe ve Arapça olan öğrenciler de bulunmaktadır. Hem idarecilerin hem de öğretmenlerin aktarımlarına göre anadili Türkçe ve Arapça olan bazı öğrencilerin velileri de Kürtçe seçmeli dersti seçmektedirler. Bazı sınıflarda anadili Arapça olan öğrencileri de bulunduğu ART-2 ortaokulunda derslerde anlatımı

kolaylaştırmak için çoğu zaman Türkçe konuştuğunu söyleyen ÖĞRD10E'ye göre her sene dersi seçen öğrencilerin sayısında bir düşüş yaşanmaktadır. Önceki yıllarda her sınıfta iki ya da üç olan şube sayısı son iki yıldır bire düşmüş durumda. Nitekim 2018/19 eğitim-öğretim yılında 5. ve 6. sınıflarda bir, 7. ve 8. sınıflarda Seçmeli Kürtçe Dersleri için sadece iki şube açılmıştır.

5.2.3. Kürtçe Seçmeli Derslerde Kullanılan Kitaplar: “Öğretmenim hep aynı şeyler!”

Yukarıda bahsedildiği gibi Kürtçe Seçmeli Dersler'de kullanılmak üzere ilkin Mardin Artuklu Üniversitesi (MAÜ) TYDE bünyesinde oluşturulan bir komisyon tarafından Kurmancî ve Zazakî için ayrı ayrı ders kitapları hazırlanmış ve Kurdî/Kurmancî-5, Kurdî/Zazakî-5, Kurdî/Kurmancî-6, Kurdî/Zazakî-6 ve Kurdî/Kurmancî-7, Kurdî/Zazakî-7 adları ile yayınlanarak Kürtçe ders yapılan okullara gönderilmiştir.⁷⁷ Çalışmamızda bu kitaplar MAR şeklinde kodlanmıştır. Buna göre MAR-5K, Mardin'de hazırlanan Kurmancî-5 kitabını temsil etmektedir. 2016 yılından sonra Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan komisyon tarafından hazırlanan ve 2017 yılından itibaren Seçmeli Kürtçe Derslerinin bulunduğu okullara gönderilen Kürtçe öğretim kitapları da BAT olarak kodlanmıştır. Buna göre BAT-5K, Batman'da kurulan komisyon tarafından hazırlanan Kurmancî 5 kitabını temsil etmektedir.

MAR-5/6/7/8K kitaplarını hazırlayan komisyonda yer alan AKD-KY-11E kitapları hazırlamaya başladıkları dönemde komisyonda yer alan akademisyenlerin dil öğretim tecrübeleri olmalarına karşın çoğunun herhangi bir dil öğretim kitabı hazırlama tecrübesinin olmadığını belirtmektedir. AKD-KY-11E kitap hazırlama sürecinde ilkin MAÜ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı ile iletişime geçtiklerini ve onların hazırladığı dil öğretim programı temel alınarak kitapların içerik listesinin

⁷⁷ MAÜ'deki komisyon tarafından 8. Sınıflarda okutulmak üzere bir kitap hazırlamışsa da bu kitap yayınlanmadan MAR komisyonu dağıtılmış ve MAR kitapları da dağıtımdan kaldırılmıştır. MAR komisyonunu dağıtılmasında MEB'in kendilerine dayattığı melez programın işlevsiz olmasından dolayı ilgili programın takip edilmemesinin yarattığı sıkıntıların yanı sıra MAR komisyonunda yer alan bazı yazarların KHK ile üniversiteden uzaklaştırılmasının etkili olduğu söylenebilir. Zira MEB, o dönem sadece Kürtçe kitapları hazırlayan komisyonu değil, başka başka dersler için kitap hazırlayan pek çok komisyonu da iptal etmiş ve ders kitaplarını MEB'e bağlı çalışan öğretmenlerden oluşan komisyonlara hazırlatma yoluna gitmiştir (Bkz. ÖĞRD-KY-12E'nin aktarımları).

belirlendiğini daha sonra da içeriğin hazırlandığını aktarmaktadır. Fakat AKD-KY-11E'nin aktarımlarından anlaşıldığına göre kitapların hazırlık aşamasında önemli olan *ihtiyaç analizi ve pilot uygulamanın* yapılmadığı anlaşılmaktadır. Süreç içerisinde gelecek dönütlere göre sonraki basımlarda eksiklerin görülerek giderilmesi öngörülmüşse de kitabı kullanan öğretmenlerin aktarımlarından anlaşıldığı gibi sonraki dönemde kitabın eksiklerinin giderilmesi için herhangi bir çalışma yapılmamıştır:

Doğrusu başladığımızda tecrübesizdik, bütün arkadaşların Kürtçeyi büyüklere öğretme tecrübesi vardı, yani benimki mesela, Mardin'deki bir başka arkadaş daha öyleydi. Diğer arkadaşlar edebiyatla başka alanlarla uğraşıyorlar, belki ders anlatma tecrübeleri yoktu ama meseleden haberleri vardı, öğretmendiler, anlatma işini biliyorlardı. Ama bizim için yeni bir şeydi, 5.sınıftaki çocuklara hitap etmek, onlar grameri anlamazlar, grameri vermemen gerek. Elbette önce eğitim bölümünden yardım istedik, önce 5. Sınıflar için bir program hazırlamamız gerekiyordu. MAÜ'nün eğitim bölümü, Türkçe bir program koydular, 5.sınıf seviyesinde bir şey hazırladılar. Kendileri bile Kürtçeyi [iyi] bilmiyorlardı, neye önem verileceğine, genel hatları yaptılar. O genel hatlar üzerine bizde Kürtçe özelliklerini yükledik. Çok iyi hatırlıyorum beşinci sınıf kitabı çok vaktimizi aldı. Birçok yönden bunu nasıl verelim, hangi kelimeleri seçelim, temalarımızda, öğrenci seviyesi olmuş mu olmamış mı. Uzun bir zaman patinaj yaptık, birbirimizi ikna etmek için. O zaman açıkçası Kürtçe öğrencileri daha eğitilmiş değildi, olmayan bir şey üzerine bir şey yapamadık. Ama eğitim bölümünün bize hazırladığı program, yani beşinci sınıf öğrencilerin seviyesi budur, bu şeylerin dilde öğretilmesi gerekir. (AKD-KY-11E).⁷⁸

BAT-5/6/7/8K kitaplarını hazırlayan komisyon ise tamamen daha önce Seçmeli Kürtçe Dersi veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu komisyon da MEB'in önceden hazırladığı Kürtçe öğretim programına göre bütün kitapları baştan hazırlamıştır. Bu hazırlık sürecinde hem kendi öğretmenlik deneyimlerinden hem de daha önce hazırlanan materyallerden faydalanmaya çalıştıklarını belirten komisyon üyesi ÖĞRD-KY-12E Kürtçe öğretmenlik tecrübelerinin ve önceden hazırlanan

⁷⁸ AKD-KY-11E'nin aktarımlarında yer almamasına rağmen, MAR kitaplarının hazırlanma aşamasında MAÜ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nın çalışmasının yanı sıra, MEB'in önerdiği öğretim programının da etkili olduğu bilinmektedir. Nitekim MAR kitabının diğer yazarlarının aktarımlarına göre o dönem MEB, kendilerine 5. sınıf sosyal bilgiler ders programının göndererek Kürtçe kitapların içeriğinin söz konusu programa göre hazırlanmasını istemiştir. MAR yazarları genel olarak bu programın bir dil öğretim programı olmamasından dolayı etkil bir Kürtçe öğretim programı hazırlayamadıklarını ve sonuçta sosyal bilgiler ile dil öğretiminin iç içe geçtiği melez bir program ve içerik hazırlamak durumunda kaldıklarını ifade etmektedirler.

MAR kitaplarını kullanmış olmalarının kendileri için bir avantaj olduğunu belirtmiştir. ÖĞRD-KY-12E anlatımlarından anlaşıldığına göre MAR kitapları hazırlandığında yapılmayan ihtiyaç analizi ve pilot uygulama BAT kitapları hazırlanırken de dikkate alınmamıştır. Fakat BAT komisyonu MAR kitaplarını kullanan bir grup öğretmen ile mülakatlar yaparak kitapların eksiklerini belirlemeye çalışmış ve yeni hazırlayacakları kitaplarda bu eksiklikleri gidermeye çalışmışlardır:

MEB [öğretim programını] hazırlamıştı, müfredat vardı, bölüm bölüm, ünite ünite, eski kitaplar da hazırlanmıştı, eskisine göreymi, programımızda üniteler vardı, her üniteye konular ve kazanımlar vardı. Sadece o konuya göre oturup karar veriyorduk ve diyorduk bu konu, mesela renk konusu bu üniteye nasıl verelim. ... Bu çalışmanın üniversitenin [MAÜ] hazırladığından farkları vardı. Yani MEB komisyon hazırladı, biz de önceden Kürtçe eğitim gördük, seminer gördük, ders gördük, bu nedenle o heyette yer aldık. Teklif geldi, çevremizdeki arkadaşlar, MEB'de şube müdürleri, biliyorlardı Kürtçe üzerine çalıştığımızı. Şu şekilde bir iş olduğunu söylüyorlardı, zaten diğer kitaplar [MAR kitapları] iptal edildi, kitaplar yeniden hazırlanacaktı. Bizde dedik belki bir faydamız dokunur ve bu kitaplar daha iyi olur diye, biz de o teklifi reddetmedik. Önce 5. Sınıfların kitabını hazırladık, onda çok zorluk çektik, teorik olarak değil, teknik açıdan. Çünkü bu ders için kitap hazırlama alanında ilk tecrubemizdi, bu alanda önceki örneklerle baktık. Türkçenin örneklerine, İngilizcenin, Kürtçenin önceden hazırlanmış, zaten üzerinde ders görmüştük, onlara baktık, avantajımız oydu önceden o dersleri vermiştik ve eklenmesi gereken eksikliklerin farkındaydık. Ve aynı zamanda Irak Kürdistan Bölgesi'nin kitaplarını da elde ettik. Bunlara göre bir sistemimiz oluştu. Bunun üzerine önceden Kürtçe ders veren hocalarla bazı görüşmeler gerçekleştirdik, Batmandakilerle. Kitabımızdan sonra da onlarla bir görüşme yaptık, bu şekilde, sahada gördüğümüz ile kitapları değerlendirdik. (ÖĞRD-KY-12E)

AKD-KY-11E hazırladıkları MAR-5/6/7/8K kitaplarının altlehçe tercihi konusunun kendilerini en çok zorlayan konuların başında geldiğini aktarmaktadır. Buna rağmen AKD-KY-11E'nin aktarımlarından *Hawar* dergisinin de tercihi olan Botan altlehçesinin kitapta ağırlıklı olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır. AKD-KY-11E ayrıca hazırladıkları kitaplarda dört dil becerisine yer vermeye çalıştıklarını belirtmişse de kitabı Seçmeli Kürtçe Derslerinde kullanan öğretmenlerin aktarımlarına ve araştırmacı tarafından yapılan incelemeye göre kitapta daha ziyade okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar ön planda iken konuşma ve dinleme becerileri ihmal edilen dil becerileri olmuştur:

Bu [altlehçe tercihi] başlı başına bir sıkıntıydı. Çünkü o da çok vaktimizi alıyordu, Kürtçe, yazılı Kürtçe, her ne kadar bu kaç yüzyıldır bir geçmişi olsa da, devam

etmediği için, tutumsuzluğundan dolayı, kapsamlı eğitim kurumlarının olmayışından, hâlâ da Kürtçe ağızları, Kürtçe lehçeleri canlıdır ve hangisini seçersen diğerleri için biraz yabancı olacaktır. Örneğin aynı kelime birçok yerde farklı farklı kullanılır. Örneğin Mardine geldiğinde ‘wuha’ için ‘wilo’ ve ‘were’ diyecekler, ya da bazı yerlerde Adıyaman tarafında ‘wergê’ dir, Diyarbakır tarafında ‘wisa’ dır. Yani bunları nasıl yapalım, bu zenginlik, çoğunlukla tartışmalarımızda dile getiriyorduk, yazılı Kürtçede hangisi daha yaygın, hangisi o kelimenin doğrusuna yakın, o seçilirdi. Ama burada da bir kurala göre gittiğimizi söyleyemeyiz, yani dil arkeolojisi vardır, bu daha çok eski dememiz için elimizde çok materyal olması lazım. Ama bazı tahminlere göre karar veriyorduk, örneğin Melayê Cizîrî’nin divanında da geçiyor, daha çok *Hawar’ın* standart Kurmancî ekolü, Kuzeyin standart dilinin kökünü oluşturur, referanslarımız da çoğunlukla oydu. (AKD-KY-11E).

BAT-5/6/7/8K kitaplarını hazırlayan komisyon kitaplarda standart altlehçe olarak son yıllarda kullanılan yazılı Kürtçeyi esas aldıklarını belirtmektedir. Komisyon üyesi ÖGRD-KY-12E, daha sonraki süreçte Mezopotamya Vakfı’nın yayınlamış olduğu *Kurmancî İmla Kılavuzu*’nu⁷⁹ esas alarak kelimelerin yazılışlarını bu kılavuza göre belirlediklerin aktarmaktadır. ÖGRD-KY-12E dört dil becerisi hususunda ise teknik yetersizlikten dolayı dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer verilmediğini bunun yerine okuma ve yazma becerilerinin ağırlıkta olduğunu aktarmaktadır:

Şimdi zaten az çok Kürtçede mesela sen de gördün birkaç Kürt enstitüsü var, yayınevleri, üniversiteler var, içinde Kürtçenin de olduğu o beş üniversite, onlarda zaten az çok bir standart var. Biz ona göre gidiyorduk, şimdiye kadar az çok standart oluşmuş, biz ona göre gidiyorduk. Ama daha sonra Mezopotamya Vakfı’nın çalışması, ondan haberimiz olduktan sonra, hatta yayımlamadan önce onlarla irtibata geçtik ve birçok şeyde - tartışmalı olanlar hariç- çoğunlukla onlara göre gittik. Hatta bu bile oldu, bu çalışma çıktıktan sonra, yayımlanmamış olan kitabımızda değişiklik yaptık. Ama 5. sınıflarınki hariç, çünkü o daha önce yayınlanmıştı, ama 5. Sınıf kitabından sonra Mezopotamya Vakfı’nın çalışmasına göre gittik, bazı istisnalar ile beraber. Biz öğretmenlerle biraz konuştuk, bu “da” ve “ra” edatları konusunda Mezopotamya Vakfı’nın çalışmasına göre gittiğimiz için, onlar bizim bölgemizde de kullanılmıyor, öğretmenlerin kendileri de, eğitim almış olanlar, şimdiye kadar eskiye göre kullanıldı, bu yüzden bizi eleştirdiler. Kelime tercihinde fazla eleştiri gelmedi çünkü biz çoğunlukla, metinlerimizde standart olanı kullandık ama halk dili olan kısımlara dokunmadık. ... Sesleri kaydetmek için bir fırsat yoktu, çünkü bu çalışmamız, başta da belirttiğim gibi resmi bir iştir, yarın öbür gün bir fırsat olur ve bunlar sesli yapılır, o daha iyi olur.

⁷⁹ Komxebata Kurmanciyê. (2019). *Rêbera Rastnivîsînê*, Weqfa Mezopotamya: Stenbol.

Kazanımlarımızda bu olasılıkların hepsi var, özellikle yazmak için kitabın içinde yazma alıştırmalarına yer verdik. Her üniteye var. (ÖĞRD-KY-12E).

Çalışma çerçevesinde yapılan Görüşme ve Gözlemlerde, Seçmeli Kürtçe Derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan kitapların okullara dağıtılmasında sorunlar yaşandığı bulgusuna rastlanmıştır. CİZ-2 ve CİZ-3 ortaokullarında kadrolu Kürtçe öğretmeni olarak çalışan ÖĞRD08E ve ÖĞRD09K son iki yıldır kitapların temininde sıkıntı yaşadıklarının belirterek, ders kitabı olmadığı için kitabın PDF'sinden çektikleri fotokopilerle veya alternatif materyallerle dersi işlediklerini aktarmaktadırlar. Nitekim CİZ-2 ortaokulunda yapılan gözlem sırasında ders öğretmeni başka bir kaynaktan fotokopi ile çoğalttığı okuma metninin ders materyali olarak kullanmıştır. Ayrıca ÖĞRD09K Kürtçe öğretim kitapların dil ve konu bakımından öğrencilerin seviyelerinin altında olduğu için pek de yararlı olmadıklarını aktarmaktadır:

Zaten resmi olanı [takip ediyoruz], devlet öğretmenleri olduğumuz için, resmi bir şekilde öğretmenliği MEB'in içine dâhil ediyorlar. Devletin bize kitap vermesi gerekir, ama kaç sene oldu o kitap elimize geçmiyor. Ama kitapların başka şehirlerde dağıtıldığını biliyoruz. Biz bir şekilde onun PDF'sini temin ettik ve birçok derste onların hikâyelerini, metinlerini, o metinlerin alıştırmalarını, materyallerimi oradan alıyorum, hem adı geçen kitabı hem de Artuklu'da hazırlananı. Bunların dışında mesela *Mamoste* var, *Hinker* var, hemen hemen piyasadaki bütün Kürtçe materyallerini bir kolaj gibi, parça parça olan bir şeyi toplamak [şeklinde kullanıyoruz]. Maalesef düzgün bir materyal, iyi bir arşiv, ya da yıllık iyi bir plan elimizde yok, mecbur olarak kendi kendimiz yapıyoruz, artık ne kadar başarılı bilmiyorum. (ÖĞRD08E)

Kitapların PDF'leri filan var yanımda. Ben iki kitabı da [Artuklu'nunki ve yeni olan] gördüm, bana göre beşinci sınıf için iki kitap da eksik kalıyor. İçinde fazla aktivite yok, okuma metinleri az. Zaten şimdi bir ders kırk dakika, iki ders var, o metinler ders için eksik kalıyor. Çocuklar da görüyor, mesela renklerden bahsediyor, çocuklar bunu zaten dört, üç ya da ikinci sınıfta öğreniyorlar. O yüzden sadece Kürtçe-Türkçe farkı kalıyor, yeni bir şey öğrenemiyorlar. (ÖĞRD09K)

Benzer şekilde derslerinde hem MAR hem de BAT kitaplarını kullanan ÖĞRD10E de her iki MEB kitabının karşılaştırmasını yapmıştır. Ona göre yeni kitaplar (BAT-5/6/7/8K) okuma metinleri ve söz dağarcığı yönünden başarılı iken, önceki kitaplar (MAR-5/6/7/8K) dil yönüyle daha başarılıdır. ÖĞRD07E ise kitapların dizaynı ve

altlehçe yönünden MAR kitapları başarılı bulunurken, BAT kitaplarının altlehçe tercihinde daha dar bir alanı esas aldığını aktarmaktadır:

Derslerimde elektronik kitapları akıllı tahtada kullanıyorum. 5, 6 ve 7. sınıfın eski kitapları var, şimdinin ise 5. ve 6. sınıf da var. O ilk kitaplarda çoğunlukla folklorik, yani nasıl söyleyelim, atasözü, bilmecedir, deyimdir, değerlendirme, bunlar o kitapta az vardı. Bu yeni kitapta, bunların üzerinde durmuşlar ve daha fazlası da var. Mesela her ünite bitiminde, onun değerlendirmesi var, daha üniteye başlamadan onun hazırlığı var, bu yüzden, folklor şeyleri var diyelim. Demek ki öncekiler, öncekiler de iyiydi, metinler fazlaydı, metin, diyalog vardı ama değerlendirmesini biz yapmıyorduk. (ÖĞRD10E)

Hem eski kitapları hem de yenilerini okuttum. Metin açısından eskileri daha iyiydi, mesela beşinci sınıfa gidiyorsun, okumaları daha kolaydı, yazıları daha iriydi, kelime açısından Cizre'nin kelimeleri vardı içinde, Hakkari'nin vardı içinde, bunların hepsi Batman gibi, Diyarbakır gibi öyle yapılmış, bu yeni kitap. Eskileri ondan çok daha iyiydi, tam olarak çocuklara göre hazırlanmıştı. (ÖĞRD07E)

ART-2 ortaokulunda Kürtçe derslere giren Kürt Dili ve Kültürü tezsiz yüksek lisans mezunu olan kadrolu Kürtçe öğretmeni ÖĞRD01E kitapların içeriği ve dilinin öğrencilerin seviyelerinin altında olduğunu iddia etmektedir. ÖĞRD01E her iki MEB kitabının karşılaştırılmasında yeni kitapları (BAT) genel olarak daha başarılı bulmuşsa da ders ve alıştırmaların planlanmasında ve sıralanmasında hemen hemen aynı metotların izlendiğini belirtmektedir. Öğrencilerden gelen geri bildirimlerde her iki kitapta da çoğunlukla takip edilen metin odaklı ders anlatımının bir süre sonra öğrencilere sıkıcı gelmeye başladığı ve derse olan ilgiyi olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu durum aslında dil öğretiminde tek bir dil becerisine ağırlık verildiğinde sık yaşanan bir olgudur:

Doğrusunu isterseniz bana göre kitaplar pek dolu değil, yani içi boş, sadece bir kitap çıksın diye yapmışlar. Çocuklara fazla bir faydası yok, günlük şeyler mesela haftanın günleri, yılın ayları, bunun gibi şeyler. Bu beşinci sınıfta olur mu, insan bunu kabul edebilir mi, ama altı, yedi ve sekizinci sınıfta da olmaz, metin veriyorlar, metinden sonra onun soruları var, onun dışında başka bir şey yok. Ama gramer açısından, edebiyat açısından, kültür açısından fazla bir şey göremedim, içinde yok. Bana göre yeni kitaplar [BAT] bir adım Artuklu'nunkine göre daha önde, doğrusu fazla bir farklılık yok, mantık olarak aynı, yani metin ve soru, metin ve soru sonra etkinliklerde boşlukları dolduruyorlar, o yüzden daha fazla bir şey yok. Bu eleştiriyi çocuklar da yaptı, çocuklar “öğretmenim hep aynı şeyler” diyor, onun dışında başka bir şey yok. O yüzden belli bir süreden sonra sıkılıyorlar, o

yüzden gramer veriyorum, mesela Kürt alimlerini ve ünlülerinin hayatlarını veriyorum, bunu kendim yapıyorum. (ÖĞRD01E)

Seçmeli Kürtçe Derslerinde kullanılan kitapları dilbilgisi, kelime tercihi ve okuma parçalarının içeriği yönüyle değerlendiren ÖĞRD06K bu alanlarda kitapları yetersiz görmektedir. Ona göre gramer konularının sırası iyi seçilmesine rağmen konuların anlatımı ve konu alıştırmaları yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Kelime tercihlerinde ise kitapların günlük yaşamda kullanılan kelimelerden ziyade yapay ve yavan bir kelime tercihinde bulunulduğunu belirten ÖĞRD06K, kitapların içerik olarak da Kürt kültür öğelerine çok az yer verdiğini aktarmaktadır:

