

ZAYENDA CIVAKÎ, PERWERDEHÎ Û ZIMANÊ DAYIKÊ

M. ŞERÎF DERÎNCE

Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî

2012

BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKÊ II

ZAYENDA CIVAKÎ, PERWERDEHÎ Û ZIMANÊ DAYIKÊ

ISBN: **978-605-5458-11-9**

WEŞANÊN DİSAYÊ

Nivîskar: M. Şerif Derince

Wergera ji tirkî: Osman Mehmed

Rastkirin: M. Şerif Derince

Berg û mîzanpaj: Emre Senan

Wêne: Veysel Aydeniz

Amadekirina Çapê: Atalay Göçer, DİSA

Çap: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları
Esat Paşa Mah. Ziyapaşa Cad. No:4 Ataşehir-İstanbul
Tel: 0216 470 44 70



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DIYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SIYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

ENSTİTUYA DIYARBEKİRÊ BO LÊKOLÎNÊN SIYASÎ Û CIVAKÎ
Mimar Sinan Cad. Aslan Apt. B Blok Kat 4 No:12 21100
YENİŞEHİR / DİYARBAKIR

T: (0412) 228 14 42

F: (0412) 224 14 42

www.disa.org.tr

info@disa.org.tr

BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKÊ II

ZAYENDA CIVAKÎ, PERWERDEHÎ Û ZIMANÊ DAYIKÊ

M. ŞERÎF DERÎNCE

Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî

Copyright © Kanûn 2012

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

Bi alîkariya;



Kingdom of the Netherlands

M. Şerif Derince, li Zanîngeha Sabanciyê û Zanîngeha Boğaziçiyê dersên Kurdî dide, di heman demê de li Zanîngeha Mimar Sinanê di Beşa Civaknasiyê de doktoraya xwe dike. Yek ji sê nivîskaran e ku xebatê Kula Ziman a ku DISAyê nivîsandiyê. Her wiha berpirsê projeya Parêzgeriya Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdehiyê de ye ku ev nivîsar jî parçeyek jê ye. Di çarçoveya vê projeyê de amadekirina şeş heb belavokên duzimanî yên Kurmancî-Tirkî bi rêk xistiye û nivîskarê wê rapora pêşniyarên modêlên perwerdehiya pîrziman a bi sernavê Modêlên Perwerdehiya Pîrziman û Pîrzarave ya li Ser Bingehê Zimanê Dayikê ye ku di perwerdehiya wan xwendekarên kurdên li Tirkîyê de bikarin bî bikaranîn ku xwedî taybetmendî û pêdiviyên cuda ne. Derinceyê ku perwerdehiya xwe ya lîsans û lîsansa bilind li Zanîngeha Boğaziçiyê di warê Perwerdehiya Ziman de wergirtî, di kovar û rojnameyên cûrbicûr de nivîsar û nivîsên wî yên derbarê kurdî, zimanê dayikê, perwerdehî, pîrzimanî û xwende-nivîsandetiyê de hatine weşandin.

Naverok

Destpêk	7
Newekheviya Zayenda Civakî di Perwerdehiyê de	9
Qonaxên Înşakirina Netew-Dewletê û Perwerdehiya Jinê di Pêşnûmayên Netewperest de	11
Netew-Dewlet û Kampanyayên bi Piştgiriya Navneteweyî	12
Zayenda Civakî û Zimanê Dayikê	14
Nêzîktêdayînên Teorîk Derbarê Newekheviyên Zayendî di Perwerdehiyê de	16
Li Tirkîyeyê Nêzîktêdayîna li Newekheviyên Zayenda Civakî di Perwerdehiyê de	18
a) Keçno Haydê Dibistanê an jî Kîjan Dibistanê!	19
b) Dibistanîbûna Keçan û Zimanê Dayikê	22
Kurdî û Zayenda Civakî	27
Rola Perwerdehiya Pirzimanî ya ser Bingehe Zimanê Dayikê di Libergirtina Cudageriya Zayenda Civakî de	31
Şûna Encaman de Pêşniyar	32
Çavkanî	34

Têbinî

Ev nivîsar, di çarçoveya projeya Zimanêdayikêparêzî di Perwerdehiyê de ku bi piştgiriya aborî ya Fona Matrayê ya Balyozxaneyê Hollendeyê tê meşandin, ji aliyê Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî (DISA) ve hatiye amadekirin. Bîr û boçûnên di vê nivîsarê de cih girtî yê nivîskar bi xwe ne û dibe ku ligel bîr û boçûnên Balyozxaneyê Hollendeyê û DISAyê yek bi yek hev negire.

Spasî

Di amadekirina vê nivîsarê de alîkariyên giring ên gelek kesan bûye. Berî her tiştî em gelekî spasiya wan mamosteyan dikin ku beşdarî komxebatên mamosteyan bûne ku DISAyê li dar xistine, û wext û fikr û ezmûneyên xwe bi me re parve kirine. Di serî de Dilan Bozgan, Atalay Göçer û Şemsa Özar ku halê pêşî yê belgenamêyê xwendin û bîr û ra û pêşniyar û rexneyên xwe yê hêja bi me re parve kirin, em spasiya hemû endamên DISAyê dikin. Em spasiya Handan Çağlayan dikin ku piştî halê pêşî yê pêşnûmayî yê nivîsarê hat amadekirin, bi awayekî hûrbînî hemû nivîsar bi baldarî xwend û destkariyên krîtîk tê de kirin û gelek alîkariya wê ya giring çêbû ku ev nivîsar bighîje halê xwe yê dawî. Ger ne ji wan destkariyên wê yê têra xwe di cih de bûna, wê ev nivîsar ji naçarî bi gelek kêmasî û çewtîyan bihata temamkirin. Her wiha em gelekî spasiya Beril Eyüboğlu dikin ku zimanê nivîsara tirkî sererast kir. Dawiyê jî em spasiya Balyozxaneyê Hollendeyê dikin ku bi riya foneke destfireh hişt ku ev xebat tev bikarin bîn kirin.

Ger ne ji keda van kes û saziyan bûya wê mumkin nebûya ev rapor bê amadekirin.

Destpêk

Carol Benson di rapora xwe ya ji bo UNESCO amadekirî de, derbarê di perwerdehiya zarokên keç de rola zimanê dayikê û newekheviyê de dibêje ku yek ji mekanîzmayên bingehîn ên bi berdewamî newekheviyê diafirîne ziman bixwe ye, bi taybetî jî zimanê di perwerdehiyê tê bikaranîn. Li gor raporê, di nav civakên tûşî cudageriyê bûne de ku diyarkerêke vê cudageriyê jî ziman e, keçik û jinên zimanê wan ê dayikê û yê perwerdehiyê ji hev cuda, zêdetir tûşî cudageriyên dibin.¹ Bi heman şiklî, Stromquist jî tîne zimên ku li herêmên cihêtiya zayendê ji holê hatî rakirin jî, dema bi çavên civakên kêmîne û hêjar bê nêrîn wê newekheviyên ciddî bîn dîtî.² Lewre wekû ev lêkolînên hatî kirin jî eşkere dikin ku li gellek deverên dinyayê kesên debara wan herî xerab bi gelemperî ew kesên ji nijadeke dîtir in ku bi zimanekî ji zimanê serdest ê wan deveran an wan dewletan cuda diaxivin. Her wiha kesên ser bi van civakan nikarin ji derfetên civakî, siyasî, tenduristî û perwerdehî yên dewlata ku li gor normên civakên serwer hatiye saz kirin, wek civaka serdest sûdê wergirin. Her çend gelek awayên vê civakederiyê hebin jî, yek ji diyartirîn stratejiyan marjînkirina zimanê wan civakên navborî ye. Bo nimûne, gellek mirov, ji ber ku bi zimanê serdest nizanin, ji ber ku derdorên civakî, siyasî û aborî derfetê nadin pîrzimaniyê û ji ber ku rewşa van derdoran ji alî zimanê yên serdest tîne domînekirin, nikarin li van derdoran xwe derxin holê. Ger bi zimanê yên serdest bizanibin jî pîrî caran ji ber ku bin tesîra denganiyê zimanê xwe yê dayikê diaxivin dibe ku dîsa tûşî zordestiya cudagerî û hermonîbûnê bibin. Di derdorên civakî, siyasî û aborî de, ji ber sedemên cûrbicûr, ji aliyê bikaranîna zimanê serdestan ve derfetên jinan ji yên mêran kêmtir in.³

keçik û jinên zimanê wan ê dayikê û yê perwerdehiyê ji hev cuda, zêdetir tûşî cudageriyên dibin

Di komxebatên mamosteyan de ku me di sala 2011an de pêk anîbûn ser navê Enstituya Diyarbekir bo Lêkolînên Civakî û Siyasî (DISA), çavdêrî û ezmûneyên mamosteyan jî nîşan dan ku gellek cudageriyên zayendî derketine holê ji ber polîtîkayên zimên ên fermî li ser xwendekarên Kurd. Ji van civînan a yekem di 7ê Gulana 2011an de bi beşdarbûna mamosteyên Kurd ên ku bi taybetî li Diyarberkir piştê li bajarên mîna Şirnex, Bingol, Colemerg, Wan, Riha û li Batmanê kar dikirin, hat lidarxistin li Diyarberkirê; ya duyem jî di 4-5ê Tîrmeha 2011an de li cihên ku Kurdan zêde koç kirinê; wek bajarên Enqere, Stenbol, Mêrsîn û Izmîr, bi piranî bi beşdarbûna mamosteyên di dibistanên li van herêmên ku Kurdên Koçber lê dijîn, kar dikirin û dîsa li Diyarberkirê hatin lidarxistin. Van civînan de li ser faktorên

¹ Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

² Stromquist, Nelly P. (2001), "What Poverty Does to Girls' Education: The Intersection of Class, Gender and Policy in Latin America", *Education, Globalization, and Social Change*, (ber.), Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough û A. H. Halsey, Oxford University Press, Oxford.

³ Corson, David (1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Multilingual Matters, Clevedon.

zimanî, derûnî, siyasî û civakî ku tecrubeyên xwendekarên Kurd diyar dike, nîqaş hatin kirin. Di vê çarçoveyê de yek ji wan mijaran, tecrubeyên zarokên keç bûn. Mamosteyên beşdarî civînê bûyî anîn zimên ku di perwerdehiyê de yekzimanî, Tirkî, li ser zarokên kur û keç ku zimanê wan î dayikê Kurdî ye, bandorên cuda dihêle. Pîraniya mamosteyan parve kir ku zarokên keç li gorî zarokên kur kêmtir dibistana xwe berdeham dikin, di dersan de bédengtir dimînin û bo demeke dirêj bileztir zimanê xwe yê dayikê winda dikin.

Ev tesbît derdixin holê ku li Tirkîyeyê dema li ser perwerdehî û newekheviyên ku keçên Kurd tûşî dibin bê fikirîn, mijara zimanê dayikê û polîtîkayên zimên ên fermî divê neyên jibîrkirin. Ev hewldan ji bo fêmkirina tecrûbe û pêdiviyên perwerdehiya zarokên Kurd, bi taybetî jî yên keç giring e. Lewre wek ku Benson jî gotî, fêmkirina serboriyên civakên tûşî cudageriyê bûyî, ji bo pêkanîn an jî daxwazkirina pergaleke perwerdehiyê ya di layê wan de gavek ji wan gavên giring e. Dema ev pêk neyê, guherîn û pêşniyarên tên kirin bi gelemperî ji hilberîna newekheviyan û standartên ku hin serdest dikarin pêşwazî bikin, wêdetir naçin.⁴

Derbarê vê xalê de armancên vê xebata ku hatî amadekirin, wiha dikare bê rêzkirin;

di perwerdehiyê de, mijara zayenda civakî û newekheviyan di perwerdehiyê de ligel polîtîkayên netew-dewleta pêdersahî û pratîkên kampanyayên navnetewî bîn niqaş kirin;

li Tirkîyeyê bilêvkirin û pratîkên kampanyayên cûrbicûr ên tên meşandin ku derbarê şandina dibistanê ya zarokên keç de ne, bê nêrîn;

fikirîna derbarê lihevraştatina dirûvên pratîkên zimanê dayikê û newekheviya zayenda civakî de;

dawî jî derbarê pratîkên zimanê xwendekarên keç ên Kurd, ji xeynî hin çavdêriyên misoger, niqaş bîn kirin.

Ji bo gihîştina van armancan, berî her tiştî têkiliya zayenda civakî bi perwerdehiyê û zimanê dayikê re ligel polîtîkayên netew-dewletê tên ravekirin. Piştî bi kurtasî, ji aliyê perwerdehiyê li gor nêrînen li zayenda civakê li argumanên nêzîktêdayînen cuda tê nêrîn. Di beşa pêş de jî, li ber siya van zanyariyan de li hin xebat û kampanyayên li Tirkîye pêk hatî, tê nêrîn. Di dawiyê de li gor Kurdan rewş tê nirxandin û hin pêşniyar tên nişandan.

Rapor, bi giştî, ji bo hemû civakên ku tûşî newekheviyan bûne, bi taybetî jî ji bo zarokên keç, bi pêkanîna pergaleke perwerdehiyê ya li ser bingehe zimanê dayikê û pîrzimanî ligel bi haydarî û dilzîzî nêzîkbûna li zayenda civakê, perwerdehiyeke ku bi rastî her kesî hembêz bike, diparêze.

⁴ Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

li Tirkîyeyê dema li ser perwerdehî û newekheviyên ku keçên Kurd tûşî dibin bê fikirîn, mijara zimanê dayikê û polîtîkayên zimên ên fermî divê neyên jibîrkirin

Newekheviya Zayenda Civakî di Perwerdehiyê de

Perwerdehî, ji bo bîrdozên fermî yên dewletan qehîm bibe û ji nû ve bê hilberandin û zerkî civakê bibe, wek giringtirîn navgîn hatiye qebûl kirin. Bi gotineke dîtir perwerdehî, di nava navgînên îdeolojîk ên dewletê de, ya herî giring e. Pêwendiyên desthilatbûnê û hêza di civakê de heyî ku bi xwe qereqterê dewletê jî diyar dikin, rasterê tên guhastin bo pergala perwerdehiyê. Lewma, her çiqas cudahî di nava dewletan de hebe jî, pergalên perwerdehiyê ên di bin hukmê dewletan de, di xwe de hêmanên newekhevane, zayendparêzî, netewperestî, nijadperestî û hermonîkariyê dihebîne.

Bi taybetî perwerdehî, di hilberîna geşbûna newekheviya zayenda civakî de xwedî bandoreke berbiçav e. Ne tenê ji layê perwerdehiyê ve ku zarokên keç û zarokên kur ne xwediyên mafekî wekhevane ne di gihîştina wê de, lê ji layê ji nû ve hilberîn û geşbûna daneyên zayenda civakî ve, naveroka perwerdehiyê û kultura dibistanê xwedî mîsyoneke giring e.

Heke welatên dewlemend ên erdgilora bakur neyên hesabandin, li gelek welatên dinyayê, di perwerdehiyê de, zarokên keç wek zarokên kur ne bi şans in. Nexwendenivîsendetî, bêtir dibe problema jinan, rêjeya zarokên keç ên ku dibin dibistanî, li gorî zarokên kur gelekî kêmtir e û hinek zarokên keç ên ku dest bi çûyîna dibistanê dikin jî, bêyî ku xwendina xwe kuta bikin ji mecbûrî dev ji xwendinê berdidin. Wexta mirov li rista berbiçav a perwerdehiyê ya di xwegihîştina çavkaniyan û baştirkirina şert û mercên jiyanê de dinihêre, mirov dibîne ku ji layê zarokên keç û jinan ve, newekhevanetiyê perwerdehiyê heye û ev yek dibe sebeb ku belengaziya wan wek çarenûsekê, ji nifşekî veguhêze nifşê din.

