



PERWERDEHIYA DÎNAMÎK A PIRZIMANÎ Û PIRZARAVAYÎ LI SER BINGEHÊ ZIMANÊ DAYIKÊ: MODELÊN PERWERDEHIYÊ BO XWENDEKARÊN KURD

M. ŞERÎF DERÎNCE

RAPORÊN ANALÎZÊ BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKE

1



**PERWERDEHIYA DÎNAMÎK A PIRZIMANÎ Û PIRZARAVAYÎ LI SER BINGEHÊ
ZIMANÊ DAYIKÊ: MODELÊN PERWERDEHIYÊ BO XWENDEKARÊN KURD**

MEHMET ŞERÎF DERÎNCE

Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî

(DÎSA)

2012

BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKÊ RAPORÊN ANALÎZÊ I

**PERWERDEHIYA DÎNAMÎK A PIRZIMANÎ Û PIRZARAVAYÎ LI SER BINGEHÊ ZIMANÊ DAYIKÊ:
MODELÊN PERWERDEHIYÊ BO XWENDEKARÊN KURD**

WEŞANÊN DÎSAyê

ISBN: 978-605-5458-14-0

Nivîskar: M. Şerif Derince

Wergera Kurmancî: Osman Mehmed

Sererastkirin: M. Şerif Derince

Bergsazî: Emre Senan

Wêneya Bergê: Veysel Aydeniz

Amadekirina Çapê: Atalay Göçer, DîSA

Dizayna Nasnameya Weşanê û Şêwirmendê Dizaynê: Fatma Tulum Eryoldaş

Çap: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları

Esatpaşa Mah. Ziyapaşa Cad. No: 4 ATAŞEHİR /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**

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

Tel: (0412) 228 14 42

Faks: (0412) 224 14 42

www.disa.org.tr

info@disa.org.tr

BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKÊ RAPORÊN ANALÎZÊ I

PERWERDEHIYA DÎNAMÎK A PIRZIMANÎ Û PIRZARAVAYÎ LI SER BINGEHÊ
ZIMANÊ DAYIKÊ: MODELÊN PERWERDEHIYÊ BO XWENDEKARÊN KURD

MEHMET ŞERÎF DERİNCE



Copyright © Îlon 2012

Hemû mafên vê weşanê veşartî ne. Beşek ji raportê an jî hemû raport nabe bê zêdekirin û belavkirin beyî destûra fermî bê girtin ji Enstîtûya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî (DİSA).

Raporta Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaravayî li ser Bingehê Zimanê Dayikê: Modelên Perwerdehiyê bo Xwendekarên Kurd, wek gavekê projeya Enstîtûya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî (DİSA) ya bi navê Bilindkirina Hişmendiyê derheqê Zimanê Dayikê û Duzimanî di Perwerdeyê de ku piştgiriya fona Matra'yê ya Balyozxaneyê Holandê wergirtiye hatiye amadekirin. Dibe ku fikr û dîtinên di belavokê de cih digirin yek bi yek bi yên DİSA û Balyozxaneyê Holandê ji hev negirin.

Ji kerema xwe herin rupela <http://www.disa.org.tr/modelenperwerdehiye.pdf> an jî me agahdar bikin ji bo ku raportê bi dest bixin.

Bi alîkariya



Kingdom of the Netherlands

Mehmet Şerif Derince, li Zanîngeha Sabancıyê û Zanîngeha Boğaziçiyê dersên Kurdî dide, di heman demê de li Zanîngeha Mimar Sinanê di Beşa Civaknasiyê de doktoraya xwe dike. Yek ji sê nivîskarên ku xebata Kula Ziman a ku DISAyê nivîsandiye. Her wiha berpîrsê “Projeya Bilindkirina Hişmendiyê Bikaranîna Zimanê Dayikê û Duzimanî 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 rapora analîzê ya bi navê “Zayenda Civakî, Perwerdehî û Zimanê Dayikê” ye ku derheqê peywendiyê zayenda civakî û perwerdehiyê bi zimanê dayikê di nav zarokên kurd de ye. 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, pirzimanî û xwende-nivîsandetiyê de hatine weşandin.

Naverok

Pêşgotin	7
Spasî	10
Destpêk	11
Termînolojî û Çend Têbinî	12
Bi Kurtî <i>Kula Ziman</i>	13

BEŞ 1: Heterojeniya Xwendekarên Kurd

15

1.00. Zayenda Civakî, Zimanê Dayikê û Perwerdehiya Zarokên Kurd ên Keç	15
1.10. Kurdî û Zayenda Civakî	17
1.11. Cudahiyên di Navbera Herêmên Gund-Gundewar û Navenda Bajaran de	17
1.12. Cudahiyên Çînî	18
1.13. Nêzîktêdayîna Polîtîk a Malbatan û Bikaranîna Kurdî	18
1.14. Astên Pirzimanîyê	19
1.15. Koç	20
1.16. Cudahiyên Zarava û Devokan	21
1.17. Cudahiyên Baweriyê	24
1.20. Nirxandin	24

BEŞ 2: Perwerdehî û Pirzimanî

25

2.00. Pergalên Perwerdehiyê li Cîhanê	25
2.20. Cureyên Xwende-Nivîsendetiyê û Xwende-Nivîsendetiya Rexneyî	27
2.30. Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdehiyê de û Modelên Berbelav	31
2.40. Pirzimanî û Pirşayanî Wek Qonaxeke Dînamîk li Dijî Yekzimanîyê	35
2.50. Mamoste Gihandin ji Aliyê Cudahiyên Zimanî û Kulturî ve	36
2.60. (Mu)Daxilbûna Dê û Bavan	37
2.70. Stûnên Bingehîn ên Perwerdehiya Pirzimanî	38

BEŞ 3: Modelên Perwerdehiyê yê Dînamîk ên Pirzimanî û Pirzaravayî li Ser Bingehê Zimanê Dayikê bo Perwerdehiya Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê

40

3.00. Pêdiviyên ku Divê Model Bibin Bersiv ji Wan re	42
3.10. Modelên Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaraveyî li Ser Bingehê Zimanê Dayikê bo Zemîneyên Cuda	44
Model 1 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaravayî ya Piledar li Ser Bingehê Kurdî	45
Model 2 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaravayî ya Piledar a bi Hevkêşiya Kurdî-Tirkî	48
Model 3 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaravayî ya Piledar li Ser Bingehê Tirkî	51
Model 4 – Bernameya Vejiyandinê bo Xwendekarên Kurd ku Zimanê Wan ê Yekem Bûye Tirkî	54
3.20. Perwerdehiya Kurdî ya Dewra Derbasbûnê	56

Encam

57

Çavkanî

58

Pêşgotin

Nivîsandina vê xebatê, ku encama kedeke nêzîkê du-salî ye, li rasta qonaxeke wisa hat ku hinek guherînên nû çêdibin di rêbaza perwerdehiya Tirkîyeyê û her wiha nîqaş û gengeşeyên girîng pêk tên di derheqê bikaranîna zimanê dayîkê di perwerdehiyê de, taybetî statûya zimanê kurdî li Tirkîyeyê. Ev xebat pêşniyarên berbiçav ên yasayî dike ji bo ku kurdî û hemû zimanên din ên li Tirkîyeyê wek zimanê dayîkê tên bikaranîn bibin zimanê perwerdehiyê li Tirkîyeyê.

Berevajî bîr û boçûna berbelav a dibêje tenê piştî li Tirkîyeyê lihevhatin û aştîya civakî pêk were wê statûya zimanên li Tirkîyeyê tên axaftin bîr diyarkirin, bi vê xebatê em, ango saziya DÎSA, wê yekê diparêzin ku gihandina statûyeke yasayî ya -di serî de kurdî- hemû zimanên li Tirkîyeyê tên axaftin li gor daxwazên gelên bi van zimanan diaxivin, yek ji girîngtirîn gavan e ku wê aştîya civakî pêk bîne. Ji ber vê yekê, baweriya me ev e ku pêşkêşkirina pêşniyarên berbiçav ji bo ku kurdî û hemû zimanên din werin bikaranîn di perwerdehiyê de gelek girîng in di vê qonaxê de.

Ev xebat, mijara perwerdehiya bi zimanê dayîkê bi nêrîneke rexneyî tehlîl dike û bi pêşniyarên berbiçav derdikeve pêşberê me ji bo perwerdehiya zarokên kurd, tevî ku taybetî û pêdiviyên civakî, zimanî, perwerdehî û siyasî yên van zarokan û yên malbatên wan li ber çavan bigire. Bi vê yekê, ev xebat çar modelên perwerdehiya pîrzimanî ya ser bîngê zimanê dayîkê pêşniyar dike ku her yek ji wan têkiliyên civakî û zimanderûnî yên navbeyna zimanên di modelan de cih girtine dide ber çavan û cudahî û cihêtiyên zaravayî û devokî yên kurdî jî dike perçeyekê modelan. Her wiha heterojeniya rewşa zimancivakî ya xwendekarên kurd jî nîqaş dike li gel babetên civakî yên wek zayenda civakî, cudahiya çînî, bawerî û bîr û boçûnên wana. Her wiha, em doza feraseta perwerdehiyê pîrzimanî dikin ku têgeha xwende-nivîsendetiyê û ferkariya wê bi çavekê rexneyî ji nû ve dinirxîne bi mebesta ku cih çêke ji bo ku kes û civakên rexne/vegûherîner rabin bi rêya perwerdehiyê.

Ji bilî girîngiya wê ya li jorê hatî behskirin, ev xebat di gelek mijaran de taybetmendîya gaveke nû li xwe digre û gazî me dike em gotineke nû bibêjin, beyaneke (retorîk) nû hilberînin û dawîya dawî em berê xwe bidin rastiyên xwe.

Berî her tiştî ev xebat, pêşniyara wan modelên perwerdehiya pîrziman a berbiçav dike ku dikarin bîr bikaranîn di perwerdehiya zarokên kurd de. Berî niha di çend xebatan de mijarên wek modelên wê bikarin bîr bikaranîn di perwerdehiya zarokên kurd de divê çî li xwe bigre û bibe xwedî feraseteke perwerdehiyê ya çawa, cih girtibûn. Lê belê wek di vê xebatê de hatî kirin bi rûnandina li konteksta wan, bi hesêbkirina taybetmendiyên civakî, zimanî, perwerdebûnî û polîtîk ên zarokên navborî û daxwazên malbatan, bi kitekitên xwe ve modelên perwerdehiya pîrziman a li ser bîngê zimanê dayîkê bi awayekî berbiçav berî niha nehatibûn pêşwazîkirin. Ji loma, bi vê raporê re em difikirin ku li Tirkîyeyê gaveke nû tê avêtin.

Derbarê gotina gotineke nû û hilberandina beyanê de jî, doza pêşî ya vê xebatê li ser têkiliyên civakî û zimanderûnî (psîko-zimanî) yên navzimanî û nêzîktêdayînen derbarê fêrbûna zimanan de ye. Lewre gelek mirovên ji her astê û ji her çîne dikarin baweriya xwe bi wê yekê bînin ku ziman



dijberê hev in û çend ziman pêk ve dihêlin di mêjîyê mirov de alozî û qeyranên nasnameyê pêk bèn û axaftina bi zimanên ji hev cuda dihêle ku civak ji hev dûr bikevin. Lê belê gelek lêkolîn û mînakên neymar ên li cîhanê, nîşan didin ku ziman ne dijberê hev, lê piştgirê hev in û li dorhêleke guncav pîrzimanî bi çav yekzimanîyê avantajên cidî pêk tîne û dîsa ev lêkolîn û mînak dipeytînin ku di nav civakan de projeyên hevcelebkirina zimanî li rastî bertekan tînin û ligel lihevnekirinan pevçûnê bi xwe re tînin. Brevajî vê, li deverên ku civakên cuda tevî zimanên xwe tînin pejiwandin jî em dibînin ku xwelihevanî û lihevhatina civakî gelekî hêsantir dikare pêk were. Bi heman awayî, fêrbûna zimanan berevajî ya tê zenkirin ew hêman in ku hev hermonî nakin, lê fêrbûna zimanên nû hêsan dikin. Bi gotineke din, bi riya lêkolînên neymar hatiye isbatkirin ku mirovên bi du an jî zêdetir zimanan baş dizanin dikarin zimanên hevpeç (zimanên din) jî bi hêsanî û bilez fêr bibin.

Xaleke din jî li ser nêzîktêdayînên derbarê feraseta perwerdehiyê de ye. Li Tirkîyeyê û li gelek welatên wek Tirkîyeyê, feraseteke perwerdehiyê ya wiha serdest e ku pîr dûr e ji rasteqînîyên civakî û nabe bersiv ji pêdiviyên gelan re, têkiliyên desthilatê yê di navbera komên cuda de nake problematîk û ji aliyekî ve gava hiyerarşiyên diafirîne ji aliyê din ve hiyerarşiyên heyî bi berdewamî jî nû ve hildiberîne. Lê tekane feraseta perwerdehiyê ya li cîhanê ne ev e. Bi riya perwerdehiyê pêkan e di heman demê de kes û civakên rexneyî/veguberîner jî bèn gîhandin. Di feraseteke perwerdehiyê ya wisa de, perwerdekar û dibistan, hişmendiyeke wiha bi pêş dixin ku rasteqînîyên civakî di nava dibistanê de û li derveyî dibistanê çawa tînin pênasekirin û ji aliyê kulturê, ziman, dîrokê, desthilatê û siyasatê ve çawa tînin bişertkirin û bidirûvkin. Bi ser de mînakên berbiçav jî hene ku bi feraseteke bi vî rengî tînin rêxistin û encamên serkeftî bi xwe re tînin. Ev xebat, di heman demê de wê yekê jî diparêze ku bi vê ma'neyê ferasete perwerdehiyê ya nû bê pêşxistin û sepandin.

Mijareke din jî derbarê nêzîktêdayînên li ser xwende-nivîsendetiyê de ye. Eynî wek di mijara perwerdehiyê de heyî, bîr û bawerî li wê yekê tê kirin ku li gelek welatan xwende-nivîsendetî tenê bi awayekî besît dikare zimanê nivîskî watedar bike û kirariyên matematîkî bike. Lê xwende-nivîsendetî, çawa ku pêşveçûna zimanî û bîrewerî ya devkî û nivîskî radipêçe, di heman demê de zimanweriyek (ziman-hunerwerî) e ku pêşbîniya bikaranîna bêsînora derfetên mêtî dîke. Bi ser de nêzîktêdayîna me ya derbarê xwende-nivîsendetiyê de ji bilî vê, di pêkanîna pêşveçûna kes û civakên rexneyî/veguberîner de roleke girîng dilîze. Ji ber vê yekê, ev xebat di heman demê de gazî her kesî dîke da ku gotineke nû bike derbarê xwende-nivîsendetiyê de.

Her wiha tebî'etê heterojen ê komên xwendekaran, mijarek e ku bi gîştî tê piştguhkirin di gelek nîqaşên eleqedar de. Çi di şewazên perwerdehiyê de yê ku di xizmeta berjewendiyên civatên serdest de ne, çi jî di wan argumanan de ku van demên dawî tînin bikaranîn ji bo zarokên kurd bi zimanê xwe yê dayikê perwerdehiyê wergirin, xwendekar bi gîştî wek komeke hevceleb tînin fikirîn. Ev xebat îdîa dîke ku bi taybetî xwendekarên ku zimanê wan ê dayikê kurdî ye hemû komên xwendekaran xwedî taybetmendî û pêdiviyên cuda ne û ji ber cudahiyan xwe yê civakî, zimanî, siyasî û zayenda civakî komên tîra xwe heterojen tînin holê. Gava polîtîka û sepandinên perwerdehiyê bèn diyarkirin da di aliyê xwendekaran de bèn pêşxistin, pîr girîng e ku ligel cudahiyan wan bîr li xwendekaran bê kirin. Ji loma, em dîsa pêrgî wê rastiyê dibin ku divê em gotineke nû bibêjin û ji aliyên cuda ve nêzîkî mijarê bibin.