Beşinci sınıf kitabı iyi, kötü değil. Ama gramer konuları, gramer açısından eksik, örnekler fazla değil, konular iyi, ama etkinlikler çok az. Kürtçede biraz akademik kelimeler geçiyor, öğrenciler bu kelimeleri bilmiyorlar. Bu kelimeleri başka şekilde söyleselerdi daha iyi olurdu, ama az var. Öğrencilerin ellerinde kendilerine ait sözlükleri olursa daha iyi olur, çünkü [kitabın] sonundaki [sözlük] yetmiyor. Kelimelerin bilinmemesi okuma seviyesi ve ağızdan [kaynaklanıyor], çünkü kendi günlük yaşamlarında bu kelimeleri kullanmıyorlar. Mesela bir konu vardı, trafik konusu, orada birçok kelime var öğrencilerimizin kullanmadığı, ya da bu şekilde kullanmıyorlar. Bana göre Türkçe dersler daha iyi, konuları, örnek ve etkinlikleri, gerçekten mesela yazarları, öğrencileri onlardan bir şeyler öğreniyorlar. Mesela M. Akif Ersoy değerli bir adam, ondan örnekler var. Ama Kürtçede Melayê Cizirî'den bahsetmiyoruz, Melayê Bateyî'den bahsetmiyoruz, Kürt yazarları ve ünlülerinden bahsetmiyoruz. Öğrencilerin de onları tanınması için, mesela Dengbêjlerden bahsediyoruz, ama *dengbêjlerin* isimleri konularda yok. Çünkü kültürlerini tanımıyorlar, mesela ottan filan bahsediyoruz öğrenciler biliyorlar, ama kitaplarda o otların isimleri yok, mesela *Dengbêj* kelimesi var, ama Denbêjlerin isimleri, yok. mesela Evdalê Zeynikê, Şakiro yok, bu yüzden öğrencilerde fazla bir temel oluşturmuyor. (ÖĞRD06K)⁸⁰

Bazı Kürtçe öğretmenlerine göre Kürtçe öğretim kitaplarının dili ve içeriği öğrencilerin yaş ve hazırbulunuşluklarının altındadır. Örneğin ART-1 ortaokulunda Kürtçe öğretmeni olan ÖĞRD04E, 12-13 yaşına gelen ve anadili Kürtçe olan ortaokul öğrencilerinin ilkokul 1. veya 2. sınıfta öğretilmesi gereken içerikle karşılaştıklarında derse olan ilgilerini kaybettiklerini aktarmaktadır. ÖĞRD08E ise ders kitabı yetersizliğinin yanı sıra ders diğer materyallerinin

⁸⁰ MAR kitaplarının yazarları, kitapta gramer konularına çok az yer vermelerinin bir tercih olduğunu aktarmaktadırlar. Onlara göre özellikle 5. sınıf Kürtçe ders kitabında gramer konularının varlığı öğrencileri olumsuz etkileyebilecek bir husus olabileceği için gramer anlatımından kaçınılmıştır.

eksikliğinin de öğrenme üzerinde olumsuz etkisi olabilmektedir. Örneğin akıllı tahta veya internet bağlantısının olmaması dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik alıştırmaların yapılmasını engellemektedir. Bu nedenle ders daha çok okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak ilerlemek zorunda kalmaktadır:

Yeni kitap [BAT-5/6/7/8] biraz basit kalıyor. On iki, on üç yaşına gelmiş çocuklar [benzer konuları] Türkçede 2.sınıfta görüyorlar, bizimkiler 5.sınıfa gelmiş daha yeni bu konuları görüyorlar, o yüzden çok basittir. Pedagojik açıdan sorun yok, ama çok basit geliyorlar, çok basit konular var. Ama dinleme materyalleri yok. Bu bir eksiklik, olması gerekir. (ÖĞDR04E)

Geçen sene diğer hocalar da bize yardımcı oldular, akıllı tahtamız vardı, gerçekten de çok iyiydi, o dört dil becerisi yönünden dersimizi gerçekleştiriyorduk. Ama görsel materyaller olmasa, elektronik bir tahta olmazsa, çok zor. Materyalleri evde hazırlaman gerekiyor, ama öğretmenlikle beraber gidip materyal hazırlamak biraz zor. Belki bir şey, bir parça, bir değişiklik yapayım diyorsun, belki böyle şeyleri daha rahat bir şekilde materyal hazırlarsın, ama çok az. O yüzden de okuma ve yazma daha çok ön planda, materyal eksikliğinden dolayı derslerini onlarla gerçekleştirmek zorundalar. (ÖĞRD08E)

ÖĞRD02E, BAT kitaplarının kelime ve okuma metinleri tercihini eleştirmektedir. Ona göre Kürtçe karşılıkları olan pek çok kelimenin Türkçe veya Arapça karşılıkları tercih edilmiştir. Bu durum kelime bazında dilin standartlaşması önünde engel teşkil etmektedir. ÖĞRD02E'ye göre BAT kitaplarında kelime tercihinin yanı sıra okuma metinlerinde de problemler bulunmaktadır. Ona göre hepsi aynı komisyon tarafından hazırlanan metinler bir süre sonra kendini tekrar eder bir nitelik kazandığı için öğrencilerin derse ve konuya ilgisi azalmaktadır. Buna karşın ÖĞRD02E'ye göre daha profesyonel bir kadro tarafından hazırlanan MAR kitapları kelime tercihi ve okuma metinleri yönünden daha başarılıdır:

[BAT kitaplarında] çoğu yerde kelimeler yanlış yazılmış. Herkesin bildiği Kürtçe kelimelerin yerine Türkçeleri verilmiş. Mesela geçen gün bir kitapta “çeşme” kelimesini gördüm, ama herkes bilir Kürtçede “kanî” kelimesi var “çeşme”ye karşılık gelen. Yani bu yeni bir kelime değil, çok eski bir kelimedir, bu kitapta öyle sorunlar var. Diğer şekilde metinleri çeşitli değil, metinleri şiirseldir ve özellikle kitaplardan ve kaynaklardan metinler alınmamış. Kalkıp hepsini yazmışlar, bir iki metni dışında hepsini yazmışlar. Hepsini sen kendin yazarsan, bir süre sonra cümlelerin birbirine benzer, bir süre sonra çocuklar şiir okumaktan sıkılır, aynı

metinleri okumaktan [sıkılır]. Bu kitapların en belirgin sıkıntısıdır. Şimdi Artuklu'nun hazırladığına geleyim. Onların kitabı daha iyi diyebilirim, hazırlayanların kadrosuna baktığımızda, ön hazırlık eğitimi almış hocalar var, dil hocaları var, edebiyat hocaları var, modern edebiyat hocaları ve halk edebiyatı hocaları var. Bunlar kitabın ortaya çıkmasına büyük etki ederler. (ÖĞRD02E)

Aynı şekilde kitapların kelime tercihinin öğrenciler tarafından da garihsendiğini belirten ÖĞRD09K öğrencilerin hem öğretmenin hem de kitapların kelime tercihinin itirazda bulunduklarını ifade etmektedir. Bu durum kitaplarda verilebilecek eşanlamlı sözcüklerle telafi edilebilir gözükse de bize göre öğretmen yetiştirme sürecinde lehçe ve altlehçe derslerine yer verilmesi ve böylece öğretmenlerin bu konudaki bilgileri arttırılması yoluyla da çözülebilir. Örneğin altlehçelere daha hâkim olduğu anlaşılan ÖĞRD10E öğrencilerden gelen kelime tercihinin yönelik itirazları kendi bilgileri ve sözlükler yoluyla karşıladığını aktarmaktadır:

[Altlehçe farklılığı] bizim için büyük bir sorundur. Mesela ben önceki görev yerimden [Derecik] bahsedeyim. Şemdinli'de başladığımda, benim Kurmancîmi hiç anlamıyorlardı. Hatta benimle dalga geçiyorlardı, Arapça konuştuğumu söylüyorlardı, anlamıyorlardı yani. Şimdi de, burada [Cizre] itiraz eden çocuklar fazla, çoğu kelimedede itiraz ediyorlar, zaten bizde böyledir, siz niye böyle diyorsunuz. Böyle sorunlar çoktur. Eğer eğitim artarsa belki bu sorun çözülür, ama şimdi her bölge için bir kitap hazırlanamaz, mümkün de değil zaten. Belki eğitim azlığından dolayı bu sorun vardır. İtirazları daha çok kelimedir, bunu duymamışız diyorlar, zaten bu Kürtçemizde yok, mesela “ecibandın”ı (beğenmek) diyeyim, biz öyle demiyoruz diyorlar, ben niye “ecibandın” diyeyim. (ÖĞR09DK)

Şimdiki kitaplarda [BAT] eski kitaplara [ART] göre farklılık var diyebiliriz, yeni kitabın kelimeleri daha çok bilinmiyor. Öğrenciler bu ne diyorlar, bazı bölgelerden Bingöl'dür, Serhat'tır, o hocalar nerden almış, burada ne yapıyorduk, sözlüklerimiz var, sözlükçelerimiz var, anlamları var, nasıl söylenir, bunları da öğrencilere öğretiyorum. “Mamik” diyorum bu “bilmece”dir, ama Kürtçede “tiştanok” da deniliyor, “metelok” da deniliyor, ben de öğrencilere söylüyorum. Bazen itiraz ediyorlar, bizim köyde bu kullanılmıyor diyorlar. Mesela “li cem xwe” (kendi yanında) diyorlar, var, onlar “li ba xwe” (kendi yanında) diyorlar, önce itiraz ediyorlar, sonra kabul ediyorlar, hocam bu da mı var diyorlar. Onu da kullanalım. (ÖĞR10DE)

Altlehçe ve ağız farklılıklarını materyaller başta olmak üzere sınıfta iyi yönetilememesi öğrencilerde yazılı Kürtçeye yaklaşımlarının ve benimsemelerini etkilemektedir. Örneğin okuduğu her parçada birkaç tane daha önce duymadığı

farklı kelime görmesi öğrencide kendi Kürtçesini ve yazılı Kürtçeyi sorgulama sürecini başlatır ve sonunda Kürtçeye bir antipati gelişerek Kürtçe tamamen terkedilebilir. ÖĞRD08E öğretim materyallerinde “plastik” bir Kürtçenin kullanıldığını ve bunun standart Kürtçe ile alakası olmadığını iddia etmektedir. Ona göre öğrencilerden gelen itirazların da temeli halkın günlük hayatta kullandığı ve aşına olduğu kelimelerin yerine çoğu zaman Kürtçe dil mantığı ile de bağdaşmayan “türedi” kelimelerin kullanılmasıdır:

Bu plastik bir Kürtçedir. Bazı kelimeler var mesela, öğrencilerin onlara karşı reaksiyonları insanı yoruyor. Biz kitapların metinlerinde o şekilde pek çok kelime tespit etmiştik, belki bir gün üzerinde çalışırız diye. Yani o kelimelerin yerine yenilerini önerecektik. Örneğin, “xwendengeh” (okul) Kürtçe bir kelimedir. Ya da “dibistan (okul/ilkokul) da var halk arasında, fakat artık kabul etmemiz gerekir ki halk “mektep” de diyor. Bu şekilde, yani tamam metinlerde farklı kelimelere yer verisin, ancak ön üç- on dört yaşındaki bir nesil üzerinde bunu farz kılamazsın. Yani bana göre bugün Kürtçe dersini alan öğrenciler, yeni türetilen Kürtçe kelimeler ile bir kavga halindeler, bu yüzden “Bu bizim [konuştuğumuz] Kürtçe değil” diyebiliyorlar. (ÖĞRD08E).

ÖĞRD04E ise daha önce duymadığı bir kelime ile karşılaşan öğrencilerin “Bu Kürtçe değil ki” diyerek itirazda bulunduklarını aktarmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde bu duruma sık sık şahit olunmuştur. Örneğin ART-3 ortaokulunda belki de son yılların en yaygın kelimesi “mamoste” (öğretmen) kelimesine itirazda bulunan bir öğrenci, “Bu Kürtçe değil” biz “me’lim (muallim) diyoruz” demiştir. Bunun yanı sıra harf mahreçlerinde sıkıntı yaşanması, ders kitap ve materyallerinde genellikle ihmal edilen dinleme becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir:

Bilinmeyen kelimeler çok fazla yer tutuyor. Ağız farklılığından kaynaklandığını düşünüyorum, mesela biri “dêya min” (annem) der, beriki “ca min” (annem) der, o şekilde yani, yoksa kelime olarak, kelime çoktur, bizim ağıza göre fark var, ama o kadar büyük bir fark değil, bazı kelimelerde bunu hissedebiliyorsun. Öğrenciler bunun bizim Kürtçe gibi olmadığını söylüyorlar, fazla anlamıyoruz [diyorlar]. Zaten bu konuştuğumuz Kürtçe çok zayıftır, içine fazla Türkçe kelime girmiş, bunu onlara söylüyorum. (ÖĞR05DE)

Bazen öğrenciler bu Kürtçe değil diyorlar, kelimeler için diyorlar. Ama öğrenciler en fazla ya kelimeyi bilmiyorlar ya da duymamış olabilirler. Ben hayır [bu kelime] Kürtçe diyorum, sözlüğü onlara gösteriyorum. Bak işte sözlükte var diyorum.

Bunun için öğrencilerin elinde sözlük varsa çok daha iyidir. Zaten öğrenciler evde de Kürtçe konuşuyorlar, ama çoğu kelimeleri Türkçedir. Derste Türkçe konuştuklarında bazen müdahale ediyorum. Dilleri de biraz Türkçeye dönmüş. Mesela “x” ve “w” seslerini biraz zor telaffuz ediyorlar. Bu daha çok konuşmada insanın dikkatini çekiyor, yazmada değil. Bu da pratikle gelişir. Kürtçe okuyacaklar, okuyacaklar ve bir süre sonra gelişecekler. Şimdi biraz daha iyi, yeni başladığımızda kötüydü. (ÖĞR04DE)

Yukarıda aktarılan öğretmen deneyimlerinin göstermiş olduğu gibi Kürtçenin ağız ve altlehçe farklılıklarının ders materyallerinde uygun şekillerde ele alınmaması ortaokullardaki Seçmeli Kürtçe Dersleri olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer pek çok sosyal ve kültürel etmenin yanı sıra Kürtçenin Türkiye’de başından beri bir eğitim dili olmamasından kaynaklanan ağız ve altlehçe farklılıklarının en azından yazılı Kürtçede bir standart forma kavuşturulması son yıllarda Kürt aydın ve eğitimciler tarafından yürütülen *ichte dil planlaması* (Fishman, 2006) faaliyetlerinin odak noktası olmuştur. Nitekim bu çalışmalar sonunda *Hawar* dergisinin de tercih ettiği (Onen, 2018) standart bir altlehçe gelişmesine rağmen bu standart altlehçenin ders kitapları başta olmak üzere Kürtçe öğretim materyallerinde ele alınma biçiminin pedagojik beklentileri karşılamadığı görülmektedir

5.2.4. Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Kürtçe Seçmeli Dersinde Ne Oluyor?

5.2.4.1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Görüşmeler sırasında öğretmenlere derste hangi yöntem ve teknikleri takip ederek dersi işlediklerine yönelik sorular sorulmuştur. Bu soruların sorulmasındaki amaç genel anlamda bakıldığı zaman derste öğretmen, materyal ve öğrenci öğelerinden hangisinin baskın olduğunu ortaya çıkarmaktır. Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığı zaman derslerde çoğunlukla anlatım yönteminin tercih edildiği, kitaplardaki okuma parçaları üzerinden dilbilgisi konularının anlatıldığı Gramer Çeviri Yönteminin (GÇY) takip edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Görüşme bulguları, gözlem tekniği ile elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Gözlem yapılan bütün okullarda, konuya bakılmaksızın, öğretmen merkezli klasik anlatım yönteminin tercih edildiği görülmüştür. ÖĞRD04E öğretmen merkezli anlatım yöntemini tercih ettiğini belirtmekte ve bu durumu öğrencilerin derse olan ilgisizliğine bağlamaktadır.

Ona göre seçmeli bir ders olan Kürtçe dersine öğrenciler yeterince hazırlanmadıkları için derste öğretmenin baskın olması kaçınılmaz olmaktadır:

Bana göre öğretmen derste daha baskındır. Öğrenciler, seçmeli ders olduğu için pek not da tutmuyor, doğru şeyleri de pek dinlemiyor, pek çalışmıyor, evde hazırlık yapmıyorlar. Okulda onlara ne öğrettiyse o. Mesela okulda ne yapıyorum, çoğunlukla önceki hafta ne gördüysek o dersi tekrar ediyorum sonra derse geçiyorum, çünkü öğrenciler evde tekrarlamıyor, çalışmıyorlar. Bazen kitaptan onlara ödev veriyorum, onu yapıyorlar, ama onun dışında pek bakmıyorlar, mesela eve gidince çalışmıyorlar. (ÖĞRD04E)

ÖĞRD03E ve ÖĞRD11E de derste öğretmen merkezli yöntemler izlediklerini ifade etmektedir. ÖĞRD03E'ye göre anadili Kürtçe olduğu için öğrencilerin konuşma becerileri üst düzey iken okuma ve yazma becerilerinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Ona göre bu becerilerin geliştirilmesi için de öğretmenin merkezde olduğu yöntemler tercih edilmelidir. Aynı şekilde ÖĞRD11E'ye göre de öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önüne alındığında kitap merkezli bir anlatımdan ziyade öğretmen merkezli yöntemlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Kürtçe tezsiz yüksek lisans mezunu olan ÖĞRD03E ve ÖĞRD11E'nin dil öğretiminde, özellikle Kürtçe gibi kendine has dezavantajları olan bir dilde ortaokul derslerinin tamamen öğretmen merkezli yöntemlere havale etmeleri Kürtçe seçmeli derslerde öğretmen faktörünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir:

Genel olarak değerlendirdiğim zaman, kitap baskın değildi, derste öğretmenin daha aktif olması gerekir, çünkü öğrenciler daha önce [Kürtçe dersini] görmemişler, okumaları yok. Konuşuyorlar, onlarla zaman geçirmek çok hoş, ama yazmayı bilmiyorlar. Alfabemizde farklı ses ve harfler var diyordum, onları bilmiyorlardı. Diyelim, başladığımız zaman, ilk üç dört hafta alfabe üzerinde duruyoruz, sonra gramer, ses üzerine, hem semantik hem de sentaks, onların üzerinde ayrı durduk. Ufak ufak sözlük çalışması yapardık, biz her hafta kelime çalışması yapardık. Öğrencilere sözlük aldırıyordum, bana göre devletin öğrencilere sözlük de göndermesi lazım, zaten kitabın sonunda küçük bir sözlük var, sözlükçük diyelim, o yetmiyordu. (ÖĞRD03E)

Kürtçe dersimiz beşinci sınıfta başladığı için, öğrencilerin de pek altyapısı olmadığından, her zaman insan kendisini onlara göre hazırlamalı, ben kendime göre ya da kitaba göre gidersem, bazen onlara zor geliyor. Ya dinlemiyorlar, eğer öğrenciler anlamazlarsa da, dikkatleri dağınık, dersi dinlemezler. (ÖĞRD11E)

Öğretmen merkezli yöntemleri takip ettiğini belirten öğretmenlerin yanı sıra derslerinde olabildiğince öğrenci merkezli yöntemleri takip etmeye çalıştığını aktaran öğretmenler de olmuştur. Örneğin Kürt Dili ve Edebiyatı lisans mezunu olan ÖĞRD08E öğrenci merkezli yöntemler takip ettiğini belirtmektedir. Ona göre önemli olan öğrencilerde Kürtçe okuma ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Bu da ancak öğrenci merkezli yöntemler ile başarılabilir:

Müfredat öyle bir şey. Mesela senenin başında öğretmen dersin merkezindedir. Bazı şeyleri verirken, klasik bir şekilde, öğrencileri konuya dahil edene kadar da bitirsen ve sınıfta farklı teknikler kullanırsın. Ama ben derslerimi daha fazla okuma ve yazma üzerinden işliyorum ki iyi kötü birkaç Kürtçe metin okusunlar, Kürtçe folkloru ile ne kadar, Kürtçe metinleri, Kürtçe şiirleri ne kadar görürlerse ya da bazı tanıdık Kürt büyüklerini, [mesela] Melayê Cizirî, Feqiyê Teyran gibi şahsiyetleri ne kadar görürseler o kadar iyi, neden, çünkü bu neslin ortaokuldan sonra Kürtçe dersi görme ihtimali yok. Hiç olmazsa o dilin temel şeylerini, kültürünü, Kürt kültürünü bilsinler ve bir gün beşinci sınıfta, on iki yaşındayken Kürtçe dersini gördüklerini hatırlasınlar. Bu önemli, bu repertuar olursa, onları bir nesil olarak da asimilasyondan kurtarabilir. (ÖĞRD08E)

5.2.4.2. Seçmeli Kürtçe Bir Dil Dersi mi Okuryazarlık mı?

Görüşmeler esnasında çalışma grubunda yer alan katılımcılara Seçmeli Kürtçe Dersi'ni bir dil öğretim dersi mi yoksa bir okuryazarlık kursu olarak mı değerlendirdiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara göre Seçmeli Kürtçe Dersi'nin çoğunlukla bir *okuryazarlık* dersi olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Fakat başta ders kitabı olmak üzere ders materyalleri buna yönelik düzenlenmediği gibi yapılan Gözlem çalışmasında da öğretmenlerin klasik anlatım tekniğini takip ederek genel olarak bir yabancı dil öğretir gibi ders işledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖĞRD04E, anadilleri Kürtçe olan öğrencilerle ders yaptıkları için ve ayrıca alfabe ile döneme başladıkları için Seçmeli Kürtçe Dersi'nin aslında bir *okuryazarlık* dersi olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde ÖĞRD05E de benzer nedenlerden dolayı ortaokullardaki Kürtçe dersinin bir okuryazarlık kursu olarak adlandırılması gerektiğini aktarmaktadır. Ona göre ders kitapları da bu amaca yönelik hazırlanmıştır. Fakat bize göre ÖĞRD05E kitapları öğretmenler tarafından sağlıklı bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır. Zira hem kitaplar üzerinde yapılan

incelemede hem de katılımcıların aktarımlarından anlaşıldığı üzere Seçmeli Kürtçe Ders kitapları daha çok dil öğretim amacıyla hazırlanmışlardır:

Valla [Kürtçe dersi] okuma ve yazma dersidir. Çünkü biz onlara baştan alfabeyi öğretmeye başlıyoruz, kelimeleri gösteriyoruz, cümleleri gösteriyoruz, o yüzden okuryazarlıktır. Dil dersi olması için, birinci sınıftan başlaması lazım, beşinci-altıncı sınıfta biraz daha azalabilir, ama şimdi okuryazarlık dersidir, doğru olan budur. (ÖĞRD04E)

Ben okuryazarlık dersi gibi görüyorum, kaynaklar da ona göre hazırlanmış. Beşinci sınıftaki ders biraz okuryazarlık dersi gibi, çünkü öğrenciler ilk defa geldikleri için harfleri falan tanımıyorlar, ama kişi bir dönemde okuryazar olabilir, o yüzden materyaller ona göre hazırlanmalı ki öğrenciler çok sıkılmasın. (ÖĞRD05E)

Seçmeli Kürtçe Derslerinin bir dil öğretim dersi mi yoksa okuryazarlık dersi mi olduğuna dair ders öğretmenlerinin kafa karışıklığı yaşadığı görülmektedir. ÖĞRD01E bu dersleri bir okuryazarlık dersi olarak adlandırmasına rağmen, öğretmenlik yaptığı ART-3 ortaokulunda kendi dersinde yapılan gözlemde “Yer Edatları” konusu işlenirken öğretmenin bir dil öğretir gibi klasik öğretmen merkezli anlatımı tercih ettiği görülmüştür.