Pîvana problema newekheviya zayendî ya di perwerdehiyê de, tenê ji newekheviya mafê perwerdehiyê pêk nayê. Weke li jor jî hat destnîşankirin, kultura fêrkirinê û naveroka perwerdehiyê jî, di hilberandina newekheviya zayendî ya ji nû ve de, xwediyê roleke giring e. Werhasil, zanyariyên dibistanan, bi taybetmendiyên xwe yên hîpotez û zayendparêzî, di teşegirtina rolên zayenda civakî de, xwediyê roleke jênegere; ji dêvla ku derbarê hîyarerşiya zayenda civakî û cudagerî-newekhevaneparêziya wê de dest bi nîqaşan bike, destkariyê pê re dike ku berdewam bike; gelek lêkolîn jî vê yekê piştrast dikin.⁵ Weke Fevziye Sayılan jî destnîşan dike ku pergalên perwerdehiyê, çî bi qonaxên zanyarî yên li dibistanan tînin dayîn, çî bi avûhewa kulturî ya ku dibistan diyar dike, ji bo qalibdarazî û nirxên zayendparêziya serdest ji nû ve geş bibe, xwediyê roleke giring e.⁶ Mirov dikare şopên van qalibdaraziyên derbarê rolên zayendî de, di pirtûkên dersan de jî bibîne. Çî di metnên nivîskî de û çî di objeyên dîtbarî de jin, xwediyê rolên dayîkî, navmalîtî û pasîf in; mêr, li derveyî malê ne û xwedî rolên aktîf in.

5 Marshall, Harriet û Arnot, Madeleine (2007), "Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education", *Gender Education & Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*, (ber.) Shailaja Fennell û Madeleine Arnot, Routledge, Londra. r. 165-180.

6 Sayılan, Fevziye (2012), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*, Dipnot Yayınları, Ankara. r. 14.

*kultura fêrkirinê
û naveroka
perwerdehiyê jî,
di hilberandina
newekheviya
zayendî ya ji nû
ve de, xwediyê
roleke giring e*

Bo nimûne, li gorî lêkolîna ku Eğitim-Senê (Komeleya Mamosteyan ya li Tirkîyeyê) li ser pirtûkên dersên Zanyariya Jiyânê (Hayat Bilgisi) ya dibistana seretayî, polên 1, 2 û 3 kirî, di van pirtûkan de zarokên kur, fe'al û serbixwe û zarokên keç jî pasîf û neserbixwe tên dîtin; mêrên xwedîpîşe jî, piranî xwediyê statuyên birêvebir û berpîrsiyar in. Her wiha, piraniya jinên gihîştî hew jintî û dayikîyê dîkin; jinên xwedîpîşe jî wek berdwamiya dayikîyê, yan mamoste, yan hemşîre, yan jî nexweşnêr in. Zarokên keç, piranî bi jinên gihîştî û dayikên xwe re, li dibistanê, li malê û li derûdora malê tên dîtin; zarokên kur jî, bêhtir li derve bi zîlamên mezin û bavên xwe re ne.⁷ Wekî vê, Lütfî Kırbacıoğlu Kılıç û Bircan Eyüp di analîzkirina naverokên pirtûkên dersên pola 6'êmin a dersa Tirkî de, destnîşan dike ku rolên zayenda civakî yên ji jin û mêran re hatî terxankirin, di bin bandora feraseta keleşorê de ye; ji layê wêneyên ku di pirtûkan de cih digirin ve mêr, ji jinan bêhtir in; di rolên pîşeyî de, mêr, ji jinan bêhtir xwedî pîşeyên cuda û ciyawaz in; û di rolên navmalî de jin, zêdetir tên temsîlkirin. Di pirtûkan de, ji bo karên malê; jin, wek şarezaya karên navmalî û mêr, wek berpîrsê karê aborî hatiye destnîşankirin. Dîsa tê destnîşankirin ku di rolên xwe yên derbarê zayendê de, jin jar û pasîf, mêr bihêz û rasyonel in.⁸

**rolên zayenda civakî
yên ji jin û mêran re
hatî terxankirin, di
bin bandora feraseta
keleşorê de ye**

Lêkolîna ku Eğitim Senê li ser pirtûkên Ziman û Dersên Vegotinê û Edebiyata Tirkî kiriye jî, destnîşan dike ku di pirtûkên dersan de ji newekheviya zayendî wê de, jin di rewşeke razber de ye. Di çarçoveya vê lêkolînê de, hatiye dîtin ku ji 821 metnên edebî yên di pirtûkên edebî de cih digirin, ji van tenê 24 metn ji nivîskarên jin hatine wergirtin.⁹

Yek ji lêkolînên ku di vê mijarê de hatine kirin jî, ji layê koma UNICEF a Tirkîyeyê ve hatiye kirin.¹⁰ Ligel ku Tirkîye, hin peymanên wek Plana Bizava Pekîn û CEDAW'ê (Peymana Navneteweyî Ya Astengkirina Hemû Cudagerî'yên Li Dijî Jinê) ku meqseda wan hişyariya zayenda civakî ye, îmze kiriye jî, çî di bernameyên fêrkirinê de, çî di materyalên fêrkirin-fêrbûnê de, an jî di pirtûkên dersan de, xebatên ji bo xweveşuştina ji rolên zayendî pêk nehatiye. Her wiha, ev lêkolîn, xebatên¹¹ ku destnîşan dikin di qonaxên gîhandina mamosteyan de vehesînên girîng pêk nayên û rolên zayendî tim zêde dibin, ji xwe re dike serçave û radigihîne ku li Tirkîyeyê mamoste bi cudageriya zayendî nehesiyane, pîrsiyarî derbarê wê de nekirine û eleqeya xwe pê neanîne; lewra wan jî rolên xwe yî zayendî ên keleşorî peşirandine.

7 Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

8 Kılıç, Lütfî Kırbacıoğlu û Eyüp, Bircan (2011), "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, cild 6, hejmar 2

9 Eğitim Sen (2010), *Ortaöğretimde Okutulan Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

10 Binêrin: http://www.unicef.org/turkey/gr/_ge21jb.html

11 Binêrin: Gök, Fatma (1993), "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", *Kadın Bakış Açısından 1980'ler Türkiye'sinde Kadın*, (ber.) Şirin Tekeli, İletişim Yayınevi, İstanbul.; Gök, Fatma û Okçabol, Rıfat (1999), *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim Sen, İstanbul.; û her wiha Türkoğlu, Hülya (1999), *Kadın Öğretmenler ve Sendikal Katılım: Eğitim Sen Örneği*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, teza masterê ya çapnebûyî.

Wek li jor jî hat gotin, qereqterê dewletê ê netewperest û milîtarîst, bandoreke hê xerabtir dike. Îdeolojiyên netewperest û milîtarîst, dihêlin ku mêr bibe leşker û welatê xwe ji “dijminê derve” biparêze û eynîtiya welêt û jinê çêbibe; bi vî awayî rolên zayendî ên ku ji bo jin û mêran eşkere kiriye, hêna tîrtir dibe. Li aliyê din jî divê bê gotin ku, li ser perwerdehiyê, bandora zayendperest a pêşnûmayên dewletên netewperest hew bi vê yekê sînordar nabe. Weke ku wê li jêr eşkere bibe, perwerdehiya jinê ya di pêşnûmayên dewletê yên netewperest de, bi gotineke kurt û gurover, wek “meseleyeke neteweyî” hatiye dîtin û hê jî tê dîtin.

Qonaxên Înşakirina Netew-Dewletê û Perwerdehiya Jinê di Pêşnûmayên Netewperest de

Nira Yuval-Dalis, ku bi xebatên xwe yên derheqê pêwendiyên beramberî ên netewperestiyê û zayenda civakî tê nasîn, dibêje ji bo mirov cihê pêwendiyên zayendî ên di pêşnûmayên netewperest de bibîne, mirov li qonaxa çêbûna netew-dewletan binihêre bes e.¹²

Li gorî Yuval-Davis, di qonaxên avakirina netew-dewletê de jin, him xwediyê rola jinûvehilberîna neteweyê ya biyolojîk e; hem kultûra netewperestiyê vediguhêzîne nifşê nû; hem hêlînê (mal-malbat) bi şêweyê kultureke curreyîn saz dike; hem bûne mihafizên kulturî; û wek hilberînerên kultura neteweyî, hatine qebûl kirin.¹³ Rolên ku dane jinê yên jinûvehilberîna biyolojîk û kultura neteweyî, ew zêde bi hêlînê re kiriye xwediyê eynîtiyekê; lewma jî qedrê wê di nava malê de zêdetir bûye; çî di pêşnûmayên însakirina netew-dewleta modernîst de, çî di modernkirina neteweyê û rênişaneyaya modernîzasyonê de, jin xwedî roleke giring e. Vê peywira ku dawiya sedsala 19an û destpêka sedsala 20an, di qonaxên modernîzasyonê netew-dewlet a laîk de, ligel sererastkirina gelek zagonên ku wekhevîyê diparêzin, rê li ber wê yekê vekirîye ku jin bibe xwediyê mafê perwerdehiyê û di qada gelemper de bibe xwediyê cihekî giring. Bêguman, ev sererastkirin û giringdîtina perwerdehiya jinan, ne ji nêzîktêdayina wekhevîya zayendî an jî bo xatrê menfeatên jinan, lê zêdetir ji ber hewcedariya pêşnûmaya însakirina netewperest çêbûne; lewre jî nebûye layengirê îdeala wekhevîparêziyê. Li Tirkiyeyê, di salên avakirina Komarê de, keftûlefa derbarê jinan de ku perwerde bibin û bibin xwediyê pişeyên profesyonel jî divê di vê çarçoveyê de bê nîrxandin.

Di pêşnûmayên însakirina netew-dewletê de, tekane sedema giringdîtina perwerdehiya jinan, ne ew bendewarî ye ku jin bibe rênişaneyaya modernîzekirina neteweyî. Beramberî perwerdehiya di qonaxa însakirina neteweyê de, rola ku perwerdehiya jinê jî wê bilîze giring hatiye dîtin. Bernameyên hîndekariyê yên perwerdehiyê hatine amdekirin û bi awayekî gelemperî tevî pergala perwerdehiyê hatine kirin ku rol û peywirên bo nasnameyê neteweyî çêbibe, jin û mêr peywira

li Tirkiyeyê mamoste bi cudageriya zayendî nehesiyane, pîrsiyarî derbarê wê de nehirine û eleqeya xwe pê neanîne; lewra wan jî rolên xwe yî zayendî ên keleporî pejirandine.

¹² Yuval-Davis, Nira (2010), *Cinsiyet ve Millet [Zayend û Netewe]*, (Çapa 3.), wer, Ayşin Bektaş, İletişim Yayınevi. İstanbul.

¹³ B.n.b. r. 214.

xwe biparêzin. Di qonaxên înaşkirina netew-dewletan de, ku dixwaze nasnameya neteweyî, tenê ji dendika qewmekî aj bide, peywireke din jî li perwerdehiyê hatiye barkirin. Ev peywira ku li perwerdehiyê hatiye barkirin, bişaftin bi xwe ye; dixwaze piraneya ku civakê ji layê zimanî, kulturî û qewmî (nijadî) ve dihewîne, di çemçika nasnameya neteweyekê de bê helandin. Ligel polîtîkayên ku bi navgînên hiqûqî û demografîk hwd. dest bi yekrengkirina zimanî û kulturî kirine, bi riya perwerdehiyê jî, polîtîkayên bişaftinê (asîmîlasyonê) berdewam kirine. Di pirtûkên dersan û mijarên bernameyên hîndekariyê de civak, wek mîletên bi gelemperî homojen, heman zimanî diaxivin û xwediyên heman baweriyên olî (li gel vê yekê jî, nêr û şerrvan in) tên destnîşankirin.

“kulturên neteweyî”, mêr wek kirdeyên aktîf destnîşan kirine û ji bo hemwelatîyên mêr rolên xurt afirandine; li beramberî vê yekê, jin wek navmalî û dilzîz destnîşan kirine û ew di nava sînorên parametreyên veşarî de bi cih kirine.

Li Tirkîyeyê jî pêvajoyeke wek vê hatiye şopandin. Bi pratîkên (sepandin) qanûnî, kulturî û siyasî, hatiye xwestin ku ji bo afirandina “yek ziman”, “yek kultur”, “yek netew”, etnîsîteyên ku li derveyî koma qewmê Tirk e, ziman û kulturên li derveyî ziman û kultura Tirkan e, tune bê hesêbê; û perwerdehiya neteweyî jî layengirîya vê yekê kiriye. Di heman demê de, pergala perwerdehiya neteweyî ya Tirk ku ji hêmanên mîlîtarîst û netewperwer hatiye holê, bêguman wek pergala perwerdehiyê zayendparêz jî dirûv girtiye. Wek di serê vê xebatê de jî hatî gotin, ji ber van polîtîkayan yê herî bêtir bandor lê tên ev in; zarokên keç, jin, dorhêlên feqîr û komên ku zimanên wan di saziyên fermî de nayên qebûl kirin.¹⁴ Ji vê hêlê ve mirov dikare bibêje ku di navbera zimên û newekheviya zayenda civakî de pêwendiyêke girîng heye. Lewre, weke ku berê jî hat gotin, “kulturên neteweyî”, mêr wek kirdeyên aktîf destnîşan kirine û ji bo hemwelatîyên mêr rolên xurt afirandine; li beramberî vê yekê, jin wek navmalî û dilzîz destnîşan kirine û ew di nava sînorên parametreyên veşarî de bi cih kirine.

Netew-Dewlet û Kampanyayên bi Piştigirîya Navneteweyî

Di beşa berî vê de, hat behskirin ku di sazkirina netew-dewletan û afirandina nasnameyêke neteweyî ya homojen de, perwerdehiya zarokên keç û jinan bi çî awayî bûye û amadekirina materyalên perwerdehiyê çawa bûne. Ligel ku demeke dirêj jî bihuriye, mijara perwerdehiya zarokên keç û jinan, hê jî wek meseleyêke “neteweyî” tê dîtin. Vê carê bi bandora ku kapîtalîzma gerdûnî dixwaze jinan wek çavkaniya hêza kar-kirinê tevî îstihdamê bike, perwerdehiya zarokên keç û jinan, careke din jî dike rojeva saziyên navneteweyî.

Îro tevgerên navneteweyî û şertên civakî yê hatine guheztin, hewcedariya jinê pê çêkiriye ku di têkiliyên aborî û civakî de bibe xwediyê rolên nû; û ji ber vê egerê, şertên perwerdehiyê yê ku netew-dewletan diyarî zarokên keç û zarokên kur kirine, hatine veguherandin. Bi destpêkirina kampanyayên Ji Bo Her Kesî Perwerdehî û yê wekî vê, hatiye xwestin ku zarokên keç hê zêde tevî perwerdehiyê bibin û jin bi riya qursên xwende-nivîsendetiyê bibin

¹⁴ Corson, David (1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Multilingual Matters, Clevedon.

xwedîperwerdebûn. Kampanyayên bi vî rengî, nexasme li hin herêman tevî ku hin bi hin xwendetiya zarokên keç zêde bûbin jî, hêz û têkiliyên desthilatan ên li bergiya mafê perwerdehiyê yê jin û zarokên keç, ne weke problemekê kirine rojeva xwe û ne ji bo qereqterê zayendparêz ê pergala perwerdehiyê bê guherîn, bandor lê kirine. Lewre ji zêdebûna berbiçav ya rêjeya xwendetiye pê ve tu encamên din neaniye û rê li ber zarokên keç venekiriye ku rewş, ji bo wan bi erênî were guhertin. Hindek kampanyayên ku em behsa wan dikin jî, rê li ber polîtîkayên homojenkirinê vekirine; çavên xwe ji polîtîkayên wiha re girtine û nexwestine bibînin ku zarokên keç û zarokên kur ên ji astên cuda yê civake-aborî, ji olên cuda û ji qewmên cuda, çawa bandorên neyînî werdigirin.¹⁵

Ger pêwendiyên desthilatê û hêza ku li ser hîmê newekheviyên perwerdehiyê, cudageriyên qewmî, çînî û newekheviyên civakî yê din neyên dîtin, tenê li şanîderên jimarî, mîna rêjeya xwendetiye, bê nihêrîn, mirov ê bixape. Loma jî, ji bo ku dewlet û sazîyên civakî yê medenî (sivîl) ên navneteweyî, daneyên perwerdehiya zarokên keç û zarokên kur tenê li gorî îstatîstîkan pîvane û cih nedane tu analîzên din, “rengkoriyeke zayendî” afirandine û derbarê polîtîkayên dewletan, sazîyên perwerdehiyan, desthilatên zayendparêz û mijarên din ên wek karbesiyê de, dest bi lêpîrsîneke rexnegir nekirine.¹⁶