Mijareke din a girîng jî ew e ku divê gotineke nû bê kirin derbarê nêzîktêdayîna li ser mijara zimên û zayenda civakî. Di demên dawî de piraniya xebatên hatî kirin û kampanyayên hatî meşandin derbarê zayenda civakî de, li dibistanîkirina zarokên keç hûr bûne. Lê piraniya van xebatan gava

dibêjin “zarokên keç” bi eşkeryî diyar nakin ka armanc kî ye û rastiya ku piraniya van keçikan kurd in an jî zimanê wan ê dayikê zimanekî din e ji bilî tirkî, piştguh dikin. Mirov nikare bibêje ku kes û saziyên bi awayekî rexneyanetir nêzîkî mijarê dibin, bi têra xwe rê li ber wan nîqaşan vedikin ku bikaranîna zimên û zayenda civakî çawa li hev derdikeve û ev yek çawa tesîrê li zarokên keç û li zarokên kur bi awayekî cuda dike. Ji ber vê yekê, ev xebat gava behsa feraseteke perwerdehiyê ya nû û têkiliya navzimanî dike her kesî vedixwîne ku di heman demê de li ser aliyê zayenda civakî ya mijarê nîqaşê bike û bifikire.

Bo dawî yek ji warên ku pêdivî bi kirina gotineke nû heye, belkî jî ya herî girîng, mijara cudahiyên devok û zaravayên nav-ziman e. Divê bila behsa hîndekariya zimanên biyanî yên xwedî rûmet (bi itîbar) be, divê jî bila zimanên hîndekariyê yên bingehîn bin ku wê di perwerdehiyê de bî bikaranîn, li gelek welatan ew pêşdivêtî heye ku perwerdehî bi devokeke standard a zimanekî bê kirin. Lê standardbûna di ziman de û standarbûna di elîfbayê de tiştên ji hev cuda ne û her çend dibe bi devokên cuda yên heman zimanî bi bikaranîna elîfbayeke hevpar perwerdehiyeke pîrziman bibe, dibe perwerdehiya pîrzarava û pîrdevok jî bê kirin. Li welatên raboriyeke wan a rehdar a perwerdehiyê heyî yên wek Norwêç, Îtalya û Elmanyayê, mumkin e mirov nimûneyên vê yekê bibîne. Bi heman awayî, bi zaravayên cuda yên heman malbata zimên jî karûbarên perwerdehiyê bi rehetî dikare bî meşandin. Nimûneyeke xweş a vê yekê li Herêma Kurdistanê ya Federe ya Iraqê, di sepandinên perwerdehiyê de ku bi zaravayên soranî û kurmancî yên kurdî tî meşandin, em dikarin bibînin. Bi ser de di kitêbên dersan de yên di perwerdehiya bi van zaravayan tî kirin de tî bikaranîn, bêje û komepeyvên cur bi cur ên ji zaravayê din jî, bi riya rêbazên berawirdiyê (miqayese) tî bikaranîn, bi vî awayî di navbera her du zarava-axêvan de riya fêrbûna zaravayên hev vedibe. Bi heman awayî, di navbera zazakî û kurmancî de jî mumkin e û pêwîst e perwerdehiya berawirdiyê bê kirin. Bi vê yekê re, ev xebat ligel wê yekê ku modelên perwerdehiyê yên di perwerdehiya xwendekarên kurmanc de bikarin bî bikaranîn pêşkêş dike, di heman demê de pêşniyara bernameyekê jî dike ku ev xwendekar bikarin fêrî zazakî jî bibin. Dîsa bi heman awayî, ev xebat doza wê yekê dike ku di feraseteke perwerdehiyê ya pîrziman de cudahiyên devokan ên hem nav-kurmancî hem jî nav-zazakî dikarin bî parastin û wê nêzîktêdayîna çewt a berbelav red dike ku dibêje, ji bo perwerdehî bê kirin divê devokek and jî zaraveyek tenê bê hilbijartin û hemû çalakiyên perwerdehî-hîndekariyê bi vê bî kirin.

Ji ber van hemû sedeman ev xebat, di demeke hessas (krîtîk) de, ji bo di serî de kurdî hemû zimanên cuda yên li Tirkîyeyê heyî bîghîjin ewlehiyeke yasayî û di perwerdehiyê de bî bikaranîn, wek gaveke girîng bê dîtin. Em hêvî dikin ku ev xebat bîhêle bîngehên aştî û lihevhatina civakî bî avêtin û bibe alîkar ji bo têkoşîna hemû zarok û gelên ku zimanekî wan ê dayikê heye ji derveyî tirkî.

M. Şerif Derince
Îlon, 2012



Spasî

Ji bo ev xebat bê kirin û ev rapora di dest we de bê amadekirin gelek alîkariyên girîng ên gelek kes û saziyan bûye. Berî her tiştî em gelekî spasiya wan mamosteyan dikin ku beşdarî komxebatên yekem, duwem û sêyem ên mamosteyan bûne ku DÎSAyê li dar xistî, û wext û fikr û ezmûneyên xwe yê hêja bi me re parve kirine. Ne ji wan bûya gelek mijarên di vê xebatê de cih girtî, dibe ku tu carî nehatana bîra me. Her wiha bi saya wan me karî em fêr bibin ku xwendekarên kurd xwedî çî cure taybetmendiyên in û çî pêdiviyên wan hene.

Bo duwem, em spasiyên xwe yê ji dil pêşkêşî Prof. Dr. Susan Malone û Prof. Dr. Carol Benson dikin. Ew çûne her derê dinyayê û parêzgeriya pîrzimaniya li ser bingehê zimanê dayikê kirine, li dehan welatên cuda di amadekirin û sepandina modelên perwerdehiya pîrzimanî a li ser bingehê zimanê dayikê de erkeke çalak dane ser milên xwe û zanyarî û ezmûneyên ku bi dest xistî, bi destevkirî bi me re parve kirine. Di amadekirina modelên di vê raporê de hatî pêşkêşkirin, bandora wan a pispore heye.

Her wiha em gelekî spasiya Mamoste Adil Qaziyê ji Kurdî-Dera Amedê, Müge Ayan Ceyhana ji Zanîngeha Bilgîyê Liqê Xebatên Civaknasî û Perwerdehiyê, Müjgan Şahin ji Eğitim-Senê û Netice Altunê dikin ku beşdarî wê çalakiyê bûn ku ji bo em metnê pêşnûmayî yê rapora xwe bi raya giştî re parve bikin me lidarxistî û derbarê pêşnûmaya pêşî ya raporê de bîr û boçûn, pêşniyar û rexneyên xwe li me parve kirin. Bi saya wan me şens bi dest ve anî ku em gelek mijarên kêman jî têra xwe nehatî ravekirin di raporê de sererast bikin. Em spasiya hemû guhdaran jî dikin ku beşdarî heman çalakiyê bûn û bîr û boçûn û pêşniyarên xwe li me parve kirin.

Wekî din, em spasiya Dilan Bozgan, Murat Aba û Atalay Göçerê delal ên karmendên DÎSAyê dikin ku di lidarxistina wan komxebatên mamosteyan de kedeke wan a zêde heye ku bûn bingeh ji amadekirina vê raporê re. Ne ji wan bûya komxebatên me wê ew hinde bi rêkûpêk nemeşiyana. Bi heman awayî em spasiya serê pêşî Şemsa Özar hemû endamên DÎSAyê dikin ku di her merhaleya bernameya me ya Parêzgeriya Bikaranîna Kurdî di Perwerdehiyê de bi bîr û boçûn û pêşniyarên xwe ve bûn alîkar, em spasiya Nesrin Uçarlar dikin ku halê pêşî yê raporê xwendî û ji bo baştir bê fêmkirin sererastkirinên pêwîst ên ziman kirî û em spasiya Beril Eyüboğlu dikin ku bi awayekî hûrbînî sererastkirinên ziman ên metna dawî ya tirkî kirî û destkariyên girîng li serê kirî.

Bo dawî, em gelekî spasiya Serbalyozgeriya Hollendeyê dikin ku bi alîkariyên xwe camêrane hişt ev xebat tev bikarin bîr kirin. Ne ji alîkariya wan a aborî bûya wê ev rapor nehata amadekirin.

Destpêk

Ji bo zimanê kurdî di perwerdehiyê de bikare bê bikaranîn li Tirkiyeyê bi salan pê de têkoşîneke mezin tê meşandin. Beşeke girîng ji vê têkoşînê, li dor wê daxwazê dirûv girtiye ku zimanê dayikê bibe zimanê bingehîn ê hîndekariyê di perwerdehiyê de. Lê belê bi boçûneke tevahîspêr heta niha ewqasî nehatiye pêşniyarkirin ku çî cure model bikarin bîn bikaranîn di perwerdehiya zimanê dayikê de. Piraniya nîqaşên heyî yê derbarê modelên perwerdehiyê yê li ser bingehê zimanê dayikê, li ser wê yekê civiyane ku di kontekstên welatên cuda de sepandinên van modelên cuda çawa hatine meşandin.¹ Pêşniyarên modelên perwerdehiyê yê berbiçav ên li ser bingehê zimanê dayikê ku bikarin bîn bikaranîn di perwerdehiya xwendekarên kurd de li Tirkiyeyê, hîn di nav raya giştî de bi têra xwe nehatine nîqaşkirin. Yek ji girîngtirîn sedemên vê ew e ku berî pêşniyara modelê bê kirin hewcedarî bi zanîna şertên heyî hebû bi lêkolînên berfireh. Bi saya xebatên girîng ku van çend salên dawî tî kirin, bi ya me êdî dema guncav hatiye ji bo nîqaşkirina modelên perwerdehiyê yê berbiçav ên li ser bingehê zimanê dayikê.

Wek Carol Benson jî gotî, fêmkirina ezmûnên ku tî serê wan komên tûşî cudageriyê tî, yek ji girîngtirîn gavên pêşvebirina pergaleke perwerdehiyê ye ku ji aliyê wan koman de bê meşandin ku van cudageriyên dijîn. Bêyî ev bê kirin pêşniyar û guherînên ku tî amadekirin, ji wan standardan wêdetir naçin ku bi giştî newekheviyan zêdetir dikin û bi tenê bi kêr çînen sosyo-ekonomîk ên diyar tî.² Ji ber vê, gava modelên perwerdehiya zimanê dayikê ji bo Tirkiyeyê bê pêşniyarkirin, divê rewşa civakî û zimanî ya xwendekarên ku zimanê wan ê dayikê ne tirkî ye li ber çav bê girtin û li gorî vê pêşniyar bîn kirin.

Ji vê xalê eger em bidin rê, ev rapor ji bo wê yekê hatiye amadekirin ku taybetî û pêdiviyên cuda yê xwendekarên kurd li Tirkiyeyê li ber çav bê girtin û modelên perwerdehiya pîrzimanî li ser bingehê zimanê dayikê bîn pêşvebirin ku di perwerdehiya wan de bîn bikaranîn.

Rapor ji sê beşan pêk tê. Di beşa yekem de, ji xeynî peyde û çavderiyên xebata *Kula Ziman*³, kurtedîroka polîtîkayên zimên û perwerdehiyê li Tirkiyeyê, kêşeyên zarokên kurd ji ber ku kurdî di perwerdehiyê de nayê bikaranîn, nêzîktêdayînên derbarê bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de û rewşa heterojen a xwendekarên kurd wek mijar cih digrin. Di beşa duwem de jî, pergalên perwerdehiyê û modelên zimên ku li tevahiya dinyayê tî bikaranîn, nêzîktêdayînên cuda yê xwende-nivîsendetiyê, mamoste-gîhandin divê çawa be ji aliyê cudahiyan zimanî û kulturî ve, hewcedariya mudaxilbûna dê û bavan di feraseta perwerdehiya pîrzimanî de û dawiyê palpiştên

1 Ji nav van xebatan mirov dikare behsa xebatên Eğitim-Senê Anadili Sempozyumu I û II (Sempozyuma Zimanê Dayikê I û II) xebata bi navê Duzimanî û Perwerdehî ya Eğitimde Reform Girişimiyê bike. Her wiha di gelek konferans, panel û çalakîyan sazîyan mîna Enstituya Kurdi ya Stembolê, Kurd-Der'a Enqereyê, Kurdî-Der'a Amedê de modelên perwerdehiya ser bingeha zimanê dayikê li welatên cur bi cur hatine nîqaşkirin. Bêgoman van hemû xebatan kedeke zêde daye asta îro em gihiştinê.

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

3 Coşkun, Vahap; Derince, M. Şerif û Uçarlar, Nesrin (2010), *Kula Ziman: Kêşeya Bikarnameyêna Zimanê Zîkmakî di Perwerdeyê de û Serhatiyên Xwendekarên Kurd li Tirkiyeyê*. DİSA, Diyarbakir. Ji bo bîdestxistina vê xebatê binêrin: <http://www.disa.org.tr/files/images/kulaziman.pdf>



zanistî yê perwerdehiya pîrzimanî li ser bingehê zimanê dayikê hatine nîqaşkirin. Di beşa dawî de, li hemberî cudagerî û newekheviyên heyî, modelên perwerdehiyê yê dînamîk ên pîrzimanî û pîrzaravayî li ser bingehê zimanê dayikê ku bikarin bîn bikaranîn wek parçeyekî bihêzkirina kurdan bi gîştî û bi taybetî jî xwendekarên kurd, cih digrin. Di vê beşê de li dû her yek ji modelên hatî pêşniyarkirin, di kîjan polan de rastûrêkirinên bi çî awayî divê bîn kirin jî hatiye ravekirin. Her wiha tê destnîşankirin ku bi riya van modelan veguherîneke çawa dikare bê pêkanîn jî.

Termînolojî û Çend Têbinî

Berî her tiştî divê bê diyarkirin ku di vê xebatê de heta berevajiya wê bi eşkereyî neyê destnîşankirin gava hat gotin “xwendekarên kurd” behsa hemû xwendekarên kurmanç û zaza/kirmanç tê kirin, gava hat gotin “kurdî” jî behsa her du zaravayên kurmançî û zazakî/dimilkî/kirmançkî an jî zimanan tê kirin.⁴ Gava hat gotin “kurmançî” behsa zaravayê ku kurdên kurmanç wî bi kar tînin, tê kirin. Tenê gava hat gotin “zazakî”, behsa wan hemû binavkirinên wek dimilkî, kirmançkî an jî zazakî tê kirin. Li ser vê mijarê ji ber ku ji aliyê raya gîştî ve bi awayekî berbelav “zazakî” tê bikaranîn, di vir de bêhtir binavkirina “zazakî” hatiye hilbijartin. Yan na, em dixwazin diyar bikin ku em agahdar in ji beyana dewletê û qayîşkêşanên siyasî yê li derdorên cuda tîn meşandin li ser vê mijarê û em ne aliyekî vê yeke ne. Li ser vê mijarê wek prensîb divê bîr û boçûn û helwesta mirovên ku wek zimanê yekem bi zazakî diaxivin bingehê girtin, bihevrebûna hevpar a kulturî, civakî û dîrokî ya kurmanç û zazayan li qelemê xistin. Her wiha wek di beşên pêştir ên vê xebatê de hatî destnîşankirin, divê bê diyarkirin ku ev qayîşkêşan û nîqaş ji aliyê sepandinên perwerdehiyê ve jî belesebeb in heta radeyekê.

Xaleke din a girîng jî ew e ku modelên di vê raporê de hatî pêşniyarkirin doza ku tekane modela rast e nake û piştî rapor bi halê xwe yê dawî hate weşandin jî bi her cure pêşniyar, rexne û bîr û boçûnê dikare bê bipêşxistin. Dîsa bi heman awayî pêkan e ku mirov zimanên din jî têxe şûna wan zimanên biyanî yê di modelan de hatî pêşkêşkirin. Bi gotineke din, di van modelan de wek zimanê sêyem îngilîzî tê pêşniyarkirin, lê belê helbet li şûna îngilîzî dikare zimanekî din jî bê hilbijartin û dor û awayên fêrbûna van zimanan jî dikare cudatir be. Mijara girîng ew e ku bal bê dayîn bo pêşxistina pîrzimaniyê.