5.2.4.3. Seçmeli Kürtçe Derslerinin Öğretim Dili

Ortaokullardaki Seçmeli Kürtçe Derslerinin öğretim dilinin genel olarak Kürtçe olduğu görülmüştür. Bu bulgu çalışma grubundaki öğretmenlerin aktarımlarında sabit iken yapılan *Gözlem* çalışması ile de desteklenmiştir. Buna göre katılımcıların hepsi dersi Kürtçe anlatmaya ve olabildiğince Kürtçe konuşmaya özen göstermektedir. Fakat bazen konuların daha iyi anlaşılması ve anadili Kürtçe olmayan öğrencilerin de dersi daha iyi anlayarak derse olan ilgilerinin artırılması için anlatım dili olarak Türkçenin de tercih edildiği yine hem görüşme sonuçlarında hem de gözlemlerde tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ÖĞRD01E, ÖĞRD05E, ÖĞRD06K’nın aktarımlarından yola çıkarak, derste kimi zaman öğrenmeleri pekiştirmek için Kürtçe konuların Türkçe konular ile karşılaştırılarak anlatıldığı durumların olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan *Gözlem* çalışmasında da tespit edilmiştir:

Bazı çocuklar var, Kürtçe bilmiyor, ama öğrenmek istiyorlar, o yüzden derslere geliyorlar. Takıldıkları zaman, onlara Türkçe de anlatıyorum. Türk ve Arap

öğrencilerim de var. Velilerden şu ana kadar bir şikâyet almadık. Hatta bazı veliler Kürtçe dersinin olduğunu öğrendikleri zaman, seçmek istiyorlar. Mesela bir öğrencimiz var, babası polis, annesi gelip dedi ki çocuğunun Kürtçe dersini almasını istediklerini söyledi. (ÖĞRD01E)

Derste Türkçe de karışabiliyor. Bence ders anlatırken sadece Kürtçe olması daha iyi ama şimdi hazır değiliz, içine Türkçe de karışıyor. Bir tepki verdiğimiz zaman, direkt Kürtçe çıkıyor, bu da alışkanlıktır. (ÖĞRD05E)

Türkçe biliyor olmam bana yardımcı oluyor, çünkü öğrenciler “hevalnav”ın (sıfat) ne olduğunu bilmiyorlar, bende “sıfat” dediğim zaman tamam diyorlar. Zaten Türkçe dersinde anlatmadığım konuyu, Kürtçe dersinde de anlatmıyorum. Bu sefer örnek verdiğim zaman, mesela “Sêva Sor”, karşılaştırıyorum “Kırmızı Elma” diyorum. (ÖĞRD06K)

Seçmeli Kürtçe Dersi’nin zaman zaman Türkçe olarak da anlatıldığını başka öğretmenler de aktarmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin Kürtçe ve Türkçe dışındaki herhangi bir dili bilmelerinin derslerde kolaylık sağladığı anlaşılmaktadır. ÖĞRD08E öğrencilerin Türkçe ve İngilizce dersleri de gördükleri için sınıfta Kürtçe konuları Türkçe ve İngilizce ile de karşılaştırarak anlattığını ve bu yöntemin öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmektedir. Aynı şekilde ÖĞRD11E, asıl branşının Türkçe öğretmenliği olmasının derste kendisine büyük avantaj sağladığını aktarmaktadır:

Biraz İngilizcem var, Farsçam da okumaya yetiyor. Yani onları bilmem ve o dilleri öğretmemdeki tecrübem [Kürtçe dersinde] çok iyi bir etki yaratıyor. Mesela bazen düşünüyorum, diyorum ki Türkçede bu yok, öğrencilere bunu nasıl anlatacağım, İngilizce o zaman çok iş görüyor çünkü öğrenciler o dersi görüyorlar. Onlar da seviniyor, diyorlar ki dersimiz Kürtçe, ama biz bazen üç dilden bahsediyoruz. Yani Kürtçe bir kelimedenden bahsediyorsun ya da Türkçe bir tanesinden, onlarda Kürtçesi tam oturmuyor, ama İngilizcesini, bazen Arapçadan da bazı kelimeler uyuyor, seviniyorlar, diyorlar ki tamam, bu üç-dört dili bir şekilde tamamlayabiliriz. (ÖĞRD08E)

Türkçe biliyor olmam ve Türkçe öğretmenliğim benim için avantajdır. Sadece Türkçe değil, başka bir dil daha bilmiş olsaydım iyi olacaktı. Zaten dillerin grameri, dilbilgisi matematik gibi yani dikkat ettiğin zaman hepsi aynı. Farsça bilmiş olsaydım çok işimi görürdü, neden, çünkü Kürtçe ve Farsça aynı dil ailesinden geliyor, yani dil bir şekilde avantajdır. (ÖĞRD11E).

5.2.4.4. Seçmeli Kürtçe Dersine Yönelik Öğrenci Yaklaşımları: “Dersten Keyif Alıyorlar” ya da “Biz Zaten Kürtçe Biliyoruz!”

Görüşme çerçevesinde katılımcılara öğrencilerin Seçmeli Kürtçe Dersine yönelik tutumlarının ne olduğuna yönelik sorular da sorulmuştur. Ayrıca yapılan gözlem çalışmasında da öğrenci tutumları gözlenmiştir. Katılımcı aktarımlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin öneminin bilincinde olup buna yönelik tavır sergilemektedir. ÖĞRD01E son yıllarda çeşitli sosyal ve siyasal nedenlerle Kürtçe dersini seçen ailelerin sayısında bir düşüş olduğunu belirtmektedir. Buna rağmen, ÖĞRD01E genel anlamda öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, okulda Kürtçe dersi olduğu için ve rahatça Kürtçe konuşabildikleri için kendilerini olumlu yönde farklı hissettiklerini belirtmektedir. ÖĞRD02E de benzer şekilde öğrencilerin Kürtçe dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve derslerden keyif aldıklarını aktarmaktadır. Ona göre Seçmeli Kürtçe Dersine yönelik bu olumlu tutumdan dolayı beşinci sınıfta bu dersi alan öğrenciler, sonraki yıllarda da dersi seçme eğilimi göstermektedir:

[Dersler] ilk başladığı zaman [öğrenciler] çok fazla seviniyorlardı, çok rağbet de vardı, yani bu dersi almayı istiyorlardı. Ama “Çözüm Süreci” bittikten sonra, o günden sonra giderek azaldı, yani hem çocuklar tarafından, hem de aileleri tarafından bu istek gün geçtikçe azaldı. Doğrusu bu kamuoyu ile ilgili, kamuoyu nasıl bakıyorsa, halk da çocuklar da ona göre davranıyor. Daha önce çocuklar daha fazlaydı, yirmi saat ders vardı, şimdi on saat var. Neden, korkuyorlar, aileler de artık cesaret edemiyor, çocuğumun karnesinde Kürtçe olsun istemiyorum diyorlar, yarın öbür gün bir sorun çıkabilir. O yüzden [talep] azaldı. ... Akademik olarak öğrencilerde bir ilerleme var, mesela öğretmenleri Kürtçe konuştuğu zaman ve onlara Kürtçe bir şeyler söylediği zaman, hem hoşlarına gidiyor, o zaman kendilerini diğer arkadaşlarından da farklı görüyorlar, dil açısından da sohbet ediyoruz o zaman, Kürtçe dilini öğreniyoruz, okuyoruz, o açıdan çok faydasını görüyorlar. Öğrenciler kendi aralarında da Kürtçe konuşuyorlar. Nasıl mesela, yeni bir şeyler öğrendikleri zaman, birbirlerine söylüyorlar. Seviniyorlar, yeni şeyler öğreniyorlar ve kendi aralarında söylüyorlar. (ÖĞRD01E)

Derslerimiz çok keyifli geçtiği için, yani [öğrenciler] derste sıkılmazlar. Diğer dersler gibi, dersin o ağırlığı üzerlerinde yok. Çocuklar derste rahat, kalkıp dolaşabiliyorlar, tiyatro yapıyorlar. Mesela beşinci sınıfta olan bir öğrenci kendi dilinin tadını almışsa, altıncı ve yedinci sınıfta da yine o dersi istiyor, o dersten kopmak istemiyorlar. Çünkü o dersi keyif dersi olarak görüyorlar, hiç Kürtçe bilmeseler de şöyle söyleyeyim öğretmen ve öğrenci olarak diyalogumuz çok iyidir.(ÖĞRD02E).

CİZ-1 ortaokulunda kadrolu Kürtçe öğretmeni olarak görev yapan Kürt Dil ve Edebiyatı Bölümü lisans mezunu ÖĞRD07E, ilk dersinde öğrencilerin hem kendisine hem de ders içeriğine merakla yaklaştıklarını, sonraki dönemde de derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve bazı öğrencilerinin ileride Kürtçe öğretmeni olmak istediklerini aktarmaktadır. ÖĞRD08E resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerin yanı sıra öğrencilerin kendilerini en rahat hissettiği dersin Kürtçe dersi olduğunu belirtmektedir. Fakat buna rağmen Kürtçenin sosyal statüsünün düşük olması ve ileride lise giriş sınavlarında Kürtçe sorular sorulmayacak olması öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonun olumsuz yönde etkileyen etmenler olduğunu belirtmektedir:

[Derse] ilk ders gittiğimiz zaman herkesin ağzı açık kaldı, hadi Kürtçe görelim, herkesin keyfi yerine geliyordu. Biz de diyoruz, bize düşen, dersi sevdirmek. Biz öyle yapalım ki onlar daha çok sevsin, zaten [Kürtçeyi] biliyorlar, seviyorlar, öyle büyüyorlar. Bazıları nasıl Kürtçe öğretmen olacağız diyorlar. Bununla çok mutlu oldular, onu sevdiler. (ÖĞRD07E)

Gerçekten sene başında [okula] büyük bir hevesle başlıyorlar. Öğrenciler diyor ki biraz nefes alabildiğimiz iki üç ders var, derste eğlenebildiğimiz, onlardan bir tanesi de Kürtçe dersidir, resim, müzik öyle. Kürtçede çok seviniyorlar, neden, çünkü onların oto sansürü kırılıyor, sınıfta rahat bir şekilde şakalarını yapabiliyorlar, bazen küfür ediyorlar. Ama böyle bir tavır var, tamam istiyorlar ama Kürtçenin para etmediğini ailelerinden biliyorlar, sınavda sorulmuyor, yani Kürtçe pazara mal olmamış ki onlar da gidip ondan para kazansınlar ya da öğretmen olsunlar, bir şey olsunlar. (ÖĞRD08E)

Seçmeli Kürtçe Dersine yönelik öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu aktaran katılımcıların yanı sıra bazı öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutuma sahip olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların aktarımlarından anlaşıldığı üzere ders kitabı ve öğretmenin altlehçe tercihinin öğrencinin evde konuştuğu altlehçeden farklı olması, ders materyalinin öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluklarına uygun olmaması ile öğrencilerin dersin önemini kavrayamamalarından kaynaklanan nedenlerden ötürü bazı öğrenciler derse karşı olumsuz bir kaniya ve tutuma sahip olabilmektedir. ÖĞRD09K derse karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerinin çoğunlukta olmasına rağmen bazı öğrencilerinin “Bu bizim [konuştuğumuz] Kürtçe değil” diyerek derse olumsuz yaklaştıklarını aktarmaktadır. ÖĞRD06K öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini

ancak yine de bir kısım öğrencinin “Hocam, biz zaten Kürtçe biliyoruz” diyerek dersin önemini kavrayamadıklarını ve bu nedenle derse karşı olumsuz bir tutum geliştirdiklerini belirtmektedir:

Genel bir şey söyleyemem, ama iki çeşit oluyor, aralarında iki grup oluyorlar. Bazıları kabul etmiyor, itiraz ediyorlar, diyorlar ki “Bu bizim Kürtçe değil.” Dersi dinlemeleri için bu engel oluyor. Bazıları da Kürtçeye daha fazla ilgi gösteriyorlar, bazıları Kürtçe lisans okuyacağız diyorlar. Yani genel bir tablo söyleyemem. (ÖGRD09K)

Okuma ve yazma yönünden gelişiyorlar. Ama [öğrenciler] dersteyken dikkatlerini fazla veremiyorlar ya da öyle büyük bir ciddiyetle, hadi öğrenelim diye ya da çoğu kez “Hocam, biz zaten Kürtçe biliyoruz!” diyorlar. Eğer kitap biraz daha zor olursa kitap da etki edecek okumalarına. Çoğu öğrencimiz Kürtçe okumuyordu ya da utanıyorlardı. Ya [hiç] bilmiyordu veya yanlış okuyordu ama şimdi daha iyiler. Konular biraz zor olursa, kitap biraz daha zor olursa, hiç değilse okumaları gelişir. (ÖGRD06K)

Yukarıda yer verilen katılımcı aktarımlarının yanı sıra Kürtçe dersinin seçmeli olması da öğrencilerin derse yaklaşımlarını etkileyen önemli bir etkidir. ÖGRD11E’nin aktarımlarından anlaşıldığı gibi dersin seçmeli olması öğretmeni bir şekilde öğrenciye bağımlı hale getirmekte ve bunun farkında olan öğrenciler de derisi manipüle edebilmektedirler:

Ben kendimizi neden öğrencilere göre hazırlamamız gerektiğini söyledim zaten, çünkü ders seçmeli derstir, çok zorlarsan, çok zorlarsan öğrenciler sıkılır, [dersi] seçmiyorum diyebilirler. Çok boş bıraktığın zaman da iyi değil, biz de onlara göre kendimizi hazırlıyoruz, ayarlıyoruz. Bu öğretmen için dezavantajdır, öğrencilerin üçüncü-dördüncü sınıftan İngilizce öğrenmeye başlamaları ve liseyi bitirene kadar da dersi görmeleri -kimse de İngilizce öğrenmiyor- ama İngilizce zorunlu ders olduğu için öğrenciler üzerinde duruyor, buna rağmen yine de anlamıyorlar ama üzerinde durmaya mecburlar. Ama bizimkisi öyle değil, onları derste birazcık sıkıttığın zaman yapmıyorum diyebiliyorlar. Eğer ders zorunlu olsaydı, o zaman dilediğin gibi yapardın, o zaman onlar da kendilerini öğrenmeye mecbur hissedeceklerdi, ders zorunlu olsaydı. Ama ders zorunlu olmazsa, “ben geldim notum az olursa çıkacağım” diyebilir, e sen nasıl yapacaksın, [Kürtçe dersinin] zorunlu olması gerek. (ÖGRD11E)

Katılımcı aktarımlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir kısmı Kürtçe dersinde kendilerini rahat hissettiğini, anadilinde ders almanın ve anadilini rahat bir şekilde konuşmanın verdiği özgüvenle derste ve ders dışında daha aktif olduğunu belirtmektedir. Yapılan gözlem çalışmasında da benzer durumlar

gözlenmiştir. Buna göre hem sınıfta hem de sınıf dışında Kürtçe konuşan öğrencilerin daha rahat oldukları gözlenmiştir. Bu durum haftada iki saat olmasına rağmen, Seçmeli Kürtçe Dersi'nin, Cumhuriyet boyunca kabul edilen okullarda Kürtçe konuşma tabusunu yıktığını göstermektedir

5.3. KATILIMCILARIN TÜRKİYE'DEKİ KÜRTÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Derinlemesine görüşme çerçevesinde katılımcıları Türkiye'de Kürtçenin durumu ve geleceği hakkında sorular sorularak katılımcıların bu konudaki düşünceleri elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca son yıllarda değişen bir fenomen olan Türkiye'deki Kürtçe öğretimi üzerine katılımcı görüşlerinin elde edilmesine yönelik de sorular sorulmuştur. Böylece çalışma boyunca üzerinde durduğumuz Kürtçe öğretiminin bizzat uygulayıcılarının gözünden değerlendirme fırsatı elde edilmeye çalışılmıştır. Bu alt başlık altında katılımcıların Kürtçenin durumu, geleceği ve TKÖD hakkındaki görüşlerine yer verilerek bu görüşler yorumlanmıştır.

5.3.1. Katılımcıların Seçmeli Kürtçe Dersi Hakkındaki Görüşleri

2012 yılından itibaren ortaokullarda seçmeli ders statüsünde okutulan Kürtçe Dersi uygulamanın başladığı tarihten itibaren pek çok tartışmaya konu olmuştur. Siyasi bağlamda lehte ve aleyhte yaşanan tartışmaların yanı sıra ders saatlerinin sayısı, derslerin seçilme şartları, Kürtçe öğretmen yetiştirme ve ataması, materyal geliştirme ve geliştirilen materyallerin niteliği gibi pek çok konu da hem kamuoyu nezdinde hem de konunun uzmanları tarafından tartışılmıştır. Kürt kamuoyunda ders sayıları az bulunmasına rağmen bu derslere yaklaşım genelde olumlu olmuştur. Nitekim Seçmeli Kürtçe Dersler hakkında Araz (2014) ve Karagöz (2016) tarafından yürütülen akademik çalışmalarda da katılımcıların büyük çoğunluğu Seçmeli Kürtçe Derslerin açılmasını olumlu bir uygulama olarak değerlendirmektedir. Fakat adı geçen her iki çalışma da öğretmen görüşlerine yeterince yer vermemiştir. Aşağıda bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen ve akademisyenlerin Seçmeli Kürtçe Dersine yönelik görüşlerine yer verilmekte ve araştırma bulguları yorumlanmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan kimi katılımcılar anadili Kürtçe olan çocukların okullarda seçmeli de olsa Kürtçe bir ders görmelerinin geç kalınmış ancak gerekli bir adım olarak değerlendirmektedirler. ÖĞRÖ02E Seçmeli Kürtçe Dersinin kısmi bir tanıma ve kabul olarak algılanabileceğini belirtmektedir. Fakat ona göre bu kısmi kabul anadili Kürtçe olan bireylerin dil devamlılığını sağlayarak onları Kürtçe-Türkçe dengeli birer çiftdilli birey haline getirmekten uzak bir adımdır. Zira Türk eğitimi sisteminde geçirilen yılların sayısı arttıkça anadili Kürtçe olan bireyler Türkçe tek dilli bireyler haline gelmektedirler:

Genel olarak bu adımı [seçmeli Kürtçe dersleri] kısmi bir tanıma olarak tanımlayabiliriz. Fakat maalesef o kısmi tanıma [Kürtçe-Türkçe dengeli] çiftdilli bir toplum ortaya çıkarmaktan uzaktır. Zaten [Kürtçe] tekdilli bir toplumdan bahsetmek mümkün değil, toplum zaten çiftdilli bir toplumdur. Fakat burada asimetrik bir çiftdillilik var ve asimetri de baskın dil lehinedir. Fakat hiç olmazsa her iki dili de dengeli konuşan çiftdilli bir toplum olmalı. Maalesef [son yıllarda] yapılan reformlar bunu sağlayamıyorlar. Dediğim gibi eğer amaç uzun vadede Kürt dilini korumak, ilerletmek ve dilin yeni nesillere aktarılmasını sağlamak ise bu adımlar yeterli değildir. Bu adımlar sadece Kürtçenin ölümünü uzatmaya yarar. Zaten Kürtçe ölmeye doğru giden bir dil, görünürde öyle. Ancak asıl mesele nesiller arası dil transferidir. Eğer bugün elli yaşını aşan kişiler, elli ile otuz yaş arasında olan kişiler, otuz ile yirmi yaş arasında olan kişiler ve çocuklarda dil kullanımına yönelik bir grafik hazırlanırsa görülecektir ki dil kullanımı [yaş düştükçe] azalmaktadır. Sonuç olarak ben bu adımları kısmi bir tanıma olarak görüyorum ve Türkiye'nin kültürel zenginliği çerçevesinde değerlendirilmektedir. (ÖĞRÖ02E)

Katılımcılardan ÖGRD04E de hem dil devamlılığı hem de dengeli bir çiftdillilik için Kürtçenin bir şekilde eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini belirtmektedir. AKD03E ise gerçekten gerekli olan seçmeli Kürtçe derslerine bütün Kürt kamuoyunun destek vermesi gerektiğini ifade etmektedir. ÖĞRÖ05E ise Kürtçenin Türk eğitim sisteminde yer alması yönünde Seçmeli Kürtçe Derslerinin başlangıç aşaması için uygun bir adım olduğunu, ancak ileride Seçmeli Kürtçe Dersi'nin Türkiye'deki diğer etnik gruplarına yönelik olması gerektiğinin anadili Kürtçe olan bireyler için de Kürtçenin daha ağırlıkta olduğu bir model geliştirilmesi gerektiğini aktarmaktadır:

Bu iyi bir şeydir, mesela bizim öğrenciler ne yapar, Kürtçe düşünüp Türkçe konuşurlar. Mesela Kürtçeyi iyi anarlarsa, gelişirlerse, daha gelişecektir, meseleler üzerinde yorumları daha fazla olacaktır. Her yönden, ne taraftan baksan iyidir.

Psikolojileri için de iyidir. Kürtçe konuşmak yasaktı, yasak olunca onlar da kendilerini biraz küçük görüyorlar. Ama eğer devlet okullarında Kürtçe ders görürlerse kendilerini küçük görme biraz ortadan kalkacaktır. [Öğrenciler] “demek ki bizim dilimiz de dildir, okullarda veriliyor” diyecekler. (ÖÖRD04E)

Bana göre, şey, nasıl söylesem [seçmeli Kürtçe dersleri] Türkiye tarihinde, dil için en mühim şeydir. Tabi, dilin kendi siyaseti de var, bana göre o çok az ihmal edildi. Dilin geliştirilmesinde siyasetin desteği ya da dilin yayılması için çünkü bana göre o yapılmadı, o eksik kaldı. Bana göre her bir Kürt’ün her şekilde destek vermesi gerekir, dayanak olması gerek, bana göre [bu adım] iyidir, çok önemli bir şeydir. (AKD03E)

Şimdilik iyi [bir uygulama]. Kürtlerin sahip çıkmaları gerekiyor. Ama önce bu seçmeli derslerin Türkiye’deki diğer etnisitelere de verilmesi gerekir ve Kürtler için de Kürtçe dil eğitiminin önü açılmalı. (ÖÖRÖ05E)

Seçmeli Kürtçe Dersi’nin anadili Kürtçe olan öğrencilerin anadil gelişimleri için bulunmaz bir fırsat olduğunu aktaran ÖÖRÖ-KY-01E devletin bu dersleri Kürtçe dil haklarını engellemek amacıyla açtığını belirtmektedir. Böyle olmasına rağmen Kürtlerin bu derslere ilgiyle yaklaşmaları ve her sene artan oranda seçmek kaydıyla devleti eğitim sisteminde Kürtçeye daha çok yer vermeye zorlamaları gerektiğini dile getirmektedir. Benzer şekilde ÖÖR06E de derslerin açıldığı ilk yıllarda bu derslere yeterince ilgi gösterilmemesini Kürtçe dil politikaları yönüyle atılmış yanlış bir adım olarak değerlendirmektedir. Ona göre Seçmeli Kürtçe Derslerine kitlesel bazda sahip çıkılması sonraki yıllarda Kürtçenin eğitim statüsünde olumlu anlamda değişiklikler olabilirdi:

Şimdi zaten o konuda bana göre Kürtlerin eksikliği oldu. Kürtlerin [bu derslere] daha sağlam bir iradeyle sahip çıkmaları gerekirdi, bu konuda devleti zorlamaları gerekirdi ciddi ve doğru davranılması için. Yani bir adım atılmış ya o adım düzenli, güzel bir şekilde şey olursa. Burada problemler var, nedir, mesela dördüncü sınıftan başlayıp liseye kadar geliyor, lisede [seçmeli Kürtçe dersi] yok. Devletin bu niyeti biliniyor, yani onlar bu dersleri şey bahanesiyle veriyorlar, Kürtçe eğitim hakkını ertelemek için. Kürtler eğer mantıklı davranırsa, bunu [dil planlamasın] çalışmanın temelini yapabilirler ya da anadilde eğitim hakkı mücadelesi için yapabilirler. (ÖÖRÖ-KY-01E)

Doğrusu AKP hükümeti döneminde, 2012’de o derslerin kararı verildi, Kürtler için iyi bir fırsat, Türkiye tarihinde Kürtler için görülmemiş bir fırsattı. Onlar bize bir fırsat sundular, maalesef belli bir süre sonra o çözüm süreci bozuldu, bu işi onlar da bulandırdı. Ondan fazlası, yani bunun günahı kimin boynunda, şayet bana soracak olursan bizler neden bu fırsattan istifade edemedik, bana göre Kürt siyasi çevresi.