Li hêla din, jin weke hilgîra reseniya otantîk a kultura neteweyî û ragîhînera nîfşên nû tê dîtin; û vê yekê jî ew tenê nekiriye armanca netew-dewletên bişavker ku dixwazin nasnameyeke neteweyî ya yekreng biafirînin. Bi taybetî, hindek kêmnîyên li dijî afirandina pêşnûmayên civakên ji layê zimanî ve homojen in ku sedema netew-dewletan in, derdikevin, ji bo zimanên xwe biparêzin tenê berpîsiyariyan dide ser milên jinan; jinan, wek parêzgerên zimanên xwe dibînin; ev yek jî car bi car tê dîtin. Di rewşeke wiha de, ji jinan tê xwestin ku fêrî zimanê serdestan nebin û tenê zimanên xwe biaxivin. Lê belê, li devereke wiha, ji bo ku jin ji hindek derfetên gelemperî sûdê wergirin, divê fêrî zimanê serdestan

***Kampanyayan,
nexasme li hin
herêman tevî ku
hin bi hin
xwendetiya zarokên
keç zêde bûbin jî,
hêz û têkiliyên
desthilatan ên li
bergiya mafê
perwerdehiyê yê jin
û zarokên keç,
ne weke problemekê
kirine rojeva xwe û
ne ji bo qereqterê
zayendparêz
ê pergala
perwerdehiyê bê
guherîn, bandor
lê kirine.***

15 Nemaze, Aysit Tansel, di xebata xwe de, ya li Tirkîyeyê bi diyarkerên ku rêjeya zarokên keç û zarokên kurên ku qeyda xwe li dibistanê çêdikin û xwendina xwe dewam dikin re, dibêje, di navbera rojhilat û rojavayê Tirkîyeyê de cudahiyan ciddî hene; nemaze, li rojhilat zarokên keç bi dezavantaj in. Bes piraniya zarokên li rojhilat an Kurd, an Ereba in, zimanên wan î dayikê an Kurdî, an jî Ereba ye; ev jî diyarkerê e ji diyarkerên ezmûnên wan ên li dibistanê; loma jî, bi qerarsitendineke zanatî, ev guherbariya ku kare bibe roleke giring di qeydbûna wan î li dibistanê û dewamkirina xwendina wan de, hatiye piştguhkirin. Binihêrin: Tansel, Aysit (2002), “Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors”. *Economics of Education Review*, Sayî 21, 5. s. 455-470. Di xebateke din de, Ayşe Gündüz-Hoşgör û Jeroen Smits, hinga rola faktora zimên û veguherîna sosyoaborî ya jinên Ereba û Kurd nîqaş dikin, wek encam, hemfikir bûne ku, divê jin Tirkî fêr bibin, heke Tirkî fêr nebin problemên mezin wê çêbibin. Em dibînin ku bê çima derbarê vê yekê de soz nedane jinên ku em behsa wan dikin û bê çawa argumaneke kolonyalist hatiye bikaranîn. Binêrin: Gündüz-Hoşgör, Ayşe û Smits, Jeroen (2001), “Linguistic Capital: Language as a Socio-economic Resource Among Ethnic Women in Turkey”, *Ethnic and Racial Studies*, Hejmar 26, r.829-853.

16 Aikman, Sheila û Unterhalter, Elaine (2005), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam GB, Oxford.

bibe. Werhasil, ev rewş di nava komên berxwedêr de rakêşanekê pêk tîne; lewre ji hêlekê ve ji jinan tê xwestin ku zimanê civakê raguhêzîne nîfşên dahatûyê, ji hêlekê ve jî jin mecbûr e ku di nava pergala serdest de li ser piyê xwe bisekine.

Zayenda Civakî û Zimanê Dayikê

Li gelek welatên dinyayê, astengiyên kultûrî û civake-aborî li pêşberî perwerdehiya zarokên keç heye. Ev astengî, tenê di jwariyan dernaxin pêşberî xwegihîştina perwerdehiyê ya zarokên keç. Ji bo yê dest bi dibistanê kirine û perwerdehiyê bîngêhîn jî distînin, di salên pêştir de, astengiyên ciddîtir derdixe. Digel ku derbarê van astengiyên de gelek lêkolîn dibin û pir weşanên akademîk jî hene, têra xwe behsa mijara astengkirina zimanê dayikê nayê kirin.

Tevî xebatên ku daneyên îstîstatîkî ji xwe re dikin serçave tînin kirin jî, piştî xebatan tê dîtin ku zarokên keç, li gorî zarokên kur hindiktir sûdê ji perwerdehiyê werdigrin; di nava van sebebên de, dibijêrin ku faktorên ferasetên malbatî, nêzîktêdayînên olî, kultûrî û feqîrî, vekolin. Lê belê, xebatên baş ên bi zimên ve pêwendîdar nîn in li ser bandorên lihevkirina zayendên civakî û faktorên di perwerdehiyê de. Îstîsnayeke kêmpêyda ji van xebatan jî (ku me li jor jî behs kir) ya Carol Benson, Keç, *Wekheviya Perwerdehî û Fêrkariya ser Bîngêha Zimanê Dayikê*¹⁷ ku ji bo UNESCOyê amade kiriye. Benson, di nivîsara xwe de ya ku ji bo vê valahiyê dagîre nivîsiye, dibêje, li nava civakên ku zimanên wan ên dayikê ji yê dibistanê cuda ye, zarokên keç hê bêtir pêrgî newekhevî û cudageriyên kûr dibin. Benson, bi zanyariyên ku ji xebatên curbicur berhev kirine, di nava zarokên ku mecbûr dimînin herin dibistanên ku bi zimanekî dervî zimanê wan ê dayikê perwerdehî tê kirin de, zarokên keç hê bi zehmetî dikarin di zimanê dibistanê de, bigihîjin asteke besatiya zimên; lewre piraniya wexta wan li malê derbas dibe û mecbûr in ku kar û barên nav malê bikin. Bi ser de jî, xebatine derbarê pratîka nava polan de jî hene nîşan didin ku destûra axaftinê zêdetir ji bo zarokên kur tê dayin û zarokên keç ji bo axaftinê nayên handan.¹⁸ Ji ber vê sedemê, zarokên keç, li gorî zarokên kur xweyî kêmtir derfetên fêrbûna zimanê serdest in û kêmtir dikarin dersên zimanê dibistanê dişopînin. Dîsa li gorî xebatên ku Benson mînak jê wergirtine, li dibistanên ku perwerdehiya pirzimanî ya li ser bîngêha zimanê dayikê tê kirin, zarokên keç hê bêtir bi berdewamî tînin dibistanê, dibin xwendekarên jêhatî û pûanên berztir werdigirin di çendin ezmûnên jêhatîbûnê. Wekî din jî, ji nava van xwendekaran pir kêr heman polê dubare dikin, an dibistanê dîtînin.

Ev encam, destnîşan dikin ku dema zarokên keç bi zimanekî ku pê dizanin perwerde dibin, dibin xwendiyên fersendên perwerdehiyê û ev fersend bi awayekî erênî bandorê li jiyana wan dike.

¹⁷ Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

¹⁸ O'Gara, Chloe û Kendall, Nancy (1996), *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls' Experiences in Primary Classrooms*, Creative Associates International, Washington DC.

li nava civakên ku zimanên wan ên dayikê ji yê dibistanê cuda ye, zarokên keç hê bêtir pêrgî newekhevî û cudageriyên kûr dibin

Hevaheng bi gotinên Benson, hin lêkolînên qedî jî hene ku rewşa zarokên keçên Kurd bi bîr tîne jî, hene. Bi taybetî, li Vîetnamê, li gor lêkolîneke¹⁹ derbarê serburiyên zarokên keç ên ji komên kêmineyan; zarokên keç dibêjin, em ji dibistanê hez dikin, bes ji ber ku em ji zimanê Vîetnamî fêm nakin û perwerdehiya yekzimanî bi zimanê Vîetnamî ye, em ji gelek zanyariyên dibistanê fêm nakin û heke em nikaribin fêr bibin, em nayên dibistanê. Wekî din jî, tê gotin ku gelek zarok di axaftina zimên û fêmkirina têgînên bingehîn de pêrgî zehmetiyan dibin, her wiha, ji bo ku mamoste jî bi zimanê şagirtan nizanin bêhêvî dibin û têra xwe nikarin layengiriya zarokan bikin. Li hêla din jî, raya giştî ya serdest bawer dike ku Vîetnamî, li dibistanan baş fêrî zarokan nayê kirin. Li gorî lêkolînê, yek ji sedemên ku zarokên keç nikarin baş fêrî zimanê serdest bibin jî ew e ku li derveyî dibistanê zêde bandora zimanê serdest li ser wan tune ye. Zarokên kur, hê bêtir bi şans in; mecbûr in ku fêrî zimanê Vîetnamî bibin û ji ber vê yekê jî, bi taybetî tîndarî. Lê ji bo zarokên keç dest bi kar nekin û ji malê dûr nekevin, layengiriya wan nayê kirin. Ji bo ku zimanê kar Vîetnamî ye, arguman û pratîkên kar jî wî dikin xwediyê cîhêkiryekê (mustesna). Di encamê de, zarokên keç ên ji komên kêmineyan, di vê rewşê de du caran dibin xwedî dezavantaj. A rast malbatên wan jî, hem dixwazin zarokên wan ên keç zimanê xwe yî dayikê bizanin û hem ji ber hewcedariyê jî fêrî zimanê Vîetnamî bibin. Li gorî vê ramanê, malbat daxwaz dikin ku di qonaxa perwerdehiya zarokên wan de, mamoste hem bi zimanê wan î dayikê û hem bi Vîetnamî dersan bidin; loma jî mamosteyên ku bi zimanê wan dizanin li cem wan hêjatir in. Lê belê, li Vîetnamê, ku feqîriyeke gelekî xerab heye nexasme di nava komên kêmine de, bendewariyên kulturî û pêdivî û şertên aborî û polîtîk, di nava xirrecir û pevçûnekê de ne.

Ev rewşa hanê, ji bo zarokên keç ên ku zimanê wan î dayikê ji zimanê perwerdehî û aboriyê cudatir e, dibe sedemê newekhaviyên ciddî. Li gorî lêkolînan, argumana di qada perwerdehiyê de serdest, bi awayekî çewt, qebûl nake ku zarokên keç ên ji komên kêmine baş bi Vîetnamî nizanin; jî dêvla ku vê problemê bi feraseta perwerdehiyeke pîrzimanî çareser bikin, dixwazin ku di salên hê zûtir de Vîetnamî bê fêrkirin û bi vî awayî perwerdehiya peşdibistanê berfirehtir û fe'altir bibe. Lê belê li gorî lêkolîneran, destkariya perwerdehiyê ya ku dikare şert û mercên zarokên keç bi esasî veguhere ew e ku bernameyên wiha bî amadekirin; divê zimanê wan î dayikê wek bingeh bê girtin û zimanê Vîetnamî hê baştir bê fêrkirin. Makezagona Vîetnamê, dide zanîn ku mafê her komê heye di perwerdehiyê de zimanê xwe yî dayikê bi kar bîne û bikaribe fêrî zimanê duyem jî bibe. Lê çî ji layê polîtîk û çî ji layê pratîkên dibistanan ve xebatên bi vî rengî nayê kirin.²⁰ Berevajî vê yekê, komên kêmine didin zanîn ku ligel sêncên (barîkat) zimên, naveroka ders û bernameyên hîndekariyê jî, pêdiviyên wan ên kulturî, aborî û zayendî

Argumana di qada perwerdehiyê de serdest, bi awayekî çewt, qebûl nake ku zarokên keç ên ji komên kêmine baş bi Vîetnamî nizanin; jî dêvla ku vê problemê bi feraseta perwerdehiyeke pîrzimanî çareser bikin, dixwazin ku di salên hê zûtir de Vîetnamî bê fêrkirin û bi vî awayî perwerdehiya peşdibistanê berfirehtir û fe'altir bibe.

19 DeJaeghere, Joan û Miske, Shirley J. (2009), "Limits of and Possibilities for Equality: An Analysis of Discourse and Practices of Gendered Relations, Ethnic Traditions, and Poverty Among Non-Majority Ethnic Girls in Vietnam", *International Perspectives on Education and Society*, hejmar 10, r.145-183.

20 Di demên dawî de, bi alîkariya UNICEF'ê li Wîetnamê, li hin dibistanan dest bi ceribandina perwerdehiyeke duzimanî hatiye kirin.

çareser nake. Ji ber vê yekê, li gorî gelek şagirt û dê-bavên wan, perwerdehî ji bilî fêrkirina hunerweriyeke hesabkirinê û xwende-nivîsendetiyeke bingehîn bi kêrî tu tiştî din nayê.

Her çend li Tirkîyeyê xebatên wek zayenda civakî û zimanê dayikê nehatibin kirin jî, xebatên derbarê serburiyên perwerdehiya xwendevanên Kurd de hatine kirin û xebatên ku di gelek platformên cuda de hatine nîqaşkirin, bi hin delîlan destnîşan dikin ku li Tirkîyeyê jî hema bêje rewşeke wiha heye.²¹ Di beşên pêş ên vê xebatê de, ev nîşane bi awayekî berfirehtir di ber çavan re tîr derbaskirin. Bi gotineke din, wê sûdewartir be mirov bala xwe bidê ku ka berî niha nêzîktêdayînên teorîk ên di lîteratûra berfireh de tim û tim hatine bikaranîn, di perwerdehiyê de çawa problemên newekheviyên zayendî nîqaş kirine û van ferasetan teyisandineke çawa li Tirkîyeyê pêk aniye, welew pêk neaniye.

Nêzîktêdayînên Teorîk Derbarê Newekheviyên Zayendî di Perwerdehiyê de

Di lîteratûra derbarê zayenda civakî û perwerdehiyê de, mumkin e ku mirov pêrgî nîqaşên ji nêzîktêdayînên ronahîparêz heta modernîstan, ji femînîstên tundrew (radîkal) heta bi poststrukturalan (postbastûrî), ji pedagojiya rexnegir heta teoriya postmêtînger, (ku qadeke pan dide ber xwe) bibe. Lê em dikarin bibêjin ku di nava van nêzîktêdayînan de, sê nêzîktêdayînên teorîk hene ku dikarin nîqaşên derbarê kampanyayên li Tirkîyeyê, argûmanên tîr bikaranîn, bi dibistanîkirina zarokên keç ên Kurd de kûrtir bike. Em dikarin wan wiha tîxin rêzê: Nêzîktêdayînên modernîst-lîberal, poststruktur-postmodern û postmêtînger.²² Ev nêzîktêdayîn, li jêr, tevî qebûlkirinên wan ên derbarê perwerdehî û zayenda civakî de, wê bi kurtî bîr vegotin.