Her wiha, divê bi eşkereyî bê gotin ku mebesta vê raporê ne ev e ku analîzên dûr û direjî bike derheqê mijarên perwerdehî û zimanê dayikê de, berevajî armanc ev e ku xal û mijarên nebe nabe dest nîşan bike di nîqaşên ser perwerdehiya xwendekarên kurd de û modelên perwerdehiyê yê bi feraseta perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê de werin amadekirin de. Ji ber du sedeman ev cure rê girîng e. Ya yekê, hêj têra xwe xebatên saxlem û pêbawer kirî yê bi lêkolînên qadî hatine kirin derneketine û beyî ku ev xebat bîn kirin ne rast e ku analîzên hûrgilî werin kirin. Ya duwem, ev rapor ne tenê ji bo bisporên derheqê van mijaran de dixebitin, zêdetir ji bo cemeateke berfireh ji mamosteyan bigirin heta xwendekaran, ji malbatan heta bisporên bernamêyên perwerdehiyê amade dikin hatiye nivîsandin.

Derbarê termînolojiyê de jî divê çend daxuyaniyên girîng bîn kirin. Serê pêşî sedema ku di vê raporê de li şûna bêjeyên “bi Zimanê Yekemîn” an jî “di Zimanê Dayikê de” tê gotin “Li Ser Bingehê Zimanê Dayikê” ew e ku bikaranînên berê bi awayekî berbelav ligel yekzimanîyê tîn pêwendîdarkirin û

⁴ Li ser vê mijarê nîqaşeke berfirehtir, di beşê 1.16. ê raporê de cih digre.

rîska sergirtina potansiyela pirzimanîyê li xwe digrin. Ji aliyê din ve sedema ku tenê nayê gotin “pirzimanî” ew e ku hem zimanên navborî tev bi awayekî tevahîspêr wekhevane nake û girîngiya zimanê dayikê têra xwe dupat nake û hem jî bêjeya “zimanê dayikê” xwedî raboriyeye dûvdirêj a têkoşîna polîtîk e ku divê neyê jibîrkirin.

Dîsa peyva “pirziman” ku me bikaranîna wê pêşniyar kirî, ji ber wê yekê ye ku rewş û sepanînên zimanî yên rojane –bi taybetî yên kurdan- yên piraniya gelên cîhanê baştir eşkere dîke û sepanîna zimanî ya esas pêdivî pê heyî pirzimanî bi xwe ye. Bi bikaranîna têgîna pirzimanîyê tiştê ku em dixwazin bal û dêhn bikêşin ser ev e ku tevahiya modelên perwerdehiyê ya me di vê xebattê de pêşniyarkirî, wek encam armanca pêşxistina pirzimanîyê dipejirînin.

Wekî din jî, du sedemên bingehîn ên bikaranîna peyva “pirzarava” hene. Ya yekem bi modelên tên pêşniyarkirin armanca ew e ku zarokên zimanê wan ê dayikê kurmancî ye hem di kurmancî de hem jî di zazakî de; zarokên zimanê wan ê dayikê zazakî ye hem di zazakî de hem jî kurmancî de bibin xwedî besatî. Ya duwem jî bal dikêşe ser vê yekê ku di devokên cuda yên kurmancî an jî zazakî de be jî, bi bikaranîna elîfbayeye hevpar, dikare perwerdehî bê kirin.

Dîsa bi heman awayî peyva “dînamîk” jî ji ber du sedeman hatiye hilbijartin. Ya yekem, modelên perwerdehiyê yên di vê raporê de hatî pêşniyarkirin, dihesibîne ku di navbera zimanên dixwaze wan bi pêş bixe de –palpişt bi nêzîktêdayîna pirşayanî ya di raporê de bi hûrdekarî hatî eşkerekirin-têkiliyeye dînamîk heye. Li gorî vê, besatiya kesên pirziman a di her yek ji van zimanan de, ji zimanê kesên yekziman cudatir e, ji loma jî kesekî pirziman ne tenê ew kes e ku di mejiyê xwe de çend zimanan li ba hev dihewîne, lê ew kes e ku derfet heye bikare van zimanan bi awayekî hev xwedî bike bi kar bîne û bi vî awayî çav bi yekzimanan bikare xwe bi awayên cuda îfade bike. Her wiha, ev têgîn, pêwendîdar ligel vê yekê bal dikêşe ser ve yekê ku pirzimanî qonaxek e û her tim di nav guherîn û pêşveçûnê de ye. Ya duwem jî ev modelên di vir de hatî pêşniyarkirin, doza wê yekê nakin ku bi halên xwe yên hatî pêşniyarkirin bimînin. Wê yekê ji xwe re dîke armanca ku li ser her ku hat bikaranîn hewcedariya şert û merc û pêdiviyên tîn guhertin, divê her cure modela perwerdehiyê bi berdeyamî xwe nû bike. Bi gotinek din, gava ev modelên perwerdehiyê an jî yên wek wan hatin pejirandin û dest bi sepanîna wan hat kirin, divê bi berdeyamî ji nû ve di ber çavan re bî derbaskirin û li gorî pêdiviyên xwendekar-mamosteyan ên diguherin divê di bernameyên perwerdehiyê de jî guhertin bî kirin.

Bi Kurtî *Kula Ziman*

Ji bilî komên kêmnê yên bi Peymana Lozanê re hatine diyarkirin, li Tirkiyeyê daxwazên wan komên din ên derbarê bikaranîna zimanê xwe yê dayikê di perwerdehiyê de nelê hatiye hesibandin. Digel ku hiqûq û peymanên navneteweyî dupat kirine ku her kesek û komek mafê xwe yê perwerdehiya bi zimanê dayikê heye, Tirkiye di her cure peymanê de ku rê li ber bikaranîna van mafan vedike bédil maye. Bi ser de jî ji damezrîna Komarê û vir ve, bi awayekî tund bersiv daye wan komên ku daxwaza bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de kirine. Pîrî caran ev qonax di girtîgehan de dawî lê hatiye; bi hezaran xwendekar ji ber vê daxwazê ji dam û dezgehên perwerdehiyê ku lê dixwendin, hatine dûrxistin. Di vê barê de gelê ku meztirîn têkoşîn daye, bêguman kurd in. Ji ber vê, em dibînin ku meztirîn gerew dîsa ji aliyê kurdan ve hatine dayîn û hê jî tîn dayîn. Em wek DÎSA (Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Civakî), di xebata pêşîn a bi navê *Kula Ziman* de ku me li ser vê mijarê kirî, me hewl da ku em lêbikolin ka zarokên kurd bîyî bi tirkî bizanin ji wê



pergala perwerdehiyê ya yekzimanî ku tûşî bûne û tenê bi tirkî perwerdehî tê dayîn, bi awayekî zimanî, perwerdehî, derûnî û civakî çawa tesîr li wan bûye. Di vê xebatê de, ji bilî xwendekarên kurd ku ev rewş di ser serê wan re boriye, me ligel mamosteyên bi kurdî dizanin ku şahîdî li vê serboriyê kirine û tengasiyên weke vê hatine serê wan, ligel mamosteyên bi kurdî nizanin lê perwerdehî dane xwendekarên kurd û ligel dê û bavên kurd ku zarokên wan xwendekar in, hevdiîtin pêk anîn. Di encama van hevdiîtinan de, me selmand ku xwendekarên kurd, ji ber kurdî di perwerdehiyê de nayê bikaranîn ligel mamosteyan kêşeya **heutênegihîştiniyê** dijîn û hesta wê yekê dikin ku **ji paş ve dest bi jiyânê dikin**. Gelek kesên ku amaje bi encamên kêma ên li herêmên kurdan hatî bidestxistin di ezmûnên wek SBS û ÖSSê de dan, anîn zimên ku ev ji wê yekê diqewime ku bi zimanekî ew têra xwe pê nizanin perwerdehiyê werdigrin û **kêmasiya jixwebaweriyê** bi wan re heye. Her wiha rewşên wek **ji polê derbasnebûn, terkandina dibistanê, hesta neserkeftîbûnê ya ji ber jipolêderbasnebûnê diqewime, hermonîbûn an jî tûşî awayên cuda yên tundûtîjîyê** bûn ji ber axaftina bi kurdî, rewşa **bêdengbûn û pasîfbûnê** ku girêdayî hevtênegihîştiniyê dikemile, ji aliyê gelek kesên ku ligel wan hatî rûniştin bi heman awayan hate îfadekirin. Ji aliyekî din ve, xwendekaran ragihand ku bi taybetî piştî merhaleyêke diyar, meylî wisa bi wan re çêbûne wek ku mirovên bi kurdî diaxivin **lipaşmayî** bihesibînin û **kultura xwe nehêja bibînin**. Rewşa ku dê û bav nikarin bibin destkar li ser qonaxa perwerdehiya zarokên xwe ji ber sêncê (berbenda) ziman a pêkhatî û rewşa derûnî jî ya ku vê li ser xwendekaran û dê û bavên çêkirî, dîsa amaje bi wan cudagerî newekheviyan dida ku xwendekarên kurd di perwerdehiyê de tûşî dibin. Girêdayî van tevan, me bi raya giştî re parve kir ku nifş her ku derbas dibin rêjeya axaftina bi kurdî kêma dibe û **ziman dest bi windabûnê dike**. Me îdîa kir gava mirov van tesbîtan bide ber xwe dibîne ku xwendekarên kurd di serboriyên xwe yên dibistanê de tûşî cudageriyêke sext dibin û bi ser newekheviyên civakî ku tê serê wan de jî dibin xwedî dezavantajên mezin ên zimanî û perwerdehî. Her wiha me diyar kir ku ev newekhevî û cudageriyên ku xwendekarên kurd li dibistanê tûşî dibin, bi awayê ku cureyek teyisandin û dûvikê newekhevî û cudageriyên ku tê serê gelê kurd be xwe dide der. Di dawiya xebatê de, ji bo ev kêşe bîn berterefkirin divê çî bîn kirin me ew pêşniyar kirin. Yek ji van jî ew bû ku divê modelên perwerdehiya pîrzimanî li ser bingehê zimanê dayikê bîn amadekirin ku bikarin di perwerdehiya wan xwendekarên kurd de bîn bikaranîn ku xwedî taybetmendî û pêdiviyên cuda ne. Ji bo em vê kêmasiyê ji holê rakin me planeke xebatê amade kir û me dest bi sepandina wê kir.

Parçeyê pêşîn ê plana xebatê ew bû ku em ligel mamosteyên ku li Kurdistanê dixebitin komxebatekê çêkin û kûrtir bi zanyariyên me di xebata *Kula Ziman* de bidestxistî herin û van bi mamosteyan re parve bikin. Di merhaleya duwem de jî me komxebatek çêkir li ser mijara rewş û pêdiviyên xwendekarên kurd di nav şert û mercên koçberiyê de; di vê komxebatê de ew mamoste beşdar bûn ku li dibistanên zarokên malbatên kurd diçîne wezîfeya xwe dikin ku ew malbat jî ji ber aboriyê ya jî koçberiya ji naçarî malên xwe bar kirine metropolên rojavayê Tirkiyeyê. Dawiyê, me ligel pisporên ku derbarê perwerdehiya pîrzimanî de xebatên xwe dimeşînin komxebatek pêk anî û me rêbazên bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de li herêmên cuda yên dinyayê û me serboriyên perwerdehiya pîrzimanî nîqaş kir. Li ser van nîqaşan û li ber ronîya zanyariyên di komxebatên berê de hatî bidestxistin, me derfetên amadekirina modelên perwerdehiya pîrzimanî li ser bingehê zimanê dayikê yê cuda ku di perwerdehiya xwendekarên kurd de bikarin bîn bikaranîn, nîqaş kirin. Di nav nîqaşên ku di komxebatên mamosteyan de hatî meşandin û di lêgerîna lîteratura pêwendîdar de em hay li mijareke din jî bûn ku di nîqaşên derbarê bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de berbelavbûna têgihîştineke çewt bû ku li gorî vê piranî xwendekarên kurd komeke homojen pêk tînin. Lê belê zarokên kurd ji gelek aliyên ve bi têra xwe komeke heterojen pêk tînin.

BEŞ 1: Heterojeniya Xwendekarên Kurd

Gelek xebatên ku xwendekarên kurd ji xwe re dikin mijar û kes an jî komên ku li ser vê mijarê retorîkê hildiberînin, bi gîştî ferz dikin ku xwendekarên kurd ji aliyê civake-zimanî ve komeke homojen pêk tînin. Li gorî vê rawêjê, serê pêşî xwendekarên kurd bi tenê bi kurdî diaxivin û tîn wextê çûna dibistanê û yekem car li dibistanê li rastî tirkî tî. Qonaxa piştî vê lêrasthatinê jî, yanî gelo xwendekar di jiyana xwe ya dibistanê û ya rojane de ligel kurdî û tirkî tîkiliyeke çawa datînin û van zimanan heta çî radeyê dikarin bi kar bînin, ev pir kêmtî nîqaşkirin. Bi vî awayî, bi awayekî berbelav retorîkeke mexdûriyetê ya homojenker tê hilberandin. Gava pêşniyar tî kirin jî derbarê berterefkirina mexdûriyetên xwendekarên kurd de, dîsa pêşniyarên ji bo komeke xwendekaran a homojen derdikevin holê. Lê belê hem komxebatên mamosteyan ku di bergeha vê xebatê de hatî kirin, hem jî hin xebatên beriya vê nîşan didin ku xwendekarên kurd, wek hemû komên din ên xwendekaran, wek civake-zimanî ji gelek baran ve bi tîra xwe komeke heterojên pêk tînin. Giringtirîn guhertoyên ku vê heterojeniyê pêk tînin em dikarin wiha rêz bikin: zayenda civakî, cihê lê tê jiyîn, sekna siyasî ya dê û bavan, rewşên pirzimanîti yan duzimanîti yê di radeyên cuda de, koçberî, bawerî û cudahiyên zarava û devokan. Her yek ji van guhertoyan dawîya qonaxên dirêj ên dîrokî, civakî, kulturî, derûnî û siyasî hatine vê rewşê.

Xalên ku li jêrê behsa wan tê kirin wê ji ber çavan nefilite ku hîn bi daneyên xurt nehatine piştrastkirin. Lewre ji ber sedemên bastûrî yê curbicur li ser vê mijarê lîteratureke zexm hîn bi pêş neketiye. Ji ber vê yekê, zanyariyên hatî dayîn wek bingeh ji hevdiîtinên wan komxebatên mamosteyan hatine wergirtin ku sala 2011an ji aliyê DîSAyê ve bi sernavê Parêzgeriya Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdehiyê de hatine meşandin. Ji komxebatên navborî ya pêşî bi beşdariya bi qasî 25 mamosteyên ku li bajarên curbicur ên li Kurdistanê mamostetiyê dikin, li Diyarbekirê hatiye lidarxistin. Komxebata duwem jî bi beşdariya qasî 20 mamosteyên li wan dibistanan kar dikin ku zarokên malbatên kurd ên koçî metropolên Rojavayê kirî diçinê, dîsa li Diyarbekirê hatiye lidarxistin. Komxebata dawî jî bi beşdariya pisporên ku li ser mijarên perwerdehî û zimanê dayikê dixebitin, li Stenbolê hatiye kirin. Beşeke giring ji zanyariyên li jêr hatî, bi taybetî ji nîqaşên berfireh ên di komxebatên yekem û duwem de, û çavderiyên nivîskarê vê raportê û yê beşdarên din en komxebatan hatine bidestxistin.