Onlar bunu sabote ettiler. Neden sabote ettiler? Ben her platformda dedim ki, aman aman sizlerden ricamdır, sizler bundan istifade ediniz, Kürtlerin önüne çıkan bir fırsat, yani çocuklarınızı gönderin. Diyordum ki şayet üç milyon Kürt çocuğu bu dersi seçmiş olsaydı, günümüzde Kürt dili Türkiye’de resmi dil olurdu. (ÖĞRÖ06E)

Yukarıda aktarılan pedagojik nedenlerin yanı sıra Kürtçenin eğitim sisteminde yer almasının sosyal barış için de faydalı olduğunu belirten katılımcılar olmuştur. Örneğin ÖĞRD02E’ye göre yıllarca asimilasyon politikalarının uygulandığı mekânlar olan devlet okullarında Kürtçenin bir şekilde yer buluyor olması sosyal ve siyasal normalleşmeye de katkı sağlamaktadır. ÖĞRD02E ayrıca Kürtçenin seçmeli ders statüsünde olsa bile okullarda görünür olmasının öğrencilerin özgüvenleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde AKD-KY-07E de seçmeli Kürtçe derslerinin varlığının öğrenciler üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu aktarmaktadır. Ayrıca öğrencilere dağıtılan ders kitapları sayesinde yazılı Kürtçenin daha önce hiç olmadığı kadar geniş bir kitleye ulaşma imkânı bulduğunu belirterek Seçmeli Kürtçe Dersi’nin Kürtçe için son derece elzem olan *edinim planlamasında* oynadığı önemli role göndermede bulunmaktadır:

Okullarda iyi bir hamleydi, Kürtler için güzel bir seçimdi. Çünkü hemen hemen yetmiş-seksen sene dil üzerinde pratik bir yasak vardı. Ve [okullar] çoğu kez asimilasyon yeriydi, Kürtçe bilen hocalar da konuşmaktan korkuyorlardı. Bu hocaların daha rahat olmasına sebep oldu. Bu dersler olanlara Kürtçenin hayatlarının önünde bir tehlike olmadığını gösterdi. Ben kendim de bir çok kere okullarda fikir olarak buna karşı olduklarına şahit oldum. Kürtçenin çocuklar için iyi olduğunu gördüler. Belki bu şekilde devam etselerdi birlikte yaşam için Kürtçenin tehlike olmadığını görecektlerdi, o birlikte yaşam için bir yoldur. Elbette burada en önemli nokta çocuklardır. Mesela ben Türkçe dersine de giriyorum, çoğu kez öğrencilerin Türkçe dersinde benimle Kürtçe konuştuklarını görüyorum. Çocuklara illa bu dille konuşacaksınız demiyorum, hangi dilde rahat hissediyorsanız o dille konuşun. Artık çocuklar bir süre sonra her iki dili de kavriyorlar. (ÖĞRD02E)

Yani şöyle anlatayım, insan bir iki saate razı olmamalı, az demeli, siyasi olarak insan karşı çıkabilir, nasıl söyleyeyim, ret etmemeli ama razı da olmamalı. Ama çok olumlu etkiler de ortaya çıktı. Mesela birçok hocayla konuştum, Kürtçe dersi olan okullar, çocukların dile olan bakışı farklıydı, çocuklar kendilerini daha çok ifade ediyorlardı, onların kendilerine olan güveni fazlaydı, artık dillerinden utanmıyorlardı, çocukların bir kısmı da, öyle bir dinamizm getirdiler, mesela hocalar ders veriyordu, onlara ödev veriyorlardı. Kürtçe üzerindeki temas ailelere

de vardı, öyle bir şey oldu, aileler de Kürtçeden haberdar oldular, öyle bir etki oldu yani. Şüphesiz araştırmaya layıktır, ama bunu da söyleyeyim çocukların psikolojisi üzerinde yüzde yüz etki yaptı, mesela Kürtçeyle etkileşimi hoca daha iyi yapıyordu, Kürtçeyle etkileşim olduğunda, bunları çoğu kişiden duyduk. Öğrenciler kendilerini bizden olduklarını düşünüyorlar, yani daha yakınmış gibi düşünüyorlar, daha çok motive oluyorlar, hatta bazıları matematik falan de Kürtçe olsun diyorlar, öyle şeyleri de duymuşum. Bir şey daha, mesela Kürtçe kitaplar hiç 50.000 basılmamıştı, mesela tek seferde 5.sınıfların kitabı 50.000 basıldı, 60.000 basıldı. O da Kürtçenin yaygınlaşması için önemliydi. 50.000 kitap ne anlama geliyor, şu anlama geliyor yani 50.000 Kürt'ün evine kitap girmiştir. (AKD-KY-07E)

Katılımcıların büyük çoğunluğu eksikliklerine rağmen Seçmeli Kürtçe Dersi'nin varlığını yararlı görürken kimi katılımcılar derslerin seçmeli olması ve ders saatlerinin eksikliği gibi nedenlerden dolayı öğrenciler faydası olmadığını belirtmektedir. Örneğin ÖĞRD01E hem derslerin seçmeli olması hem de ders saatlerinin azlığından dolayı bu derslerin normal şartlarda olması gereken Kürtçe eğitimin önünde engel teşkil ettiğini aktarmaktadır. AKÖ-KY-03E de benzer şekilde haftada iki saatlik bir derste, ders zorunlu bile olsa bir dilin öğretilmeyeceğini, dolayısıyla pedagojik bir perspektiften uzak olan Seçmeli Kürtçe Dersi'nin yararlı bir uygulama olamayacağını dile getirmektedir:

Kürtler için önemli bir adımdır, ama eksiktir, azdır yani. Seçmeli ders olduğu için de dersin öyle bir ağırlığı yoktur. Mesela İngilizce gibi her okulda, her okulda iki saat o ders verilseydi, daha çok gelişecektir. Şimdi [yüksek lisans] okuduğumuzda da Kürtçe seçmeli dersinin bir hakaret olduğunu söylüyorduk. Bu ne yapar ana dilde eğitim önünü de keser. [Devlet] bu dersi vermişim diyor, kimse seçmiyor, ama öyle değil, millet istiyor, ama bu şekilde değil. (ÖĞRD01E)

Bir dilin öğretimi haftada iki saatle mümkün değil. Bu mantığa aykırıdır. Hiçbir pedagoğ bunu savunamaz. Kürtçe okullarda seçmeli bir ders olarak haftadaki iki saatle zorla bile olsa öğretilemez. Kürtçenin seçmeli meselesi pedagojinin bilimsel bir yaklaşımı değil. Bu AB'nin eğitim alanındaki kuralları yerine getirme çerçevesinde gündeme gelmiş, siyasidir. (AKÖ-KY-03E)

Seçmeli Kürtçe Dersi'nin yaralı olmadığı/olamayacağına yönelik yukarıdaki aktarımların yanı sıra bu derslerin genel anlamda Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısından, özel olarak da yerel bazda yöneticilerin olumsuz tavrından dolayı başarılı bir uygulama olmadığını ifade eden katılımcılar da olmuştur. ÖĞRD08E eğitim sisteminin mevcut yapısında bir değişikliğe gidilmediği sürece haftada kaç saat

olduğuna bakılmaksızın Kürtçe dersinden müspet bir sonuç beklenmemesi gerektiğini aktarmaktadır. RD06K ise derslerin seçmeli olmasından dolayı kırılgan bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Ona göre okul yönetimi istemediği sürece dersler aılamaz. Ayrıca ğretmenlerin yetersiz olduğunu ve ancak kadrolu Kürtçe ğretmenlerinin okuttuğu zorunlu Kürtçe derslerinin varlığında olumlu sonuçlar beklenebilir:

Bizim için [ğretmenliğe] başladığımızda umudumuz vardı, belki de biraz aklımızda idaelize ediyorduk, ama bugün çocuklar akşama kadar da Kürtçe ders görsün Türkiye’nin bu sistemi değişmeden bence biz de Kürtçe eğitiminden bir fayda gremeyeceğimizi anladık. (RD08E)

Zaten bu ders yetmez. Yetmiyor çünkü çok sorunu da var. Mesela okul istemiyor, [idare] bu dersi açmayabilir ya da açıyorlar üzerinde fazla durmuyorlar. Çoğu kere biz de ilgilenmiyoruz. Doğrusu dilimizi zorluyoruz, sadece bizim öğrencilere değil. ğrensin demiyoruz, yazsın, diyoruz iki saatimiz dolsun tamamdır benim için. Ders mecburi olsa daha iyi olur, seçmeli olduğu için, öğrenciler de fazla ilgi göstermiyorlar, hocalar da fazla ilgilenmiyor. Kadrolu hocalar nasıl öğretiyorlar, doğrusu bilmiyorum. (RD06K)

Bu alışma kapsamında yapılan “Derinlemesine Görüşme”lere katılan Kürtçe ğretmen ve akademisyenlerin tamamına yakını Kürtçenin bir şekilde Türk Eğitim Sistemine dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Yine katılımcıların büyük çoğunluğu haftada iki saat olarak verilen Seçmeli Kürtçe Dersleri başlangıç için olumlu bir uygulama olarak görürken Kürtçenin geliştirilmesi ve anadili Kürtçe olan bireylerin Kürtçe-Türkçe dengeli birer çiftidilli birey olabilmeleri için farklı *geçiş ve srdrme çiftidilli eğitim modellerinden* Türkiye şartlarına en uygun olanının uygulanması gerektiğini dile getirmektedirler.

5.3.2. Türkiye’de Kürtçenin Durumu ve Geleceği

Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye’de Kürtçenin prestij ve sosyolengistik açıdan olması gerektiği seviyede olmadığı kanısında olduklarını belirtmişlerdir. Bu alandaki araştırma bulguları ve katılımcıların nerileri Hassanpour ve diğerleri (1996), Öpengin (2011) ve iek (2013)’in yaptığı çalışmalarda elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Katılımcıların pek çoğuna göre Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca siyasal statüden mahrum olan, böylece eğitim sistemi başta olmak üzere tüm kamusal alanlardan uzak kalarak

sosyal prestijden de mahrum kalan Kürtçenin, bir dil olarak varlığını sürdürebilmesi için siyasal bir statü elde ederek eğitim kurumları başta olmak üzere kamusal alanlarda kullanılması ve böylece sosyal prestije kavuşması gerekmektedir. Kürtçenin eğitim kurumlarına dâhil edilmesi yönünde son yıllarda atılan adımların Kürtçeyi geleceğe taşımaktan uzak olduğunu dile getiren katılımcılar, kademeli çiftdilli geçiş ve sürdürme eğitim modelleri önermektedirler. Çiftdilli eğitim modelleri hakkında akademik çalışmalar da hazırlamış olan ÖĞRÖ02E Kürtçenin devamlılığı ve sürdürülebilmesi için hazırlanacak herhangi bir modelde Kürtçenin öne çıktığı ve ağırlığının olduğu bir yapı oluşturulması gerektiğini dile getirmektedir:

Aslına bakarsan bu konuda pek çok teori bulunmaktadır. Mesela bir teoriye göre bazı alanlar vardır, dil alanları. Belli dillerin kamu kurumları, medya, eğlence gibi bazı alanlar için ayrılması gerekmektedir. Bu bir yöntemdir. Bir başka model de mesele dilin prestijidir. Yani toplumda dilin prestijinin olması gerekmektedir. Sonuç olarak her şey serbest olsa bile, diyelim ki tamam dediler her şey serbest, Kürtçe de var, Türkçe okullar da var, kim hangisini isterse ona gitsin. Fakat öyle [faydalı] olmaz, çünkü o zaman herkes Türkçe [eğitim verilen] okullara gider. Kanada örneği var mesela, Quebec'te Fransızca ve İngilizce dilleri var. Fransızca da güçlü bir dil, orada dil eşitliği var, ancak halk İngilizceye yöneliyor, çünkü ekonomi Amerika'ya bağlı, dili de İngilizce. Demem o ki Fransızca kırk iki devletin dili olmasına, resmi bir dil olmasına rağmen İngilizce ile mücadele edemedi, [Quebec'te] ayakta kalamadı. Şimdi Kürtçenin durumu ortada. Yani [geliştirilecek herhangi bir çiftdilli eğitim modelinde Kürtçe lehine bir] asimetri olmalıdır. Model olarak adlandırmam gerekirse, Kürtçenin birinci dil olması gerekir, fakat herkesin Türkçe öğrenmesi de gerekmektedir. (ÖĞRÖ02E)

ÖĞRÖ05E Kürtçenin güncel durumunun pek parlak görünmediğini fakat yine de Cumhuriyet'in ilk dönemine göre gelişme içerisinde olduğunu dile getirmektedir. Ona göre dünyada uygulanagelen yöntemler incelenerek devletin Kürtçeye resmi bir statü vermesi ve sonrasında da belli alanlarda Kürtçenin kullanılmasını teşvik edici adımlar atması gerekmektedir. ÖĞRÖ-KY-01E de benzer şekilde Kürtçenin önünün kamusal alanda açılması gerektiğini aktarmaktadır ona göre son yıllarda nispeten görünürlüğü artan Kürtçenin zannedildiği gibi toplumu bölen bir yapıdan ziyade sosyal adaleti sağlayan birleştirici bir rolü vardır. Bu nedenle çok etnili, çok kültürlü bir toplumsal yapı amaçlanmalı ve dilin [Kürtçe] de bu toplumun bir değer olarak kabul edilmesi gerekmektedir. ÖĞRÖ-KY-01E'ye göre demokratik bir nitelik kazandırılacak eğitim sistemi de bu toplumsal amacı gerçekleştirmeye hizmet etmelidir:

Şimdi Kürtçenin Türkiye’deki durumu, bizim yaşadığımız, hak edilişe ve haklılığa göre çok kötü bir durumdadır. Ama eskiden daha iyi bir durumda, bu bir. İkincisi devletin sorumluluk ve mesuliyeti olarak, vatandaş olduğumuz için, bütün vatandaşlar gibi eğitim hakkından faydalanılması lazım. Sağlık hakkından nasıl istifade ediliyorsa, hak ve görevler bakımından bunların bir denge içerisinde yürütülmesi gerekir. Gidip askerlik yapıyorsun, vergini veriyorsun, maaşımızın yarısı vergiye gidiyor. Ben niye gidip dilimi kurslarda ya da seçmeli derslerde öğreneyim. Bence [Kürtçenin] resmi dil olarak kabul edilmesi gerekir. Devletin resmi dili. Çok dilli ülkeler var, biri devletin resmi dili olabilir ve idari dil olabilir, böyle farklılıklar da var. Şimdiki durum dışında, dünyada örnekler var, istifade edebilirler, hemen yanı başımızda Irak var. En iyisi Kürtlerin kendi dillerinde eğitim görmeleridir. Kürdistan’ın medrese tecrübesi var, Arapça kitap okurlar, ama Kürtçe eğitim görüyorlar. Kürtçe eğitim dilidir, ders verme dilidir. (ÖGRÖ05E)

Dili bir milliyetçilik aracı olarak gören düşüncenin değişmesi gerek. Demokratik bir düşünce, daha renkli, daha sesli bir düşünce gelişirse Türkiye’de, eğitimin içeriği de demokratik olacaktır. Çünkü eğer içerik tutucu, ırkçı ve cinsiyetçiye o zaman Kürtçe de olsa Türkçe de olsa bir kıymeti yoktur. Demokratik bir eğitim olmalı. Yani çok renkli bir toplum için, çok sesli ve demokratik, eğitim onun hizmetinde olmalı. Amacı da o olmalı, ırkçı şovenist ve dar bir bilinçle, red ve inkar üzerine değil. Umarım Türkiye o tarafa doğru gider, ama dünyanın da durumuna bakıyoruz, Türkiye’nin durumuna da bakıyoruz fazla umudumuz yok. (ÖGRÖ-KY-01E)

Kürtçenin sürdürülmesi ve gelecek nesillere aktarılması için siyasal statü ve sosyal prestij elde etmesinin kaçınılmaz olduğunu öne süren ÖGRÖ06E yukarıda aktarılanlardan daha radikal bir yaklaşım önermektedir. Ona göre eğer Kürtçenin devamı isteniyorsa gerekli adımları devletten beklemek yerine Kürtler bir toplum olarak gereğinin yapmalılar. Bu da kitlesel anlamda bir dile sahip çıkmak ve bunu ifade etmekten geçmektedir. ÖGRÖ06E’nin aktarımlarına karşı olarak AKÖ-KY-02E halkın dil hakları konusunda bir talebinin olduğunu ancak Türkiye’de yürürlükte olan mevcut yasaların bu hakları elde etmeye ve kullanmaya engel teşkil eden bir yapıda olduğunu dile getirmektedir. Yine de gelecek için ümitvar olduğunu aktaran AKÖ-KY-02E yakın gelecekte olmasa bile ileride Kürtçe dil haklarının tanınacağını ve Kürtçenin hakkettiği değeri ve statüyü elde edeceğine inandığını belirtmektedir:

Eğer Türkiye’de Kürtler, Kürt siyaseti, Kürt entelektüelleri makul olurlarsa Kürtçe bir sene içinde Türkiye’nin eğitim dillerinden biri olur. Şimdi Kürt şehirlerinde, bütün Kürtler birkaç aylığına çocuklarımızı okula göndermiyoruz deseler, okulları boykot etseler [mesele] çözülür. Yani Kürtler eğer bu hususta gevşek davranmasalar, zaten uluslararası hukuk Kürtlerin yanında. Eğer sen kendi diline değer vermezsen devlet de vermez, niye versin? (ÖGRÖ06E)

Aslında büyük bir istek var, halk da istiyor, Kürt öğrenciler de istiyor, yoğun talep var yani. Türkiye’de Kürtçenin resmi dil olmamasının herhangi bir nedeni yok. Bana göre Kürtçe ileride Türkiye’de çok gelişecek, günlük konuşma dili olacak, akademinin dili olacak, pazarın dili olacaktır. Her ne kadar şimdi Kürt dili ve kültürünün durum pek parlak görünmese de ben inanıyorum ki gün gelecek ve Kürtçenin gücü ve güzelliği ortaya çıkacaktır. Şimdi şartlar biraz siyasete bağlı şekilde, bir de anayasanın 42. maddesi Kürtçe eğitime izin vermiyor. Yani eğer anayasada değişiklik yapılırsa o zaman Kürtçenin önü açılır. Fakat bunu kısa bir zaman diliminde gerçekleştireceğini öngörmüyorum. (AKÖ-KY-02E)

Katılımcıların büyük çoğunluğu hali hazırda bir dil olarak istenilen seviyede olmayan Kürtçenin geleceğinin onun eğitim sistemine entegrasyonu ile mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren katılımcılara göre Türkiye şartlarına göre geliştirilecek olan çokdilli, hatta çok lehçeli bir eğitim modeli ile Kürtçenin siyasal statüsü ve sosyal prestiji yönünde olumlu sonuçlar alınabileceği gibi toplumsal barışa da katkı sağlanır. ÖĞRD02E’ye göre Kürtçenin devamının sağlanabilmesi için Türkiye’de çokdilli, hatta çok lehçeli eğitim olması gerekir. Fakat bunun gerçekleştirilmesi için de öğretmen yetiştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. ÖĞRÖ-KY-01E ise dünyadaki örnekleri de göz önünde bulundurularak Türkiye’ye özgü ve Kürtçenin devamı ve sürdürülmesinin esas alan anadili temelli çokdilli eğitim olması gerekmektedir:

Çokdilli bir model olması gerekir. İlk yıllarda olmasa da, insanların tercihiye göre, bölgeye göre değişen çoklehçeli bir model olabilir. Fakat kesinlikle ilk iki üç yılı anadili temelli sonrasında çokdilli ve çok öğretmenli olabilir. Bir sınıfta birden fazla öğretmen çok rahat ders verebilir. Yani çiftdilli öğretmenler her iki dilde de eğitim verebilir. Fakat maalesef öğretmenler şimdi tecrübesizler. Mutlaka [bu yönde] eğitilmeleri gerekmektedir. (ÖĞRD02E)

Dünyadaki örnekler göstermiştir ki en yararlı eğitim modeli anadili temelli çokdilli eğitim modelleridir. Fakat şimdiki modelde ne var, Kürtçe ile büyümüş, anadili Kürtçe olan bir öğrenciyi okula başlatıyorsun, ancak onun dilini, dili ile birlikte sosyal ve kültürel birikimini inkâr ederek başlatıyorsun ve yeni bir dili onun üzerine farz kılıyorsun. Sonra dil asimile edildiği için o kültürel ve sosyal bağ kopuyor. Bu yüzden Birleşmiş Milletler (BM) ve UNESCO gibi pek çok uluslararası kuruluş anadili temelli çok dilli eğitimi savunmaktadır. Bu modellerde özellikle başlangıç yıllarında eğitim anadili ile yapılır sonraki yıllarda ikinci ve üçüncü diller devreye girer. (ÖĞRÖ-KY-01E)

Araştırma grubunda yer alan katılımcıların çoğu Kürtçenin bir dil kurtuluşunun siyasal statü ve sosyal prestij elde etmesinden geçtiğin

aktarmaktadırlar. 2012 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulan Kürtçenin böylesi bir uygulama ile ileriye taşınamayacağını belirten katılımcılar, bunun yerine Kürtçenin esas alındığı anadili temelli çokdili eğitim modellerini önermektedirler. Fakat yine katılımcılardan çoğunun dile getirdiği ve Toruk (2011) ile Aydın ve Ozfidan (2014)'ın çalışmalarında elde ettiği bulgular ile de teyit edildiği gibi Türkiye yasaları ve kamuoyu önerilen modellerin yakın gelecekte gerçekleşmesine engel teşkil etmektedirler.



SONUÇ

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren sadece tek resmi dil olan Türkçe için statü ve maddi dil planlaması faaliyetleri yapılmıştır. Türkçenin tek resmi dil olarak seçilmesi sonrasında uygulanan tekçi dil politikaları sonucunda Türkiye sınırları dâhilinde yer alan başta Kürtçe olmak üzere diğer diller yasaklanmış ve söz konusu dilleri konuşanlara yönelik dilsel ve kültürel asimilasyon politikaları izlenmiştir. Uygulanan asimilasyon politikalarının sonucu olarak Türkçe dışındaki diller herhangi bir statü elde edemediği gibi pek çok alanda da geri kalmıştır. Devlet statü ve maddi dil planlamalarının yanı sıra Türkçe için edinim planlaması faaliyetleri de yürütmüştür. Söz konusu edinim planlaması çerçevesinde örgün eğitim kurumlarının yanında Türk Ocağı, Halkevleri, Halkodaları gibi yaygın eğitim kurumlarından da faydalanılmıştır. Bu kurumların en önemli amaçlarından biri Türkçeyi yaymak olarak belirlenmiştir.

Yukarıda sayılan ve bu çalışmanın ikinci bölümünde detaylı olarak ele alınan devletin *hegemonik* dil politikaları yine de beklenen sonuç olan tekdillili bir toplum ortaya çıkaramamış ve 2000li yıllardan sonra bu hegemonik tavırda bir çözülme gözlenmiştir. Özellikle Kürtçeye yönelik asimilasyon politikalarında, devlet açısından istenilen sonuçların ortaya çıkmasını engelleyen pek çok faktörden bahsedilebilir. Bunların ilki Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde özellikle Cumhuriyet'in ilk 50 yılında istenilen okullaşma oranına ulaşamamasıdır. Ayrıca bu bölgelerde kırsal nüfusun 1990'lı yıllardaki köy boşaltmalarına kadar kentsel nüfustan yoğun olması da Kürtçeyi koruyan, dolayısıyla Türkçe tekdillili bir toplumun ortaya çıkmasını engelleyen bir diğer faktördür. Bunların yanı sıra toplumda var olan *dilsel kültür*ün bir sonucu olarak ortaya çıkan *dil bilinci* ve *dil direnci* de Kürtçeyi asimilasyon politikalarına karşı koruyan bir faktördür.