Mirov dikare bibêje di perwerdehiyê de, ji layê zayenda civakî ve tîgînên berbiçav ên ku di navenda feraseta modernîst de cih digirin ev in: wekheviya fersendê a navzayendî, behredarî û gerdûnîtî. Di bingehê xwe de ev feraset qebûl dike ku civak, bi qonaxên veguherînê ji kevnaretiyê ber bi tevliheviyê ve meşiyane û wek hîpotezekê, di van pêvayoyan de hin tîkilî û zanyariyên gerdûnî afirîne. Mîsyona perwerdehiyê ew e ku, qonaxên wek malbat, hiqûq û saziyên din ên dewletê, lezgîntir bike, îdealên ku gerdûnîbûna wan hatiye qebûlkirin, ji nîfşekî veguhêze nîfşê din. Tê qebûlkirin ku wexta ev yek tî kirin, hewce ye her kes bibe xwedî derfetên wekhev û ji bo xwegihîştina rewş û cihên cuda, divê li gorî hin behredariyan vebijartin bê kirin. Ji vê hêlê ve, di qadên zanyarîyên weke xwendetî-nivîsendetî, matematîk, fen û zanyariyên civakî de feraseteke perwerdehiyeke gerdûnî heye. Peywira dewletê ya ewil ew e ku vê demê di perwerdehiyê de adil (dadwer) be û berhemdariyê geş bike. Loma jî, divê her kes li beramberî qanûnan

²¹ Wek me berê jî gotibû, di komxebatên mamosteyan-DISA-de (ku me pêkanîbû), hin çavdêriyên ku derbarê ezmûnên zarokên keçên Kurd (hema bêje dişibe rewşa Wîetnamê) ên li Tirkîyeyê tîr jiyîn, hatibû parvekirin

²² Bêguman, van nêzîkahiyên teorîk giştik cudahiyan giring vedihewînin. Bi gotineke din, van nêzîkahiyên teorîk, heta tu bêje heterojen in; bes li gorî giringbûna armanca vê xebatê, ligel xetên bingehîn, li ser xalên hevpar jî hatiye sekinîn.

sê nêzîktêdayînên teorîk hene ku dikarin nîqaşên derbarê kampanyayên li Tirkîyeyê, argûmanên tîr bikaranîn, bi dibistanîkirina zarokên keç ên Kurd de kûrtir bike. Em dikarin wan wiha tîxin rêzê: Nêzîktêdayînên modernîst-lîberal, poststruktur-postmodern û postmêtînger

xwedî heman mafî be. Li gorî kesên ku vê nêzîktêdayînê dipejirînin, (her çend bi eşkeretî neyê zimên jî) bi giştî jêhatinbûna xwendekaran girêdayî hewla wan a şexsî ye. Ji ber vê yekê, bêyî ku li zayend, nijad, çîn û qewmê xwendekarên ji komên civakî yên cuda bê nihêrîn, hatiye xwestin ku ji layê perwerdehiyê ve saz kirina wekhevîyê pêk were. Li gorî vê dibêtiyê tenê xwendekarên navborî yên ji komên cuda, bikaribin ji layê perwerdehiyê ve bigihîjin heman astan.

Piştî destpêkirina feraseteke bi vî rengî, li hin saziyên civakî yên medenî û saziyên cuda yên dewletê, li dinyayê di salên 1970î de û li Tirkîyeyê ji dawiya salên 1990î û vir ve, wexta li îstatîstîkên perwerdehiyê nihêrîne, fêhm kirine ku hin kom û civat xwedî dezavantaj in. Ji nava van koman ên herî bêtir xwedî dezavantaj jî, zarokên keç û komên kêmine bûne. Ji ber vê yekê jî, bi saya fonên saziyên navneteweyî yên weke UNESCO, UNICEF û Bankeya Dinyayê, kampanyayên cûrbicûr hatine destpêkirin. Di van kampanyayan de, tim “sûdeya dibistanîkirina zarokên keç” tê bilêvkirin. Tê destnîşankirin ku li gorî vê ferasetê, zarokên keç ên çûbin dibistanê, wê me’aşên zêde bistînin, fêdeya wan wê hê bêtir bigihîje aboriya welêt, malbatên hê bêtir xwende, xwedî tendurist û biçûk wê bêtir afirandin û jin wê bêhtir xurt bibin. Pêkan e ku mirov mînakên vê yekê, di gotinên ku di kampanyayên cûrbicûr de hatine gotin de bibîne.²³

Li gorî nêzîktêdayînên poststruktur (postbastûr) û postmodern, bi zanebûn welew bi nezanî, gelek caran bi pejirandina homojentîya mirov û civakan, rê li ber lezgirtina polîtîkayên bişavker û mehandina civakan hatiye vekirin. Navgînên analîzên bîngêhîn ên ku nêzîktêdayînên postmodern/poststruktur bi kar tînin, bûne têgînên cudahî, nasname, desthilat, analîza zanyariyan û kirdekarîyê. Nêzîktêdayînên poststruktur (postbastûr), taybetî bi rexnegirîya femînîst ya ku dest bi eşkerekirina pratîk û polîtîkayên ku li dibistanan li ser bîngêhê zayenda civakî tîne meşandin kir, her wiha bi têkoşîna Çermereşan li Emrîkayê û daxwazên civakên piştmetîngirîyê ji bo mafên xwe yên welatîniyê geş bûye.²⁴ Di her du rewşan de jî, hatiye deşîfîkirin ku kategoriya “cîhêti”yê (pênaseya hemwelatîya serdest) li ser ramana (nosyon) “mêrê spî yê rojavayî” hatiye avakirin. Loma jî, têgîna cîhêtiyê di eşkerekirina cudagerî û newekhevîyên ku jin, xelkên çermreş û civakên postkolonyal pê re rû bi rû dimînin de xwediyê roleke giring e. Loma jî, dîsa eşkere kiriye ku daneyên nasnameyên hatine sêwirîn, tebnê rasterast ezmûnên hundircivakî nateyisîne; hin nasnameyên diyar xurtir dike û yên din jî dike xwediyê rewşeke razber (nexuyayî).

Nêzîktêdayînên postkolonyal, bandorên ku pergalên postkolonyal, ji layê kulturî, akademîk, psîkolojîk û fîzyolojîk ve hem li kolonîyan û hem li kolonyalîstan dike, ji xwe re dike mijara serêşiyê û bi çavekî rexnegirî jê ve nêzîk dibê. Ev nêzîkahî, ne hew li bandorên ku li dû mane, li pratîk û gotinên nû yên kolonyal jî vedikole. Nêzîktêdayînên postkolonyal ên di perwerdehiyê de, li bandorên newekhevîyên

***Bi zanebûn welew
bi nezanî, gelek
caran bi pejirandina
homojentîya mirov
û civakan, rê li ber
lezgirtina
polîtîkayên bişavker
û mehandina
civakan hatiye
vekirin.***

²³ Di beşên vê xebatê yên pêş de jî, wê behsa kampanyayên xwediyên van gotinan bê kirin.

²⁴ Lauder, Hugh; Brown, Phillip; Dillabough, Jo-Anne û Halsey, A. H. (2006), *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford University Press, Oxford. r.14.

ji kolonyalîzmê çêdibin (ku li qada perwerdehiyê dike), vedikole; pê ve mijûl dibe ku bê ka gelo di teşegirtina tevger û têkiliyên herêmî ên bêtir wekhevîparêz de, takekes û civak xwediyê rolên çawa ne. Di perwerdehiyê de nêzîktêdayînên postkolonyal, çavdêriyê dike ku bê ka bernameyên hîndekariyê perwerdehiyê çawa kitêbên dersan, qonaxên gihandina mamosteyan, pratîk û gotinên cuda yên derbarê perwerdehiyê de, hiyarkerî û zayenda civakî di nava xwe de dihebîne û hildiberîne. Ji vê hêlê ve dikare bê gotin ku di gelek xalan de bi rexneya poststruktur re hevraman e. Cudahiya herî berbiçav ew e ku di nêzîktêdayînên postkolonyal de tim rexnegirtinek li argumanên navend-rojavayî heye.

Têgîna texlîtkirinê (mimicry) ya ku ji layê Homi Bhabha ve, ku teorîsyenekî rexneya postkolonyal e, tevî lîteraturê hatî kirin; ji bo fêmkirina bandora ku kolonyalîzmê li ser koloniyên kiriye, wek navgîneke analîtîk a giring derdikeve holê.²⁵ Bi gotina herî hêsan, "texlîtkirin" heweskirina "yê/a din"ê. Li gorî Bhabha kolonî, bi bandora kolonyalîzmê, her çend hin cudahî hebin jî, hema bêje wek kolonyalîst dibe; şeweyên zimên, kultur, tevgerî û ramanî bi jiberkirinê dubare dike û ev yek jî texlîtkirinê diafirîne. Lê li gorî Bhabha, ev texlîtkirin di nava xwe de hem dubarekirinê û hem cudahiyê dihewîne. Yanî hin şewê, wexta tîna dubarekirin, tevî cudahîbûna xwe derdikevin holê. Texlîtkirin, bandora kolonyal berbelav dike; di rewşa berî kolonyalî de rê li ber teşeguherîneke (metamorfoz) giring vedike; û lezê dide bişaftinê. Mînakê vê yekê ya herî eşkere ev e; pratîkên zimanî, bi layê zimanê serdest ve tîna guherîn û zimanên dayikê yên takekes, an jî civak wenda dibin.

Bi bandora kolonyalîzmê, her çend hin cudahî hebin jî, hema bêje wek kolonyalîst dibe; şeweyên zimên, kultur, tevgerî û ramanî bi jiberkirinê dubare dike û ev yek jî texlîtkirinê diafirîne.

Li Tirkîyeyê Nêzîktêdayîna li Newekheviyên Zayenda Civakî di Perwerdehiyê de

Li Tirkîyeyê, mijara newekheviya zayenda civakî di perwerdehiyê de, bêtir bi van meseleyan ve mijul dibe ku dawî li nexwende-nenivîsendetîya zarokên keçan were û rêjeya dibistanîbûna zarokên keçan zêde bibe ji perwerdehiya bingehîn bigirin heta her merhaleyên perwerdehiyê. Bi gelemperî, di perwerdehiyê de pêwendîya rewşa çînî ya newekheviyên zayendî, ya bi têkiliyên desthilatê re û hêza navcivakê re, nayê dîtin. Bi taybetî, piraniya xebatên ku di asta perwerdehiya seretayî de, derbarê zayenda civakî de tê kirin, zanyariyên îstatîstîkî didin derheqê rêjeya xwende-nivîsendetiyê, jêhatîniya akademîk û mijarên weke derfetên kardîna piştî dibistanê de. Her ku li van îstatîstîkan tîna nihêrîn, li gorî zarokên kur dezavantaja jin û zarokên keçan tê bibîrxistin û hebûna rewşeke newekhevanetî tê vegotin.²⁶ Ji bo ku faktorên polîtîk û aboriya civakî (sosyo-ekonomîk) piştguh dibin û niyeteke ku van astengiyan ji holê rake tuneke, ne mumkin e ku bernameyên ciddî û berfireh bîna amadekirin ku bikarin bigihêjin armancên jimarî yên weke "di dibistana seretayî de ji %100 dibistanîbûyîn". Bi awayekî din, tevî ku Tirkîyeyê di peymanên navneteweyî de pejirandîye ku

25 Bhabha, K. Homi. (1994), *The Location of Culture*. New York: Routledge. r. 85-92.

26 Tan, Mine (2000), *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği*, Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset. TUSİAD Yayınları, İstanbul.; Otaran, Nur (2003), *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi*, Türkiye 2003, UNICEF, Ankara.

berpirsiyariyên xwe, weke newekheviyên zayendî yên di perwerdehiyê de, bi dawî bike jî, heta niha jî ne xwediyê bernameyeke berfireh û dûvedirêj e û sozên xwe neanîne cih. Bi kampanyayên ji layê rêxistinên civakî ve hatine destpêkirin, ên weke “Bavo Min Bişîne Dibistanê”, “Keçno Haydê Dibistanê”, an jî “Kardelen (Berfîn)”, ku hinekî fînança navneteweyî layengîriya wan dike, li çareseriyên tê gerîn. Ev kampanyayên ku bêtir argumanên modernîst, lîberal û car bi car jî kolonyalî, bi kar tînin, ji layê mijara me ve hêja ne ku mirov li ser bisekine. Li layê din, kes û saziyên ku van kampanyayan rexne dikin, kampanyayên ji wan cudatir ên ku xwediyên vehîsîneke zayenda civakî û feraseteke perwerdehiya demokratîk in, diparêzin û daxwaz û pêşniyarên xwe bi raya giştî re parve dikin. Di beşa jêr de, hin nêzîktêdayînen bêtir rexnegir û kampanyayên navborî, têne lêkolîn.

Lê belê, berî ku em derbasî vê lêkolînê bibin, ji damezirandina komarê û vir ve, li Tirkiyeyê ji bo ku nasnameyeke homojen bê avakirin, bi gotineke din, ji bo ku polîtîkayên bişaftinê bigihîjin armanca xwe, bi taybetî giring dîtine ku zarokên keç ên zimanê wan ne Tirkî ye, perwerde bikin.²⁷ Kampanyayên ku em ê li jêr jî behsa wan bikin, eşkere dikin ku zarokên keç ên (di serî de zarokên keç ên Kurd) li herêmên xwe bi zimanên xwe yî dayikê diaxivin, ji xwe re kirine armanç.

a) Keçno Haydê Dibistanê an jî Kîjan Dibistanê!

Kampanyayên sereke, yên berbiçav ku zarokên keç dikin dibistanî û bi taybetî ferasetên modernîst derdixin pêş, pêşnûmaya “Keçno Haydê Dibistanê” ye. Hem bi wergirtina alîkariyê ji çavkaniyên dewletê û hem bi wergirtina alîkariyê ji gelek saziyên medenî yên Tirkiyeyê û yên dinyayê, giring e ku bi berfirehî li kampanyaya “Keçno Haydê Dibistanê” bê nihêrîn. Ev kampanyaya bi hevkarîya Wezareta Perwerdehiya Neteweyî (MEB) û UNICEF’ê, bi şîara zarokên keç ên di temenê 6-14 de ku li derveyî pergala perwerdehiya zarokên keç mane, yên dibistan terikandine, *welêw nedewamiya wan heyî, ji %100 bikin dibistanî û di perwerdehiyê de wekheviya zayendî pêk bîne*,²⁸ dest pê kiriye. Ji roja ku kampanyayê dest pê kir û şûnde ji gelek saziyên medenî yên cuda alîkarî wergirt û di medyayê de bi berfirehî cih girt. Her wiha bikaranîna fonên UNICEF û Wezareta Perwerdehiya Neteweyî, pirtûkên destan ên mamosteyan, afîşên danasînê, belavokên rêberiyê, filmên dananîsa kampanyayê û logo hatin amade kirin; bi nivîskî-dîtbarî, bi dorfirehî danasîn hatiye kirin.

Eşkere dibe ku armanca kampanyayê ya sereke zarokên keç ên Kurd in. Heke mirov li bajarên ku pêşnûmayê li wir destpêkirî, binihêre wê têra xwe qanî bibe. Kampanya, cara ewil di sala 2003’yan de, bi beşdariya wê demê Wezîrê

ji damezirandina komarê û vir ve, li Tirkiyeyê ji bo ku nasnameyeke homojen bê avakirin, bi gotineke din, ji bo ku polîtîkayên bişaftinê bigihîjin armanca xwe, bi taybetî giring dîtine ku zarokên keç ên zimanê wan ne Tirkî ye, perwerde bikin

27 Ji bo hin çavkaniyên ji damezirandina Komarê û vir ve, derbarê kiryar û nêzîktêdayînen ku di perwerdehiyê de tê serên zarokên keç ên zimanê wan î dayikê ne Tirkî ye, binihêrin: Avar, Sıdıka (2009), *Dağ Çiçeklerim*, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, İzmir.; Yeşil, Sevim (2003), *Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, teza masterê ya çapnebûyî.; Akşit, Elif Ekin (2005), *Kızların Sessizliği*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

28 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>

Perwerdehiya Neteweyî Hüseyin Çelik, li Wanê hatiye destpêkirin. Vê kampanyayê, gava pêşî bêtir li bajarên Kurdistan ku li wir bi Kurdî tê axaftin, ji xwe re kiriye armanc.²⁹ Di gava duyem de jî, kampanya (ji bilî îstîsnayekê) li bajarên Kurdistan, (ku piraniya gelheyê Kurd in) û dîsa li bajarên rojava ku Kurdistan koçî wan kirine, hatiye meşandin.³⁰ Li aliyê din, bi birêveçûna kampanyayê re, çî di medyaya nivîskî, çî di ya dîtbarî û çî di pêkhatayên kampanyayê de, wêneyên di malperên fermî de tîn bikaranîn, hemû yên zarokên keç û jinên Kurd in. Ev yek jî niyaza kampanyayê eşkere dike.³¹ Ji ber gelek sedeman tê fêmkirin ku bê çîma zarokên keç ên Kurd wek armanc hatine hîlbijartin; lê weke ku em ê li jêr jî bibînin, ev ne mebesteke wisa ye ku taybetî zarokên keç ên navborî de û gelemperî jî Kurdistan zêdetir xweyî hêz û quwetê bike.