1.00. Zayenda Civakî, Zimanê Dayikê û Perwerdehiya Zarokên Kurd ên Keç

Li gelek welatên dinyayê, astengiyên kulturî 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 perwerdehiyeke bingehîn jî distînin, di salên pêştir de, astengiyên ciddîtir derdixê. Digel ku derbarê van astengiyên de gelek lêkolîn dibin û pir weşanên akademîk jî hene, tîra xwe behsa mijara astengkirina zimanê dayikê nayê kirin. Tevî xebatên ku *daneyên îstîtastîkî* ji xwe re dikin çavkanî tî kirin jî, piştî xebatan tî dîtin ku zarokên keç, li gorî zarokên kur hindiktir sûdê ji perwerdehiyê wê digrin; di nava van sebebên de, dibijêrin ku faktorên ferasetên malbatî, nêzîktêdayinên olî, kulturî û feqîrî, vekolin. Lê belê, tîra xwe xebatên hurgilî ên bi zimên ve pêwendîdar nîn in li ser bandorên lihevkerina 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 Bingehê Zimanê Dayikê*⁵ ye ku ji bo UNESCOyê amade kiriye. Benson, di nivîsara xwe de ya ku ji bo vê valahiyê dagire nivîsîye, 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.⁶ Ji ber van sedeman, zarokên keç, li gorî zarokên kur xweyî kêmîr derfetên fêrbûna zimanê serdest in û kêmîr dikarin dersên zimanê dibistanê dişopînin. Dîsa li gorî xebatên ku Benson mînak jê wergirtine, li dibistanên ku perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê tê kirin, zarokên keç hê bêtir bi berdewamî tîr dibistanê, dibin xwendekarên jêhatî û pûanên berzîr werdigirin di çendin ezmûnên jêhatîbûnê de. Wekî din jî, ji nava van xwendekaran pir kêm heman polê dubare dikin, an dibistanê diterikînin. Ev encam, li gorî Bensonê, destnîşan dikin ku dema zarokên keç bi zimanekî ku pê dizanin perwerde dibin, dibin xwediyên fersendên perwerdehiyê û ev fersend bi awayekî erênî bandorê li jiyana wan dike.

Li Tirkiyeyê, 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 tîr nihêrîn, li gorî zarokên kur dezavantaja jin û zarokên keç tê bibîxistin û hebûna rewşeke newekhevanetî tê vegotin.⁷

Ji bo ku faktorên polîtîk û sosyo-aborî piştguh dibin û niyeteke ku van astengiyan ji holê rake tune, ne mumkin e ku bernameyên ciddî û berfireh bîr amadekirin ku bikarin bigihîjin armancên jimarî yêr weke “di dibistana seretayî de ji %100 dibistanîbûyîn”. Lewma ye ku, tevî ku Tirkiyeyê di peymanên navneteweyî de pejrîrandîye ku berpirsiyariyên xwe, weke newekheviyên zayendî yêr di perwerdehiyê de, bi dawî bike jî, heta niha jî ne xwediyê bernameyê 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 finansî navneteweyî layengîriya wan dike, li çareseriyên tê gerîn. Ev kampanyayên ku bêtir argumanên modernîst, lîberal û car bi car jî kolonyalî, bi kar tînin. Bi vî şiklî, di van xebatan de pîrzimanî û girîngiya zimanê dayikê di perwerdehiyê de nayên nîqaşkirin, berevajî gelek caran qestî tîr piştguhkirin. Lewma, ev kampanyayên ku ji xwe re dikin armanc ku xwendekarên keç ên kurd herin dibistanê derî vedikin ku ev keç asîmîle bibin bi daxîlbûna pergala yekzimanî a perwerdehiya tirkî. Li layê din, ji xeynî derdorên kurd, kes û sazîyên ku van kampanyayan rexne dikin, kampanyayên ji wan cudatîr ên ku xwediyên vehîsîneke zayenda civakî û feraseteke perwerdehiya demokratîk in, diparêzin û daxwaz û pêşniyarên xwe bi raya giştî re parve dikin.⁸

5 Benson, Carol (2005), *Girls, Educational Equity*.

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

7 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.

8 Divê mirov taybetî li hewl û xebatên Egitim-Senê binêrin di vê mijarê de.

1.10. Kurdî û Zayenda Civakî

Gelek zarokên kurd ji ber sedemên xizanî, cudageriya pergala perwerdehiyê, kêmbûna mamoste û dibistanan, şîdeta ku li dibistanan li zarokan dibe û xemsariya malbatan, qet naçin dibistanan. Ji ber van sedeman e ku, malbatên kurd, piranî ji ber xizaniyê, wextê ku mecbûr dimînin ku hîlbijartinekê bikin, biryara xwe derbarê zarokên kur de didin. Zarokên keç, çî ji ber xizaniyê, çî ji ber metirsiyên olî kêm diçin dibistanê. Ku bişînin jî hin ji ber polîtîkayên yekzimanî û zayendî, carinan jî ji ber pêkûtiya malbatê perwerdehiya lîse an jî zanîngehê nadomînin. Wextê şertên çûyîna dibistanê çêdibe jî, ji ber ku zimanê dibistanê tenê bi tirkî ye, ji zarokên kur zêdetir astengî ji keçan re derdikeve holê. Dinav malbat û herêman de, ji ber ku bi piranî axaftin bi kurdî ye û zimanê perwerdehiyê bi tirkî ye, firseta fêrbûna keçan ji yê kuran kêmtir dibe. Ji hêla din ve imkanek bi pergalî nehatibe nîqaş kirin jî, hin çavkanî destnîşan dikin ku, wexta dest bi dibistanê dikin û didomînin zarokên keç zûtir ji zimanê xwe yî dayikê diqetin. Lê zarokên kur ji bo mihafizekerina zimanê xwe bi siûdtir xuya dibe.⁹ Heke rast be, derketina ve rewşê, wê ne bêbingeh û vala be, ku di nav civakê de girîngîya barê zayenda civakî li zarokên keç û kur dikin.

Zêdetir ev rewş di nava zarokên keç û jinên malbetên bi darên zorê ji welatên xwe hatine nefikirin de, tê jiyîn. Lewre li dibistan, kargeh û qadên civakî, ji ber ku hew zimanê tirkî zimanê ragihandinê ye, kurd ji ber kurdbûna xwe tî hermonîkîrin. Lêkolîneke muhîm ya ku mînakên vê yekê destnîşan dike, lêkolîna *Çi Guherî* ya ji aliyê Handan Çağlayan, Şemsa Özar û Ayşe Tepe Doğan ve hatiye kirin e. Lêkolînavan destnîşan dikin ku ji layê zarokên keç û jinên ku bi darê zorê hatine sirgûnkirin ve wek ezmûnên cudageriya zayendî, herêmî, qewmî, zimanî/devokî hatiye jiyîn.¹⁰ Encamên lêkolînê, destnîşan dike ku zarokên keç û jin di qadên giştî ên jiyane de, pêrgî cudagerî û hermonîkariyê dibin, di nava malê de pêkûti li wan tê kirin, bi mêran ve girêdayî dimînin, di van şertên dijwar ên jiyane de, bi giştî zimanê wan (kurdî) pêrgî astengiyên dibe; ev yek jî hêviya kêmbûna hermonîkarî û cudageriyê çêdike û dixwazin fêrî zimanê xwe yî dayikê bibin.¹¹ Lewre hînbûna zimanê tirkî, li gorî keç û jinên ku derdikevin derî malê, derketina ji bin bandora malbatê û têkilîdanîna ji mêr xweser, xebat û bîdestxistina aborî, derî vedike.¹² Di hemû qonaxan de jî lêkolînavan destnîşan dikin ku zimanê axaftina kurdî cihê xwe ji tirkî re dihêle û tê dîtîn ku ziman bi nivşan re diherike û diçe.

Di dawiyê de ger zarokên keç, an zarokên kur be, zimanê kurdî di nav nivşan de dikeve xeterê. Lê weke ku Benson jî gotiye zayenda civakî û cihêtiya olî ve hevbirîn derdikeve holê û piranî ya cudagerî û hermonîbûn ji holê bê rakirin, zimanê dayikê esas bê girtin û daxwaza pîrzimanî bi hêz bibe potansiyeleke mezin di nav xwe de dihevine.¹³ Lewra zarokên keç, piranî bi beşdarbûna bernama zimanê dayikê de, xwe di qonaxa perwerdehiyê bi hêz dibinin.

1.11. Cudahiyên di Navbera Herêmên Gund –Gundewar û Navenda Bajaran de

Heya niha weke ku ji nîqaşan jî hatiye fêmkirin, rewşa heterojeniyê xwendevanên kurd diguherîne yek jê jî mayîna di nav derdorê ye. Gerek nîşeyên li ser *Kula Ziman* hatine girtin, gerek somdariya

9 Ji bo xebateke berfirehtir binêrin: Derince, M. Şerif (2012), *Zayenda Civakî, Perwerdehî û Zimanê Dayikê*, DîSA, Diyarbakır.

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

11 Çağlayan, Özar û Doğan, *Ne Değiştî?*, r.121.

12 Çağlayan, Özar û Doğan, *Ne Değiştî?*, r.123

13 Benson, *Girls, Educational Equity*



xebatên bernameya Parastina Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdehiyê de yê DÎSA'yê xebatên mamosteyanî zarokên li heremê li gund û gundewariyê dijîn û li rojava li metropolên ku zarokên kurd dijîn, di nav hunera olî de cihêtiyek cidî derdikeve. Bi taybetî di erdnîgariya kurdan de, berya ku zarok dest bi dibistanê dikin, an nezanin bi tirkî, an jî hindik dizanin. Hem di malbatê de hem jî di nav civaka kuçeyan de zimanê ewil kurdî ye. Dîsa di erdnîgariya kurdan de li navenda bajar û navçeyan û koçberên li Rojava dijîn, piraniya zarokên kurd di bin bandora tirkî û kurdî de dimînin. Ji ber vê jî bi piranî û gelemperî rewşek duzimanî derdikeve holê. Bi taybetî di van wextên dawî de zimanê tirkî dest bi serkeftinê kiriye. Lewra zarok û malbat êdî di nav xwe de jî zêdetir bi tirkî dipeyivin. Di vê rewşê de zimanê kurdî wek zimanê duyemîn tê bikaranîn û di qonaxa destpêka dibistanande bi windabûnê re rû bi rû dimîne.

1.12. Cudahiyên Çînî

Çi li navenda bajaran, çî li heremên gund û gundewaran be, piraniya zarokên kurd ji aboriya kêr û malbatên xizan tî. Ji ber vê sedemê piraniyek mezin ji ber qonaxa perwerdehiya binyewî û codayî li gel mijara çînî jî ji bo xwe perwerdehiyek bi hêz û bi wate nastînin. Ev jî xizaniyê ji nû ve hildibirîne û dikeve rewşek wisa ku herku diçe dizivire heman cihê. Piraniya xwendevanan ji bo dibistanê bi destxistina alavên ku ji wan tê xwestin zehmetiyek mezin dikişînin, di vê rewşê de mamostê wan jî dana perwerdehiyê bê dile xwe dike. Bi serde jî piraniya xwendevanan mecbûrî perwerdehiya di polên qelebalix de dimînin û mamoste jî eleqeyek baş nade wan. Ji bilî vê, malbatên xwendevanan jî çî ji ber qonaxa perwerdehiyê, çî ji ber çêkirina civak-aborî nikarin têra xwe piştgiriyê bidin wan. Lewra qonaxa perwerdehiyê van zarokan û malbatên zarokan di perwerdehiya zarokan de rewşek girîng tê dîtin, û qet bi wan naşêwirin.

Xwendevanên ku ji malbatên xizan tî hunerwariyên olî li gorî heremên ku lê dijîn tê hûnandin. Di beşa pêşî de cudageriya vegotinên li ser gund-gundewarî herem û navenda bajêr bi vê tê gîredan. Nayê gotin ku hemû malbatên kurd ên xizanî li hereman bi taybetmendiyên di şiklê hevde dijîn. Lewra ev malbat ji gundan bigrin heya navenda navçan, ji erdnîgariya kurdan ji navenda bajêr bigirin heya koçkirina li metropolan û li her dere tê dîtin. Ji aliyê din zaronên kurd ji aliye civakî-aborî û taybetmendiya ji polen navîn tîn kêmtir in. Ev zarok bi piranî ji erdnîgariya kurd ên li navenda bajêr dijîn an jî mensûbên malbatên koçberên metropolên Rojava ne. Zarokên van malbatan di warê çand û hunerî de ne be jî bi dîtinê perwerdehiyek çêtir dibinin û zimanê vê perwerdehiyê ji ber ku tirkî ye, di nav malbatê de bi piranî tirkî tê bikaranîn. Hin ji van zarokan bi kurdî û tirkî berdewam bikin jî, ji vê komê hin çavkanî û şahit bi piranî zarok derbasî yekzimanîya tirkî derbas dibe. Bi serde ev rewş dibe ku ne girêdayî hişmendiya malbatê be jî. Bi gotinek din jî her çî qas malbat di warê siyasete bi hişmendî be jî, nayê wê watê ku wê zarok zêdetir giringiyê bide zimanê kurdî û zimanê van zarokan î yekem dibe ku tirkî be.

1.13. Nêzîktêdayîna Polîtîk a Malbatan û Bikaranîna Kurdî

Di nav nêzîkaya malbatên kurd ên polîtîk û bikaranîna zimanê kurdî de têkilîyek heyînî nayê dîtin. Di nav şert û mercên normal de malbatên polîtîk li malê û li derve heweye ku zêdetir zimanê kurdî bikar bînin. Lê belê çavderiya giştî ew e ku bi taybetî navenda şehrên mîna Amedê û di metropolan de malbatên bi çalakîyên polîtîkayê têkildar, gelekî zarokên wan malbatan bi kurdî kêmtir dipeyivin û li gelek qadan zimanê tirkî biserkeftîtir tê xuyakirin. Lê belê di vê mijarê de bi giştîyanê nayêkirin, bi kurdî axaftin an jî ji bilî nêzîkaya diyarkirina polîtîk, hin hêmanê bi çalak xuya dike.

Ji aliyê din di salên dawî de bi taybetî Tevergera Ziman û Perwerdehî- TZP Kurdî pêşengîya kampanyayan kir û xebatên bikaranîna zimanê kurdî tê wata bi guhertineke hestewarî. Bi dû van kampanyayan ve tu lêkolînên cidî nehatibin kirin jî li ser bikaranîna zimanê kurdî, çavderiyên gelemperî nîşan dide ku di van salên dawî de eleqeyek mezin û girîng çêbûye ji bo qursên ku dersên kurdî didin. Ji xeynî wê, malbat di jiyana rojane de kurdî bikarneynin jî, li gorî berê bi şewqek zêdetir di nav perwerdehiyê de daxwaza bikaranîna zimanê kurdî dikin û piştgirî didin çalakiyan. Ji bilî kampanyayên TZP-Kurdî ku qonaxek e gelek mûhîm e, helwesta rêvebir û endamên Partiya Aştî û Demokrasiyê (BDP) ku xwastin parastina xwe bi kurdî bikin di dozên xwe yê dadgehî de hişmendiya ziman zêdetir û eşkeretir kir.

1.14. Astên Pirzimanîyê

Weke ku bere jî hat guhdarkirin bi taybetî di erdnîgariya kurdan de zarokên ku li gund û gundewariyê hatine dinê piraniya wan ewil kurdî dibihîzin û bikartînin. Lê belê koçberî, zêdebûna bikaranîna televizyon û internet û derfetên hatûçûnê li gorî berê her ku diçe zarokên kurd piştî ji diya xwe diwelidîn li pêrgî du an jî zêdetir zimanan tê. Hevdiştinên bi mamostan re taybetmendiyên zimanî û civakî bi gelemperî hêlê di pênc komkomikan de tê lêkolînkirin,

Ên tenê bi kurdî dipeyivin: Bi piranî zarokên ku li heremên gund û gundewaran de dijîn, di nav malbat û civakê de, tene bi kurdî dipeyivin û heya çend salên dibistanê yê ewil jî tenê karin bi kurdî dipeyivin. Hevbandoriya tirkî li ser wan zarokên heya dest bi dibistanê neke, qet tune ye an jî gelekî kêmtir e, tenê ku dibistanê berdewam bike wê karibe zimanê tirkî bikarbîne.

Duzimaniyên zêdetir bi kurdî dipeyivin: Zarokên divê komkomikê de ewil bi kurdî di nav civakê de danûstandinên civakî dikin û bi destpêka dibistanan jî hînî tirkî dibin. Ji ber ku ev zarok li derve yê mal û dibistanê jî kurdî dipeyivin, hevhuwariya zimanê xwe yê kurdî jî diparêzin. Ji bandora televizyon û dibistanê tirkî hîn bibin jî, xwe baştir bi kurdî tînin ziman.