1960'lı yılların ortasından itibaren aydın bir Kürt sınıf tarafından Kürtçe için *içte dil planlaması* sayılabilecek faaliyetler yapılmaya başlanmıştır. Bu faaliyetler kapsamında Kürtçe için *maddi dil planlaması* ve *edinim planlaması* yürütülmüştür. Özellikle *edinim planlaması* ayağında yürütülen Kürtçe öğretim faaliyetleri 1990lı yıllardan itibaren daha sistematik bir hal almıştır. 2004 yılında Özel Kürtçe Kursların açılması, 2009 yılından sonra üniversitelerde Kürtçe lisans ve lisansüstü programların açılması ve son olarak 2012 yılından sonra ortaokullarda haftada iki saat olmak üzere bir seçmeli Kürtçe dersinin müfredata alınması ile özel ve bağımsız teşebbüslerin yanı sıra devlet okulları da Kürtçenin öğretildiği mekânlar haline gelmiştir. Böylece 1960lı yıllarda başlayan Kürtçe öğretimi farklı bir aşamaya geçmiştir. Bu aslında devletin dil planlamasında paradigma değişikliği olduğu ve özellikle eğitsel dil planlaması ayağında Türkçe dışındaki dillere de yer vermeye başladığının göstergesidir.

Türkiye'deki Kürtçe öğretim deneyiminin incelendiği bu çalışmada, bu faaliyetlere öğretmen, akademisyen ve/veya Kürtçe öğretim kitabı yazarı olarak katılan kişilerin deneyimlerinden ve bu deneyimlerin gözlenmesinden yararlanan bir yöntem izlendi. Böylece ilgili alanın bizzat katılımcılarının gözünden incelenmesi fırsatı elde edilmiştir. Kürtçe için yürütülen *içte dil planlaması* faaliyetlerinin bir birleşeni olarak *edinim planlaması* ayağında bağımsız ve özel kurum ve kuruluşlarda yapılan Kürtçe öğretiminin özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Kürtçe okuryazar bir sınıf ortaya çıkardığı, ayrıca Kurmancî Kürtçesinin standartlaşması ve bu standardın yaygınlaştırılmasında önemli bir misyonu yerine getirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra devlet kurum ve okullarında Kürtçenin kısıtlı da olsa öğretilmeye başlanmasını Kürtçenin görünürlüğünü arttıran bir durum olduğu görülmüştür. Bu çalışma ulus-devletlerin kendi dillerini -çoğu zaman azınlık dillerin aleyhine olacak şekilde- planlamasının karşısında dilsel azınlıkların da kendi dilleri için *maddi dil planlaması* ve *edinim planlaması* başta olmak üzere bir *içte dil planlaması* faaliyeti yürüttüklerini göstermiştir.

Araştırma sonucunda Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan çoğu öğrencinin bu faaliyetleri salt Kürtçenin öğretimi ve öğrenimi olarak görmedikleri anlaşılmıştır. Kürtçe öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadilinin

Kürtçe olduğu, bu nedenle söz konusu öğrencilerin Kürtçe öğretim faaliyetlerini bir okuryazarlık faaliyeti olarak algıladıkları, görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenciler alfabe okuryazarlığının ötesine geçerek kendi dillerinin yanı sıra edebiyatlarının, tarihlerinin ve kültürlerinin de okuryazarı olmuş ve böylece Kürtçe öğretiminin yapıldığı mekânları *eleştirel okuryazarlık* mekânları haline getirmişlerdir.

Ne var ki Türkiye’deki Kürtçe öğretiminin planlayıcıları ve uygulayıcıları bu faaliyetleri birer *eleştirel okuryazarlık* faaliyeti olarak görememişlerdir. Bu durum öğrenciler ile uygulayıcılar arasında özellikle ders esnasında bir uyumsuzluğun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Nitekim uzunca bir dönem Kürtçe öğretimi dilbilgisi kitapları takip edilmek suretiyle bir dilbilgisi öğretimi olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Böylece hem dört dil becerisinin geliştirilmesi ihmal edilmiş hem de öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları tam anlamıyla karşılanamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre böylesi bir durumun ortaya çıkmasında iki etken rol oynamaktadır. Birincisi kurs başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik herhangi bir ölçme ve değerlendirme faaliyetinin yapılmadığı için öğrenme programı ve planı sağlıklı yapılamamıştır. İkinci olarak, ilk maddeyle doğrudan bağlantılı olarak öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda materyal ve ders kitabı hazırlanamamış ve/veya eldeki materyaller bu doğrultuda adapte edilip değerlendirilememiştir.

Araştırmaya göre Türkiye’deki Kürtçe öğretim faaliyetlerinin çıktılarını etkileyen bir diğer etken de Kürtçe öğretmenin niteliği olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre Türkiye’deki Kürtçe öğretmeni öncelikle milli hislerle, kendisinde ve çevresinde eksik gördüğü Kürt dili, kültürü ve tarihi alanlarında araştırmalar yapmaya yönelmiştir. Kürtçe öğretmeni gerek kendi imkânları gerekse gittiği herhangi bir kurs aracılığıyla bu alanlardaki bilgilerini arttırarak belirli bir dilsel ve kültürel bilince ulaşmış ve bu bilinci yaymayı kendisine görev aderek Kürtçe öğretme faaliyetlerine yönelmiştir. Kürtçe öğretmeni bu esnada yine çeşitli kurumlarda verilmekte olan öğretmen yetiştirme kurslarına katılmış ve/veya sonraki yıllarda üniversitelerde açılan lisans ve lisansüstü programlara devam ederek mesleki yeterliliğini geliştirmeyi hedeflemiştir. Kürtçe dilbilgisi, Kürt edebiyatı ve Kürt halk edebiyatı derslerinin ağırlıkta olduğu hemen tüm öğretmen yetiştirme kurs ve

programlarına dil öğretimine yönelik bir eğitim ya hiç almamış ya da çok dar bir bağlamda aldığı görülmüştür. Böylece ilkin kendi kendini yetiştiren öğretmenlerin katıldığı Kürtçe öğretim faaliyetleri sonraki yıllarda çeşitli enstitü ve kurumlarda “Kürtçe Öğretmenliği Kursu”, “Kürtçe Öğretmenliği Sertifika Programı” ve “Kürtçe Okutmanlığı” adlarıyla verilen öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmenler tarafından yürütülmüştür. Kürtçe öğretimi faaliyetleri olarak çeşitli devlet üniversitelerinde açılan Kürt Dili ve Edebiyatı/Kültürü lisans ve lisansüstü programlarından mezun olan Kürtçe öğretmenlerince yürütülmüştür. Kürtçe öğretmenlerinin değişen bu niteliğinin Kürtçe öğretim faaliyetlerinin seyrini de değiştirdiği tespit edilmiştir. Önceleri daha çok dilbilgisi öğretimi şeklinde yapılan Kürtçe öğretiminin son yıllarda daha modern yöntem ve teknikler izlenmek suretiyle dört dil becerisini geliştirmeye yönelik yapıldığı görülmüştür. Bu da öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını yükselten bir durum olmuştur.

Türkiye’deki Kürtçe öğretimi materyal eksikliği ve öğretmen niteliğinin yanı sıra bu faaliyetlerde kullanılan altlehçe tercihinden de etkilenmiştir. Farklı altlehçe ve ağızlara sahip olan Kurmancî Kürtçesinde her ne kadar klasik eserlerde kullanılagelen standart bir form mevcutsa da Türkiye’de eğitim öğretimden yoksun bırakıldığı için bu lehçede standart yazılı formun gelişmesi ve yaygınlaşması gecikmiştir. Bu nedenle gerek ders kitabı ve materyal hazırlamada, gerekse de ders esnasında öğretmen tarafından tercih edilen ve klasik eserlerde kullanılagelen altlehçe ile *Hawar Ekolü*’nün tercih ettiği altlehçenin bir sentezi olduğu değerlendirilen altlehçe formunun ders çıktılarını etkileyen bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu forma karşı öğretmenlerin ve öğrencilerin değişik stratejiler uyguladıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler genelde materyallerin altlehçe tercihinde ısrar ederken farklı altlehçe formlarının da olabileceğini kabul ettikleri ve sınıfta bu yönde gelen itirazları bu şekilde değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrenciler ise standart altlehçe tercihinin ilk başlarda yadırgayan ve kendi yöresel altlehçelerinde ısrar eden bir tavır sergilemişlerse de Kürtçe *okuryazarlık* ve *eleştirel okuryazarlık* seviyelerinin artması sonucu derslerde kullanılan altlehçe tercihinin daha kabul eder şekilde hareket ettikleri görülmüştür.

Seçmeli Derslere gelene kadar Türkiye’deki Kürtçe öğretim faaliyetleri yetişkin okuryazarlığı çerçevesinde de değerlendirilebilir. Zira ortaokullarda Seçmeli Kürtçe derslerine kadar Türkiye’deki Kürtçe öğrenci profilinin genelde en az lise mezunu dolayısıyla yetişkin yaşlarda oldukları görülmüştür. Fakat ortaokullardaki Seçmeli Kürtçe Dersleri ile birlikte 5. sınıftan itibaren öğrenciler bu dersleri seçme şansı elde etmişlerdir. Belirtmek gerekir ki araştırma sonucunda, planlama ve uygulama aşamasındaki kimi sıkıntıların Seçmeli Kürtçe Dersleri olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Yeterince pilot uygulama yapılmadan, materyal tasarımı tamamlanmadan, en önemlisi de öğretmen yetiştirme adımına hemen hiç önem verilemeden yapılmaya başlanan ortaokullardaki Kürtçe öğretimi devletin *yönetimsellik* ilkesi ile karşılaşmıştır. Bunun en bariz örneği seçmeli ders statüsünde olan ilgili derslerin seçilme süreci ile ilgilidir. Derslerin seçilmesi için velilere gönderilen Ders Seçme Formunda, Kürtçe derslerinin karşısında dil derslerinin yanı sıra *Peygamberimizin Hayatı ve Kur’anı Kerim* gibi derslerin varlığı öğrenci velilerini Kürtçe yerine bu dersleri seçmeye yöneltmiştir. Dahası Ders Seçme Formunun standart bir yapıda olmaması ve okul idarecileri tarafından son şeklinin verilmesi çoğu zaman Kürtçenin bu forma girmesine engel teşkil etmiştir. Haftada iki saat olan derslerin belli günlere sıkıştırılmasının da Kürtçenin seçilmesini olumsuz etkileyen bir husus olduğu tespit edilmiştir. Zira haftanın sadece bir gününün seçmeli derslere ayrılması, Kürtçe için ders saati ve derslik ayrılmasını zorlaştırmaktadır. Bunların yanı sıra Kürtçe öğretmeni olarak atanan kimi Kürt Dili ve Edebiyatı/Kültürü tezsiz yüksek lisans öğretmenin brans değişikliği yaparak lisans mezuniyeti olan bölümlere kaydığı görülmüştür. Ayrıca artan oranda düz ortaokulunun imam-hatip ortaokuluna dönüştürüldüğü de tespit edilmiştir. Bu iki husus da Seçmeli Kürtçe Derslerin ileriki yıllarda seçilme oranını düşürecek gelişmelerdir. Zira kadrolu Kürtçe öğretmenin olmadığı herhangi bir ortaokulda Kürtçe dersinin Seçmeli Ders Formuna girmesi neredeyse imkansızdır. Ayrıca imam-hatip ortaokullarında dil dersleri yerine din dersleri daha çok seçmeli olarak okutulmaktadır. Kürt toplumunda Kürtçe ve din çelişkisi yokken okul yöneticileri öğrencileri/velileri Kürtçe ve din dersleri arasında seçime zorlayarak Kürtçenin eğitim içerisindeki görünürlüğünü azaltmaya

çalışmaktadırlar. Bu bir açıdan yönetimselliği devam ettirme ve hegemonyayı yeniden kurma stratejisi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada Kürtçe derslerinde kullanılmak üzere iki farklı ders kitabı serisinin hazırlandığı ve 2016 yılına kadar ilk hazırlanan setin, 2017 yılından itibaren de son hazırlanan ders kitapları serisinin kullanıldığı görülmüştür. Söz konusu ders kitaplarının aynı zamanda ders programının ve ders planının hazırlanmasında da esas alındıkları tespit edilmiştir. Çalışmada ilgili ders kitabı hazırlayan komisyonlarda yer alan öğretmen ve akademisyenlerin hepsinin Kürtçe öğretim geçmişi olmasına rağmen hiçbirinin daha önce böylesi bir dil öğretim kitabı hazırlama tecrübelerinin olmadığı görülmüştür. Katılımcıların aktarımlarına göre ilgili ders kitapları öğrenci hazırbulunuşlukları ve Kürtçe seviyelerinin altında hazırlanmaları ve altlehçe ve kelime tercihi bakımından öğrencilerden olumsuz tepkiler almaktadır. Dahası bu ders kitaplarının Kürtçenin seçmeli ders olarak okutulduğu her okula da gönderilmediği ve bu durumun özellikle tecrübesiz öğretmenleri derse hazırlanma ve ders işlemede olumsuz etkilediği görülmüştür.

Yukarıda sayılan olumsuz durumlara rağmen Kürtçenin seçmeli ders statüsünde bile olsa devlet ortaokullarında yer alması Türkiye Cumhuriyeti boyunca ugulanangelen *tekçi* ve dolayısıyla asimilasyonist yapının en azından eğitim planlaması kısmında gevşediğinin göstergesi olması açısından önem arz etmektedir. Bunu yanı sıra Seçmeli Kürtçe dersleri öğrenciler üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Zira anadilleri olan Kürtçenin okullarda nispeten görünür olması ve statüsünün pozitif bir ivme kazanması öğrencilerin dil dersleri başta olmak üzere diğer derslerdeki başarısını olumlu etkileyen bir husustur. Kürtçe özelinde katılımcı aktarımlarına ve yapılan gözlem çalışmasının sonuçlarına dayanarak söylenebilir ki bu derslerin varlığı en fazla bu dersleri alan öğrencileri olumlu etkilemektedir. Bu dersler ile yazılı Kürtçe, Cumhuriyet tarihi boyunca hiç olamadığı kadar geniş bir kitleye ulaşma şansı bulmuş ve böylece standart altlehçenin yerleşmesi ve yaygınlaşması için bir fırsat ortaya çıkmıştır.

Tartışma

Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyiminde geline nokta durumun genel olarak Kürtçenin özel, bağımsız ve/veya devlet kurumlarında ders olarak okutulmasından ibaret olduğu görülmüştür. Türkiye’deki söz konusu Kürtçe öğretim faaliyetlerinin günümüz şartlarında ve Türkiye özelinde Kürtçeye neler kattığı ve Kürtçeyi ne kadar geliştirdiği tartışılmaya muhtaçtır. Dahası Kürtçenin öğretim faaliyetler ile devamını sağlayıp sağlayamayacağı da tartışılması gereken bir husus olarak karşımızda durmaktadır.

Şüphesiz dil öğretimi belli mekânlarla sınırlı olduğu için ulaştığı hedef kitle de sınırlı olmaktadır. Bu durum bir dil topluluğunun dilini geliştirmekten ziyade o topluluk içinde belli bir kesimin dil becerilerini geliştirmekten ibaret kalmaktadır. Bu da söz konusu dilin gelişmesi, yazılı standart bir altlehçe formunu oluşması ve bu altlehçenin yaygınlaşması ile dil devamlılığını sağlamaktan uzak bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Hâlbuki bir dilin devamlılığı o dilin konuşucularını artması ve nesiller arası aktarımının garanti altına alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle Türkiye’de devlet ve toplum nezdinde Kürtçenin devamını ve nesiller arası aktarımın garanti altına alacak bir bilincin ve uygulamanın gelişmesi gerekmektedir. Bunun aksi her durum dil ölümü (language death), dilin ölüme zorlanması durumunda da dalkırımı (linguicide) olarak adlandırılan hususların Türkiye şartlarında Kürtçe için de geçerli olabileceğini göstermektedir.

Kürtçenin bir dil öğretiminden ziyade okuryazarlık faaliyeti olarak algılanması toplumun belirli kesimlerinde bir dil bilincinin oluştuğunu gösteriyorsa da yapılan bazı saha çalışmalarının gösterdiği gibi Kürtçe, Türkiye’de kullanım alanlarını hızla kaybetmekte ve Kürtçe-Türkçe çiftdilli bireyler artan oranda sadece Türkçe tekdilli bireyler haline gelmektedirler. Bu da Kürtçenin devamının ve sonraki nesillere aktarımının tehlikede olduğunu göstermektedir. Bunda devletin *yönetimsellik* gereği benimsediği bazı ilkelerin ve takındığı asimilasyonist tavrın değişmemesinin bir sonucu olarak egemen dil olan Türkçenin kamusal ve toplumsal her alanda artan hâkimiyetinin de katkısı bulunmaktadır. Bu durumun değişmesi ve Kürtçenin devamlılığının sağlanması için aşağıda devlet ve toplum nezdinde uyulması gereken bazı uygulama önerileri sıralanmıştır. Bu uygulamaların takip

edilmesi ile Kürtler arasından oluşacak bir dil bilinci ile orta vadede olumlu sonuçlar alınacağı ve uzun vadede Kürtçenin devamının sağlanacağı öngörülmektedir.

neriler

Araştırmanın sonunda Kürtçe eğitim ve ğretimi ile Kürtçenin devamın sağlanarak sonraki nesillere aktarılması hususunda uygulama ve araştırmaya yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Uygulama nerileri:

1. Toplumsal kabulün oluşması için Türkiye'deki tüm bölgelerdeki devlet ve özel okullarında ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar Kürtçe haftada en az dört saat olacak Seçmeli Dil Dersi olarak müfredata eklenmelidir.
2. Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile başta İstanbul, Ankara ve İzmir olmak üzere diğer Türkiye metropollerinde nüfus ve talebe göre Kürtçe anadili temelli çokdilli ve Çoklehçeli eğitim modellerinin uygulandığı okullar kurulmalı veya mevcut olanlar bu ihtiyaa binaen tesis edilmelidir.
3. Yine Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri ile diğer Türkiye metropollerinde Kürtçenin başat eğitim ve ğretim dili olduğu, bunu yanı sıra Türkçenin de hem bir ders olarak hem de bazı derslerin ğretim dili olarak yer aldığı ve en az bir yabancı dilin de öğretildiği devlet okulları tesis edilmelidir.
4. Kürtçenin başat eğitim ve ğretim dili olduğu, bunu yanı sıra Türkçenin de haftada en az sekiz saat öğretildiği özel okulların kurulmasına olanak tanınmalıdır.
5. Öğretmen yetiştirme ve Kürdoloji çalışmalarında bulunmak amacıyla kurulan Kürt Dili ve Edebiyatı/Kültürü lisans ve lisansüstü programlarına ek olarak aynı amaçlar doğrultusunda Doğu ve Güneydoğu'daki bütün üniversitelerin yanı sıra İstanbul, Ankara ve İzmir'de yer alan devlet ve vakıf üniversitelerinde benzer bölümler açılmalıdır.
6. Doğu ve Güneydoğu bölgeleri başta olmak üzere, Sağlık Bakanlığına bağlı hastane, sağlık ocağı; Belediye ve Adliye gibi kurumlarda Kürtçenin hizmet

dilleri arasına alınmalı ve söz konusu kurumlarda çalışmak için Kürtçe bilme şartı getirilmelidir.

7. Kürtçe eğitimin planlanması, yürütülmesi ve denetimi üzerinde yerel yönetimlerin rolü ve görevleri arttırılmalıdır.

Araştırma Önerileri:

1. Bu çalışmaya konu olan İKE, DKE, üniversitelerdeki Kürtçe öğretim faaliyetleri ile Seçmeli Kürtçe Derslerinin olduğu ortaokulların her biri kendi şartları içinde Kürtçe öğretim uygulaması yönüyle nitel araştırma konusu yapılabilir.

2. Yerel yönetimler bünyesinde belediye kültür merkezlerinde yapılan Kürtçe öğretim faaliyetleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

3. Özel okullarda seçmeli ders statüsünde verilen Kürtçe derslerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

4. Öğrenci deneyimleri bağlamında Kürtçe öğretimi değerlendirilen çalışmalar yürütülebilir.

5. Türkiye’de yürütülen Kürtçe öğretimi faaliyetlerinin standart alt lehçenin gelişimi ve yayılmasındaki rolü üzerine alan çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

İnternet Kaynakları:

AA. (2012, Ekim 03). Erişim Tarihi:10 Mart 2020, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kurtce-ders-kitabi-kurula-sunuldu/330283>

AA. (2012, Temmuz 05). Erişim Tarihi:13 Mart 2020, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/kurtce-ogretmenligi-icin-dugmeye-basildi/357480>

AA. (2013, Eylül 01). Erişim Tarihi: 12 Mart 2020, <https://www.aa.com.tr/tr/kurumsal-haberler/aa-kurtce-yayina-basladi/221813>

AA. (2020, Mart 15). Erişim Tarihi: 15 Mart 2020, [https://www.aa.com.tr/kk](https://www.aa.com.tr:https://www.aa.com.tr/kk)

Adak, A. (2019). Erişim Tarihi:30 Kasım 2019, <https://www.independentturkish.com/node/64196/t%C3%BCrkiyeden-sesler/mardin-artuklu-%C3%BCniversitesi-ya%C5%9Fayan-diller-enstit%C3%BCs%C3%BC%E2%80%99n%C3%BCn-d%C3%B6n%C3%BCC%C5%9F%C3%BCm%C3%BC-imha>

Akın, S., ve Araz, S. (2014, Eylül 14). *Kürtçe seçmeli dil eğitimi: Sorunlar ve öneriler*. <http://www.radikal.com.tr/yenisoz/kurtce-secmeli-dil-egitimi-sorunlar-ve-oneriler-1212628/>. Erişim Tarihi: 15 Mart 2020.

alparslan.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi:13 Mart 2020, <http://sbe.alparslan.edu.tr/index.php/kurt-dili-ve-kulturu-tezli/>

Amerika'nın Sesi (VOA). (2004, Haziran 07). Erişim Tarihi: 07 Mart 2019, <https://www.amerikaninsesi.com/a/a-17-a-2004-06-07-2-1-87962777/830797.html>

artuklu.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi:13 Mart 2020, <http://www.artuklu.edu.tr/yasayan-diller-enstitusu/tarihce>

artuklu.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi:13 Mart 2020 tarihinde
<http://www.artuklu.edu.tr/kurt-dili-ve-edebiyati/bolum-hakkinda>

BBC Türkçe. (2006, Mart 23). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
http://www.bbc.co.uk/turkish/europe/story/2006/03/060323_kurdish_broadcasts.shtml

Bianet . (2015, Kasım 04). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<http://bianet.org/bianet/siyaset/168959-erdogan-dan-cozum-surecine-yeni-isim-milli-birlik-ve-kardeslik-sureci>

Bianet. (2002, Ağustos 23). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<https://m.bianet.org/bianet/egitim/12681-kurtce-icin-okuldan-atilanlar-geri-donecek>

Bianet. (2009, Eylül 15). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020,
<https://m.bianet.org/bianet/insan-haklari/117068-mardin-universitesi-kurt-dili-ve-kurdoloji-de-istirli>

Bianet. (2011, Şubat 25). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <http://bianet.org/bianet/ifade-ozgurlugu/128164-anadilde-egitim-icin-1-milyon-imza-mecliste>

Bianet. (2014, Eylül 16). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020,
<https://m.bianet.org/bianet/insan-haklari/158530-kurtce-okullarin-ucu-de-muhurlendi>

Bila, F. (2008, Aralık 28). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/fikret-bila/kurtce-yayin-politikasi-1033572>

bilgi.edu.tr. (2013, Mayıs 21). Erişim Tarihi: 17 Mart 2020, <https://www.bilgi.edu.tr:https://www.bilgi.edu.tr/tr/etkinlik/5882/kurt-calismalari-konferansi/>

bilgi.edu.tr. (2015, Ağustos 24). Erişim Tarihi: 17 Mart 2020,
https://ects.bilgi.edu.tr/Elective/Detail?Page=15vecatalog_electiveId=293veOfferStyleId=-1

bilgi.edu.tr. (2020, Şubat 04). Erişim Tarihi: 18 Mart 2020,
<https://www.bilgi.edu.tr/tr/etkinlik/9615/kurtce-dusunmek-yazmak-ve-yayinlamak/>

bilgi.edu.tr. (2020, Şubat 24). Erişim Tarihi: 16 Mart 2020
https://ects.bilgi.edu.tr/Course/Detail?Catalog_CourseId=3291

bingol.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <http://yde.bingol.edu.tr/genel-bilgiler/>

Bozarslan, M. (2005, Ağustos 1). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, http://www.bbc.co.uk/turkish/europe/story/2005/08/050801_kurdish.shtml

CNN Türk. (2008, Kasım 24). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, <https://www.cnnturk.com/2008/turkiye/11/24/kurt.dili.ve.edebiyati.bolumu.teklifi/501879.0/index.html>

CNN Türk. (2010, Haziran 23). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <https://www.cnnturk.com/2010/turkiye/06/23/kurtce.okutman.adayi.kursuna.yogun.talep/581060.0/index.html>

CNN Türk. (2012, Haziran 06). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <https://www.cnnturk.com/2012/turkiye/06/11/acilimin.yeni.ayagi.kurtce.secmeli.egitim/664491.0/index.html> adresinden alındı

CNN Türk. (2014, Eylül 15). Erişim Tarihi: 10 Mart 2020, <https://www.cnnturk.com/haber/turkiye/kurtce-egitim-verecek-okullar-acildi>

Demirci, E. (2003, Aralık 30). <http://arsiv.sabah.com.tr/2003/12/30/gnd115.html>
Erişim Tarihi: 11 Mart 2020.