Yek ji xalên ku di birêvebirina kampanyayê de tim tê bilêvkirin ew e ku ji bo civakê dibistanîbûna zarokên keç ji ya zarokên kur giringtir e. Bi taybetî, ev gotinên serokwezîrê Tirkiyê Recep Tayyip Erdoğan ku di malpera kampanyayê de kirî, têra xwe ravekar in:

Perwerdehiya kurekî, tenê wî eleqedar dike, perwerdehiya keçekê malbatê jî eleqedar dike. Dema zarok mezin dibe, perwerdehiyê ji diya xwe werdigire. Perwerdehiya jinê, di pêş de ji bo perwerdehiya ku wê bide zarokên xwe, giring e.³²

Gava pêşî bêtir li bajarên Kurdistan ku li wir bi Kurdî tê axaftin, ji xwe re kiriye armanc

Ev mînak şanî me dide ku bi riya perwerdehiyê wek divêtiyekê divê çanda malbatî ya ku pişka pitir bi îdeolojiya dewletê dirûv girtî neqlî keçan bibe; keç bibin veguhêzbar û bîrdoziya dewletê veguhêzîne nîfşên din. Li gorî vê yekê, ji bo dahatûya civakê keç bûne xwediyê rolên giring û heta mirov bêje giring e ku keç li gorî daxwaza îdeolojiyên serdest bêne perwerdekirin. Keçên ku tevî perwerdehiya fermî ya dewletê nebûne, wek zarokên paşdemayî û nezan ku bavên wan ên feodal nehiştine biçin dibistanê, hatine kodkirin; diyar kirine ku dewlet wê van zarokan xelas bike û li civakê vegeirîne. Lê belê, ne wek kesên ku wê perspektîfa civakê bi şêwe bike, lê wek bibin nobedar ji bo kesên ku ji birêvebirina aqilê dewletê re, yê ku têra xwe nêr e. Ev jî, hema bêjin rolek e wek rola ku di damezirandina Komarê de, ji layê dewleta nû ve ji bo jinê hatiye diyarkirin.³³ Weke Nûkhet Sirman jî gotiye, mirov dikare bibêje ya rast bingehê vê nêzîktêdayînê di salên ewil ên

29 Agîrî, Batman, Bilîs, Amed, Colemerg, Mûş, Riha, Sêrt, Şernex û Wan.

30 Edene, Semsûr, Enqere, Ardahan, Aydin, Bîngol, Edîrne, Mazra, Erzîngan, Erzorom, Enteb, Îdir, Stembol, Îzmîr, Mereş, Qers, Kîlîs, Manîsa, Mêrdîn, Mersîn, Niğde, Osmaniye û Tokat.

31 Ji bo hin wêneyên ku hatine bikaranîn, binihêrin, http://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf; <http://www.kenthaber.com/Resimler/2005/03/23/l1.jpg>; <http://www.diyarbakirproje.gov.tr/images/sodes/45.jpg>; http://www.vidivodo.com/228922/haydikizlar-okula_-heidi;

32 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/amac.php>

33 Yeşil, Sevim (2003), *Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, teza masterê ya çapnebûyî.; û her wiha Kandiyoti, Deniz (1991), "Identity and Its Discontents: Women and Nation", *Journal of International Studies*, hejmar 20. r. 429-443.

Komarê de hatiye çêkirin.³⁴ A rast ew e ku ev nêzîktêdayîn deriyekî bi xwe re venake ku keç û jin tevî hêza polîtîk û qada hemwelatîbûnê bibin. Bi awayekî din, nehatiye dîtin ku dibistan, weke cihên bênirxkirina pêzanînên navmalî yên keçan û qutbûna veguhêztina kulturî ya navmalî, tên dîtin.³⁵

Xaleke din a balkêş jî destnîşan dike ku bi kampanyayên weke Keçno Haydê Dibistanê hatiye xwestin ku îmajêke wiha çêbikin: Ji bo “bişûndemayîn” bi dawî bibe, divê kapasîteya keçan a entellektuelî bê zêdekirin ku cudahiyên di navbera kapasîte û jêhatîniyên dibistanê de biqedin. Esil meqседа vê nêzîktêdayînê ew e ku veşêre ji bo kes nizanibe, sedemê “bişûndemayîna” keçan, bi avakirin, serrastkirin û berdewamkirina navgînên perwerdehî û zayenda civakî, dewlet bixwe ye. Bes, weke ku Akşit jî di rexneya xwe ya derbarê pirtûka Ayşe Kulin, Berfîn (ku derbarê bidibistanîbûna keçan de hatiye nivîsîn) de dibêje, divê neyê jibîrkin ku ev “keçên bûçik ên ji bajarokê”, bi paşeroja xwe, bi zanyariya xwe ya dîrokî û civakî, takekesên birûmet in, ne kulîlkên pasîf ên li beyaran in ku hewceyê “hevquncandina dinyaya hemdem” in.³⁶

Dîsa weke vê, tê gotin ku, heger keç zêdetir biçin dibistanê, wê hêna bêtir karibin xwe bi serbestî der bibirin û potansiyelên xwe pêk bînin. Bo nimûne, di kitêbka destan a mamosteyan, ku ji bo kampanyayê hatiye amadekirin, de van zanyariyan heta bêjin bes, eşkerekar e:

Li welatê me, bi hezaran keçên me naçin dibistanê, nikarin herin. Bi gotineke din, bi hezaran keçên me, ne xwedîmafî in ku karibin xwe û dorhêla xwe veguherînin, dinyayên nû kişf bikin, dahatûya xwe qehîm damezirînin, xeyalên xwe pêk bînin û karibin li ser lingên xwe rawestin.³⁷

Lê belê, dibistan têra xwe zayendparêz û cudager in, namaze ji bo zarokên Kurd, îca wexta mirov li nijadperestiya naverok û şiklê wan dibistanan difikire, mirov dikare fêm bike armanc ew e ku bi kampanyayên mîna Keçno Haydê Dibistanê, qadên civakî û kulturî, yên ku dewlet nikare wan kontrol bike, jî têxin bin hukmê xwe. Loma jî, niyaz ew e ku bi riya dibistanîkirina zarokên Kurd, bi taybetî jî keçan, ji dorhêla wan veqetîne, ji nirxên wan dûr bixe û bihêle ku ji koka xwe û ji raboriya xwe şerm bikin. Bi kurtî em bêjin, bi saya lêkolînên hatine kirin, hatiye fêmkirin ku zarokên diçin dibistanê, di salên perwerdehiyê yên dawiyê de êdî ji Kurdbûna xwe şerm dikin, pêzanîna Kurdî ji xwe re wek barekî giran dibînin û dixwazin zû jê xelas bibin, ji malbatên xwe şerm dikin û wan wek mirovên paşverû dibînin.³⁸

34 Sirman, Nükhet (1989), “Feminism in Turkey: A Short History”, *New Perspectives on Turkey*, hejmar 3. r.1-34.

35 Akşit, Elif Ekin (2009), “Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi”, *Birikim*, hejmar 114. r.7-26

36 B.n.b. r. 22.

37 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/files/ogretmenelkitabi.pdf>

38 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zîkmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkiyeyê*. DîSA, Diyarbakir.

***Niyaz ew e ku
bi riya dibistanî
kirina zarokên Kurd,
bi taybetî jî keçan,
ji dorhêla wan
veqetîne, ji nirxên
wan dûr bixe
û bihêle ku ji
koka xwe û
ji raboriya
xwe şerm bikin***

Li hêla din, di van kampanyayan de hatiye xwestin ku bav wek “mêrên keda zarokên xwe dixwin” bên naskirin. Hema bêjin di temamê nûçeyên ku di çapemeniyê de tên kirin de, hatiye gotin ku yek ji sedemên bingehîn ên ku rê li ber xwendina keçan digire, taybetmendiyên kulturî û xusûsiyetên malbatî ne; di wêneyên ku tên bikaranîn de, bi taybetî sûretên bavan (wek wêneyên Kurdî) derxistine pêş. Vê îmajê ji hêlekê ve argumaneke oryantalîzma kulturî çêkiriye, ji hêlekê ve jî bûye kamûflajek ji astengiyên kulturî, zimanî û perwerdeyî re yê bi destê dewletê çêbûyî ku neyê dîtîn bê çawa rê li ber keçên Kurd digirin ku nexwînin. Bi nêzîktêdayineke wek vê, akademiya bizava bingehîn a li Tirkîyeyê û li dinyayê jî bûye destgîr ku ev vehesîn çêbibe û serî li riyên dîtbarî û îstatîstîkî daye.

Xebatên pala xwe didin îstatîstîkên ku teşkîlata plankirinê ya dewletê dane hev, ku dibêje bi esasî heç li gorî kuran hê kêmtir diçin dibistanê, bêyî ku ji keçên nikarin biçin dibistanê, welew naxwazin biçin û ji malbatên wan bipirsin, tenê pala xwe dane îstatîstîkan û hiştine ku vehesîneke wiha oryantalîst û kolonyal li nava akademiya jî belav bibe.

Xebatên pala xwe didin îstatîstîkên ku teşkîlata plankirinê ya dewletê dane hev, ku dibêje bi esasî heç li gorî kuran hê kêmtir diçin dibistanê, bêyî ku ji keçên nikarin biçin dibistanê, welew naxwazin biçin û ji malbatên wan bipirsin, tenê pala xwe dane îstatîstîkan û hiştine ku vehesîneke wiha oryantalîst û kolonyal li nava akademiya jî belav bibe.³⁹ Lê belê, hin xebatên wekî din jî hene û ev xebat destnîşan dikin ku dê û bavên Kurd, tevî ku di mijara dibistanê-xwendinê de, pêrgî ewqas cudagerî û newekheviyan jî dibin, hewl didin ku zarokên xwe bişînin dibistanê û difikirin ku ji bo xelasbûna ji feqîriyê rîya herî giring jî xwendin e.⁴⁰

b) Dibistanbûna Keçan û Zimanê Dayikê

Weke berî niha jî hatibû behskirin, gîrseya keçên ku kampanyayên mîna Keçno Haydê Dibistanê, ji xwe re kirine armanc, bi esasî keçên Kurd in; lê sedema bingehîn ne ew e ku di xweqeydkirina dibistanê û berdewamkirinê de rêjeya keçên Kurd kêmtir e. Derbarê mijara ku heç naçin dibistanê de tiştên ku wek sedemên tînin wiha hatine rêzkirin:

Problemên ku ji ber rewşa xirab a civak-aborî û perwerdehiya malbatan çêdibin; kêmbûna dibistan û dersxaneyan, zehmetiyên ku ji perwerdehiya hilgirtinê çêdibin, di nava malbata gelêrî de hewcepedîtina perwerdehiya keç û jinan.⁴¹

Giş, welew hindêk ji van sebebên wek sedemên ku ji xwendina zarokan re dibin asteng tên hesabandin. Lê belê, qet lê nehatiye fikirîn ku sedemê bingehîn yê nahêle zarok biçin dibistanê, an biçin jî piştî demeke kurt mecbûr bimînin ku dev jê berdin, cudatiya zimanê wan î dayikê ye.⁴² Xebatên îstatîstîkî yê Enstîtuya

39 Ji bo mînakeke vê rewşê binihêrin, Rankin, Bruce H. û Aytaç, Isik A. (2006), “Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey,” *Sociology of Education*, hejmar 79, r.25-43.

40 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zikmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê*. DİSA, Diyarbakır.

41 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/files/ogretmenelkitabi.pdf>

42 Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

Etudên Gelheyî yên Zanîngeha Hacettepeyê⁴³ ku tîr kirin, dikare ligel vê tespîtê bê fikirîn; bi gelemperî cihê ku zarok (bi zêdehî jî keç) herî kêmtir xwe li dibistanan qeyd dikin-berdewam dikin, bajarên Kurdan (ku zêdetir bi Kurdî tê axaftin) û bajarê Kurd zêde lê dijîn e. Her wiha di xebatên li Tirkîyeyê tîr kirin de⁴⁴ (di ber encamên xebatên li gelek welatan tîr kirin re) di nava xwendevanên Kurd de, di rêjeya berdewamkirina xwendinê de, lihevnekirina zimanê dibistanê û zimanê wan î dayikê, sebebeke giring e. Ji ber vê ma'neyê, ev derbirînên di malpera fermî de cih digirin rastiyê nateyisînin:

Perwerdehiya keçan, tê wateya ku di nava zarokên ji perwerdehiyê bêpar mane de, li ser keçan bêsekinîn û bi vê yekê jî, hemû zarok karibin bivin xwediyê perwerdehiyê bîqalîte. Ev yek jî, ji bo keçan ne hew zêdekirina derfetên perwerdehiyê, lê belê ji bo karibin xwendinê berdewam bikin û di dibistanê de xwedî jêhatinê bin, divê bi awayekî sistematîk van astengan temam ji holê bên rakirin.⁴⁵

Wexta kampanyayên weke Keçno Haydê Dibistanê, tîr sazîkirin, ne rasthatinî ye ku ev zanyarî bincil dibin. Jixwe sazîyên dewletê, biryareke esasî dane ji bo xwe; divê keçên Kurd bişînin dibistanê û zimanê Tirkî fêrî wan bike. Sebebê bîngêhîn yê vê yekê ew e ku, weke di dezgeh û medyaya Kurdan de jî tê nîqaşkirin,⁴⁶ Tirkî fêrî keçên Kurd bikin û karibin zimanê nîfşê dahatûyê bikin Tirkî, yanê bişaftinê pêk bînin.⁴⁷ Ji ber vê yekê ye ku bi salane, bi awayekî sistematîk keçên ku ji ber gelek cudageriyên ji perwerdehiyê hatine dîrxistin, zêde tîr handan ku tevî pergala yekzimanî ya dibistanê bibin. Li vê oxirê kampanya hatine sazîkirin, ji bo qanehkirinê, alîkariya aborî bi malbatên ku keçên xwe naşînin dibistanê re tîr kirin, (heta carna gef lê tîr xwarin) û hindik be jî ji kuran bêtir burs dane keçan. Hindek kes karin bibêjin qey handanên bi vî rengî, di çarçoveya cudageriya pozîtîf de, hew bi dilekê paq tê kirin. Bes, wexta ev kampanya hatine birêvebirin, tevî ku zêdetir serî li “wekheviya derfetan” hatiye dayîn jî, zimanê perwerdehiyê wek problemekê nehatiye qebûlkirin, cudageriyên mezintir ên di pergala perwerdehiyê de nehatine dîtin; ev yek jî eşkere dike ku handanên navborî bi nêzîktêdayina dewleta serdest ve girêdayî ye û ne serbixwe ye. Werhasil, fikra wekheviya derfetan bê qebûlkirin jî, di pratîkê de xuya dibe ku wekheviya encaman tune ye.

Fikra wekheviya derfetan bê qebûlkirin jî, di pratîkê de xuya dibe ku wekheviya encaman tune ye.

43 Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması: 2003.

44 Coşkun, Vahap; Derince, Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zikmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê*. DİSA, Diyarbakır.

45 <http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/organizasyon.php>

46 Gülçiçek Günel Tekin, Türkiye'nin Asimilasyon Politikaları – IV. <http://www.beroj.com/h.asp?k=3332&z=t>; Yüksel Genç, Kadınla Kürtlülüğün İslah Planı <http://gunlukgazetesi.net/haber.asp?haberid=46739>

47 Mirov nikare bêje ku temamê sazîyên ku beşdar, welew alîkariya van kampanyayan kirine, xwediyê heman armancê ne. Hindek ji wan di mijara zimanê dayikê ên keçan (bi gîştî Kurdî) de, bi awayekî berbiçav rexne dikin û pêşniyaran dikin, hindek ji wan jî vê mijarê qet ji xwe re nakin rojev. Ji bo mirov vê yekê baştir fêrî bike, divê mirov li xebat û argumanên sazîyên ku di kampanyayê de cih girtine, binihêre.