Duzimaniyên kurdî-tirkî hingî hev dipeyivin: Bi taybetî qismek zarokên kurd ên ku li navenda bajarên heremên kurdan û li metropolan dijîn xweyî duzimaniyeke wisa ne ku yek dikare bêje her du zimanên xwe jî hingî hev baş dizanin û dipeyivin. Piraniya wan zarok piştî tînin dinê bi zimanê kurdî mezin dibin, piştî salan jî hînî tirkî dibin. Zarokên di vê komê de bi gelemperî berya dibistanê hînî tirkî dibin, lê di jiyana rojane de, bi taybetî bi malbat, xisim û hevalên xwe re bi kurdî dipeyivin. Xebatên li ser zarokan destnîşan dike ku li dibistanan, li gorî hevalên xwe yê din serketîtir in. Heta hunerwariya hînbûna xwe yê xwendin û nivîsa tirkî terbasî kurdî jî dikin.¹⁴

Duzimaniyên zêdetir bi tirkî dipeyivin: Bi taybetî qismek zarokên bi dû nivîsa duyemîn de li navenda bajar û li metropolên koçber welidîne, heke malbatên wan bi taybetî tercîha xwe ji aliyê zimanê kurdî neke, zarok zêdetir di bin bandora zimanê tirkî de dimînin. Qismek ji van zarokan piştî ku diwelidîn dûçarî hem zimanê tirkî hem zimanê kurdî dimînin, lê bi taybetî hevbandoriya televizyon û kuçeyan û ji ber ku ziman tirkî ye bi piranî bi tirkî dipeyivin, tenê hin tiştên ku bi kurdî pirs dibe fehm dikin. Zarokên di vê rewşê de piraniya wan di hevokan de zahmetiyê dikişînin û ji bilî peyvên rojane û hêsan kurdî bikar naynin. Piştî ku dest bi dibistanê dikin di carinan malê de pêrgî mezinên xwe tînin ku bi kurdî dipeyivin. Wekî din hema hema qet bi kurdî napeyivin.

¹⁴ Derince, M. Şerif (2010). *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)*, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, teza masterê ya çapnebûyî.



Ên tenê bi tirkî dipeyivin: Bi taybetî qismek malbatên kurd ên ku koçî metropolan bûne û zarokên wan li van hereman çêbûne tê dîtin ku qet bi kurdî nizanin. Zarokên di vê rewşê de bi nasnama xwe zanibin ku kurd in jî, ji ber gelek sedeman naxwazin bi kurdî bipeyivin. Malbatên van zarokan an qet bi tirkî nizanin an jî ku bizanibin jî bi taybetî bi wan re bikarnaynin, heta hineke wan wisa ferz dike ku heke zarokên wan bi kurdî bipeyivin wê tirkîyek bi qalîte hîn nebin dê nekarin li dibistan û kargehan serkeftinekê bi dest bixin, û lewra zarokên xwe ji axaftina bi kurdî ditexilînin. Heke mezinên van zarokan ên tenê bi kurdî dipeyivin hebin, an bi wan re qet ragihandinê nake an jî bi alîkariya hin kesan hevdû fehm dikin.

Ji bilî van koman zarokên zimanê kurmançî, bi taybetî malbatên bi zimanên kurmançî, zazakî, û erebî li eynê heremê dijîn ji duzamanan zêdetir dûçarî dibin. Ji ber vê jî di zimanê rojane de zazakî û erebî tê axaftin. Bi taybetî zazakî û kurmançî ji ber ku malbata zimanê wan yeke bi piranî peyv, hevok û rêzimanîya wan dişibe hev. Ev jî li heremê pîrzimaniyek cidî bi xwe re tîne. Ji ber vê jî di serî de Amed, Çewlik, Êlih, Riha, Mêrdîn, Dersim û Sêrtê li gelek hereman zarok bi kurmançî, tirkî, zazakî û erebî dipeyivin. Li dibistana serate, ji pola 4 emîn û wir dersên zimanê inglîzî tê dayîn û digel ku ev ders bi berfirehî neye hînkirin jî, pîrzimaniya xwendevanê kurd tîne astek din.

1.15. Koç

Bi piranî wexta ku li ser ziman û perwerdehiya zarokên kurd nîqaş bê kirin, gerek herî pir mijara koçê bê ber çav.¹⁵ Piraniya van zarokan an qonaxa koçê jiyane an jî li cihê koçberiyê welidîne. Lê koçberî ji ber eynê sedemê an jî di eynê wextê de çênebûye. Lewra bandor jî hevdû cuda bûye. Li gorî xebat, çavkanî û çavderiyên mamaosteyan jî kurdên koçî rojava bûne bi sê rengên cuda koçberî çêbûye.

a) Koça berya 40 salên buhirî ji ber sedemên aborî: Zarokên malbatên di nav vê komê de piraniya wan an pir hindik dizanin an jî bi kurdî dizanin lê tene bi mirovên pîr re bikartînin an jî qet nezan in. Lê pîr kesên di nav vê komê de, bi taybetî xortên temenê wan 20 û meztir, di van wextên de diçin qursên zimanê kurdî û ji nûve hînî zimanê xwe yî dayikê dibin. Lewra em karin bejin ku zarokên di nav vê komê de êdî zimanê wan î ewil tirkî ye.

b) Koça mecbûrî di salên goî de ji ber şerê li heremê: Malbatên di vê komê de zarokên wan î ku berya koçê welidîne bi kurdî dizanin û bi ferdên malbatê an jî bi xismên xwe re bi kurdî dipeyivin. Lewra beşek zarokên ku li cihên koçberiyê hatine dine bi kurdî dizanin û bi awayekî çalak karin bikarbînin, beşa din jî an tenê kare bi tirkî bipeyive an jî peyvên rojaneyî herî hêsan fehm dike û bikartîne. Hin malbat jî bi taybetî bi zarokên xwe re kurdî dipeyivin û ji bilî tirkî ji axaftina kurdiyek baş bipeyive çî ji desta tê dike. Piraniya zarokên di vê rewşê de tê dîtin ku ji pir kesan bisiûdtir û di warê duzimanîyê de pêşveçûyinek baş tê dîtin. Endamên malbatên di nav vê komê de, eleqeyek mezin didin qursên zimanê kurdî. Ji xeynî wê, heke di malbatê dapîr û pabîr hebe ev jî ji bo zarokan dibe imkanek ji bo zanîn û bikaranîna kurdî.

c) Koça di wexta şer de an jî piştî şer de bo sedemên aborî: Malbatên di vê komê de di salên goî de dûçarî li hevdanan ne hatibin jî, ji ber sedemên şer bê kar û xizaniyê koçî bajarên rojava kirine. Piraniya zarokên van malbatan, ji ber heremen koçberiyê an kurdî-tirkî yanî duzimanî an jî piranî bi

¹⁵ Di vê xebatê de, li cihên ku têgîna “koç” tê bikaranîn, hingî bereqş neyê gotin, mebest koçên mecbûrî bo bajarên rojavaya Tirkîyeyê ye çî ji ber egerên aborî çî ji ber şer.

tirkî dipeyvîn, tenê ji axftinên kurdî fehm dikin lê bi tirkî bersivê didin. Ji bilî wê, weke ku di koma din jî de hebû, di vê komê de jî dema ku di malê de xizmê wek dapîr û bapîrên ku bi kurdî dipeyvîn hebin, ev rewş dibe sedema ku zarok zimanê xwe yî dayikê jibîr nekin û dikeve warê teşwîqê.

Ji bilî van her sê koman, di derdora berya sedsala 19 an de hinek kurdan koç kirine Anatolyaya navîn, bi taybetî jî hin heremên Konya û Enqerê. Di komxebatên me de, mamosteyan gotin ku kurdên wê wextê koç kirine xwe wek koçberan nabînin û xwe wekî ku ji wî welatî ne dibînin. Zarokên hinek ji van malbatan bi gelemperî hem kurdî û hem tirkî bikartînin û duzimanîyeke baş pêşve dibin. Mamosteyan li ser vê rewşê gotin ku malbatên demê dirêj berî koç kirine, xwe wek koçberan na, wek gelê wê heremê dibînin û ji ber vê sedemê jî divê li hêmbêrî asimilasyona ziman çav vekirî bûne.¹⁶ Lê belê di van wextên dawî de ji ber ku bikaranîna televizyon û internet, ku li van qadan zimanê serdest tirkî ye, bilez zêde dibe û bi taybetî zarokên li derdora deh salî tê texmîn kirin ku li gorî berê kurdî hindiktir bikartînin.

Ji rexekê din ve, divê em behs bikin ka çî diyar dike ku kurdî çiqasî tê bikaranîn di nav komên ku jorê behsa wan hatiye kirin. Di serî de wexta ku di nav mal û malbatê de kal û pîrên ku kurdî bikartînin hebe, dibe sedema ku di nav malê de kurdî tê bikaranîn. Wekî din jî li herema ku koçber hatinê malbatên kurd hene an tune ne. Heke li van heremên ku em behs dikin bi giranî kurd hebin û li taxê dengê zimanî kurdî bê bihîstin, wê ev rewş bibe sedema ku zarok hînî kurdî bibin û bi kar bînin.

1.16. Cudahiyên Zarava û Devokan

Di nav zimanên cihanê de, zimanên ku ji yek malbatê ne ji ber heremên ku lê tînin axaftin hinek taybetmendiyên cihê dihewînin. Bi gotinek din jî, tu ziman tenê bi devokekê an jî bi zaravayekî pêşveçûyînek nebûye. Lê belê taybetî bi derketina netew-dewletan, navendîkirina hemû sazîyên van netew-dewletan û bikaranîna devokê an jî zaravayek tenê û ferzkirina wê devok an jî zaravayî li hember devok û zaravayên din ên heman zimanê tekiliyên hiyararşik derxistiye holê di navbeyna van devok û zaravayan. Ev rewş taybetî li dewletên rojava ku wan deran pîrzimanî pir hindik e derketiye asteke herî bilind, zêdebûna materyalên nivîskî, berfirehkirina perwerdehiyê û zêdebûna cîhazên medyayê û ev çalakî ku bi cîhazên dewletê ve standart bûye wexta ku li ser devokê an jî zaravayek tê meşandin bi wextê re ji bilî devok an jî zaravayê serdest qels dibe û ji holê radişe. Lê mixabin li hember vê rewşê li tevahiya cihanê têra xwe hişyarî û hişmendiyek derneketiye û wisa hatiye zanîn ku windabûn an jî qelsbûna pircureyiya navzimanî ji xweda ve pêk tê. Di tirkî de windabûna pircureyiya navzimanî di astek bilind de ye. Bi navê tirkiya stenbolî ku di sazîyên fermî de wek tekane ziman tê bikaranîn. Her çiqas li kêm hereman bikaranîna devokên cuda bidome jî kesên ku van devokan bikartînin bi gelemperî devokên xwe li ber devoka stenbolî biçûk dibînin.¹⁷ Hêj gelek zû ye mirov bêje eynê rewş ji bo kurdî jî heye, lê em bi rehetî karin bêjin ku rewşeke bi vî rengî li ber kurdî ye jî. Lewra hem di wexta xebatên hevpeyvîna bo *Kula Ziman* de, hem jî di gelek panel, civîn, konferansên vê mijarê de têne lidarxisitn de gelek kes dibêjin ku zimanê kurdî hîn ne bûye zimanekî standart û li heremên cuda kurdîyên cuda tê bikaranîn, ev jî li pêşîya perwerdehiyê astengîyan derdixe holê. Ev jî bi tîr û tije ne hatiye ponijîn, standartiya tirkî û windabûna qonaxa navzimanî ên bê pirsyarîkirin,

¹⁶ Gelek spas dikim mamoste Sadik Varli ji bo parvekirina vê çavderiya xwe ya girîng

¹⁷ Jixwe devoka Stenbolê di sedsala 15. pê ve, piştî bajar ketiye bin desthilatiya tirkan, derketiye bi bilêvkirina peyvên tirkî ji aliyê rum, ermenî û milletên din ên wê wextê li bajarê dijiyan. Bi gotineke din, ev devok ligel hilgirtin û tesîra hin zimanên din pêk hatiye. Ji bo lêkolîneke berfirehtir derheqê vê mijarê binêrin: Cümüşkılıç, Mehmet (2008), "18. Yüzyıl İstanbul Ağzı Hakkında Bazı Gözlemler", *Turkish Studies*, Cilt3, Hejmar 3, r. 388-401.



bi fikrên weke ku bivê nevê û xwezayî ye tê dîtin. Li gorî ên bi van hereketan nêzik dibin kesên ku devok û zaravayên cuda bikartînin, dibe ku ji hevdû fehm nekin û astengiya ragihîne derdikevin. Lê belê eynê ziman ji nav devokên cihê pirî caran ji hin deng û ji ber hin peyvên cihê tê bikaranîn ve derdikeve. An jî bi gelemperî hevoksazî, rêzimanî wek hev in, civak û kesên cuda ên ku bi hev re dipeyivin ji bo ji hev fehmkirinê zahmetiyek mezin najîn. Ev rewş wexta ku ji bo zarava tê gotin tenê pir hindik rêziman tê guhertin û hew. Ev ji bo devok û zaravayê kurdî jî wiha ye. Lê ji ber pêkûtiya dewletê û polîtîkayên yekzimanî devok û zaravayên kurdî di nav wextê de hêdî hêdî têk diçe. Lewma jî cudageriya nav devok û zaravayan de, zimanên ku di qonaxên wek hev de jiyane, ji cudageriyê jî zêdetir dibe. Ji ber vê kurdek ku bi kîjan devok an jî zaravayî dipeyive û fehm dike bi gelemperî bi rehetî fehmkirina wan jî giradayî başbûna bikaranîna devok û zaravayê wan e. Ên devoka xwe an jî zaravayê xwe baş bikartînin, dikarin ên din jî bi awayekî mezin rehetir fehm bikin.

Zaravayê kurmancî dewlemendiyek wê heye û devokên cihê di nav xwe de dihewîne. Di vê mijarê de hejmara xebatên akademîk pir hindik in. Lê bi gelemperî wexta ku li çavkaniyên heyî dinêrin, kurmanciya li Semsûr û derdora wê tê bikaranîn devoka Semsûrê, ên li herema Şirnex û Sêrtê tê bikaranîn devoka Botan, ên li Mêrdîn û derdora wê tê bi kar anîn devoka Mêrdîn, ên li herema Colemêrgê tê bi karanîn devoka Colemêrgê, ên li heremên Wan, Agirî, û Qersê tê bi karanîn devoka Serhedê û çend devokên cuda mîna wan tê behskirin. Kurd, van cihêtiyan di axaftinên xwe yê rojane de diparêzin. Lê mirov nikare rehetî bêje ku ji bo kurmanciya nivîskî eynê parastinê tê kirin. Lewra di van wextên dawî de pêşveçûna çapa pirtûkên kurmancî, televîzyonên ku bi kurmancî weşanê dikin, materyalên dersên kurdî û şiklê hînkirina wê ne li gorî cihêtiya devokan, lê belê piranî li gorî xebatek standartiya kurmancî pêşve diçe. Hin kes û derdor bi hewldanan li hember windabûna cihêtiya di nav kurmancî derdikevin û dibêjin divê ev cihêtiyê wek ku di zimanê rojane de tê axaftin, di nav materyalên nivîskî de jî bê parastin. Lê kurdî ji piştgeriya saziyan bê par e, lewma kes û saziyên xebatên parastina kurdî dimeşînin, daxwaza wan î ewil ev e ku kurdî ji xeterê derkeve. Ji ber vê sedemê, gelek hêsan nîne ku mijarên derheqê standartkirina ziman, cihêtiya navzimanî û parastina devokên cuda de nîqaşên têr û tije bînin nîqaşkirin û di vî warî de xebatên rexnegiriyê bînin kirin.

Lê bikaranîna kurdî di perwerdehiyê de bi devok û zaravayên xwe yê cihê ve wê bibe xwediyê derfet û têgihîneke nû û nûjen. Ev tenê ne ji bo perwerdehiya ser bîngeha kurdî, bi gelemperî ji bo perwerdehiya li Tirkîyê jî rîya potansiyelek cidî hildigre ji bo ku hiyerarşiyên di navbeyna zimanên heyî û cihêtiyên navzimanî bînin berterefkirin.