Çakan, Ş. (2012, Aralık 11). <https://www.star.com.tr/guncel/kurtce-kurlarda-talep-patlama-haber-711029/> Erişim Tarihi: 10 Mart 2020.

dicle.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <http://www.dicle.edu.tr/tr/akademik/enstituler/sosyal-bilimler-enstitusu/anabilim-dallari-sobe>

Ecevit, B. (1960). *"Ülkü ve Kültür Birliği" Nedir*. Bülent Ecevit Yazıları 1950-1961: <http://ecevityazilari.org/items/show/1272> Erişim Tarihi: 07 Mart 2020.

Ekinci, T. Z. (2010). *27 Mayıs ve Kürtler*. <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/122210-27-mayis-ve-kurtler> Erişim Tarihi: 07 Şubat 2020.

El, K. (2012, Haziran 11). <http://www.gazetevatan.com/acilimin-yeni-ayagi--kurtce-secmeli-egitim--456866-siyaset/> Erişim Tarihi: 13 Mart 2020.

Evrensel. (2004, Şubat 02). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, <https://www.evrensel.net/haber/147632/kurtce-kursa-yolculuk>

Evrensel. (2019, Eylül 09). Erişim Tarihi: 10 Mart 2020, <https://www.evrensel.net/haber/386372/sectirilmeyen-secmeli-ders-kurtce>

Evrensel. (2019, Eylül 09). Erişim Tarihi: 12 Mart 2020, <https://www.evrensel.net/haber/386372/sectirilmeyen-secmeli-ders-kurtce>

Fırat, Ü. (2008, Mayıs 26). *27 Mayıs, Kürtler ve Şark Islahat Planı Kararnamesi*. <https://m.bianet.org/bianet/siyaset/107183-27-mayis-kurtler-ve-sark-islakat-plani-kararnamesi> Erişim Tarihi: 07 Mart 2020.

Gazeteduvar. (2018, Ocak 06). Erişim Tarihi: 12 Mart 2020, <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2018/01/06/sessiz-devrim-sessizce-gitti/>

Gözke, Ö. (2004, Eylül 27). *Bianet*. Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, <https://m.bianet.org/bianet/kultur/43908-istanbulda-ilk-kurtce-kurs-acildi>

Haberler.com. (2008, Nisan 08). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, [https://www.haberler.com: https://www.haberler.com/erdogan-ile-baro-baskani-nin-kurtce-haberi/](https://www.haberler.com:https://www.haberler.com/erdogan-ile-baro-baskani-nin-kurtce-haberi/)

Habertürk . (2009, Temmuz 07). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020, <https://www.haberturk.com/gundem/haber/161741-demokratik-acilim-sureci-basliyor>

Habertürk. (2015, Ocak 10). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020, <https://www.haberturk.com/medya/haber/1029060-artik-trt-6-degil-trt-kurdi>

Habertürk. (2015, Temmuz 07). Erişim Tarihi: 12 Mart 2020, <https://www.haberturk.com/son-dakika-cozum-sureci-yasasinin-lagvedildigi-ortaya-cikti-2074126> adresinden alındı.

Habertürk. (2018, Temmuz 2018). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <https://www.haberturk.com/ankara-haberleri/15908117-kamu-duzeni-ve-guvenligi-mustesarligi-kapatildi>

<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>. (tarih yok). Erişim Tarihi: 20 Şubat 2020
https://www.tbmm.gov.tr: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf

Human Rights Watch. (2016, Ekim 7). Erişim Tarihi: 12 Mart 2020, <https://www.hrw.org: https://www.hrw.org/tr/news/2016/10/07/295005>

Hürriyet . (2009, Ocak 1). Erişim Tarihi: 07Mart 2020, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/trtnin-kurtce-kanali-trt-6-yayina-basladi-10683296>

Hürriyet. (2015, Ocak 25). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yasayan-diller-ve-lehceler-dersini-85-bin-ogrenci-secti-28045465>

İHA. (2008, Aralık 27). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020, <https://www.ihacom.tr/haber-kurtce-tvden-dtpliler-memnun-degil-48575/>

İnternethaber. (2004, Nisan 002). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020, <https://www.internethaber.com/kurtce-kurs-ogretime-basladi-1066435h.htm>

Kamer, H. (2016, Ekim 10). *BBC Türkçe.* Erişim Tarihi: 13 Mart 2020 <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-37608054>

Kaya, E. (2013, Şubat 06). Erişim Tarihi: 10 Mart 2020, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/iste-secmeli-kurtce-nin-turkiye-haritasi-22534618>

komanubihar.org. (2011, Temmuz 25). Erişim Tarihi: 15 Mart 2020
<http://komanubihar.org/kurmanci/?p=816>

komanubihar.org. (2012, Nisan 18). Erişim Tarihi: 15 Mart 2020,
<http://komanubihar.org/kurmanci/?p=529#prettyPhoto/0/>

komanubihar.org. (tarih yok). Erişim Tarihi: 14 Mart 2020,
http://komanubihar.org/kurmanci/?page_id=62

Kulcanay, E. (2003, Ekim 23). Erişim Tarihi: 11 Mart 2020
<http://www.gazetevatan.com/memurlar-kurtce-icin-kuyruga-girdi-16321-gundem/>

Kundakçı, O. (2012, Eylül 09). Erişim Tarihi: 10 Mart 2020,
<https://www.birgun.net/haber/secmeli-kurtce-dersinin-ne-adi-var-ne-de-kitabi-62501>

MEB Talim ve Terbiye Kurulu. (2018, 02 27). Erişim Tarihi: 20 Nisan 2020
tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

MEB. (tarih yok). Erişim Tarihi: 10 Mart 2020,
http://www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex.php?KATEGORI=2

mhp.org.tr. (2015, Kasım 2005). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
https://www.mhp.org.tr/htmldocs/genel_baskan/konusma/112/index.html

NTV. (2004, Haziran 09). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<http://arsiv.ntv.com.tr/news/273398.asp>

NTV. (2013, Şubat 09). Erişim Tarihi: 17 Mart 2020,
https://www.ntv.com.tr/egitim/bilkentte-kurtce-dersi,rZ_oPd79j0i7iGg0QwxuUg

Önderoğlu, E. (2007, Kasım 13). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<https://bianet.org/bianet/ifade-ozgurlugu/102888-gun-tv-de-kurtce-yayin-deveye-hendek-atlatmaktan-zor>

RTÜK. (2010, Şubat 23). Erişim Tarihi: 07 Mart 2020,
<https://www.rtuk.gov.tr/duyurular/3788/593/23-02-2010-ust-kurul-on-dort-kurulusa-farkli-dil-ve-lehcelerde-yayin-izni-verdi.html>

sabanciuniv.edu/tr. (tarih yok). Erişim Tarihi: 18 Mart 2020,
https://www.sabanciuniv.edu/tr/aday-ogrenciler/degreedetail?sabanci_www_p_get_courses%3Fcoll_code=Fvelevl_code=UGvesubj_code=KURvelang=tur

TBMM. (tarih yok). *Siyasi Partiler*. Erişim Tarihi: 13 Eylöl 2019,
https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/siyasi_partiler.html

T24. (2016, Aralık 31). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020, <https://t24.com.tr/haber/musa- anter-ve-ismail-besikcinin-kurucusu-oldugu-istanbul-kurt-enstitusu-de- kapatildi,380383>

Yalçın, Z. (2012, Temmuz 15). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020,
<https://www.sabah.com.tr/gundem/2012/07/15/dincer-kurtce-dersini-turkce-ogretmeni-vercek?paging=4>

yyu.edu.tr. (tarih yok). Erişim Tarihi: 13 Mart 2020,
<https://www.yyu.edu.tr/AkademikBirimler/sayfalar/35/608>

Makaleler ve Kitaplar:

Aka, A. (2009, Haziran). Antonio Gramsci ve "Hegemonik Okul". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 329-338.

Akçura, B. (2009). *Devletin Kürt Film: 1925-2009 Kürt Raporları*. İstanbul: New Age Yayınları.

Akın, S. (2013). Rêzimana Zimanekî Bindest Çawa Tê Nivîsîn? *Lêkolînên Zimannasiya Kurdî* içinde (39-54). Stembol: Avesta.

Akış, S. (2006). *A Comparative Study of Coursebook Evaluation and Selection Principles of EFL Teachers at State and Private Schools*. Unpublished Master's Thesis. Ankara: Hacettepe University, Institute of Social Sciences.

Akpınar, A., ve Rogan, E. L. (2002). *Aşiret Mektep Devlet: Osmanlı Devleti'nde Aşiret Mektepleri*. İstanbul: Aram.

Aktürk, A. S. (2012). Li xerîbiyê ronesansa çandî ya kurdî: Ekola Hawarê. *Zend*, 10-15.

Althusser, L. (2002). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İletişim.

Anderson, B. (2009). *Hayali Cemaatler* (5. Baskı). İ. Savaşır (Çev.) İstanbul: Metis.

Ansary, H., ve Babaii, E. (2002, February). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *VIII*. Erişim Tarihi: 17.01.2020, <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>

Anter, M. (2016). *Hatıralarım* (6. Baskı). Diyarbakır: Aram.

Anuk, N. (2015). *Behsê Tirkkerdişê Kurdan da Merkezêk: Enstîtuyê Cîgerayîşê Kulturê Tirk*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mardin: MAÜ, Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2. Ed.). New York: Routledge.

Araz, S. (2014). *Enseignement du kurde comme langue optionnelle en Turquie : étude de cas dans la province de Batman*. Thèse de maitrise, Rouen :Université de

Rouen [*Türkiye’de Seçmeli Kürtçe Öğretimi: Batman İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Rouen: Rouen Üniversitesi].

Arslan, S. (2015). *Language Policy in Turkey and Its Effect on Kurdish Language*. Unpublished Master's Thesis, Western Michigan University, Graduate College.

Ataş, E. (2019). *Yıldırım Akbulut Hükümeti (1989-1991)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.

Atatürk Araştırma Merkezi. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı.

Awatshi, J. R. (2006). Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2).

Aydın, H. (2012, September). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286.

Aydın, H., ve Ozfidan, B. (2014). Perceptions on Mother Tongue (Kurdish) Based Multicultural and Bilingual Education in Turkey. *Multicultural Education Review*, 6 (1), 21-48.

Aydoğan, İ. S. (2009). Celadet Bedirxan, çavkaniyên Hawarê û kurdayeriya nû. *Zend*, 40-55.

Badıllı, K. (1965). *Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri*. Ankara: Ankara Basım ve Ciltevi.

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. Ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388.

Bayrak, M. (2004). *Kürdoloji Belgeleri-II*. Ankara: Öz-Ge Yayınları.

Bayrak, M. (2013). *Kürtlere Vurulan Kelepçe Şark Islahat Planı*. Ankara: Öz-Ge.

Belge, M. (2002). Önsöz. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (7-15). içinde İstanbul: İletişim.

Beltekin, N. (2012). *Özdeşleşme Sürecinde Okul ve Bilgiyle İlişki: Kürt Politik Aktörlerin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı.

Beşikçi, İ. (1990). *Devletlerarası Sömürge Kürdistan*. Paris: Institute Kurde de Paris.

Blommaert, J. (2006). Language Policy and National Identity. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (238-254). Oxford: Blackwell Publishing.

Borak, M. (2008). Rewşa Fêkirina Kurmancî li Tîrkiyeyê. S. Tan ve D. Özalp (Ed.). *Konferansa Parastin û Perwerdehiya Zimanê Kurdî* (107-123). Diyarbakir: Diyarbakî Büyükşehir Belediyesi.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. G. Raymond and M. Adamson, (Trans.) Cambridge: Polity Press.

Boyik, E. (2011). Nihêrîna Li Ser Edebiyata Kurdên Sovyetê. İ. S. Aydoğan, ve S. T. Ergul (Ed.). *Ziman û Wêjeya Kurdî: Gotarên Konferansa Ziman û Wejeya Kurdî ya Zanîngeha Hekariyê* (93-101). Hakkâri: Hakkâri Üniversitesi Yayınları.

Bozarslan, H. (2008 a). *Türkiye'nin Modern Tarihi*. H. Bucak (Çev.) İstanbul: Avesta.

Bozarslan, H. (2008 b). Türkiye'de Kürt Sol Hareketi. *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce-Sol* (Cilt 8). içinde İstanbul: İletişim.

Bozarslan, M. E. (2002). *Doğu'nun Sorunları* (2 Baskı). İstanbul: Avesta.

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Massachusetts: Heinle ve Heinle.

Capotorti, F. (1979). *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations.

Carlson, M., ve Rabo, A. (2011). *Giriş*. M. Carlson, A. Rabo, ve F. Gök (ed.), *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim- Türkiye ve İsveç'te Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cemiloğlu, D. (2009). *Language Policy and National Unity: the Dilemma of the Kurdish Language in Turkey*. Unpublished Master's Thesis, Pennsylvania: University of Pennsylvania, Department of Political Science.

Christian, D., Montone, C.L., Lindholm, K.J., Carranza, I. (1997). *Profiles in Two-Way Immersion Education. Language in Education: Theory and Practice*, Washington DC: Center for Applied Linguistics. Erişim Tarihi: 20 Mart 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407858.pdf>

Collier, V. P., ve Thomas, W. P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1), 1-20.

Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coşkun, V., Derince, M.Ş., ve Uçarlar, N. (2010). *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri*. Diyarbakır: DİSA.

Cummins, J. (1998). Bilingual Education in the United States: Power, Pedagogy and Possibility. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 20 (3), 255-270.

Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Material*. London: Heinmann.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinmann.

Çağlayan, E. (2014 a). *Cumhuriyet'in Diyarbakır'da Kimlik İnşası (1923-1950)*. İstanbul: İletişim.

- Çağlayan, E. (2014 b, Eylül). Cumhuriyet Döneminde Diyarbakır'da Eğitim (1923-1950). *Tarih Okulu (TOD)*(XIX.), 625-646.
- Çağlayan, E. (2014 c). Köy Enstitülerinin Açılması ve Dicle Köy Enstitüsü. *Turkish Studies*, 9 (1), 119-132.
- Çağlayan, E. (2015). Halkevlerinin Vilayet-ı Şarkıyye'deki Faaliyetleri [1932-1951]. *Turkish Studies*, 10 (9), 105-126.
- Çağlayan, E. (2016). Türk Ocakları'nın Vilayeti Şarkıye'de Teşkilatlanması ve Kurultaylarda Şark ile İlgili Tartışmalar (1924-1928). *e-Şarkiyat İlmi Araştıramalar Dergisi*, 8 (16), 785-799.
- Çağlayan, E. (2018 a). *Kemalist Ulus-Devletin İnşası: Eğitim, Kültür, Mekân ve İskân Politikaları*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Çağlayan, E. (2018 b, Aralık). Kemalizm'in 'Medeniyet Fabrikası': Kız Enstitüleri. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 4 (3), 8-35.
- Çağlayan, E. (2019). *Cumhuriyet'in Doğusu: Devlet, Parti, Toplum*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Çamlıbel, Y. (2015). *49'lar Davası: Bir Garip Ülkenin İdamlık Kürtleri*. İstanbul: Siyam Kitap.
- Çayır, K., ve Gürkaynak, İ. (2007, December). The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present. *Journal of Science Education*, 6 (2), 50-58.
- Çiçek, C. (2013). *Zımanek Çima Tê Qedexekirin?*, Stenbol: Peywend.
- Çiçek, C. (2018). *Süreç: Kürt Çatışması ve Çözüm Arayışları*, İstanbul: İletişim.
- Çiçek, C. (2015). *Ulus, Din, Sınıf: Türkiye'de Kürt Mütabakatı'nın İnşası*, İstanbul: İletişim
- Dean, M. (1994). *Critical and Effective Histories: Foucault's Methods and Historical Sociology*. London: Routledge.

Derince, M. Ş. (2011, Haziran). Eğitimde Anadilinin Kullanılması ve Kullanılan Modeller. *Dil Eğitim Modelleri ve Ülke Örnekleri* içinde Diyarbakır: DİSA.

Derince, M. Ş. (2012). *Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayîkê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd*. DİSA. Diyarbakır: DİSA.

Derince, M. Ş. (2013, March). A Break or Continuity? Turkey's Politics of Kurdish Language in the New Millenium. *Dialectical Anthropology*, 37 (1), 145-152.

Deutsch, K. W. (2012). Nationalism and Social Communication. J. Hutchinson, ve A. D. Smith (Dü) içinde, *Nationalism* (s. 26-29). Oxford: Oxford Unverstiy Press.

Doğan, İ. (2012). Ulus İnşa Sürecinde Dil Politikaları ve Anadilinde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum (EBT)*, 10 (37), 113-142.

Dündar, C., ve Akar, R. (2008). *Ecevit'in Gizli Arşivi*. Ankara: İmge.

Epözdemir, Ş. (2015). *Medreseyên Kurdistanê: Di Dewra Mîran û Neqşebendiyan de*, Stenbol: Nûbihar.

Erdal, İ. (2013). *Halkevleri'nin Kuruluşu, Yapısı ve Yozgat Halkevi (1932-1931)*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Ersoy, H. (2016). Durum Çalışması. M. Y. Özden, ve Levent Durdu (Ed.) *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (3-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertekin, M. Z., ve Güzel, Ş. (2019). Xebatên Kurdolojîyê Li Zanîngeha Bîngolê (2014-2018). *Mukaddime*, 10 (1), 161-193.

Esen, H. (2009). *An Analysis of Public Primary School Teachers' Dealing With Differance in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi University.

Femia, J. V. (1981). *Gramsci's Political Thought*. Oxford: Clarendon Press.

Ferguson, C. A., Houghton, C. ve Wells, M. H. (1977). Bilingual Education: An International Perspective. B. Spolsky ve R. Cooper (Ed.). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley MA: Newbury House.

Fierman, W. (1991). *Language Planning and National Development*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*. Rowley MA: Newbury House.

Fishman, J. A. (2006). Language Policy and Language Shift. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (311-328). Oxford: Blackwell Publishing.

Foucault, M. (1991). Governmentality. G. Burchell, C. Gordon, ve P. Miller (Ed.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.

Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.

Freire, P.; Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*. Ankara: İmge Kitapevi.

Gagnon, A. (2016). *Neteweyên Kêmine*. E. Öpengin (Çev.) Diyarbakir: Lîs.

Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. ve Torres-Guzman, M. E. (Ed.). (2006). *Imaging Multilingual Schools: Language in Education and Globalization*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Özden, ve L. Durdu (Ed.). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (37-48). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geertz, C. (2012). Primordial and Civic Ties. J. Hutchinson ve A. D. Smith (Ed.). *Nationalism* (29-34). Oxford: Oxford University Press.

Genesee, F. (2001). Evaluation. Carter, R. ve Nunan, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giddens, A. (2012). Tha Nation as Power Container. J. Hutchinson, ve A. D. Smith (Ed.). *Natonlism* (34-35). Oxford: Oxford University Press.

Giroux, H. A. (1998). Giriş: Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitbilimi. *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* içinde S. Ayhan (Çev.) (33-71). Ankara: İmge Kitapevi.

Gök, F. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin Erken Dönemlerinde Kız Enstitüleri. *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler* içinde, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Gramsci, A. (1971). *Selection From The Prison Notebooks*. Q. Hoare, ve G. N. Smith (Ed.). New York: International Publishers.

Gramsci, A. (1986). *Hapishane Defterleri-Seçmeler*. K. Somer (Çev.) İstanbul: Onur Yayınları.

Günay, R., ve Aydın, H. (2015). Inclinations in Studies into Multicultural Education in Turkey: A content Analysis Study. *Education and Science*, 40 (178), 1-22.

Güneş, C. (2012). *The Kurdish National Movement in Turkey*. New York: Routledge.

Güney, E. (2011). *Cumhuriyet Türkiyesi Kürt Sorunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilecik: Bilecik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hagemann, J. A. (2002). *Teaching Grammar: A Reader and Workbook*. Pearson.

Haig, G., ve Öpengin Ergin. (2014, October). Regional Variation in Kurmanji: A Preliminary Classification of Dialects. *Kurdish Studies*, 2 (2), 143-176.

Haig, G., ve Öpengin, E. (2018). Kurmanji Kurdish in Turkey: stracture, varieties and status. C. Bulut (Ed.). *Linguistic Minorities in Turkey and Turkic speaking minorities of the peripheries* (157-238). Wiesbaden: Harrassowitz.

Hassanpour, A. (2000). The Politics of A-Political Linguistics: Linguists and Linguicide. R. Phillipson (Ed.). *Rights to Language: Enquiry, Power and Education* (33-39). Mahwah: Lawrence Elbraum Associates.

Hassanpour, A. (2005). *Kürdistan'da Milliyetçilik ve Dil: 1918-1985*. İ. Bingöl ve C. Gündoğan (Çev.). İstanbul: Avesta.

Hassanpour, A., Skutnabb-Kangas, T. ve Chyet, M. (1996). The Non-Education of Kurds: A Kurdish Perspective. *International Review of Education*, 42 (4), 367-379.

Heper, M. (2007). *The State and Kurds in Turkey- The Question of Assimilation*. New York: Palgrave Macmillan.

Hewa, S. K. (2019). *İkinci Dil Olarak Kürtçe Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı.

Hobsbawm, E. J. (2014). *Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik* (5. Baskı). O. Akınhay (Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. O. Garcia (Ed.). *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and Models in Language Policy and Planning. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (24-41). Oxford: Blackwell Publishing.