Ji derveyî kampanyaya Keçno Haydê Dibistanê, di hindek raporên ku saziyên medenî ên navneteweyî û yên herêmî amadekirine de jî, mumkin e ku mirov karibe nêzîktêdayînên wiha bibînin. Bi taybetî, European Stability Initiative, di sernivîsa rapora xwe ya Serdestî û Zayendî, Femînîzm, Kemilîna Demokrasiya Tîrkiye-Îslamê⁴⁸ de dide zanîn ku ji sala 2001ê û vir ve, Li Tîrkiyeyê jin, ji layê statuyê ve gelekî pêş de çûye; ji bo piştrastkirina vê vegotinê jî, daneyên îstatîstîkî, yên ku di qadên veguherîna zagonan û xwegîhîştîna keçan ya perwerdehiyê de derdikevin holê, bikaraniye. Ligel vê yekê jî, rapor dide zanîn ku Tîrkiye hêna jî gelekî bi şûnde maye; di nava 115 welatan de, di dora 105 an de ye; dîsa gotiye ku, ji bo ev rewş bê veguherîn, divê li herêmên çolter ji bo keç bibin dibistanî, divê çalakî zêde bibin. Lê belê, tevî ku gotiye ji ber hindek sebaan keç yan qet dest bi dibistanê nakin, yan dev jê berdidin jî, eşkere nekiriye ku meqseda wan herêma Kurdan e û loma jî hindek newekheviyên zimanî, aborî û siyasî bandorekê li rêjeya dibistanîbûyina wan dike. Ne ji ber saziya ku ev rapor amade kiriye, Tîrkiye ji rexê zîman û etnîkî ve wek cihekî homojen dîtiye; lewre, di beşa bi sernivîsa Jinên Wanî de, bi taybetî li ser kuştinên namûsê rawestiyaye û gotiye ku ev yek di nava Kurdan de zêde heye. Loma çavên xwe ji şeweyên şiddeta berfireh ya ku bi destê dewletê tê berdewamkirin re girtiye, her wiha bi awayekî veşarî, kultura Kurdan wek misebibê vê şiddetê destnîşan kiriye û resmeke kolonyal çêkiriye. Her wiha, mirov dikare bibêje yên ku ev rapor amade kirine, bêyî ku bibîne bê çî tê serê Kurdan, bi gelemperî jî keç û jinan, zimanekî kolonyal bikaranîne.

*mîrov dikare
bibêje yên ku
ev rapor
amade kirine,
bêyî ku bibîne
bê çî tê serê
Kurdan,
bi gelemperî jî keç
û jinan, zimanekî
kolonyal bikaranîne*

Raporeke din a ku derbarê mijara di vê xebatê de hatiye lêkolîn jî, pêşnûmayê Pêkanîna Wekheviya Zayen di Perwerdehî û Tevlêbûna Civakî de ye ku bi hevkarîya Komeleya Weqfa Dê-Zarok (AÇEV), Perwerdekirin û Alîgiriya Berendamên Jin (KA. DER) û Destpêkirina Reforma Perwerdehiyê (ERG) hatiye birêvebirin.⁴⁹

Mexsedên di çarçoveya vê pêşnûmayê de bûne armanc wiha hatine rêzkirin: pêkanîna modeleke navend-civakî ji bo kêmkirina newekheviyên zayenda civakî; kêmkirina jimara jinên nexwende-nenivîsênde; di mekanîzmayên biryargirtinê yên qadên civakî de, zêdekirina beşbarbûna jinan; ji bo di perwerdehiyê de, wekhevanetiyeke zayenda civakî pêk were û destkariya pêkanîna politikayên herêmî û neteweyî bê kirin. Di birêvebirina kampanyayê de, semînerên dê-bav, semînerên xebardarkirina civakê û semînerên bernamêyên xwende-nivîsêndetiye û hemwelatîbûnê û gelekên din hatine dayîn, serlêdanên diyalogan hatine kirin û têkilî bi gelek însanan re hatiye danîn. Li Tîrkiyeyê, van kiryanan ji bo perwerdehiyê, ji bo anîna rojevê ya newekheviyên zayenda civakî giring in. Her wekî din, li dijberî gelek kampanyayên ku berî niha hatibûn kirin, di malpera vê xebatê de, zanyariyên derbarê sebebên aborî û civakî yên newekheviyan pêk tînin de hatine dayîn. Wekî vê, ev xebateke giring e; lewre dide zanîn ku di nava van

48 ESI, European Stability Initiative (2007), İkinci Kadın Devrimi: Feminizm, İslam ve Türkiye Demokrasisinin Olgunlaşması, Rapor.

49 Ji bo websîteya pêşnûmayê binihêrin: <http://www.kizlaricinegitim.net/page.aspx?nm=ProjeHakkinda>.

probleman de reveberiyê navendî ya brokratîk heye û di perwerdehiyê de bi tu awayî rolek ji bo zimanê dayikê nehatiye terxankirin. Bes ji dêvla hewcedariya perwerdehiyê pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê, faktora zimanê dayikê, wek pêkaneke ku problem jê dizên qebûl kirine û gihîştine vê encameke têra xwe grîft; divê ji bo xwendevanên ku bi Tirkî nizanin bernameyên alîgir hebin. ⁵⁰Lê belê, ji nêta wan “bernameyên alîgir”iyê fêma nabe ku ka gelo dixwazin ewil perwerdehiya bi Kurdî destpêbike, an hêna bêtir Tirkî fêrî xwendevanan bike. Lê belê, ya giring ew e ku piştgirî bê kirin, ji bo faktorên di pirtûkên dersan ên ku hatine pêşniyarkirin de cudageritiyê diparêzin, bîna rakirin, pêşniyarên ku weke, “hewce ye di fakûlteya perwerdehiyê de perwerdehiya zayenda civakî bîna dayîn, berfirehtir bibin”. Bes, wexta van fe’aliyetan tîna birêvebirin, diyar nabe bê ka gelo çiqas geşedanên ku dibin, cudahiya civak-aborî, etnikî û olî hesibandine, welew wê bihesibîne. Her çiqas derbarê vê yekê de daxuyaniyek neyê kirin jî, tê texmînkirin ku di kampanyayên bi vî rengî de, armanca esasî komên ku ji aliyê civak-aborî, etnikî û nasnameya olî ve tûşî cudageritiyan bûne ne.⁵¹ Gelo di vir de, van fe’aliyetan bandoreke çawa li komên navborî dibe û ên ku beşdar dibin wateyeke çawa didinê, hêna jî wek mijareke eşkerenebûyî ya giring li ber me ye.

Di lîteratura ku li jor hat behskirin de, di çarçoveya perwerdehiyê de, kampanyayên mijara wan zayenda civakî û xebatên akademîk in, ku tim argumanên modernîzm, lîberal û kolonyalî ye, bi berfirehî hatiye rexnekirin; û beşek ji heman rexneya me jî, ji bo van pêşnûma û kampanyayên li Tirkîyê ne. Bes, dikare bê gotin ku, ji bo berfirekîna hayjêhebûna zayenda civakî û kêmkirina newekheviyên di navbera zayendan de, hindêk ji van xebatan xwediyên bandorên erênî û bi fêde ne. Her wiha, di xebatên wîlo yêna li Tirkîyê tîna kirin de, bi taybetî mirov dikare bêje ku ji rexê materyalên dîtbarî yêna di pirtûkên dersan de, ne bes bin jî, şopên ciddiyeta rexneyan tîna dîtîna û dîsa xuya dibe ku bi baldarî tev tîna gerîn. Bes, vî mijara newekheviyên bikarneanîna an jî bikaranîna zimanên dayikê, yêna komên cuda çawa tûşî veguherbariyê dibe, hêna jî eleqeyê akademîk û polîtîk nedîtiye.

Li rexê din, di mijara perwerdehiyê de, derbarê gelo zayenda civakî ji aliyê zimanê dayikê ve çawa bi rêve diçe, xebatên îstîsnaî yêna xwedî nêzîktêdayinên rexnegir jî hene. Yek ji van nîqaşan jî, di nivîsara Elif Ekin Akşit a bi sernivîsa “Perwedehiya bi Zimanê Dayikê û Jin” de hatiye kirin.⁵² Akşit, di teoriya neteweperstiyê de, li dijî rolên jinê ên zayenda civakî û (wek rîya tekane) di perwerdehiya civakî de rolên jinê, derdikeve; îdia dibe ku, jin ji van rolan azad e; (li peyva xwe dizêdîne) berdwamiya xeyalkirina formulên giring e; lewra ramana dijraber û serbixwe ya ku jin serkêşiya wê dibe, mumkin e ku bi qandî zagonçêkerên polîtîk texmîn nakin xurt be. Têkildarî vî yekê nivîskar dibêje, divê herdu aliyên ku nîqaşa zimanê

***Mijara
newekheviyên
bikarneanîna an jî
bikaranîna zimanên
dayikê, yêna komên
cudaya çawa tûşî
veguherbariyê dibe,
hêna jî eleqeyê
akademîk û polîtîk
nedîtiye.***

⁵⁰ http://www.kizlaricinegitim.net/uploads/diyarbakir_sorun_ve_cozum.pdf

⁵¹ Nemaze, bajarên ku pêşnûma wê lê bê kirin wek Diyarbakir, Ruha, Mêrdîn û Stembol hatine diyar kirin. Her sê bajarên ewil zêdetir Kurd û hindêk Ereba lê dijîn. Stembol jî, bajarê ku kesên tîna ecîqandin û tune tîna hesibandin, herî bêtir koçî nava wî kirine.

⁵² Akşit, Elif Ekin (2009b), “Anadilde Eğitimi ve Kadınlar”, *Fe Dergi*, hejmar 1. r. 30-38.

dayikê dikin, fêh bikin ku hewce ye zanyariya jinan ciddî bê girtin û ev yek jî ne hew jinan, wê takekesiyê jî azad bike.

Yek ji saziyên ku di mijara perwerdehiyê de, wexta di nîqaşên derbarê zayenda civakî de xebateke berfireh dike, tim xwedyê nêzîktêdayineke rexnegir e jî, Sendîkaya Perwerdehiyê (Eğitim-Sen) ye. Di vê mijarê de, bi gîştî daxwazên Eğitim-Sen a ku semînerên perwerdehiya zayenda civakî dide û raporên cur bi cur amade dike, wiha hatiye bi rêz kirin: divê di binê bastûra Wezaretê Perwerdehiya Neteweyî de “komîsyona wekheviyê” bê avakirin; dersa mecbûrî ya derbarê “zayenda civakî” de, li bernameya lîsansan ya fakûlteya perwerdehiyê zêde bibe; mijara “zayenda civakî” di bernameyên wezaretê yê perwerdehiya navîn-xizmetî de bîn zêde kirin; di her ast û naveroka bernameyên perwerdehiyê de, materyal û pirtûkên dersan ji referansên zayendîparêziyê bîn paqijkirin; di her pêpelûka perwerdehiyê de mijar û dersên derbarê zayenda civakî hebin; ji bo keç û jin mafên xwe yî perwerdehiyê bikar bînin, geşkirina polîtîkayên alîgir û handanê; ji bo keçan pêkanîn û berfirehkirina derfetên bursan û li herêmên ku zêde dibistan lê hene, kreş bîn vekirin.⁵³ Bêguman, heke ev daxwaz ciddî bîn girtin, li gorî wan polîtîka bîn kirin, çî di qadên civakî yê bêtir berfireh de, wê di kêmkirina newekheviyên zayendî de bibe xwedyê roleke xurt. Bes, vê hesasiyeta ku ji aliyê Eğitim-Sen'ê ve tê nîşandan, di mijara zayenda civakî de, hêna jî veguherîna zimanên dayikê nahundirîne. Tevî ku Eğitim-Sen ji bo hemû zimanên dayikê yê ji hev cuda, li Tirkîyeyê di perwerdehiyê de bê bikaranîn têkoşînê dide jî, di daxwazên xwe yê derbarê zayenda civakî de, heta niha tu tişt li ser mijarê negotiye. Mirov kare bibêje ku yek ji sedemên vê bédengiyê jî ev e ku hêna xebatên xurt ên girêdayî daneyên derheqê vê mijarê de nehatine kirin, welew van nîqaşan hêna baş bi eşkereyî rû nedane.

***Mêr xwende-
nexwende bin jî bi
awayekî dibe xwedî
duziman. Lê belê
jin wexta xwende
bin zêdetir Tirkî û
nexwende bin jî
zêdetir Kurdî
diaxivîn.***

Wexta ku li kampanya û xebatên hev reng ên ku li jor behsa wan hat kirin bê nihêrîn, mumkin e ku ramanên modernîst û lîberal derkevin pêş; heta mumkin e ku car bi car nasname, kirdevanî û rexneyên ku di lîteratura poststruktur de jî derkevin pêş. Bes, di nîqaşên ku ka gelo li Tirkîyeyê, zayenda civakî di çarçoveya zimanê dayikê de çawa tê vehûnan de, mirov dibîne ku hêna baş ji rexneya postkolonyal para xwe nestendiye. Di vê rewşê de, mirov dikare bêje ku ewila ewil li Tirkîyeyê heta bêjin akademî apolîtîze bûye, lîteratura postkolonyal li Tirkîyeyê baş nayê naskirin û hindê metnên teorîk-bingehîn hêna li zimanê Tirkî û Kurdî nehatine wergerandin.⁵⁴ Hin îstîsnayên vê rewşê, (bi taybetî) car caran di çalakîyên Kurdan û rojname û kovarên ku polîtîkayên muxalîf dihebînin, de tê dîtin.⁵⁵ Lê belê,

53 Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

54 Rêwîtiyeke ji kêmanîyeke wilo, hejmara taybet a derheqê ramana postkolonyal a kovara *Toplumbilim* dikare wek gaveke giring bê dîtin. Binêrin: Yetişkin, Ebru (2010), “Postkolonyal Düşünce Özel Sayısı”, *Toplumbilim*, hejmar 25.

55 Nemaze, nivîsên di gelek hejmarên kovara Kurdî “Qijika Reş”, (ku meyla wê anarşîstî ye) de, ji teoriyên postkolonyal sûd wergirtine. Bo nimûne, mirov kare li nivîsên Engin Susam *Nasnameya min Olana Penaberiyê, an jî Gewdeyê Ku Tê Sêwirîn ê Bîopolîtîk* ên di

taybetî bi metodên teorîk ên poststruktur û postkolonyal, lêkolînên akademîk bîn kirin, ji bo geşkirina kampanyayên rexnegir ên ku tên birêvebirin, zanyarî û teşeyên ezmûnkirina şagirtên Kurd (taybetî heç), pêwendîdariya vê yekê ya bi şeweyên serdestiyê ve, wê zelaltir bibe.

Heta niha nîqaşên ku li jor hatine kirin, hûr bûye ser argumanên ku ji layê nêzîktêdayînê cuda ve, taybetî yê derbarê perwerdehiya keçên Kurd de hatine gotin. Bes, ev xebatana helbet gelek girîng in ji bo bê dîtin ku bê keçên Kurd çawa ji van arguman û pratîkan bandorê werdigirin, ezmûnên zimanî di kîjan merhaleyên de rêwî ne û wek argumanên bi hukim, rêlibergirtina wendabûna Kurdan û keçan. Lê belê xebateke bi vî rengî teorîk û metodolojîk hatibe kirin hêna tune ye. Bes li jêr, bêyî ku gotinên gelemperîkirî bîn gotin, hindêk çavdêrî ji bo nîqaşkirinê hatine bijartin; loma mirov kare vê yekê, wek gaveke ku bi vî rengî hatiye avêtin binirxîne.

Kurdî û Zayenda Civakî

Gelek zarok, di serî de, ji ber feqîrî û mantalîteya pergala perwerdehiyê ya hermonîkar, ji ber kêmbûna dibistan û tunebûna mamosteyan, ji bo zêdebûna tacîz û şiddeta li dibistanan û xemsariya malbatan, qet naçin dibistanan. Ji ber van sedeman, çî kur û çî keç, wexta malbatên Kurd ji bo şandina dibistanê, mecbûr dimînin ku di nava zarokên xwe de bijartinekê bikin, bi gelemperî, kuran dibijêrin. Çî ji ber feqîrî û çî ji ber xemên olî (ne li her deverê be jî) hindêk malbat nahêlin keçên wan biçin dibistanê. Bişînin jî, carna ji ber polîtîkayên pewerdehiyê, carna jî ji ber zorlêkirina malbatan, heta lîse, an zanîngehê (dibistanên bilind) naxwînin. Wexta şansa wan çêdibe ku biçin dibistanê-berdewam bikin jî, weke ku berî niha ji Wîetnamê jî mînak hatibû dayîn, welew li gorî zanyariyên me yî ji çavdêriyên mamosteyan ên komxebatên DISAyê hatine wergirtin, ji ber ku zimanê dibistanê hew Tirkî ye, li gorî kuran keç du cara dibin xwedî dezawantaj. Werhasil, li herêmên ku zêdetir li nava malê bi Kurdî tên axaftin, berî destpêkirina dibistanê, ji bo keçan derfetên fêrbûna Tirkî (ku zimanê perwerdehiyê ye) hêna hindiktir e. Her çiqas şansa me tunebe ku em ji daneyên xebateke dorfireh sûdê wergirin û bingegêşin jî, bê gûman em dikarin bêjin ku sebebekî girîng jî ew e ku, di nava civakê de rolên zayenda civakî yê cuda ji bo keç û kuran tên diyarkirin.