Bi vê re jî, divê bê diyarkirin ku standartiya ziman û standartiya elifbayê mijarên ji hevdu cuda ne. Heke standartiyeke kurdî nebe, nayê wê watê ku di zimanê nivîskî de jî standariyek çênebe. Lewra di kurdî de kevneşopiyek nivîskiyek dirêj heye û her sal bi sedan pirtûk, kovar û rojname tîn weşandin, bi hezaran malperên înternetê bi kurdî weşanê dikin, bi giştî ev weşanên ku tîn şopandin xuya ye ku qeydên wan î nivîskî hene û ev qeyde ji hêla kurdên li parzemînan cihê jî dipejirîne. Ev rewş, carna wexta nivîskar di devokên xwe de berheman dinivîsin jî naguhere guhertin. Bi gotineke din jî, kurdiya nivîskî bi sistematîk hatiye rûniştin, ji ber vê sedemê jî îdayên dibêjin zimanê kurdî ji bo di perwerdehiyê de bê bikaranîn ne amade ye û ewil divê bê standarkirin ji bîngeheke saxlem bêpar in. Berevajî, çî di kurmancî de çî jî di zazakî de pêkan e ku bi devokên cuda alfabekek bê bikaranîn, û gaveke bi vî rengî dikare nerînek nû bîne perwerdehiyê.

Mijareke din a wekî cihêtiyên navdevokî girîng jî ew e ku ka dê cihêtiyên navbeyna zaravayên

zimanekî çawa bê nîqaşkirin û bikaranîn di perwerdeyê de.¹⁸ Mijar û rewşa erdnîgariyê jê pê ve li Tirkîyê di nav xebatên ji bo kurdî di perwerdehiyê de bê bikaranîn, xaleke herî girîng jî rewşa zazakî ye (bi navên xwe yî din kirmanckî dimilkî). Di vê mijarê de du nêzikayên cihê derdikevin. Li gorî hin zimanzanan zazakî zaravayê kurdî ye, li gorî hinan jî zazakî û kurdî ji malbata eynî zimanî ye lê belê zimanên cihê ne. Bi vî şiklî gelek kesên ku xwe wek zaza pênase dikin, her wiha xwe wek kurd jî didin nasîn û dibêjin zimanê me jî şîrîkê hev e. Lê belê hin zaza jî idîa dikin ku ji zimanê wan û qewmê wan cihê ne. Ji rexê modelên di vê raporê de têne pêşkêşkirin ve binavkirina kurmancî û zazakî wek zimanên cuda an jî wek zaravayên kurdî, ne nîqaşeke gelekî girîng e, ji ber ku xala herî girîng ew e ku ji aliyê krîterên zimanzaniyê nêzikî û wekhevîyên kurmancî û zazakî ji cudahiyan navbeyna wan de zêdetir in. Zarokên ku yek ji wan wek zimanê xwe yê dayikê dipeyive pir hêsanî dikare yê din jî hîn dibe.

Tiştta ku divê neyê ji bîr kirin, ên ku biryar didin bê zimanek zaraveyek e an zimanekî serbixwe ye pîranî qonax û pêvajoyên siyasî û hêzên desthilatdariyê ne. Bo nimûne, zimanê azerî û tirkî pir nêzikî hev bin û ên van zimanan bikartînin bi pîranî ji hevdû fehm bikin jî, ev ziman ne wek zarava lê wek zimanên serbixwe tî qebûl kirin. Wexta ku ev cudagerî dibe, bi gelemperî xalên ku li ser hemfikirin in, zaravayê zimanekî divê li hember hev fehm bibe. Bi gotineke din jî, kesên ku zaravayekî dipeyivin hewce ye ku bi kêmanî zaravayên din ên heman zimanî fehm bikin. Lê belê li erdnîgariyên cuda ev rewş ne ewqasî hêsan e. Bo nimûne, kurdên li Herama Kurdîstana Federe dijîn û zaravayê kurmancî dipeyivin, yê soranî dipeyivin li eynê heremê bi giştî fehm dikin. Lê belê, kurmancî-axêvên li Tirkîyê dijîn, wexta ku soranî tê axaftin dikarin gelek kêma jê fehm bikin. Lê belê fehmkirina zaravayên cuda yê kurdî bi gelemperî girêdayî wan kesan û zanîna wan a zimanê xwe ye, lewra kesên ku yek ji zaravayên kurdî heta radeyeke baş dizanin, ihtîmal heye ku zaravayên din jî zêdetir fehm bikin. Kesên ku di warê ziman de bi awayekî hişmendî xwe bi pêşve birine bi gelemperî zaravayên din jî baştir fehm dikin. Lê wexta ku eynê zaravayî ji devokê cihê tê bikartînin, ji ber hin bandorên derûnî û siyasî dibêjin qey ji hevdû fehm nakin.

Ji bilî wê jî peyva 'fehmkirin'ê jî xwedî hin kêmasiyan e ji ber ku bê ji vî peyvê çî tê fehmkirin her tim li hev nagire.¹⁹ Li gorî hinan fehmkirin hemû peyv û cudakirina peyvyan be, li gorî hinan jî heke di derheqê mijara axaftinê bibe xwedî fikreke giştî bes e ji bo fehmkirinê. Di vê mijarê de weznek tune ye. Lewra wexta ku têkiliyên kurmancî û zazakî tî nîqaşkirin, em qala têkilî û qonaxek hingî we neyê tevlihev dikin.

Di dawî de em dikarin vê bêjin, yek dikare bigihêje bersivên gelek cuda wexta ji rexê zimanî, dîrokî, siyasî, kulturî bê pênasekirin bê kurmancî û zazakî zaravayên heman zimanî ne an zimanên cuda ne, û lewra gelek eşkere ye ku rastiyeke tenê tune ye. Lê belê li gorî pratîka perwerdehiyê ya girîng ew yek e bê nêzikî û wekhevî û cudahiyan navbeyna kurmancî û zazakî de çî rewşê de ne. Em dikarin bêjin ku kesên baş kurmancî dizanin bi kesên zazakî dipeyivin re bi gelemperî dikarin danûstendinên xwe yê rojane bikin. Bi gotineke din, wexta zarokek ji van zimanan yekî bizane di şertên normal de ji hînbûna zimanekî biyanî hêsanî û zûtir e.

18 Li gor gelek çavkaniyan çar zaravayên bingehîn ên zimanê kurdî hene: Ev zarava, kurmancî, zazakî (dimilkî, kirmanckî), soranî û kermanşahî ne. Her wiha zaravayê hewramî (goranî) wek ji koma zazakî tê qebûl kirin. Binêrin: Hassanpour, Amir (2005). *Kurdistan'da Milliyetçilik ve Dil, 1918-1985*, (wer. İbrahim Bingöl û Cemil Gündoğan), Avesta, İstanbul.

19 Ez gelek spasdarê Geoffrey Haig im ku yekem car bala min kêşand ser vê mijarê.



1.17. Cudahiyên Baweriyê

Her wekî ziman, di nav kurdan de ji hêla bawerîya olî ve jî cihêtiyên cidî hene. Kurdên li Tirkîyê piraniya wan sunnî û şafî bin jî, bi hejmarek girîng alevî jî hene. Ji bilî vê tê zanîn ku hindik be jî kurdên yezîdî û zerduştî jî hene. Lê belê li Tirkîyê mûfredata ku li dibistanan tê şopandin, tekstên dersên baweriyê tenê ji bo sunnîyên hanefî esas hatiye girtin. Eynê wek ziman û çandê, ji aliyê baweriyê jî kurd li derve tî hêlîştin. Heta ji bilî baweriyên komên henefîyan, bi taybetî li hember nasnameyên alevî, yezîdî û zerduştiyan biçûkdîtî û cudegariyek cidî heye. Ji aliyê din ve perwerdehiya sîstemê xwedî baweriyê wek krîter lê pêwîst dikin, azadiya baweriyê nas nakin, nivşên bêbawerî wek ji rêderketî suçdar dikin. Lewra pêşniyarek li ser sîstema perwerdehiyê ji hêla baweriyê ve afirandina şikl û rengên tîkiliya cudeger û hiyerarşik gerek tedbir bê girtin û divê ji baweriyên cuda û wek hev rez bê girtin.

1.20. Nirxandin

Guhêrbaren (EN: variable; TR:değişken) li jor hatin nîqaşkirin, piraniya wan bi şiklekî hevdû çeprast dikin û sedemen cudagerî û newekheviyê hîn zêdetir kur dikin. Perwerdehiyê heta niha di gelemperîya dinyayê de ji bo ku newekhevî bî çêkirin û her tim ji nûve bî çêkirin rolek cidî lîstîye. Lê em bawer dikin ku ji bo ev newekhevî bibuhurin bi hin mudehaleyan dîsa bi riya perwerdehiyê gelek guhertin dikarin çêbin. Lê ev mijara perwerdehiya nû, gerek naverok gerek şêwe û wek hîptozên siyasî ji bo dinyayek nû hewceyê pênasayên nû ye. Ji ber vê yekê, beşa duyem a vê xebatê li ser modelên perwerdehiyê, xwende-nivîsdetî û gihandina mamosteyan wê çawa be re veqetiyaye.

BEŞ 2: Perwerdehî û Pirzimanî

Modelên perwerdehiya pirziman a li ser bingeha zimanê dayikê ji bo xwendekarên kurd ên xwedî taybetmendî û pêdiviyên cuda li Turkiye, xwe dispêrin çend hêmayên sereke. Ji aliyekê divê ev hêma li dijî feraseta yektîp a pergala perwerdehiya heyî, pergalek alternatîf a perwerdehî pêk bîne, ji aliyê din jî divê bikaribin bandora wan cudageriya piralî û newekheviya bitemirînin ku ji ber politikayên heta niha hatine şopandin derketine holê. Armanca mijarên ku li jêr hatine ravekirin zelalkirina van hêmayan e.

2.00. Pergalên Perwerdehiyê li Cîhanê

Ji ser de dema em binêrin, li dinyayê bi gelemperî pergalên perwerdehiyê em dikarin di sê grûban de vehewînin; Perwerdehiya otorîter/navend-mamoste, perwerdehiya pêşverûxwaz û perwerdehiya rexneyî/veguherîner. Li jêr ev her sê pergal bi kurtasî tên danasîn.

2.10. Perwerdehiya Otorîter/Navend-mamoste

Taybetmendiya herî diyar a feraseta pergala perwerdehiya otorîter²⁰ an jî navend-mamoste ev e ku xwendekaran pasîf û mamosteyan jî otorîteya teqez dihesibîne. Li gor vêya peywira perwerdehiyê a yekem veguhezandina zanyarî û hunerweriyê ye. Ji ber ku yê van zanyar û hunerweriyan ew ê veguhezîne xwendekaran, mamoste ye, mamoste dike xwedî otorîteyek mûtlak û hiyerarşiyek stûr dixê navbera wî û xwendekaran. Di polê de hînbûn li ser ezber û hîndariyan tê temrîn kirin. Di fêrkirina zimên de qayideyên dangan, peyvan û yên rêziman ji hev cihê tên ravekirin û wek ku ji hev cuda bin tên fêrkirin. Di ser de jî ji berê de polînek (planek), ku bê çî, kengî divê bê fêrkirin, heye. Li gor vê polîne fêrbûna zimên riyek rasterast dişopîne. Di vê qonaxê de mamoste, bi pirayî pirsên ku berê ew bersivên wan dizane û bersiveke wan a mûtlak heye, dipirse û li hêviya bersivên xwendekaran dimîne. Pir caran mamoste diaxive di polê de û mamoste çiqas pir biaxive, xwendekar ewqas kêr diaxivin. Di pergala perwerdehiyek wiha de mamoste, wek modela veznedarê di pergala perwerdehiya bankê de a rexnegirê navdar, Paulo Freire ye. Ne mamoste, ne jî xwendekar zanînan nakolînin, şîrove û rexne nakin. Çima û çawaya bûyerek angû diyarkeyekê napirsin, ji bo veguhuzînin rastiyê hewlê nadin.

Feraseta perwerdehiyek wiha ew ê encamên xerab bi xwe re bîne, lê mixabin bi taybetî ji bo xwendekarên ji civakên kêrîne, ew ê bibe sebaba tahrîbatên pir xeraptir. Lewre qonaxên zimên hemû, bes li gor pêdiviyên civatên serwer tên serrastkirin û ev qonax ji bo îfadekirina hest û ramanên xwendekaran nînin, bes ji bo teqlîtkirina pratîkên zimanî yên civatên serwer in. Di vê rewşê de eşkere ye ku têkiliyên di asta herî kêr û bêwate de bin. Ji alî din, ji ber hemû van sebebên nasnameya xwendekaran tune tê qebûlkirin û di polê de tên “tebitandin”.²¹

²⁰ Ev pergalên perwerdehiyê bi taybetî di lêkolînên ji alî Rojava de wek “perwerdehiya edetî” tê binavkirin. Lê binavkirinek bi vî rengî bi gelemperî xwe dispêrin argumanên modernîst û etiketa keleşorê bi hemû tiştan vedike. Ev jî dibe sebaba nêrînek mêtîngerî. Loma binavkirina “Perwerdehiya Otorîter/Navend-mamoste” ji bo vê xebatê guncavtir e. Lewre armanc, bal li ser pergala perwerdehiya ku xwe dispêre ezberê, xwendekaran wek kesên divê zanyarî li ser piştê wan dibîne, bê kişandin

²¹ Giroux, Henry (1991), “Series Introduction: Rethinking the Pedagogy of Voice Difference and Cultural Struggle”, *Nav Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, (ber) Catherine Walsh, OISE



2.11. Perwerdehiya Pêşverûxwaz:

Perwerdehiya pêşverûxwaz pirayî li derdora fikrên wek psîkolog û zanyarên perwerdehiyê, John Dewey û Jean Piaget pêk hatiye. Li hember perwerdehiya navend-mamosteyan, di perwerdehiya pêşverûxwaz de xwendekar kirdeyên aktîv in û fikra bingegehî ev e ku dibêje divê hînkari yekser bi pratîkan bê meşandin. Perwerdehî, bes dayin û sitendina zanyariyê nîne, berevajî vê yekê, cihê li ser zanyariyê tê fikirandin, nîqaşkirin û lê tê pirsîn e. Xwendekar xistinî navenda perwerdehiyê, loma jî ji vê rêbazê re perwerdehiya navend-xwendekar jî tê gotin. Hînbûn, çiqas bi xwendekar ve biwate bê ewqas pêk tê. Ji ber vê yekê jî di perwerdehiya zimên de armanc, berî her tiştî danîna têkiliyên biwate ye. Li gor vê yekê divê ziman ne cur bi cur, bi giştî bê pêşkêşkirin. Di perwerdehiya otorîter/navend-mamoste de, xwendekar zanînen hatibe dayin bizanibe bes e, lê di perwerdehiya pêşverûxwaz de zanîn, ji bo fikirîna asta bilintirîn bi lêz bike tê bikaranîn.

Aliyên neyînî, ên perwerdehiya pêşverûxwazî jî hene. Wek numûne, qonaxên hînbûnê bi gelemperî li gor lêkolînen zanyarî tê serrastkirin, lê ji ber ku zêde balê didin pratîkên nav-polê, pir carî rastiyên civakî, yê dinya ji derveyî dibistanê tîna pişguhkirin. Pratîkên nav-polê, yê tîna amadekirin ku li gor aliyên xurt ên xwendekaran e gelemperî li gor tîpek razber ê xwendekar tîna amadekirin. Dema ku ev tîp xwendekar tîna ramandin pir caran taybetmendiyên sereke tîna derxistin û gotinên gelemperî derdikevin pêş. Loma jî bixwazî nexwazî cihêtiyên di navbera xwendekaran de ji ser guhan re tîna avêtin û grûbên hemcins di seriyên de pêk tê. Teheyûla grûbên hemcins ji bo xwendekaran, rewşek neyînî ye. Lê ya jê xerabtir, dibe ku ji ber çavan bireve ku ev grûbên hemcins ji zarokên mensûbê civatên serwer pêk tîna. Di vê rewşê de dîsa xwendekarên ji civakên bînpê bûne, ew ê li ber çavan tune bîna qebûl kirin.