Hutchinson, J. (1987). *The Dynamics of Culutal Nationalism*. London: Allen and Unwin.

Hutchinson, J., ve Smith, A. D. (2012). Introduction. J. Hutchinson ve A. D. Smith (Ed.). *Nationalism* (3-13). Oxford: Oxford University Press.

- İnal, B. (2006). Coursebook Selection Process and some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching. *Journal of Art and Science* (5).
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji-Politik Eğitim Dergisi* (1), 2-10.
- İnal, K. (2012). Kürt Sorunun Önemli Bir Boyutu Olarak Dil-AKP Döneminde Kürtçenin Kamusallaşması. *Eğitim Bilim Toplum (EBT)*, 10 (37), 76-112.
- İnce, B. (2012, April). Citizenship Education in Turkey: Inclusive or Exclusive. *Oxford Review of Education*, 38 (2), 115-131.
- İstanbul Kürt Enstitüsü. (2002). *İstanbul Kürt Enstitüsü- Kısa Tarih*. Z. A. Kızılyaprak (Ed.). İstanbul: İstanbul Kürt Enstitüsü.
- Ives, P. (2004). *Language and Hegemony in Gramsci*. London: Pluto Pres.
- Jamison, K. A. (2015). *Making Kurdish Public(s): Language Politics and Practice in Turkey*. Chicago: The University of Chicago.
- Jones, B. H. (1990). *You Taught Me Language: The Implementation of English as a Medium of Instruction in Namibia*. Cape Town: Oxford University Press.
- Kan, G. (2019). *Îmaja Ermenî di Romanên Kurdî yê Sovyetê de*. Stenbol: Peywend.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi* (4. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karademir, N. (2016). *Sultan Abdulhamit ve Kürtler* (2. b.). İstanbul: Nûbihar.
- Karagöz, N. (2016). *Seçmeli Kürtçe Dersine Karşı Veli Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kürt Dil ve Kültürü Anabilim Dalı.

Karataş, S. (2013). Demokrat Parti. M. Kabasakal (Ed.). *Türkiye'de Siyasi Partiler* (7-25). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.

Karimova, N. ve Deverell, E. (2001). *Minorities in Turkey*. Stockholm: The Swedish Institute of International Affairs.

Karpat, K. H. (2007). *Türkiye'de Siyasal Sistemin Evrimi 1876-1980*. E. Soğancılar, (Çev.). Ankara: İmge.

Kaya, İ., ve Aydın, H. (2013). *Türkiye'de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri*. Uluslararası Kültürel Araştırmalar Merkezi (UKAM). İstanbul: Ukam Yayınları.

Kaya, İ., ve Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Akademik Yayıncılık.

Kaya, N. (2009). *Forgotten or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey*. Minority Rights Group International.

Kaya, S. (2010). *Endoktrinasyon ve Türkiye'de Toplum Mühendisliği*. Ankar: Nirengi Kitap.

Kaya, Ş. (2016). *Kürdistan Ulusal Kurtuluş Mücadelesinde Hayatımdan Kesitler* (Cilt 1). Stenbol: Rûpel.

Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.

Koçak, M. (2013). *Çok-Kültürlülük Açısından Dil Hakları*. Ankara: Liberte.

Kolçak, H. (2016). Unfinished Building: Kurdish Language Rights During the First AKP Ruling Period from November 2002 to June 2015. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 15 (3), 25-56.

Kubilay, M. (2004). Türkiye'de Anadillere Yönelik Düzenlemeler ve Kamusal Alan: Anadil ve Resmi Dil Eşitlemesinin Kırılması. *İletişim Araştırmaları*, 2 (2), 55-86.

Kurt, Ş. (2015). *Nirxandina Pirtûka Hînkirina Kurdî: Hînger*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mardin: MAÜ, TYDE, Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı.

Kürt Talebe Hêvi Cemiyeti. (2008). *Hîngerê Zimanê Kurdî*. İstanbul: bgst.

Kymlica, W. ve Patten, A. (2003). *Language Rights and Politcal Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. New York: Oxford.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Queen's University, Department of Philosophy.

Kymlicka, W., ve Norman, W. (Eds.). (2003). *Citizenship in Diverse Societies*. New York: Oxford University Press.

Lewis, G. (2015). *Trajik Başarı Türk Dil Reformu*. M. F. Uslu (Çev.). İstanbul: Çeviribilim.

Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Malmîsanij. (2002). *İlk Legal Kürt Öğrenci Derneği: Kürt Talebe-Hêvî Cemiyeti*. İstanbul: Avesta.

Malmîsanij. (2010). *Yirminci Yüzyılın Başında Diyarbekir'de Kürt Ulusçuluğu*. İstanbul: Vate.

Mango, A. J. (2014). Atatürk ve Kürtler. H. Bıçak (Çev.). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 16-32.

Mardin, Ş. (2007). *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, (14.Baskı). İstanbul: İletişim.

Mardin, Ş. (2010). Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler. S. Bozdoğan, ve R. Kasaba (Ed.) *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Mario-Rubin, R. (2003). Language Rights: Exploring the Competing Rationales. W. Kymlica, ve A. Patten (Ed.). *Language Rights and Political Theory* (52-79). Oxford: Oxford University Press.

May, S. (2006). Language Policy and Minority Rights. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (255-272). Oxford: Blackwell Publishing.

May, S. (2006). Language Policy and Minority Rights. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (255-272). Oxford: Blackwell Publishing.

McDowall, D. (2004). *A Modern History of the Kurds* (3. Revised Ed.). London: I.B.Tauris.

Nergiz, B. (2019). *Devletin Kürt Politikası ve Kürt Hareketi (1945-1960)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı.

Nunan, D. (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 101-109.

Okutan, M. Ç. (2004). *Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Okutan, M. Ç. (2004). Teori ve Uluslararası Metinlerde Azınlık Tanımı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59-75.

Olson, R. (1992). *Kürt Milliyetçiliğinin Kökenleri ve Şeyh Said İsyanı (1880-1925)*. B. Peker, ve N. Kırac (Çev.) Ankara: Öz-Ge.

O'Neill, R. (1993, September). Are Textbooks Symptoms of a Disease. *Practical English Teaching*.

Onen, R. (2018). *Ziman û Netewesazî*. Ş. Kurt (Çev.) Stenbol: Peywend.

Oran, B. (2004). *Türkiye'de Azınlıklar: Kavramalar, Teori, Lozan, İç Mevzuat, İctihat, Uygulama*. İstanbul: İletişim.

Oruç, N. ve Yavuz, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27).

Otheguy, R. ve Otto, R. (1980). The Myth of Static Maintenance in Bilingual Education. *The Modern Language Journal*, 3 (64), 350-356.

Ozfidan, B. (2014, March). The Basque Bilingual Education System: A Model for a Kurdish Bilingual Education System in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research*, 5 (2), 382-390.

Öney, S. (2015). "De Facto Rights": Language Rights in Turkey-from active repression to passive denial. B. Schrammel-Leber, ve K. Christina (Ed.). *Dominated Languages in th 21st Century: Papers From International Conference on Minority Languages XVI* 12-37). Graz: Karl-Franzens-Universität.

Öpengin, E. (2010). Language Practices and Education in Mother Tongue: Some Problems Concerning Kurdish Mother Tongue Education Medium in Turkey. *Mukaddime* (3), 65-81.

Öpengin, E. (2011). *Rewşa kurdî ya sosyolenguîstîk li Tirkîyeyê*. Stembol: Avesta.

Özel, Ç. (2004). Pêşgotin. *Kurdiya Nûjen* içinde Stembol: Weşanên M.

Özgüden, M. (2015). *Hegemonya ve Politik Toplum*. Ankara: Phoenix.

Özkırımlı, U. (2010). *Theories of Nationalism: A Critical Overview* (2 Baskı). New York: Palgrave Macmillan.

Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları (1923-1950)*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Palabıyık, A. (2017). Eğitimde Çokdillilik Tartışmalarına Sosyolojik Bir Bakış: Muş Alparslan Üniversitesi Kürt Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencileri Örneği. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4 (13), 1427-1445.

Pattanayak, D. P. (2000). Linguistic Pluralism: A Point of Departure. R. Phillipson (Ed.). *Rights to Language: Enquiry, Power and Education* (23-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Paulston, C. B. ve Heidemann, K. (2006). Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. T. Ricento Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (292-310). Oxford: Blackwell Publishing.

Pennycook, A. (2002 a). Language Policy and Docile Bodies: Hong Kong and Governmentality. J. W. Tollefson (Ed.). *Language Policies in Education* (91-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Pennycook, A. (2002 b). Mother Tongue, Governmentality and Protectionism. *International Journal of the Sociology of Language* (154), 11-28.

Pennycook, A. (2006). Postmodernism in Language Policy. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (60-76). New York: Blackwell Publishing.

Phillipson, R. (Ed.). (2000). *Rights to Language: Enquiry, Power and Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Rauter, E. (1999). *Düzene Uygun Kafalar Nasıl Oluşturulur?* İstanbul: Bakış Yayınları.

Rea-Dickins, P. ve Germanine, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.

Renan, E. (2016). *Ulus Nedir?* İstanbul: Pinhan.

Ricento, T. (2006 a). Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy* (3-9). Oxford: Blackwell Publishing.

Ricento, T. (2006 b). Topical Areas in Language Policy: An Overview. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (231-237). Oxford: Blackwell Publishing.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Russel, B. (2010). *Education and Social Order*. New York: Rotledge.

Sadoğlu, H. (2010). *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarıçoban, A. (2006). *Instructional Technologies and Material Design for Foreign Language Teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Scalbert Yücel, C. (2018). *Kürt Edebiyatının Anatomisi*. Y. D. Garabedian (Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Schiffman, H. (2006). Language Policy and Linguistic Culture. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy* (111-125). Oxford: Blackwell Publishing.

Schiffman, H. F. (1996). *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.

Schmidt, R. (2006). Political Theory and Language Policy. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy* (95-110). Oxford: Blackwell Publishing.

Sidal, S. (2019). *Yeni Toplumsal Hareketler Bağlamında Türkiye'de Kürtçe Anadilde Eğitim Talepleri: TZP Kurdi Örneği (2006-2011)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi Anabilim Dalı.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T. (2006). Language Policy and Linguistic Human Rights. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (273-291). Oxford: Blackwell Publishing.

Skutnabb-Kangas, T. ve Fernandes, D. (2008). Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: A Comparison of Kurdish Educational Language Policy in Two Situations of Occupation. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, 3 (1), 43-73.

Skutnabb-Kangas, T. ve McCarty, T. L. (2010). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. J. Cummins ve N. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education* içinde (c.5, 3-17). New York: Springer.

Smith, A. D. (1971). *Theories of Nationalism*. New York: Harper and Row.

Smith, A. D. (2004). *Milli Kimlik*. B. S. Şener (Çev.) İstanbul: İletişim.

Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim* (2. Baskı). A. Ekmekçi (Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Stalin, J. (2012). The Nation. J. Hutchinson ve A. D. Smith (Ed.). *Nationalism* (18-21). Oxford: Oxford University Press.

T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (2014). *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. M. Albayrak, ve K. Şeker (Ed.). İstanbul.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Doğu Anadolu Projesi Ana Planı*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

T.C. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı. (2014). *Sessiz Devrim Türkiye'nin Demokratik Değişim ve Dönüşüm Envanteri (2002-2014)* (4 Baskı). Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı.

Tan, S. (2012). Türkiye'de Kürtçe Öğretmenliği. *Dilsel ve Kültürel Farklılık Açısından Öğretmen Yetiştirme* içinde (10-12). Diyarbakır: DİSA.

Tan, S. (2014). Kürt Dilini Koruma ve İlerletme Hareketi. *Anadilinde Eğitim: Modeller, Kısıtlar ve İmkânlar Uluslararası Sempozyumu 12-13 Nisan 2014*, (205-212). Diyarbakır.

Thiong'o, N. W. (1983). *Decolonising the Mind - The Politics of Language in African Literature*. Harare: Zimbabwe Publishing House.

Toksabay, B. (2005). *Conflict Over Language Righst: The Case of Kurds and Circassians in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabancı University, Graduate School of Arts ans Social Sciences.

Tollefson, J. W. (2006). Critical Theory in Language Policy. T. Ricento (Ed.). *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (42-59). Oxford: Blackwell Publishing.

Tomlinson, B. (2001). Materials Development. Carter, R. ve Nunan, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toruk, İ. (2011). The Issue of Education in the Kurdish Language in the Turkish Press. *International Journal of Arts ve Sciences*, 18 (4), 141-160.

Tunçel, H. (2000). Türkiye'de İsmi Değiştirilen Köyler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 23-34.

Uçar, F. (2016, Spring). Demokrat Parti Döneminde Kürt Sorunu: Gelişimi ve Etkileri. *The Journal of Academic Social Sciences Studies* (43), 175-200.

Uçarlar, N. (2009). *Between Majority Power and Minority Resistance: Kurdish Language Rights in Turkey*. Lund: Lund University Press.

Uçarlar, N. (2012). Kürtçenin Direnişi ve Siyasalın Geri Dönüşü. B, Ersanlı., Özdoğan, G. ve Uçarlar, N. (Ed.). *Türkiye Siyasetinde Kürtler: Direniş, Hak Arayışı, Katılım* (251-297). İstanbul:İletişim.

United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. (2010). *Minority Rights: International Standards and Guidance for Implementations*. New York: United Nations.

Uzun, M. (2011). *Destpêka Edebiyata Kurdî* (Çapa 3'yan). İstanbul: İthaki.

Üstel, F. (2004). *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği: Türk Ocakları (1912-1931)*. İstanbul: İletişim.

Vasilyeva, E. (2015). Osmanlı İmparatorluğu'nun ve İran'ın Yapısı İçinde Kürtler. M.S.Lazarev ve Ş. Mihoyan (Ed.). *Kürdistan Tarihi I. Kale* (Çev.). (5.Baskı). (69-97). İstanbul: Avesta.

Weaver, C. (1996). *Tegaching Grammar in Context*. Westport: Heinemann.

Weber, M. (2012). The Nation. J. Hutchinson ve A. D. Smith (Ed.). *Nationalism* (21-25). Oxford: Oxford University Press.

Xanî, Ehmedê. (1990). *Mem û Zîn*, M.Emin Bozarslan (Çev.) (3. Baskı). İstanbul: Hasat Yayınları.

Yavaşca, K. (2016). "Şark Meselesi'nden "Doğu Sorunu"na: Ellili Yıllarda Kürt Sorunu. M. K. Kaynar (Ed.). *Türkiye'nin 1950'li Yılları* (565-590). İstanbul: İletişim.

Yayman, H. (2011). *Şark Meselesinden Demokratik Açılıma: Türkiye'nin Kürt Sorunu Hafızası*. Ankara: Seta Yayınları.

Yeğen, M. (1996, April). The Turkish State Discourse and the Exclusion of Kurdish Identity. *Middle Eastern Studies*, 32 (2), 216-229.

Yeğen, M. (2006). *Müstakebel Vatandaş'tan Sözde Vatandaşa Cumhuriyet ve Kürtler*. İstanbul: İletişim.

Yeğen, M. (2013). Sunu. *Kürtlere Vurulan Kelepçe Şark Islahat Planı* içinde (11-17). Ankara: Öz-Ge.

Yeşilkaya, N. G. (2003). *Halkevleri: İdeoloji ve Mimarlık* (2. Baskı). İstanbul: İletişim.

Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, K. (2004). *Kürtlerin Kültürel ve Dilsel Hakları*. A. Tuygan (Çev.) İstanbul: Belge Yayınları.

Yıldız, K. ve Muller, M. (2008). *The European Union and Turkish Accession- Human Rights and the Kurds*. London: Pluto Press.

Yüksel, M. (2014). *Kurdoloji û Malbata Celîlan: Hevpeyvîn Bi Celîlê Celîl û Cemîla Celîl ra*. Stembol: Avesta.

Zeydanlıoğlu, W. (2012). Turkey's Kurdish Language Policy. *De Gruyter Mouton* (217), 99-125.

Zinar, Z. (1993). *Xwendina Medresê*. Stockholm: Pencînar.

EKLER

EK-1:

GÖRÜŞME FORMU

İZİN VE AÇIKLAMA

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimini kendi özel şartları içerisinde tarihsel seyri, kuramsal altyapısı ve pedagojik çerçevesiyle incelemeyi amaç edinen tez çalışmamızda kullanılmak üzere sizin düşüncelerinizden ve bu alandaki deneyimlerinizden yararlanmak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece başlıkta adı geçen çalışmamızda kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü şahıs veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Görüşme esnasında sizi ilgilendirmedigini düşündüğünüz ya da cevaplamak istemediğiniz soru veya soruları cevaplamayabilir, istediğiniz zaman görüşmeye ara verebilir veya görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşme verileri çalışmada kullanılmadan önce sizinle de paylaşılacak ve sizden alınmış onayla son şekli çalışmada yer alacaktır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Görüşme No:

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Başlama / Bitiş Zamanı:

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet:

Yaş:

Doğum Yeri:

Eğitim Düzeyi:

Mesleği:

Bölümü/Branşı:

B. GÖRÜŞME SORULARI

Türkiye’deki Bağımsız, Özel ve Devlet Kurumlarında Öğretmenlik-Akademisyenlik Yapmış veya Yapmakta Olan Kişilerin Kürtçe Öğrenme Deneyimleri

1. Ne zaman ve nasıl Kürtçe okuryazar oldunuz ? Ailenizde sizden önce/sizden başka Kürtçe okur-yazar var mıydı?
2. Sonrasında sizi Kürtçe öğretimine ve Kürtçe çalışmalara teşvik eden neydi?
3. Kürtçe okuryazar olmak ve Kürtçe çalışmalar yapmak sosyal ve mesleki hayatınızı nasıl etkiledi?
4. Kürt dili üzerine lisans veya lisansüstü eğitim aldınız mı?

Türkiye’deki Bağımsız, Özel ve Devlet Kurumlarında Öğretmenlik-Akademisyenlik Yapmış veya Yapmakta Olan Kişilerin Kürtçe Öğretim Deneyimleri

5. Genel olarak dil öğretimi veya Kürtçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?
6. Hangi kurumlarda ve hangi tarihlerde Kürtçe ders verdiniz?
 - a) Farklı kurumlarda ders verdiyseniz bu kurumlar arasında öğrenci profili, öğretim süreci, dil öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikler yönünden ne gibi benzerlikler ve farklar var(dı)?
7. Ders verdiğiniz kurumlarda seviye sınıfları (Başlangıç/ Orta /İleri) veya yaş grupları (çocuk, genç, yetişkin) var mıydı? Siz hangi seviye(ler)de ders verdiniz?
8. Derslerinizde hangi kitap(ları), kaynakları ve materyalleri kullandınız?

- a) Kullandığınız kitap ve kaynaklar yeterli miydi? Kaynakların yetersiz kaldığı konuları nasıl telafi ettiniz?
 - b) Kullandığınız kitap ve kaynaklar 4 dil becerisi (konuşma-dinleme-okuma-yazma) eşit oranda yer veriyor mu(uydu)?
 - c) Kullandığınız kitap ve kaynaklar Kürtçe (Kurmancî) ağızlarına ve bölgesel farklılıklarına yer veriyor muydu?
 - d) Kullandığınız kitap ve kaynakların bir altlehçe/ağız tercihi var mı(ydı)?
9. Kendiniz ders kitabı veya dil öğretim kitabı hazırladınız mı?
10. Dersleriniz herhangi bir dil öğretim programı kullandınız mı? Kendiniz dil öğretim programı hazırladınız mı?
11. Kendiniz ders materyali/öğretim teknolojisi veya ders notu hazırladınız mı? Her ders için bir ders planınız var mıydı?
12. Derslerinizde hangi yöntem ve teknikleri (gramer çevirisi, iletişimsel method, suggestopedia, öğrenci merkezli vb.) kullandınız?
- a) Sizce Türkiye’de Kürtçe öğretimi için en uygun yöntem ve teknikler nelerdir?
13. Konu bittiğinde ve dönem sonlarında hangi ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanıyordunuz?
14. Kürtçe ve Türkçe dışında herhangi bir dil biliyor musunuz? Cevabınız evet ise, bu dili bilmenizin ve bu dili öğrenme deneyiminizin Kürtçe öğretiminde size bir faydası oldu mu?
15. Öğrencilerin Kürtçe öğrenmeye ve derslerinize karşı genel tutumları nasıldı?

Türkiye’deki Bağımsız, Özel ve Devlet Kurumlarında Öğretmenlik-Akademisyenlik Yapmış veya Yapmakta Olan Kişilerin Kürtçe ve Türkiye’de Kürtçe Eğitim-Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

16. Ders verdiğiniz kurumlardaki öğrenci profiline bakarak Türkiye’deki Kürtçe öğretim deneyimini nasıl tanımlarsınız? Bir Kürtçe dil öğretimi mi? Kürtçe okur-yazarlık kursu mu?

17. MEB ortaokullarında verilen seçmeli dil dersleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
18. Türkiye’de bazı üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren Türkiye’de Yaşayan Diller Enstitüleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
19. Türkiye’de Kürtçe öğretiminindeki öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
20. Türkiye’de Kürtçe öğretim deneyiminin öğretim programı, ders kitabı, öğretim süreci konusundaki genel görüşleriniz nelerdir?
21. Kürtçenin ve Kürtçe öğretiminin Türkiye’deki mevcut durumu hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?
 - a) Sizce Türkiye’de devlet, özel ve bağımsız kurumlarda Kürtçe eğitim-öğretimi nasıl olmalı? Örneğin, çokdilli veya ikidilli eğitim şeklinde mi olmalı?

EK-2

GÖZLEM FORMU

Araştırma Künyesi : Adı: Kurum/Anabildi Dalı/: Danışman:	
GÖZLEMİN YAPILDIĞI KURUM	
Okul:	Sınıf/Şube: Tarih:
Dersin Konusu:	
Öğrenci Sayısı	 Kız Erkek
Okulla ilgili genel gözlemler: (Fiziki durum, öğretmen sayısı, derslik sayısı v.b.)	
Sınıf ilgili genel gözlemler: (Sıra düzeni, öğretim materyalleri v.b.)	
Dersle İlgili Genel Gözlemler	
Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kavnakça:	
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	
• Öğretmen	
• Öğrenci	
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
• Dikkati Çekme	
• Güdüleme	
• Gözden Geçirme	
• Derse Geçiş	
• Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)	
• Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)	
• Özet	
Ölçme-Değerlendirme	

• Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek		
Kategori	Gözlenen Davranış	Notlar
Öğrenci Merkezli	1. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır	
	2. Grup çalışması yaptırır	
	3. Bireysel çalışma yaptırır	
Öğretmen Merkezli	4. Dersi anlatır	
	5. Dersi sunum araçları kullanarak anlatır	
	6. Soru sorar	

GÖRÜŞÜLEN KİŞİLER

EK-3:

AKÖ01E: Bitlis / Hizan. 1983. Çocukluğu Mersin’de geçmiş olmasına rağmen evde evde ve yakın çevrede konuşulan dil Kürtçe olmuş. Türkçe ile ilkokulda tanışmış. Yazılı Kürtçe ile lise yıllarında tanışmış. Türkiye’nin en prestijli üniversitelerinden birinde İngilizce öğretmenliği okumuş. Üniversite yıllarında İKE’nin Öğretmenlik Kursuna katılmış. Önce okuduğu üniversitede öğrenci kulüplerinde Kürtçe kurslar düzenlemiş, daha sonra iki özel üniversitede seçmeli dersler vermiş. Dil öğretimi alanında yüksek lisans derecesine sahip.