Taybetî bi metodên teorîk ên poststruktur û postkolonyal, lêkolînên akademîk bîn kirin, ji bo geşkirina kampanyayên rexnegir ên ku tên birêvebirin, zanyarî û teşeyên ezmûnkirina şagirtên Kurd (taybetî heç), pêwendîdariya vê yekê ya bi şeweyên serdestiyê ve, wê zelaltir bibe.

hejmara kovarê 1.ê de, binihêre. Welew di nivîsa Sami Görendaş, *Name Ji Qîza Min Sarya re* ya nivceribandî-nîvakademîk de, feraseta kolonyalîst ya di pergala perwerdehiyê de, zayendparêzî û mehrûmhiştina ji zimanê dayikê, bi zimanekî postkolonyal hatiye ravekirin. Dîsa Nivîsên M. Bülent Işık, Xwendineke *Di Nava Postan de: Hermonîvanî û Perwerdehî* jî cih bi cih mekanîzmaya perwerdehiyê bi analîzên poststruktur vedikole. Nivîsa Cuma Çiçek, ya di hejmara 10 an a kovara Zend'ê de ya bio sernavê *Netewe-dewlet û polîtîkayên zimanî*, her çiqas zayenda civakî nîqaş neke jî, dîsa pratîk û texrîbata bîrdoziya kolonyalîst ya li ser zimanan nîqaş dike; Ev nivîs, zêde ji rexnegiriya postkolonyal sûd wergirtiya.

Hevahengî vê çavdêriyê, wek DISA berî niha wexta me bi navê Kula Ziman⁵⁶ lêkolîn li qada xebatê dikir, bi xweber rewşek derket hemberî me. Ji bo kirina hevpeyvînan çar komên ku me diyar kiribûn wiha bû: Xwendevanên Kurd, Mamosteyên Kurd û bi Kurdî dizanin, mamosteyên bi Kurdî nizanin, bes mamostetî ji xwendekarên Kurd re kiriye û dê-bav. Ji 13 xwendekarên ku heta zanîngehê xwendine û bi Kurdî dizanin hew yek bi tenê jin bû. Di nava mamosteyên ku bi Kurdî dizanibûn de qet jin tunebû. Jixwe me xwestibû ku dê-bavên xwendevanan nizanibin Tirkî; dawiya dawî mê fêm kir ku hemû mêr bi awayekî fêrî Tirkî bûne û yên bi Kurdî diaxivin hew jin in. Her çiqas me bixwesta ku em hev kêşeyeke zayendî di nava koman de çêbikin jî, wêneyê li beramberî me ev bû. Mumkin e ku ev wêneyê bi vî şeklî bê xwendin: Mêr xwende-nexwende bin jî bi awayekî dibe xwedî duziman. Lê belê jin wexta xwende bin zêdetir Tirkî û nexwende bin jî zêdetir Kurdî diaxivin. Bi gotineke din, ji bo mêr bibin xwediyê perwerdehî, pişê û karekî di qada giştî de, ne hewce ye bi du zimanan zanibin. Bes ji bo jinan ev rewş tê guherîn. Loma jî mijûlbûna bi ser wêneyekî wiha de zehf giring e.

**kesên ku
demeke dirêj li
cudageriyê hesilî
bin, piştî wextekê ji
xusûsiyetên xwe yên
kêmîne-civakî,
ku bûne sedemê
hesilandina
cudageriyan, dûr
dikevin û dest bi
texlîtkirina şeklê
raman û tevgerên
civaka serdest dikin.**

Bêyî lêkolîneke berfireh bê kirin, mirov tenê ji van çavdêriyan bide rê û îdiayên berfireh bike, hem kêr e û hem xelet e. Lê belê ev rewş destnîşan dike ku ji nava xwendevanên kurd ên heta radeyên bilind jî xwendina xwe berdewam kirine, keç hê bêtir ji zimanê xwe yî dayikê dûr dikevin û kur jî li gorî keçan ji bo parastina zimanê xwe yî dayikê bêtir bişens in. Li aliyê din jî, nîqaşên li komxebatên mamosteyan destnîşan dikin ku di nava kesên naçin dibistanê de, zimanê Kurdî ji rexê jin û keçan ve tê parastin û mêr jî bêtir dibin xwediyê rewşeke duzimanî. Wexta mirov ligel nîqaşa ku di beşa nêzîktêdayinên teorîk de derbarê "texlîtkirinê" de hatibû kirin, bifikire, mirov dê bibîne ku bi rastî van çavdêriyên ewil dibe ku bi giştî ne xelat bin. Loma, wekî Homi Bhabha jî destnîşan kiriye, kesên ku demeke dirêj li cudageriyê hesilî bin, piştî wextekê ji xusûsiyetên xwe yên kêmîne-civakî, ku bûne sedemê hesilandina cudageriyan, dûr dikevin û dest bi texlîtkirina şeklê raman û tevgerên civaka serdest dikin. Heta hindêk ji wan bi tûmerî zimanê xwe yî dayikê ji bîr dikin û dibin kesên ku hew bi zimanê serdest diaxivin. Li vir, mirov dikare ser bisekine ka çima bi gelemperî keç meyla xwe didin texlîtkirinê. Helbet kur jî bi heman şeweyî xweziya xwe bi kultura serdest tînin û zimanê xwe ji bîr dikin. Bes weke ku li jor jî hat qalkirin, ji bo ku rolên zayenda civakî di axaftina zimên de xwediyê mîsyoneke giring e, keç zêde bandorê ji vê rewşê werdigirin.

Mirov dikare spartina ji derve tê û pêkûtiya ji hundir tê wek du sedemên bingehîn bibînin ku, ji rûyê wan de keçên ku diçin dibistanê, ji kuran bêtir ji Kurdî dûr dikevin û bi Tirkî diaxivin.

⁵⁶ Coşkun, Vahap; Derince, Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zikmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê*. DîSA, Diyarbakır.

Mirov dikare spartina ji derve tê, bi esasî weke polîtîkayên serdest ên yekzimanî û pratîkên wan, weke bi wan ve girêdayî, pratîkên dibistanan û niman berhêlikirinên medyayê bifikire. Loma, îdeolojiya serdest dibêje, hûn nikarin di heman wextê de du zimanan bikarbînin, hew hûn dikarin bi zimanekî biaxivin; ango yekzimanîyê wek normekê dide ferzkirin⁵⁷ li hêla din jî dibêje, eger hûn fêrî Tirkî bibin hûn dikarin di qada giştî de, bibin xwediyê cihên meşrû.

Lewre, ji ber bandora bernameyên bizava bingehîn ên televîzyonan û ji ber çûyîna dibistanê, têra xwe ji zimanên xwe yî dayikê dûr dikevin û bi lez fêrbûna zimanê Tirkî ji xwe re wek riya xelasîyê dibînin. Her wiha keç, piştî dest bi çûyîna dibistanê dikin şûnde, ji ber gelek hişyarkeran, difikirin ku li gorî kuran divê hêna bêtir li xwendinê germ bibin û jêhatîtir bibin; çareya vê yekê jî ew e ku zêde adapteyî pergala perwerdehiyê bibin, bi lez bîn bişaftin û ji kultura xwe dûr bikevin.

Mirov dikare bibêje ku pêkûtiya ji hundir ve tê, cudageriya navmalî ye, biryardayîna pêvegirêdana mêr e. Ev pêkûtiya ku ji pêderşahiye û polîtîkayên serdest ên dewletê nayê veqetîn, çember zehf li keçan teng kiriye û ew kiriye xwediyê rewşeke dezawantaj. Lê belê pêkanînên perwerdehiyê her çiqas newekhevaneparêz, otorîter û cudager bin jî, carna ji keçekê re (ji bo ji pêkûtiya malbat û dorhêla xwe xelas bibe) dibe riya revê. Lewre, pêkûtiya ku ji derve tê, ji vê rewşê sûdê werdigire, dixwaze bide zanîn ku sebebê vê gerînekê Kurdbûn e, hew Kurd bi tenê di vê gerînekê de ne; berpîrsên vê rewşê mêr-bav in, ji bo hûn karibin ji vê gerînekê xelas bibin, divê hûn fêrî Tirkî bibin. Di vê çarçoveyê de, bi watedar e ku mirov bêje, kampanyayên weke “Bavo Min Bişîne Dibistanê” jî vê mantalîteya navborî bibîrdixe.

Spartina ji derve tê û pêkûtiya ji hundir tê, bêhtir di nava keç û jinên Kurd, ku bi darê zorê ji welatên xwe hatine dîrxistin de, tê jiyîn. Lewra, li dibistanê, li cihê kar û qadên jiyana civakî, vederbûna ji ber Kurdbûnê, wek zimanê pêwendîdariyê, bi saya hebûna zimanê Tirkî, hêna kûrtir dibe.⁵⁸ Li ser vê mijarê, yek ji lêkolînên herî girîng (ku mînakên berbiçav destnîşan dike) *Çi Guherî* ye ku Handan Çağlayan, Şemsa Özar û Ayşe Tepe Doğan amade kiriye. Lêkolînavan destnîşan dikin ku, keç û jinên bi darê zorê ji welatê xwe hatine dîrxistin, pêrgî cudageriya zayendî, herêmî, qewmî (etnîkî), ziman û devokan dibe. Li gorî encamên lêkolînê, li her deverê hebûna bendên civakî û zagonî yê li pêşiya bi Kurdî axaftina keç û jinan, zilma li nava malê, girêdana bi mêran ve û şertên dijwar ên jiyane, keç û jin ber

***Mirov dikare
bibêje ku pêkûtiya
ji hundir ve tê,
cudageriya navmalî
ye, biryardayîna
pêvegirêdana mêr e***

57 Ji bo analîzeke dorfireh binêrin: Bhatia, Tej K. û Ritchie, William C. (2006), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell, Oxford. Di eslê xwe de ev honak jî diyar dike ku bê çawa argumaneke kolonyal serdest e. Lewre li piraniya dinyayê, di pratîkên jiyana rojane de, pîrzimanîbûn heye. Bo nimûna, li Hindîstanê, piraniya zarokan berî dest bi dibistanê bikin, fêrî du-sê zaimanan dibin. Li aliyê din, li Mêrdînê, gelek zarok bi awayekî zimanê Kurdî, Erebî, Tirkî û Suryankî dibihîzin. Lê belê nêzîktêdayîna binyatrojavayî (ku leşkerî, siyasat akademî û hilberîna zanyariyê domîne kiriye û bûye hegemon) yekzimanîyê wek rastiya xwe dipejirîne û ji xwe re kiriye normek.

58 Çağlayan, Handan; Özar, Şemsa û Doğan, Ayşe Tepe (2011), *Ne Değiştî?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*. Ayizi Yayınları, İstanbul.

bi biryardayinekê ve daf dane; ji bo hindiktir pêrgî vederbûn û cudageriyan bibin fêrî zimanê serdest dibin û dixwazin zimanê serdest fêr bibin.⁵⁹ Lewre ji bo keç û jinan fêrbûna Tirkî dibe sedemê derketina derveyî malê, serdestiya pederşahiye lawaz dike, bêyî ku mêrek hebe karibe pêwendiyên serbixwe deyne, bixebite û qezenç bike.⁶⁰ Encamên lêkolînê destnîşan dikin ku, di hemû qonaxan de Kurdî cihê xwe ji Tirkî re dihêle û di nava nîfşan de veguherîneke zimanî pêktê.

Ji ber van sedeman hindek ji keçên ku dest bi dibistanê kirine pêrgî bişaftina ziman û kulturî dibin, zimanê xwe yî dayikê “Kurdî” ji bîr dikin û dixwazin bêaksan bi Tirkîyeke şahîk biaxivin. Li hêla din, yên ku ewqas ne “jêhatî” bin jî, di salên pêş ên dibistanê de, bi qasî ku karibin xwendina xwe berdewam bikin baş fêrî zimanê Tirkî nabin, li dibistanê nikare li dijî zor û cudageriyê li ber xwe bidin (malbat baş bi wan re nabin alîkar), lewma jî ji ber sedemên bi vî rengî mecbûr dimînin ku dev ji xwendinê berdin.

**hindek ji keçên
ku dest bi dibistanê
kirine pêrgî
bişaftina ziman û
kulturî dibin,
zimanê xwe yî
dayikê “Kurdî” ji bîr
dikin û
dixwazin bêaksan
bi Tirkîyeke
şahîk biaxivin**

Kur jî, wexta diçin dibistanê, bi heman şeweyî pêrgî cudageriyên ku ji pergala perwerdehiyê çêdibin, dibin, her dem şiddet bi awayekî neyînî bandorê li wan dike, lê bi qasî keçan xwe mecbûr namînin ku ji ber pêkûtiyên bi vî rengî Kurdî ji bîr bikin û bi Tirkîyeke şahîk biaxivin.

Bêguman, ev tiştên ku tîne vegotin mijarên mîna windabûna zimanê Kurdî û derbasnebûna nîfşên nû û tîkildarî vê yekê jî, bêhtir rola ku ji bo jinê hatiye tarxan kirin, tîne bîrê. Di rewşeke wiha de, di hinek derdorên Kurd de ji bo karibin rê li ber vî wendabûnê bigirin, car bi car tîne gotin, ziman tenê bi destê jinan dikare derbasê nîfşên nû be, lewre heke jin fêrî Tirkî bibin, zimanê Kurdî wê tîk biçe û hewce ye ku keç qet neçin dibistanê. Ev nêzîktêdayin, weke ku berê jî hatibû qalkirin, di pêşnûmayên neteweperest de, jinan wek parêzvanên cudahiya etnîk, neteweyî û qewmî, derdixwe pêş. Ango, ji dêvla ku li dijî keftûlefa argumana serdest (ku ji bo bişaftinê çî ji dest tê dike) jin li gor nihêrîn û xwestin û pêdiviyên xwe bibin xwediye argumanekê û tîkoşîna xwe bidin, argumaneke din tîne hilberîn ku jinê bi şeweyekî din dike alaveke siyasete xwe.

Wek encam, spartina ji derve tîne, ligel pêkûtiya ji hundir tîne re, psîkolojiyekê wisa bi keçan re çêdike ku, bawer bikin rîya herî baş ew e ku ji bo ji cudageriyan xelas bibin û bîne qebûlkirin, dev ji axaftina Kurdî berdin. Di encama vî yekê de, bi taybetî keç bi lez dev ji axaftina zimanê dayikê berdidin. Ev rewş, eşkere dike ku zayenda civakî, bi faktorên wek feqîrî, cudageriya ku bi saya zimên di pergala perwerdehiyê de tîne kirin, rewşa malbatan û koçberiyê re tîkildar e; loma jî tîkela herî giring e di newekhevaneparêziyê de.