2.12. Perwerdehiya Rexneyî/Veguherînê

Di bingegehê feraseta perwerdehiya rexneyî/veguherînê de, ew hewldan heye ku bihêle xwendekar ligel derdor û dinyaya lê dijîn têkiliyêke rexneyî daynin û her tim li nedamdendiya civakî, li awayên bindestbûn û bindestkirina pîralî û li têkiliyên desthilatê bipirsîn. Li gorî vê, erka perwerdehiyê ew e ku berê xwendekaran bide lêpîrsîneke bi vî rengî û veguherandina têkiliyên navborî. Pêşengê vê ferasetê yê herî baş tê zanîn, Paulo Freireyê perwerdekarê brazîlî ye. Li gorî Freire, xwendekar û ya rastî her kes divê fêrî “ne tenê xwendina gotinê lê ya gerdûnê jî”²² bibe.

Perwerdekarên ku feraseta perwerdehiya rexneyî/veguherînê pejirandî, sebareti bi rasteqîniyên civakî di nava dibistanê de û li derveyî wê çawa tîna pênasekirin û ji aliyê kultur, ziman, dîrok, desthilat û siyasetê ve çawa tê siwarkirin û bidirûvxistin, agahdariyêke (hişyariyêke) bi pêş ve dixin. Bi vî awayî li ber çavê xwe dihêlin ku polîtîkayên perwerdehiyê, ji lêkolînen di zanistên perwerdehiyê de wêdetir, li gorî tercîhên (pêşaniyên) siyasî ku bi têkiliyên ziman û desthilatê tîna diyarkirin, tîna vesazkirin. Ji lewma, ji mamosteyan tê hêvîkirin her tim li wê yekê bipirsîn ku çî, ji bo çî û çawa fêr dikin û berê bibînin ku qonax û encam di aliyê kê de dişixulin. Ji aliyê hîndebariya zimên ve armanca sereke ya perwerdehiya rexneyî/veguherînê ew e ku bihêle pîrzimanî û pirdengî tîna

Press, Toronto, r. XV-XXVII, ji Gallagher, Eithne (2008). *Equal Rights to the Curriculum: Many Languages, One Message*, Multilingual Matters, Clevedon. r.14-16.

22 Freire, Paulo û Macedo, Donaldo (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Bergen and Garvey, South Hadley, MA.

nav bernameya hîndekariyê ya dibistanê û pratîkên dersê û xwendekar bi bikaranîna zimanên ku herî baş dizanin beşdarî qonaxa fêrbûnê bibin û fêrî zimanên nû bibin û bi vî awayî bibe asteng li ber pêkhatina têkiliyên hiyerarşik di navbera zimanan de. Hîndekariya zimên, bi tevahî bi awayekî wisa tê vesazkirin ku rasteqîniyên civakî yên xwendekaran bihesibîne û hevkarîgeriyeke watedar bike armanc ji xwe re.

Perwerdehiya pîrzimanî perçeyek ji perwerdehiya rexneyî/veguherînê e, lê bi serê xwe têrê nake. Di heman awayî de divê xwende-nivîsendeya li jêr ew ê bê behskirin jî bê hesibandin û wiha bê meşandin. Ancax wê demê “ne tenê xwendina gotinê lê ya gerdûnê jî” dibe ku pêk were.

Wek ku tê zanîn li Tirkîyê, pîrahiya mamosteyan, zimanê xwendekarên xwe yê dayikê û nasnameyên wan ji ser guhan re diavêjin û wan perwerde dikin. Lewre li dewletê ku bi bandora polîtîkaya serdest pergala gihandina mamosteyan, mufredata li dibistanan tê şopandin, amûrên tîn bikaranîn, mamosteyan arasteyî tevgerên bi vî rengî dikin. Di encama vê rewşê de ji bo xwendekarên kurd ji zimanê xwe yê dayikê û ji nasnameya xwe fedî bikin û tîn handan ku dev ji çanda xwe berdin.

Ferasetên perwerdehiyê ku li jor hatin ravekirin divê ji alî Tirkiye û kurdan bi kurtasî lê bê nêrîn. Li gor beşa yekem a vê xebatê em bibêjin li Tirkîyê feraseta perwerdehiya otorîter/navend-mamoste belav e, ew ê qet ne xelet be. Ji alî din jî tê zanîn ku ji salên ewil ê Komarê û vir de lêgerînek heye. John Dewey, ku pêşengekî perwerdehiya pêşverûxwaz e, di sala 1924’an de bi daweta wezîrê perwerdehiyê hatiye Tirkîyê, di derbarê rewşa perwerdehiyê ya Tirkîyê de raporek amade kiriye û pêşniyarên xwe lê kiriye. Di nav van pêşniyaran de perwerdehiya xwende-nivîsende, sazkirina Enstutiyên Gundan, wek mijarên Dibistanên Mamosteyan hebûn. Di salên ewil, ên Komarê de, sazkirina van saziyan nîşan dide ku li pêşniyarên Dewey hatine guhdar kirin. Lê di qebûlkirina van pêşniyaran de bi bijarte hatiye tevgerandin. Lewre li gor pêşniyarên Dewey, divê dibistan li gor taybetmendiyên herema ku lê hatiye çêkirin, bîna rêxistin. Lê rêxistina perwerdehiyê, ji tarîxa Komarê û vir de teqez navendî hatiye rêxistin, wek ku li jor hatibû bahskirin, feraseta perwerdehiya otorîter/navend-mamoste hatiye bikaranîn. Ji alî perwerdehiya rexneyî/veguherînê, em dibînin ku ji tarîxa Tirkîyê û vir de tu pêşketin pêk nehatiye û ev mijar ne ji alî derdorên akademîk, ne jî ji alî burokratên perwerdehiyê nehatiye nîqaşkirin. Helbet ev rewş, di encamê polîtîkayên serdestên navendparêz ku heta îro meşiyaye, ketiye vî diruvî. Li Tirkîyê ji bo cudagerî û newekheviyên pîralî ji holê rabin, bi taybetî ji bo zarokên kurd û ji bo her kesî pejirandina ferasetek perwerdehiya veguherînê pir girîng e.

2.20. Cureyên Xwende-Nivîsendetiyê û Xwende-Nivîsendetiya Rexneyî

Ferasetên perwerdehiyê yên cuda, ferasetên xwende-nivîsendetiyê yên cuda jî bi pêş ve xistine. Li gorî vê em dikarin bibêjin wek paralelê ferasetên perwerdehiyê ku bi berbelavî tîn pejirandin, sê nêzîktêdayînên bingehîn ên xwende-nivîsendetiyê hene. Li gorî feraseta **xwende-nivîsendetiya klasîk** ku nêzîktêdayîna herî berbelav e, xwende-nivîsendetî wek xwendin û nivîsandina deqekê (tekstekê) an jî pêkanîna hesibandinên bingehîn ên matematîkî tê dîtin. Mirovên ku ne xwedî van huneran bin pîrî caran wek famkor û nezan tîn hesibandin. Di feraseta perwerdehiya pêşverûxwaz de jî **xwende-nivîsendetiya erkî (fonksiyonî)** derdikeve pêş. Li gorî vê, xwende-nivîsendetî qonaxek e wisa ye ku li ser mijarên wek kapasîteya hilberînê, bidestxistina dahateke zêdetir û zêdekirina standardên jiyana mirovan hindêk hunerên erkî bîna bidestxistin. Ev jî bes bi gihîştina



xwendina bilind pêkan xuya dike. Dawiyê, mirov dikare behsa **xwende-nivîsendetiya rexneyî**²³ bike. Xwende-nivîsendetiya rexneyî, xwe dispêre wê bingehê ku kes û gelên ji aliyê civakî û siyasî ve tûşî cudagerî û newekheviyan dibin, derbarê van rewşan de bên serwextkirin û ji aliyê siyasî û civakî ve bên bihêzkirin. Bi perwerdehiyeke wisa ya xwende-nivîsendetiyê, riyên veguherîna şert û mercên jiyana kes û gelên navborî jî wê bên fêrkirin.

Divê ev her sê feraset îleh wek hev du hermonî dikin neyê dîtîn, berevajî divê wek qonaxên hev du tamam dikin bê ravekirin. Lê wer dixuye ku her çi ji alî saziyên navnetewî, her çi kampanyayên xwende-nivîsendetiyê, ku bi pirayî bi awayekî heremî tên rêxistin, hema hemû, bi taybetî feraseta xwende-nivîsendetiya klasîk, hin jê jî pirtirîn feraseta xwende-nivîsendetiya erkî dipejirînin. Li hemberê, derdorên feraseta xwende-nivîsendetiya rexneyî tînin ziman pir kêm in û bi gelemperî ji alî rêxistinên ku tekoşîna siyasî ya gel dikin û ji alî derdorên perwerdehiyê yên dijber, tên bîranîn.

Ji alî din mijara xwende-nivîsendetî bi kîjan ziman ango zimanan pêk tê, yek ji wan mijarên ku di derbarê xwende-nivîsendetiyê de pir girîng e, bi gelemperî ji ser guhan re tê avêtin. Di vê mijarê de piraya kampanyayên heremî û navnetewî de zimanê serwer, ên fermî wek zimanê xwende-nivîsendetiyê tên qebûlkirin û ji xeynî zimanê fermî di derbarê zimanên din de tu agahiyan nadin. Ev nêzîkahî di giştiya dinyayê de yekzimanî esas distîne û ji bo qirkirina zimanan derfetan hazir dikin. Tîrkiye, li gor rapora dawî, ya di sala 2011'an²⁴ ji alî UNESCO hate amadekirin, ji alî rêjeya xwende-nivîsendetiyê, di nav 187 dewletan de bi rêjeya di sedî de 90,8 ancax bû xwedî rêza 92. Ev rêje jî li gor UNESCO ancax beranberî asta "pêşveçûna kêmtir û navîn" tê. Loma jî ji bo rêjeya xwende-nivîsendetiyê zêde bibe kampanyayên tevel hatinin rêxistin. Dema ev kampanya tên meşandin, her tim bal tê kişandin ser girîngiya xwende-nivîsendetiyê, nêzîkahiya cahîlbûn û nezanîne li kesên ne xwende-nivîsende tê nîşandan. Bi vî awayî bes feraseta xwende-nivîsendetiya klasîk hikma xwe diajo. Li Tîrkiyeyê ku tîkiliyên civakî, yên hiyerarşîk, di dewrê de, pîvana tirkbûn û xwende-nivîsendetiya bi tirkî tê pêwîstkirin, di heman demê de hermonîbûna gel û zimanên ji xeynî nasnameya tirk û zimanê tirkî, teşeyê tîkiliyek mêtîngerî tesîs dike. Li gor vê ya kesên ku ne-tirk bin û bi tirkî nizanibin bi sîfatên wek "nezan" û "şûndemayî" tên binavkirin, ji bo ev mirovan jî vê "nezaniyê rizgar bibin riya tekane, wek xwende-nivîsendeya bi tirkî be tê nîşandan. Bi awayekî îronîk, peyva îngîlîzî "illiterate", ku bi wateya "kesê ne xwende-nivîsende" tê bi kar anîn, bi tirkî wek "cahil", "nezan", "bêtecrube" û "zircahil" hatiye wergerandin. Ev jî li Tîrkiyê nêrîna li rewşa kesên ne xwende-nivîsende bi awayekî eşkere nîşan dide.

Wek ku tê zanîn li Tîrkiyê rêjeya xwende-nivîsendetiyê kêmtirîn li bajarên kurdan in. Loma jî kampanyayên xwende-nivîsendetiyê ku tên meşandin hema hema hemû armanca ewil bajarên kurd hildibijêrin. Loma pir caran di van kampanyayan de kurdê ku bi tirkî nizanin û ne xwende-nivîsende netêxwestin ku ji "cehaletê bîrîzgar kîrin". Lê bi tu awayî behsa, cudagerî û newekheviyên kurdan ji perwerdehî û ji xwende-nivîsendetiyê hermonî dike, nabe. Her çiqas tê zanîn ku xwende-nivîsendetî herî rehet di zimanê dayikê de pêk tê jî, li Tîrkiyê bêjimar zarokên kurd bi zimanekî ku nizanin, bi zimanê tirkî, zordariyê perwerdebûnê dibin, ji îmkânên pîrzimanîyê, yên psikolojîk, sosyolojîk û yên perwerdehî bêpar tên hêlîştin, bi pergala perwerdehiyek yekzimanî, zimanê wan ê dayikê, kurdî, tê jibîrakirin. Bi vê nêzîkayê, li bajarên kurdan rêjeya xwende-nivîsendetiyê hîn

23 Di heman demê de wek xwende-nivîsendetiya azadker û bihêzker jî tê zanîn.

24 Ji bo vê raporê binêrin: <http://hdrstats.undp.org/en/indicators/101406.html>

kêmtir dibe û ev nêzîkayî di cudagerî û newekheviyên dîtir, ên her û her ji nû ve derdikevin holê ku kurd pê re rû bi rû dimînin de rolek girîng distînin.

Ji alî din, dikare bê gotin ku bandora vê rewşê herî pir li keç û jinên kurd tê. Lewre ji sedemên siyasî û çandî li erdnigariya Tirkîyê û Kurdistanê, ji ber ku ji rabirdûyê û vir de her tim mêr di vê çandê de serwer bûne, jin û zarokên keç ji mêran pirtir û bi awayên teveltir binpê bûne û bi cudageriyê re rû bi rû mane. Kursên xwende-nivîsendetiyê, ku bi feraseta klasîk û bi zimanê tekane, tirkî, gelemperî jinên kurd hildibijêrin, piştî hewlek dû-dirêj bi zorahî kêm jinên kurd dike xwende-nivîsende, lê dema vêya dike jî têkiliyek mêtîngerî pêwîst dike. Mixabin wek alternatîfa van qursan, qursên ji bo hînkirina xwende-nivîsendeya kurdî dest pê bike û şerdên jiyana kesên beşdar dibin bi awayekî rexneyî çareser bike hema hema qet tune ne. Bi piştgîriya hin şaredariyên kurd, hin teşebus çêbûbin jî em hîn li benda wan roja ne ku ev xebat, ew ê bi awayekî giştî ji bo derdorên berfireh pêşkêş bibe.

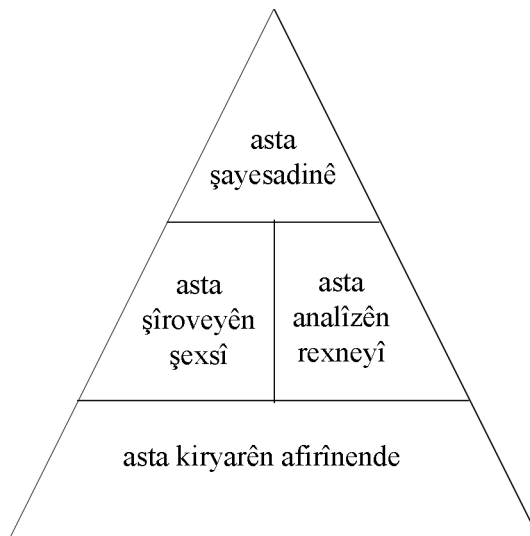
Bêgûman di dinya îro de, perwerdehî, ku xwende-nivîsendetî perçeyekî wê yî girîng e, ji bo xurtkirin û azadkirina kes û civakan xwedî girîngiyek taybet e. Lê ji bo ev pêk bê, divê nêzîkiya xwende-nivîsendetiyê ku kesên xurt û azad dike bê bikaranîn. Heke na, pergala ku kesên civakan ji jiyana xwe biyanî dixê, wan bêhêz dike û ji alî polîtîk wan dike hêsîrên xwediyên desthilatê, derdikevin holê.