AKÖ-KY-02E: Hakkari / Şemdinli. 1960. Çocukluğu köyde geçtiği için evde ve sosyal çevrede Kürtçe hâkim olmuş. Yazılı Kürtçe ile lise yıllarında karşılaşmış. İngilizce öğretmenliği lisans mezunu. Uzun yıllar akademisyenlik ve öğretmenlik yapmış. Prestijli bir özel üniversitede ‘de facto’ Kürtçe kurs düzenlemiş. Ayrıca Özgür Üniversite’de bir yıl boyunca Kürtçe dersler vermiş. Kürtçe öğretimine yönelik bir kitap hazırlamış. Hazırladığı kitap 2000’li yıllardan itibaren pek çok Kürtçe öğretim kursunda temel ders kitabı olarak kullanılmıştır.

AKÖ-KY-03E: Van / Erciş. Ailede ve sosyal çevrede sürekli Kürtçe konuşulmuş. Yazılı Kürtçe ile ilk defa ilkokuldan sonra devam ettiği medresede karşılaşmış ve Arap alfabesi ile yazılan pek çok Kürtçe eseri okumuş. Ortaokulda iken Latin alfabesiyle yazılan Kürtçe eserler ile karşılaşmış ve bu eserler yoluyla yazılı Kürtçesini daha da geliştirmiş. Alman Dili ve Edebiyatı lisans mezunu. Üniversite yıllarında yazılı Kürtçe eserlerle daha fazla ilgilenmiş. Yıllarca MEB’e bağlı okullarda Almanca ve İngilizce öğretmeni olarak görev yapmış. Özel Kürtçe kursların açılmasından önce İKE tarafından düzenlenen Kürtçe Öğretmenliği Sertifika programına katılmış. Daha sonra Ankara’daki bir Kürtçe öğretim derneğinde yöneticilik yapmış ve bu dernekte düzenlenen kurslarda değişik seviyelerde Kürtçe dersler vermiş. Sonrasında prestijli bir üniversitede düzenlenen

Seçmeli Kürtçe Dersleri vermiş. İKE tarafından yayınlanan Kürtçe Öğretim Seti (Hinker) hazırlayan ekipte yer almıştır.

ÖĞRÖ-KY-01E: Adıyaman / Kahta. 1968. Çocuk yaşta ailesiyle birlikte Mersin'e taşınmış. Ortaokul yıllarında eline geçen Kürtçe kitaplar aracılığı ile Kürtçe okuryazar olmuş.. Türkiye'nin en saygın üniversitelerinden birinde Tarih lisans okumuş daha sonra başka bir üniversitede Fars Dili ve Edebiyatı ve Dilbilim lisans bölümleri mezunu. Üniversite yıllarında yazılı Kürtçeye merakı daha da perçinlenmiş. Kendisini geliştirmiş ve Kürtçe dil bilgisi çalışmalarına ağırlık vermiştir. İKE tarafında hazırlanan pek çok kursta, özellikle Eğitim Kuru'nda dilbilgisi dersleri okutmuştur. Türkiye'de en fazla baskı yapan bir Kürtçe dil bilgisi kitabı hazırlamıştır. Ayrıca İKE tarafında yayınlanan Kürtçe Öğretim Seti (Hinker) hazırlayan ekipte yer almıştır. Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans derecesi almıştır.

ÖĞRÖ02E: Diyarbakır. 1981. Üniversite yıllarında gittiği bir kursta Kürtçe okuryazar olmuş. Daha sonra arkadaş çevresinden başlamak üzere çeşitli mekânlarda farklı seviyelerde Kürtçe dersler vermiş. Yurt dışında siyaset bilimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış.

ÖĞRÖ03E: Van / Edremit. 1992. Yazılı Kürtçe ile lise yıllarında karşılaşmış. Van'daki bir kültür merkezindeki Kürtçe kursa devam etmiş. Sonrasında Kürt Dili ve Edebiyatı lisans programını kazanmış. Hem öğrenciliği sırasında hem de mezuniyetinden sonra çeşitli illerde bazı dernek ve kültür merkezleri bünyesinde açılan kurslarda Kürtçe ders vermiştir. Çalışma esnasında Kürt Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans öğrencisidir.

ÖĞRÖ04K: Bitlis / Tatvan. Evde ve yakın çevrede sürekli Kürtçe konuşulmuş. Ortaokul yıllarında aile bireylerinin yardımıyla ve ayrıca Kürtçe gazete, dergi ve kitap aracılığıyla Kürtçe okuryazar olmuş. Üniversitede İngilizce öğretmenliği lisans bölümü okumuş. Üniversite yıllarında devam ettiği Kürtçe Öğretmenliği kursundan sonra değişik seviyelerde Kürtçe dersleri okutmuş. Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmıştır.

ÖĞRÖ05E: Siirt / Kurtalan. 1961. İlkokuldan sonra başladığı medrese eğitiminde Arap alfabesiyle yazılan Kürtçe eserleri okumaya başlamış. Üniversitede ilahiyat okumuş. Daha sonra MEB'e bağlı okullarda öğretmen olarak çalışmış. Gerek üniversite gerek öğretmenlik yıllarında Kürt dili ve edebiyatı çalışmalarına devam etmiş. İKE'de açılan Kürtçe Öğretmenliği Kurslarına katılmış. Sonrasında Özel Kürtçe Kursların açılmasında aktif rol oynamış. Hem Özel Kürtçe Kurslarda, çeşitli dernek, kültür merkezi ve sendika ile bir devlet üniversitesinde verilen Seçmeli Kürtçe Dersler kapsamında değişik seviyelerde Kürtçe ders vermiştir. Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış ve çalışma esnasında aynı alanda doktora öğrencisidir.

ÖĞRÖ06E: Diyarbakır / Kulp. 1965. Siyasal Bilgiler Fakültesi mezunu. Yazılı Kürtçe ile üniversite yıllarında tanışmış. Daha sonra arkadaş çevresinden başlamak üzere çeşitli dernek ve kültür merkezlerinde Kürtçe dersler vermiştir. Bunun yanında Kürt çalışmaları yapan enstitü ve derneklerde yöneticilik yapmış ve pek çok eserin hazırlanmasına ve yayınlanmasına önayak olmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü esnada bir devlet üniversitesine profesör ünvanı ile çalışmaktadır.

AKD01K: Diyarbakır/Ergani. 1985. Çocukluğu Mersin'de geçmiş. Ailede sürekli Kürtçe konuşmalarına rağmen sokak dili Türkçe olmuştur. Aile üyelerinden görüp okumaya başladığı Kürtçe kitaplar sayesinde kendi kendine yazılı Kürtçe öğrenmiş ve daha sonra bunu ilerleterek Kürtçe çalışmalara yönelmiştir. Lisans eğitiminde Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği okumuş. Türkiye'de Yaşayan Diller Enstitüsü'nün açılmasından sonra Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda önce Tezsiz Yüksek Lisans, ardından Tezli Yüksek Lisans bitirmiştir. Bir devlet üniversitesinde verilen Seçmeli Kürtçe Derslerini okutmuştur. Çalışma esnasında Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda doktora tez aşamasındadır.

AKD02E: Hakkari/ Çukurca. 1988. Çocukluğu köyde geçmiş. Hem ailede hem de sosyal çevrede sürekli Kürtçe konuşulmuş. Türk Dili ve Edebiyatı lisans mezunu. Lisans döneminde kursa giderek Kürtçe okuryazar olmuştur. Daha sonra bu alanda sonra Tezsiz Yüksek Lisans ve Tezli Yüksek Lisans derecesi almıştır. Önce özel/bağımsız kurslarda çeşitli seviyelerde Kürtçe dersler vermiş daha sonra üç yıl boyunca bir devlet üniversitesinde verilen seçmeli Kürtçe derslerini okutmuştur.

AKD03E: Muş/Malazgirt. 1988. Çocukluğu değişik illerde geçmiş. Ortaokulu Diyarbakır'da, liseyi Van'da okumuş. Ortaokul yıllarında çeşitli yayınlar yoluyla Kürtçe okuryazar olmuştur. Eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği mezunu. Üniversite yıllarında kurslar aracılığıyla Kürtçesini daha da geliştirmiş ve arkadaşlarıyla bir Kürtçe edebi dergi çıkarmıştır. Daha sonra Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek lisans yapmıştır. Çalışma esnasında Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisidir. Bir dernekte çeşitli seviyelerde Kürtçe dersler vermiştir. Daha sonra yüksek lisans yaptığı dönemden başlayarak bir devlet üniversitesinde seçmeli Kürtçe dersler vermiştir.

AKD04E: Van/Çaldıran. 1978. Kamu Yönetimi mezunu. Yazılı Kürtçe ile üniversite yıllarında tanışmış ve kendisindeki eksikliği tamamlamak için Kürtçe öğretim alanına yönelmiştir. Değişik şehirlerdeki kurslarda farklı seviyelerde Kürtçe öğretmiştir. Ders notlarından derlediği bir Kürtçe grameri öğretim kitabı mevcuttur. Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmıştır. Yüksek lisans döneminden itibaren Misafir Öğretim Görevlisi olarak bir devlet üniversitesinde Seçmeli Dersler ile Tezsiz Yüksek Lisans programındaki Kürtçe Gramer derslerini okutmuştur. Çalışma esnasında Eski İranî Diller alanında doktora öğrencisidir.

AKD05E: Mardin/Kızıltepe. 1985. Matematik öğretmenliği mezunu. Baba Kürtçe okuryazar. Yazılı Kürtçe ile ciddi manada ilk olarak üniversite yıllarında tanışmıştır. Sonraki dönemde İKE'de verilen Kürtçe Öğretmenlik Kursu'na katılmış ve aynı kurumda öğretmenlik de yapmıştır. Bir devlet üniversitesinde verilen Kürtçe Okutmanlık kursuna da devam etmiştir. Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans mezunu ve çalışma esnasında aynı bölümde doktora öğrencisidir. Yüksek lisans yıllarından itibaren aynı devlet üniversitesinde verilen Seçmeli Kürtçe Dersleri'ni okutmuştur.

AKD06E: Muş/Malazgirt. 1986. Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunu. Yazılı Kürtçe ile üniversite yıllarında tanışmış sonrasında Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans yapmıştır. Yüksek lisanstan sonra bir devlet üniversitesinde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamış aynı üniversitedeki Seçmeli Kürtçe Derslerine girmiştir.

AKD-KY-07E: Mardin/Kızıltepe. 1978. Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu öğretmenliği mezunu. Yazılı Kürtçe ile ortaokul yıllarında aile fertlerinden gördüğü Kürtçe dergiler ve kitaplar yoluyla tanışmış. Üniversite yıllarında Kürtçe gramer kitapları ile tanışmış ve okuduğu ildeki bir kültür merkezinde Kürtçe dersler vermeye başlamış. Daha sonra Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans ve doktora derecesi almıştır. Yüksek lisans yıllarından itibaren bir devlet üniversitesinde seçmeli Kürtçe derslerini vermeye başlamıştır. Aynı üniversitede lisans ve yüksek lisans derslerini okutmuştur.

AKD08E: Diyarbakır/ Silvan. 1983. Türk Dili ve Edebiyatı Mezunu. Ailede medrese geleneği mevcut. Küçük yaşlardan itibaren Arap harfleri ile Kürtçe okuryazarı. Üniversite yıllarında Türkçe ve Kürtçe klasik edebî eserleri karşılaştırarak Kürtçe üzerine çalışmalara yoğunlaşmış. Sonraki dönemde bir devlet üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamış. Bu dönemde üniversitede çeşitli bölümlerde verilen Seçmeli Kürtçe dersleri okutmaya başlamış. Türk Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans mezunu ve görüşme esnasında aynı alanda doktora öğrencisidir.

AKD-KY-09E: Diyarbakır/Dicle. 1952. 1970li yıllardaki Kürt siyasi ve kültür hareketlerinde bulunmuş. 1980 darbesi sonrasında İsveç'e yerleşmiş. Avrupa'daki değişik üniversitelerde Eski İranî diller ve Kürtçe üzerine lisans ve yüksek lisans derecesi almış. Kürtçe dil çalışmaları ve Kürtçenin standartlaşmasına yönelik faaliyetlerde bulunmuş, saygın bir dilbilimci. Çok sayıda araştırma ve kitap sahibi. 1970'li yıllarda çeşitli kültür merkezlerinde Kürtçe dersleri vermiş. Bir devlet üniversitesinde Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda Öğretim Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Kürt Dili ve Edebiyatı alanında doktora derecesine sahip.

AKD10E: Batman /Kozluk. 1969. Ortaokul yıllarında medrese eğitimi de almış ve medresede Arap harfleri ile Kürtçe okuryazar olmuş. Lise yıllarında gazete ve dergiler aracılığı ile Latin harfleri ile de Kürtçe okuryazar olmuş. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu. Üniversite yıllarında Kürtçe gramer ve dil çalışmalarına yoğunlaşmış. Üniversite öğrencisi iken arkadaş çevresinde başladığı Kürtçe öğretim çalışmalarına daha sonra çeşitli kültür merkezleri, dernekler, sendikalarda devam etmiş. Bu kurumlarda her seviyede Kürtçe gramer, Kürt halk edebiyatı, Klasik Kürt

Edebiyatı alanlarında dersler vermiş. Bir devlet üniversitesinde Kürt Dili ve Edebiyatı bölümünde öğretim görevlisi. Kürt Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans yapmış ve araştırma esnasında aynı alanda doktora öğrencisidir.

AKD-KY-11E: Diyarbakır / Lice. 1977. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu. Üniversite yıllarında Kürtçe çalışmalara yönelmiş. 2012 yılında bir devlet üniversitesinde Kürt Dili ve Kültürü Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamış. Bu dönemde aynı üniversitede verilen Seçmeli Kürtçe Dersleri çeşitli bölümlerde okutmuş. Kürt Dili ve Kültürü alanında Yüksek Lisans ve Doktora derecesi sahibi.

ÖĞRD01E: Mardin. 1986. Ailede ve yakın çevrede sürekli Kürtçe konuşulmuş. Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans mezunu. Yazılı Kürtçe ile üniversite yıllarında tanışmış. Sonrasında Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Daha sonra Kürtçe Öğretmeni olarak ataması yapılmış. Şu ana kadar iki ortaokulda Kürtçe öğretmeni olarak çalışmış.

ÖĞRD02E: Diyarbakır / Ergani. 1985. Türkçe öğretmenliği mezunu. Yazılı Kürtçe ile ortaokulda tanışmış. Daha sonra üniversite yıllarında dergiler ve kitaplar yoluyla Kürtçesini ilerletmiş. Sonrasında Kürtçe dilbilgisi ve folklor çalışmalarına yönelmiş. İki Kürtçe dilbilgisi öğretim kitabı hazırlamış. Çeşitli dernek ve kültür merkezlerinde değişik seviyelerde Kürtçe dersler vermiş. Daha sonra Türkçe öğretmeni olarak kadrosunun bulunduğu okullarda seçmeli Kürtçe derslere de girmiş. Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezli Yüksek Lisans mezunu.

ÖĞRD03E: Muş. 1985. Türk Dili ve Edebiyatı mezunu. Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz ve Tezli Yüksek Lisans mezunu. Üniversite öğrencisi iken bir belediyenin teklifi ile açılan Kürtçe kursta dersler vermiş. Kürtçe öğretmeni olarak ataması yapılmış. Kürtçe öğretmeni olarak iki farklı okulda çeşitli sınıflarda derslere girmiş.

ÖĞRD04E: Mardin/Savur. 1987. Ailede ve sosyal çevrede sürekli Kürtçe konuşulan bir ortamda büyümüş. Yazılı Kürtçe ile lise yıllarında tanışmış. Türkçe öğretmenliği mezunu. Üniversite yıllarında Kürtçeye merakı daha da artmış. Daha sonra Kürt Dili

ve Kùltürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Türkçe öğretmenini olarak kadrosunun bulunduğu okulda Seçmeli Kùrtçe derslere de girmiş.

ÖĞRD05E: Mardin/Mazıdağı. 1987. Matematik öğretmenliği mezunu. Yazılı Kùrtçe ile erken yıllarda tanışmış. Üniversite yıllarında Kùrtçeye merakı artmış. Bu yıllarda bir Kùrtçe kursuna devam etmiş. Üniversiteden mezun olduktan sonra Kùrt Dili ve Kùltürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Matematik öğretmenini olarak kadrosunun bulunduğu okulda Seçmeli Kùrtçe derslere de girmiş.

ÖĞRD06K: Mardin. 1982. Türkçe öğretmenliği mezunu. Yazılı Kùrtçeyi erken yaşlarda aile bireyleri aracılığıyla tanışmış. Üniversiteden mezun olduktan sonra Kùrt Dili ve Kùltürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Türkçe öğretmenini olarak görev yaptığı okulda Seçmeli Kùrtçe derslere de girmiş.

ÖĞRD07E: Şırnak/Cizre. 1993. Ailede Kùrtçe okuryazar sayısı fazla olduğu için çok erken yaştan itibaren Kùrtçe okuryazar olmuş. Ailenin yönlendirmesi ile Kùrt Dili ve Edebiyatı okumuş. Mezuniyetinden sonra Kùrtçe öğretmenini olarak ataması yapılmış. Çeşitli sınıflarda Seçmeli Kùrtçe derslere girmektedir.

ÖĞRD08E: Van/Bahçesaray. 1987. Ailede ve yakın çevrede sürekli bir Kùrtçe ortam olmasına rağmen yazılı Kùrtçe ile lise yıllarının sonunda tanışmış. İlk önce Türk Dili ve Edebiyatı okuduğu büyük şehirde Kùrtçe alanındaki bilgi ve becerilerini artıran çeşitli kurslara katılmış. Daha sonra bu bölümü yarıda bırakmış ve Kùrt Dili ve Edebiyatı bölümünde okumaya başlamış. Mezuniyetinden sonra Kùrtçe öğretmenini olarak atamasının yapıldığı okulda çeşitli sınıflarda Seçmeli Kùrtçe derslere girmektedir. Çalışma esnasında Kùrt Dili ve Kùltürü alanında Tezli Yüksek Lisans yapmaktadır.

ÖĞRD09K: Mardin / Kızıltepe. 1993. Ailede ve çevrede sürekli Kùrtçe konuşulmuş. Aile yönlendirmesiyle Kùrt Dili ve Edebiyatı lisansı okumuş. Mezuniyetinden sonra atamasının yapıldığı okulda Seçmeli Kùrtçe derslere girmektedir.

ÖĞRD10E: Mardin. 1991. Türk Dili ve Edebiyatı ve Tarih lisans mezunu. Üniversite yıllarında yazılı Kùrtçe ile karşılaşmış. Bu yıllarda Kùrtçe kurslara katılarak bu alanda kendisini geliştirmiş. Lisans mezuniyetinden sonra Kùrt Dili ve

Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Kürtçe öğretmeni olarak atamasının yapıldığı okulda Kürtçe dersler vermektedir.

ÖĞRD11E: Mardin / Yeşilli. 1986. Kürtçe ile lise yıllarında gazete, dergi ve kitaplar yoluyla tanışmış. Türk Dili ve Edebiyatı lisans mezunu. Üniversite yıllarında Kürtçeye merakı daha da artmış. Üniversiteden mezun olduktan sonra Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Kürtçe öğretmeni olarak atamasının yapıldığı okulda Seçmeli Kürtçe dersler vermektedir.

ÖĞRD-KY-12E: Batman. 1983. Türkçe öğretmenliği mezunu. Ailede ve sosyal çevrede sürekli Kürtçe konuşulmuş. Ortaokul yıllarında Kürtçe kitap ve dergiler aracılığıyla Yazılı Kürtçe ile tanışmış. Daha sonra Kürtçeye ilgisi artarak devam etmiş. Lisans mezuniyetinden sonra iki dönem Kürtçe kurslara devam etmiş. Kürt Dili ve Kültürü Tezli Yüksek Lisans mezunu. Yüksek lisans mezuniyetinden sonra Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı okullarda Seçmeli Kürtçe dersler vermiştir. MEB'in görevlendirmesi ile Seçmeli Kürtçe ders kitaplarının hazırlanması için kurulan grupta yer almaktadır. Çalışma esnasında Kürt Dili ve Kültürü alanında doktorasını sürdürmektedir.

ÖĞRD-KY-13E: Batman. 1985. Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunu. Sürekli Kürtçe konuşulan bir ailede ve sosyal çevrede büyümüş. Yazılı Kürtçe ile üniversitede tanışmış. Üniversite mezuniyetinden sonra Kürt Dili ve Kültürü alanında Tezsiz Yüksek Lisans yapmış. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yaptığı okullarda Seçmeli Kürtçe dersler vermiştir. MEB'in görevlendirmesi ile Seçmeli Kürtçe ders kitaplarının hazırlanması için kurulan grupta yer almaktadır.

EK-4



T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 14727751 -044-
Konu : Anket İzni (Şehmuz KURT)

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Kürt Dili ve Kültürü doktora programı öğrencisi Şehmuz KURT'un, Enstitümüzde de uygun görülen ve Mardin, Van, Şırnak illerinde gerçekleştireceği "Türkiye'de Kürtçe Öğretim Deneyiminin İncelenmesi (1968-2018)" konulu anketi uygulama talebi ilişikte gönderilmiş olup, gerekli iznin alınması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nazım HASIRCI
Enstitü Müdürü

EK :
-Yazı ve ekleri

Evrakın Doğrulanak İçin : https://belge.dicle.edu.tr/en/Veri/Validasi_Doc.aspx?V=815558175

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon: +90-412 248 80 70 Faks: +90-412 248 83 20
e-Posta: dicle@du.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için iriliht: Saliyem Çeçen
Evrak Pn Kodu: 30281
Ayrıntılı bilgi iriliht ul: 0455





T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 93688024-044-
Konu : Anketler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgili : 09/01/2019 tarihli, 3104 sayılı ve "Anket İzni" konulu yazı

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden, Enstitünüz Kurt Dili ve Kültürü doktora programı öğrencisi Şehmus KURT'un anket uygulama talebine ilişkin olarak hazırlanmış rapor yazınız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vecihi ÖZKAYA
Başkan

EK :
İlgili yazı ve ekleri

Evrakla Değerlendirme İçin : https://bilgi.dicle.edu.tr/evrak/evrak/validite_Dok.aspx?V=BE780293089

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 71200-Diyarbakır
Telefon: +90 412 241 10 00 Faks: +90 412 246 83 20
e-Posta: dicle@dicle.edu.tr Elektronik Ağı: <http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için lütfen: Olcaay Sonar
Evrak Pın Koda: 34991





T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Edebiyat Fakültesi

Sayı : 31769683-756.99-27868
Konu : Anket İzni (Şehmuz KURT)

08/03/2019

SOSYAL BİLİMLER ETİK KURULUNA

İlgi : 10/01/2019 tarihli, 3662 sayılı ve "Anket İzni (Şehmuz KURT)" konulu yazı

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Kültür Dili ve Kültürü Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi Şehmuz KURT'un; akademik çalışmasına veri sağlamak amacıyla " Türkiye'de Kürtçe Öğretim Deneyiminin İncelenmesi " konulu çalışması için sunduğu anket talebi tarafımızca uygun görülmektedir.
Gereği bilgilerinize arz olunur.

Dr. Öğr. Üyesi Osman ASLANOĞLU
Öğretim Üyesi

DAĞITIM
Edebiyat Fakültesi Dekanlığına
Sosyal Bilimler Etik Kuruluna

Elektronik Doğrulama İçin : http://belge.dicle.edu.tr/en/Veri/en/Validasi_Doc.aspx?V=BENSLP56

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21290-Diyarbakır
Telefon: +90 412 248 98 30 Faks: +90 412 248 83 20
e-Posta: diicle@diicle.edu.tr Elektronik Ad: <http://www.dicle.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Osman Aslanoglu
Etilak Pın Kodu: 30712