59 B.n.b. r.121.

60 B.n.b. r.123.

Rola Perwerdehiya Pirzimanî ya ser Bingehê Zimanê Dayikê di Libergirtina Cudageriya Zayenda Civakî de

Ji bo vederkirin û cudagerî, ku ji hevbirîna zayenda civakî û cudabûna zimanî afirî ye, ji holê bê rakirin, divê feraseta ku perwerdehiya pirzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê ji xwe re kiriye armanc bê xwastin û xurtkirin. Lewre feraseteke wisa xweyî potansiyeleke pir ciddî ye. Li gorî Carol Benson, mirov dikare li encamên gelek lêkolînan binihêre û vê potansiyelê vebêje.⁶¹ Bo nimûne, gelek lêkolîn destnîşan dikin ku, wexta keç zimanê perwerdehiyê bikartînin, diçin dibistanê. Ev yek, bi giştî hem meyla keçan û hem ya malbatan e. Wek me berê jî qal kiribû, mînaka Wîetnamê jî bi eşkeretî vê yekê diparêze. Faktoreke din jî, wexta zimanê ku li malê tê axaftin di perwerdehiyê de jî tê bikaranîn, malbat bêhtir dikarin beşdarî qonaxên perwerdehiya zarokên xwe bibin û dixwazin zarokên wan xwendina xwe bidomînin. Wexta rewşên dijberê vê yekê pêk tê, malbat naxwazin zarokên xwe bişînin dibistanê, heger bişînin jî, nikarin beşdarî qonaxên perwerdehiya wan bibin û şansa xwe wenda dikin ku êdî karibin di qonaxên perwerdehiya zarokên xwe de alîkariyê bi wan re bikin. Dîsa li gorî lêkolînan, wexta li dibistanê zimanê dayikê ên keçan tê bikaranîn, welaw li dibistanên ku perwerdehiya pirzimanî tê kirin, keç dûvedirêj perwerdehiyê didomînin. Di rewşeke wiha de, keç hew bi perwerdehiya xwende-nivîsendetiyê qaneh nabe û bi awayekî ciddî ji qonaxên perwerdehiyê sûdê werdigire; loma jî di gelek waran de bêhtir serkeftî dibin. Ev jî dibê sebebê handanê ku perwerdehiya xwe berdewam bikin; û malbat jî piştî vê jêhatîniya zarokên xwe, bêhtir alîkariya wan dike.

Xaleke din jî, talûkeya tacîzkirina zarokên komên ku zimanê wan î dayikê di perwerdehiyê de tê bikaranîn, kêmtir e û hêna dilrehttir zarokên xwe dişînin dibistanê. Lewre, ji ber ku zarokên wan wê ji aliyê mamosteyên ku bi zimanê wan î dayikê diaxivin ve bînin perwerdekirin û ji ber îhtîmala dibe ku wan mamosteyan ji civaka herêmê bin, baweriya wan ji mamosteyan zêde dibin. Di ser de jî, wexta zimanê dayikê yê zarokan di perwerdehiyê de tê bikaranîn, mamoste di pratîkên xwe yî nava dersê de, li hember keçan hêna bêhtir adil (dadwer) dibin. Bes, dema bi zimanê serdest perwerdehî tê kirin, bi taybetî di salên ewil ên perwerdehiyê de ji keçan zêdetir kur tûşî zimanê serdest dibin û mamoste bêhtir heqê axaftinê dide van zarokên ku bi zimanê serdest zêde diaxivin. Lê belê keçên ku zimanê wan î dayikê di perwerdehiyê de tê bikaranîn, xwe bêhtir rehet hîs dikin û (bi kêmanî) ji bo mamoste nikarin ji ber jêhatîniya wan î zimanî, cudatîyê têxe nava wan û kuran, ev rewş zêdetir potansiyela ku keç zêde beşdarî perwerdehiyê bibin, di xwe de dihebîne. Dîsa xaleke din a giring jî, di perwerdehiyê de bikaranîna zimanê dayikê; di mînaka gelek welatan de, ev yek bûye sedem ku jin zêdetir bibin mamoste. Ev rewş, kare bibe sedem ku xwendevanên keç zêdetir mamosteyên xwe yî jin ji xwe re wek model bigirin; ev yek jî dikare bihêle ku keç zêdetir beşdarî perwerdehiyê bibin û berdewam bikin. Wekî din, perwerdehiyeke

Ji bo vederkirin û cudagerî, ku ji hevbirîna zayenda civakî û cudabûna zimanî afirî ye, ji holê bê rakirin, divê feraseta ku perwerdehiya pirzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê ji xwe re kiriye armanc bê xwastin û xurtkirin.

61 Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

pirzimanî û feraseta civakê, weke ku berê jî hat qalkirin, di xebata bi navê *Çi Guherî* de tê gotin, dê nema bihêle ku jin ji ber zimanên xwe tûşî cudagerî û hermonîkariyê bibin. Dikare bê gotin ku, pirzimanîbûn wê awantajeke ciddî bi xwe re bîne. Ev yek, dikare wek hilberîna argumaneke nû bê kirin û hem ji polîtîkayên netew-dewleta serdest (ku bişavker e) û hem ji argumanên dijber, (ku jinan wek raguhêzên zimên, kultur û reseniya etnîkî diyar dike û di pêşnûmayên neteweperest de wek meta bikartîne) re bibe alternatîf. Bi saya vê yekê, keçên Kurd nebin bireserên pêşnûmayeke siyasal; bibin kirde, derbarê gewde û jiyandê xwe de bibin xwedî heq, biçin dibistanê, bibin xwedî meslek, li derve bixebitin, fêrî zimanan bibin, bes zimanê xwe yî dayikê jî biparêzin; heta bibin kirdeyên ku vana gişan nexwazin jî.

Şûna Encaman de Pêşniyar

Di vê xebatê de, me hewl da ku em bi giştî qala di perwerdehiyê de ziman û newekheviyên zayendiya civakî bikin. Ji bo vê yekê jî, me li polîtîkayên netew-dewletan û li pratîkên kampanyayên navneteweyî ên ku bi vê mijarê re pêwendîdar in, nihêrî. Me dît ku pêşnûmayên netew-dewletan jinan dikin alavên xwe yê siyasî û kampanyayên navneteweyî jî, bêtir bi nêzîktêdayinên modernîst-lîberal behsa têgînên weke wekheviya fersendê dikin; bes bi taybetî wexta li dibistanan keçên ji komên kêmnê tûşî newekheviyan dibin, çavên xwe digirin û ji xwe re nakin problem. Dîsa hevahengê vê yekê, me got, arguman û pratîkên kampanyayên ku li Tirkîyeyê, derbarê dibistanîkirina keçan de tîr birêvebirin, bi gelemperî li gorî nihêrînên keçan nêzîkî mijarê nebûne, ligel nêzîktêdayinên modernîst û kolonyal, xwestine ku keçên Kurdan asimîle bikin. Wekî din, me xwest em nîqaş bikin, newekheviya zayenda civakî, dikare tûşî pratîka bikaranîna, an bikarneanîna zimanê dayikê, bibe. Di dawiyê de, me hin çavdêriyên ne qatî ên derdarê pratîkkirina zimên ya xwendevanên keç de, nîqaş kirin. Di çavdêriyên ku di komxebatan de hatibûn bidestxistin û bi têgîna “textîparêziyê” me got, îhtîmal e keçên Kurd, li gorî kuran hêna zûtir Kurdî ji bîr bikin û ev yek jî, dibe ku ji ber sparteyên ji derve tê û pêkûtiyên ji hundir tê, be. Piştî van xebatan gişan me got, di derdora perwerdehiyê de, newekheviyên zayenda civakî tûşî guherbariya zimanê dayikê dibe û newekheviyên ciddî diafirîne; û ji bo ji holê rakirina van newekheviyan, feraseteke perwerdehiya pirzimanî ya li ser bingehe zimanê dayikê, (ku di mijara zayenda civakî de hesyar e) dikare mîsyoneke girîng pêk bîne.

Ligel van nihêrînan tevan, em dikarin ji bo ji niha û şûn de hindêk pêşniyaran bikin.

Divê lêkolînên berfireh bên kirin derbarê zayenda civakî û zimanê dayikê de: Di xebat û kampanyayên ku pehniyên cuda de hatine kirin de, divê vê rewşa yekgirtî, (ya ku di xwe de zayenda civakî û zimanê dayikê dihewîne) li ber çavan bê girtin.

*Dikare bê gotin ku,
pirzimanîbûn wê
awantajeke ciddî bi
xwe re bîne.
Ev yek, dikare wek
hilberîna
argumaneke nû
bê kirin û hem ji
polîtîkayên netew-
dewleta serdest û
hem ji argumanên
dijber re bibe
alternatîf*

Divê feraseta perwerdehiya pîrzimanî ya li ser Bingehê zimanê dayikê ya ji zayenda civakî re hestiyar bê pejirandin: Heke li Tîrkiyeyê, feraseteke perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê bê pejirandin û li dibistanan bê pêkanîn, ji bo jiholêrakirina cudagerî û newekheviyên ku me qal kirine, cudahiyên ciddî dikare pêk werin. Jixwe perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê, bi awayekî ciddî xwediyê potansiyelekê ye ku dikare cudageriyên kêr bike. Lewre perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê, hem xwedî potansiyeleke ku dikare normê yekzimanîyê bişkîne û hem jî dikare ji bo rolên zayenda civakî qadên nû veke.

Divê di xebatên ku wê derbarê mijarê de bîr kirin de nêzîktêdayînên metodolojîk û teorîk ên rexnegir bîr kirin de: Di kampanya û xebatên heyî yê li Tîrkiyeyê de, ji bilî rêbaza ku timî tê şopandin ya teknîkî ku “faktorên ji perwerdehiya keçan re dibin asteng” û “çareserî”, nêzîktêdayînên postkolonyal û poststruktur (ku derfetên kirina analîzên dorfireh û ravekar diafirîne) ên analîtîk û rexnegir dikarin were pejirandin. Ji bo kirina vê yekê jî, divê neyê jibîrkirin ku di xebatên bêne kirin de, bi giştî zarokên Kurd û bi taybetî keç, wek komeke tekane ya homojen neyê dîtin, di şûna vê de, divê ligel cudatî û dijberîtiyên wan, ezmûneyên wan, bi gotineke din bi zêdebûna nasnameyên wan, bîr nîrxandin.

Divê nêzîktêdayînên modernîst-lîberal û kolonyal bîr kirin de deşîfrekirin û terkkirin: Nêzîktêdayînên kolonyal û cih bi cih modernîst-lîberal, ku li cihên weke Ewropaya Rojava û Bakurê Emrîka rû didin/tên parastin, ku zêdetir takekesiyê derdixin pêş gelek kêmasî û xeletiyên di nav xwe de dihewînin gava yek bixwaze li Tîrkiyeyê û erdnîgara Kurdan pêk bîne. Lewre, dibe ku mafê yekî/ê hebe ku tiştêkî bike, lê belê dibe ku hêza wî/ê têrê nekê ku vî mafî bikarbîne; an jî paralelî vê yekê, ku mirov heq da yekî/ê nayê wê wateyê ku mirov hêz jî daye wî/ê. Loma jî wexta mafê perwerdehiya Kurdî hat xwestin, an ji bo keç û kuran mafê wekheviya perwerdehiyê hat xwestin, divê hay ji vê yekê hebe ku encam tim û tim ji bo herkesê nabin wekhev. Ji ber vê yekê jî, divê daxwazên perwerdeya pîrzimanî tenê li ser “wekheviya derfetan” neyên kirin, zêdetir bi şiklekî wisa bîr kirin ku “wekheviya encaman” li ber çava bigire ligel cudahiyên wan.

divê neyê jibîrkirin ku di xebatên bêne kirin de, bi giştî zarokên Kurd û bi taybetî keç, wek komeke tekane ya homojen neyê dîtin, di şûna vê de, divê ligel cudatî û dijberîtiyên wan, ezmûneyên wan, bi gotineke din bi zêdebûna nasnameyên wan, bîr nîrxandin

Çavkanî

Aikman, Sheila û Unterhalter, Elaine (2005), *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam GB, Oxford.

Akşit, Elif Ekin (2005), *Kızların Sessizliği*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

Akşit, Elif Ekin (2009a), "Haydi Kızlar Okula: Kızların Eğitimi, Kadınların Bilgisi", *Birikim*, hejmar 114.

Akşit, Elif Ekin (2009b), "Anadilde Eğitim ve Kadınlar", *Fe Dergi*, hejmar 1.

Avar, Sıdıka (2009), *Dağ Çiçeklerim*, Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, İzmir.

Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity and Mother Tongue-Based Teaching*, UNESCO, Bangkok.

Bhabha, K. Homi (1994), *The Location of Culture*, Routledge, New York.

Bhatia, Tej K. û Ritchie, William C. (2006), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell, Oxford.

Corson, David (1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coşkun, Vahap; Derince, Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarneanîna Zimanê Zikmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê*. DİSA, Diyarbakır.

Çağlayan, Handan; Doğan, Ayşe Tepe û Özar, Şemsa (2011), *Ne Değişti?: Kürt Kadınların Zorunlu Göç Deneyimi*, Ayizi Yayınları, İstanbul.

Çiçek, Cuma (2008), "Dagirkerî, netewe-dewlet û politikayên zimanî", *Zend*, No. 10.

Dejaeghere, Joan û Miske, Shirley J. (2009), "Limits of and Possibilities for Equality: An Analysis of Discourse and Practices of Gendered Relations, Ethnic Traditions, and Poverty Among Non-Majority Ethnic Girls in Vietnam," *International Perspectives on Education and Society*, hejmar 10.

Eğitim-Sen Merkez Kadın Sekreterliği (2009), *Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Eğitim Sen (2010), *Ortaöğretimde Okutulan Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

European Stability Initiative (ESI) (2007), *İkinci Kadın Devrimi: Feminizm, İslam ve Türkiye Demokrasisinin Olgunlaşması*.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2003), *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması*, Ankara.

Gök, Fatma (1993), “Türkiye’de Eğitim ve Kadınlar”, *Kadın Bakış Açısından 1980’ler Türkiye’sinde Kadın*, (ber.) Şirin Tekeli, İletişim Yayınevi, İstanbul.

Gök, Fatma û Okçabol, Rifat (1999), *Öğretmen Profili Araştırma Raporu*, Eğitim Sen, İstanbul.

Gündüz-Hoşgör, Ayşe û Smits, Jeroen (2001), “Linguistic Capital: Language as a Socio-economic Resource Among Ethnic Women in Turkey”, *Ethnic and Racial Studies*, hejmar 26.

Kandiyoti, Deniz (1991), “Identity and Its Discontents: Women and Nation”, *Journal of International Studies*, hejmar 20.

Kılıç, Lütfi Kırbazoğlu û Eyüp, Bircan (2011), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Rollerine Üzerine Bir İnceleme”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, cild 6, hejmar 2.

Lauder, Hugh; Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne û Halsey, A.H. (2006), *Education, Globalization, and Social Change*, Oxford University Press, Oxford.

Marshall, Harriet û Arnot, Madeleine (2007), “Globalising the School Curriculum: Gender, EFA and Global Citizenship Education”, *Gender Education & Equality in a Global Context: Conceptual Frameworks and Policy Perspectives*, (ber.) Shailaja Fennell û Madeleine Arnot, Routledge, London.

O’Gara, Chloe û Kendall, Nancy (1996), *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls’ Experiences in Primary Classrooms*, Creative Associates International, Washington DC.

Otaran, Nur (2003), *A Gender Review in Education: Turkey 2003*, UNICEF, Ankara

Rankin, Bruce H. and A. Aytaç (2006), “Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey”, *Sociology of Education*, hejmar 79.

Sayılan, Fevziye (2012), *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*, Dipnot Yayınları, Ankara.

Sirman, Nükhet (1989), “Feminism in Turkey: A Short History”, *New Perspectives on Turkey*, hejmar 3.

Stromquist, Nelly P. (2001), “What Poverty Does to Girls’ Education: The Intersection of Class, Gender and Policy in Latin America”, *Education, Globalization, and Social Change*, (ber.), Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, û A. H. Halsey, Oxford University Press, Oxford.

Tan, Mine, (2000), *Eğitimde Kadın Erkek Eşitliği ve Türkiye Gerçeği*, *Kadın Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş ve Eğitim, Çalışma Yaşamı ve Siyaset*, TUSİAD Yayınları, İstanbul.

Tansel, Aysit (2002), “Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors”. *Economics of Education Review*, hejmar 21, 5.

Tekeli, Şirin (1995). *Kadın Bakış Açısından 1980’ler Türkiye’sinde Kadınlar*, İletişim Yayınları, İstanbul.

Türkođlu, Hülya (1999), Kadın Öğretmenler ve Sendikal Katılım: Eğitim Sen Örneđi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, teza masterê a çapnebûyî.

Yeşil, Sevim (2003), Unfolding Republican Patriarchy: The Case of Young Kurdish Women at the Girls Vocational Boarding School in Elazığ. Ortadođu Teknik Üniversitesi, teza masterê a çapnebûyî.

Yetişkin, Ebru (2010), “Postkolonyal Düşünce Özel Sayısı”, *Toplumbilim*, hejmar 25.

Yuval-Davis, Nira (2010). *Cinsiyet ve Millet*, (çap 3), wer: Aysin Bektaş, İletişim Yayınevi, İstanbul