Loma jî li Tirkîyê tiştên divê bînin kirin devjêberdana polîtîka û pratîkên perwerdehiya û xwende-nivîsendetiyê yekzimanî ne; ji dêvla vê ya bi xwende-nivîsendetiyê rexneyî û bikaranîn û pêşveçûna pratîk û polîtîkayên perwerdehiya pîrzimanî ne. Programên bi vê feraseta xwende-nivîsendeyê hatinîn rêxistin bi taybetî li Brezilya, ji alî civakî û polîtîk di lehê kesên hêjar û yên binpê bûne de bê çawa rolek veguherînêr listiyê jixwe tê zanîn. Ji bo pêkutiyên dewam dikin û ji bo têkiliyên hiyerarşîk, ên civakî, siyasî û ekonomîk ji holê rabin divê ji bo hemû gelên Tirkîyê, nemaze ji bo jin û zarokên keç ev pratîka bînin meşandin.

Dibe ku, hinek derdoran de bê fikirîn ku hînkirina xwende-nivîsendetiyê rexneyî bes ji bo mezinan e. Lê perwerdekar Alma Flor Ada, ji ser pêşniyarê Freire çarçoveyek wisa pêşkêş dike ku dikare di hemû cureyên perwerdehiyê de bê bikaranîn.²⁵ Li gor vê çarçoveyê, çar astê xwendina rexneyî hene. Her astek qonaxên hevbandoriyê di nav xwendekar û mamoste de ango bes di nav xwendekaran de bi pêş ve dixin. Ev qonax, ji bo têkiliyên biwate di jiyana xwendekaran de bi pêş ve bixe û li gor vêya têkiliyan saz dike. Cummins van astan di tabloya jêr de rave kiriye²⁶.

25 Ada, Alma Flor (1988), "Creative Reading: A Relevant Methodology for Language Minority Children", Nav *NABE'87 Theory, Research and Application: Selected Papers*, (ber.) Lilliam Malave, State University of New York, Buffalo, r. 97-112

26 Cummins, Jim (2001), "Empowerment through Biliteracy", Nav *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, (ber.) Colin Baker û Nancy Hornberger, Multilingual Matters, Clevedon, r.276-281.



Figûr 1: Çalakiya Afrîner a Xwendinê, Çavkanî: Cummins (2001)

2.21. Asta şayesandinê:

Di asta şayesandinê de bi gelemperî nivîsara ku tê bi kar anîn esas tê girtin. Bi pirsên wek, “çi, çawa, kî, li ku, çima” di derbarê nivîsarê de ji bo nîqaşê zemîn tê amadekirin. Di nivîsarê de bersivên van pirsan bi hêsanî tên dîtin. Bi gelemperî, di vê astê de nîqaşên ji ser de tên meşadin, danakevin kûrahiyê û armanc pirsiyariya têkiliyên serdestiyê yên di civakê de nîne. Ji vî alî pratîka xwende-nivîsendetîya klasîk tê pêşkêş kirin.

2.22. Asta şîroveyên şexsî:

Piştî ku mijarên di nivîsarê de derbas dibin tên nîqaşkirin di asta yekem de, xwendekar vê yekê bi jîyan û serpêhatiyên xwe ve têkildar dike. Di vê astê de jî pirsên wek, “te berî niha tiştêkî wiha dîtîye/ hîs kiriye/jiyaye? Te çi hîs kir? Ji alî malbata te çawa bû?” tên pirsîn. Bi saya van pirsan qîmetên tînin dayin serpêhatî û tiştên ku xwendekar vegotine. Ev jî civatek bi bawerî, bihev-alîkar û bi fêhm amade dike. Di ser de jî di polê de nasname û çanda xwendekaran di çalakiyên di nav-polê de tên eşkere kirin û li ser tê axaftin. Ji alî din bi vê şiklî, xwendekar zanyariyên di nivîsarê de bi dîroka xwe ya şexsî ve têkildar dike û bi vî awayî baştir têdîgihêje.

2.23. Asta analizên rexneyî:

Piştî asta duyem, xwendekar dikarin derbasî asta, ku di derbarê mijar û pirsên di nivîsarê de analizên rexneyî tên kirin, bibin. Di vê asta ku hizirîna razber derdikeve pêşber de xwendekar tên handan ku bigihêjin jêderxistin û dîtina gelemperî. Hinek mînakên pirsên ku dikarin di vê astê de bên pirsîn ev in:

Gelo tiştên hatin vegotin pêkan e?

Kengî dikare pêkan bibe?

Heman bandorê dihêle li ser herkesî?

Wekî din çawa çêdibû?

Dê mirovên ku ji çandên dîtir, ji çîn û komên zayendên dîtir çawa tev bigeriyana? Çima?

Çawa?

Li gor Ada hemû xwendekar, ji bo li ser van pirsan bifikirin dikarin bèn handan, lê analîzên wan li gor serpehatî û gihîştîbûna wan ê veguhere. Bi saya vê astê hem ew ê dirûvê fêhm û têgihîştina xwendekaran berfirehtir bibe, hem jî ew ê zanyarî û bingeha xwe beranber bike û ew ê piştgiriyê, fikirandina di derbarê xwe û cihê xwe yê li dinyê, bê dayin.

2.24. Asta kiryarên afirînende:

Asta dawî, asta, rastkirin ango şenberkirina encamên astên berê vediguhezî polînek kiryarî. Di vê astê de, ji ser nivîsaran û nîqaşên piştîrê tîrî kirin xwendekar ji bo jiyana xwe pêş ve bibin û ji bo çareserkirina kêşeyên tîrî qalkirin gerek gavên çawa biavêjin, ê bê axaftin. Bi taybetî ev ast girîng e; lewre ji bo xwendekar jiyana xwe û ya malbata xwe veguherînin çare jê re tê gerîn û dikeve pratîkê. Bi vî awayî perwerdehî, ji bo kesan û civakan girîngtir, watedartir dibe û hêzê dide.

Ji vir de dikare bê gotin ku fêhm û têgihîştina xwendekaran di astên cur bi cur de pêk tê. Heke di asta yekem de pewerdehiya xwende-nivîsendetiyê bê dayin û xwendekar ji bo pêş kevin neyên handan, bes ew ê xwende-nivîsendetiyek klasîk pêk were. Bi vî awayî potansiyela veguherînê ya xwendekaran ku dikarin bi xwe re civaka ku tê de dijîn jî veguherînin û qabiliyeta ku dikarin bi serê xwe bifikirin, ew ê ji ser guhan re hatibe avêtin. Nexwe her ku ber bi astên li jor behsa wan hat kirin ve diçe xwendekar, tiştên ku li dibistanê hîn bûne bi dîroka xwe şexsî û bi jiyana xwe re têkildar dikin û ji bo veguherîna civaka tê de dijîn hêzê di xwe de dibînin. Di ser de jî di van astan hemûyan de xurtbûna tîkiliyên di navbera xwendekar û mamosteyan de, ku xwe dispêre alîkariyê, pêkutî û pêşveçûna tîkiliyên hiyerarşik di serî de asteng dike.

2.30. Bikaranîna Zimanê Dayikê di Perwerdehiyê û Modelên Berbelav

Derheqê mijara perwerdeya duzimanî an jî ya pîrzimanî de, mirov dikare behsa qederek modelan bike ku bi navên cuda cuda tên zanîn. Hinek van modelan de, zimanê dayikê tenê di dema derbasbûna perwerdeya bi zimanê duyem de tê bikaranîn (modela derbaskirinê); hinekan de jî mebest ev e ku zimanê nû bèn hînbûn, derûdoreke pîrzimanî geş bibe û bê parastin bi handan û arîkariya zimanê dayikê (modela parastin û domandinê). Bi giştî modelên wek derbaskirinê zêdetir hewl didin ku bi navê entegrasyonê xweji bîrîkirin (asîmîlasyon) pêk were; yên wek parastin û domandinê jî didin ber xwe ku pîrzimanîyeke tekîlî geş bibe. Derheqê sepandin û encamên van modelan de, lêkolînên curbecur hatine birêvebirin li qederek herêmên seranserê cîhanê. Van lêkolînan cih çêkirine ku em armanc û rojevên veşartî yên modelên perwerdeya ziman baştir fehm bikin û her wiha tê bigehin ka ev model li ser kîjan bawerî û qebûlên sebarê hînbûn û hînkirina zimanan hatine duristkirin.²⁷ Wekî din, bi saya wan modelan, encamên ku hatine armanckirin rontir û zelaltir bûne. Bo nimûne, perwerdeya bi zimanê serdest her wext rû nedaye ku ev zimanê serdest baştir bê hînbûn; bi heman şiklî her modela bi navê perwerdeya duzimanî bi rastî jî duzimanîyek pêk neaniye. Ji rexeke din ve, senifandina modelên perwerdeya ziman ên curbecur ku seranserê cîhanê tên bikaranîn nîşan dane ku perwerdeya ziman de tenê yekî rast an jî xelet tune; beravajî vê yekê modelên curbecur dibin tixmetixm li gor taybetî û rastiyên herêman. Li jêr hinek modelên ku berbelav in li gelek welatan hatine rêzkirin û şîrovekirin bi kurtî.

27 Benson, Carol (2009), 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models"', *Nav Social Justice through Multilingual Education*, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters, 63-82.



2.31. Modelên Tê Bikanan di Perwerdehiya Ziman de²⁸

Modela Yekzimanîkirinê/Xeniqandinê: Ev modela ku bi inglîzî wek “submersion” tê binavkirin, Tirkiye jî nav de, di gelek welatên ku mufredatên xwe li gor prensîb û pratîkên tesîra wan herî xeternak ji aliyên ziman û perwerdeyê de tîr sepandin. Di vê modela ku ast û kalîteya perwerdeyê wê gelek kêr e, tenê bi zimanê serdest perwerde didin. Ji bilî zimanê serdest, zimanên din ên wî welatî tîr piştguhkirin, tenê zimanên xweyî prestîj ên Rojava wek zimanê duyem tîr hînkirin. Wek encama vê modelê, li cihên ku zimanê dayikê nikare bê parastin ji ber sedemên cûrbecûr, gelên xweyî zimanên bindest gelek zehmetiyên dikêşin di raguhastina zimanên xwe de û bi vî rengî hingî diçe yekzimanîyek rû dide di zimanê serdest de. Bi gotineke din, zimanê dayikê tê xeniqandin. Sedema esas a wundabûna zimanên ji xeynî tirkî ji destpêka dîroka Komara Tirkiyeyê heta niha ev yek e.

Modela Derbaskirinê: Ev model zêdetir li cihên ku xwendekarên ji malbatên bindest û kêrîna perwerde digirin tîr bikaranîn ku li van deran rêjeya dewamkirina dibistanê û serketina di dersan de gelek kêr e nav xwendekaran de. Bi bikaranîna vê modelê armanc ev e ku xwendekar bikarin zûtir û rihettir derbasî xwendin-nivîsandinê bibin û dewamkirina dibistanê zêdetir bibe. Di vê modelê de, xwendekar di destpêka dibistanê de yek-du salan bi zimanê xwe yê dayikê perwerde digirin, lê piştî vî bi lez û bez, beyî ku rolekê bidin zimanê dayikê, xwendekar mecbûri derbasî perwerdeya bi zimanê duyem, yanî zimanê serdest, dibin. Mînakê herî navdar li cîhanê rewşa zarokên ji malbatên Latîn (Hîspanîk) ên li Amerîkayê ne ku ewil bi îspanyolî dest bi xwendin-nivîsandinê dikin û piştî yek-du salan derbasî perwerdeya bi tenê inglîzî dibin. Li gor piraniya lêkolîner û bisporan, sereke armanca vê modelê ev e ku xwejbîrkirin (asîmilasyon) leztir çêbe bin navê entegrasyonê de; lewma derbasbûna xwendin-nivîsandinê hêsantir jî be li gor modela ku yekser bi zimanê serdest dest bi perwerdeyê dike, newekhevî û cudakariyên di nav perwerdeyê de nayên xelaskirin, hînbûn û parastina zimanê dayikê çak pêk nayê; her wiha zehmetî û kêşe dewam dikin di hînbûna zimanê duyem de jî.²⁹

Modela Parastin-Domandinê: Di vê modela ku ji bo perwerdeya xwendekarên ji zimanên bindest tîr bikaranîn de, herî kêr ji 6 heta 8 sala perwerdeyê ser esasê zimanê dayikê an jî yeke pîrzanî tîr danan, zimanê(n) serdest hêdî hêdî dibe perçeyekê perwerdeyê û piştî demekê dibe zimanê hînkirina hinek dersan. Taybetî li Efrîqeya Başûr, Bolîvya, hinek herêmên Hîndîstanê û Etiyopyayê mînakên serketî ên vê modelê hene. Hin dibistanên li Welatê Baskê³⁰ û Katalunyayê jî dibin nimûneyên vê modelê. Lêkolîn û amar (îstatîstîk) nîşan didin ku dibistanên bi vê modelê perwerdeyê didin encamên gelek muspet û serketîtir didin bi qiyasî modela derbaskirinê.³¹

28 Nîqaşên di vê beşê de zêdetir ji van çavkaniyan sûd wergirtiye: Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4.çap, Clevedon, UK: Multilingual Matters.; Benson, Carol (2009), 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models"?' Nav *Social Justice through Multilingual Education*, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters., û ya dawî Skutnabb-Kangas, Tove (1984) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Ji rexê tesnîfê ve, gotara Carol Benson (2009) ji nav van de bûye mînak.

29 Thomas, Wayne û Virginia Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. <http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness>.

30 Ji bo analîzeke berfirehtir li ser modelên perwerdehiyê li Welatê Baskê binêrin: Coşkun, Vahap & Derince, M. Şerif û Uçarlar, Nesrin, *Kula Ziman*, r.106-111.

31 Benson, 'Designing effective schooling', r.68.

Yek ji modelên parastinê jî modela programên perwerdehiya pirziman a piledar³² e ku Susan Malone pêşniyar kiribû ye. Di bernameyên wiha de xwendekar ji bo xwende-nivîsendetiyê bi zimanê herî baş dizanin û herî pir bi kar tînin, yanî li dibistanên ku bi zimanê wan ê dayikê perwerdehiyê didin dest pê dikin. Piştî di zimanên dudu û sisiyan de ewil hunerweriya guhdarî kirin û axaftinê, piştî van jî hunerweriya xwendin û nivîsandinê li awayekî piledar tînin fêrkin. Bi saya vê yekê xwendekar bi zimanên xwe yê dudu û sisiyan dikarin tîkiliyên rojane bidomînin, ji alî din jî ji bo fêrbûna zanyarên razber û akademîk bi xwe-bawerî dikarin van zimanan bi kar bînin. Bi vî şiklî hem zimanên zarokan ên dayikê û hem jî zimanên nû tînin fêrbûn.

Modela Duzimanîkirinê/Herikandinê: Ev modela ku bi inglîzî wek “submersion” tê binavkirin, zêdetir wek perwerdeya bo zarokên ji malbatên çîna navîn, yanî yê dewlemend, tînin zanîn. Di vê modela ku hem ji aliyê qelîteya perwerdê hem jî ji aliyê geşbûna pirzimanîyê encamên gelek serketî didin, hem zimanê xwendekaran hem jî ya ku dixwazin hîna wan bikin xweyî prestîj û statûyeke bilind in û piranî piştgîriyeke xurt digirin ji civakê. Xwendekar ne bi zimanê xwe yî dayikê, lê bi zimanekî duyem dest bi perwerdeyê dikin; lê belê mamoste her du zimanan jî baş dizanin û gelek qîmet û rêzê didin zimanê xwendekaran ê dayikê. Mînakên herî navdeng yê vê modelê, bernameyên duzimanîkirinê ne di frensî û inglîzî de li Qenedayê. Lê belê, heke modeleke bi vî rengî li herêmeke bê bikaranîn ku ji aliyê aborî destnexweş, ango feqîr, û cihên ku cudahiya girîng ên statû û prestîjê hebin navbeyna zimanan de, bi îhtîmaleke mezin dê encam bişibe modela xeniqandinê, yanî yekzimanîkirinê. Ji ber ku di rewşeke wisa de zimanê ku ji mêj ve hemberî pêkutiyên maye, yanî zimanê zarokan ê dayikê, piranî hem ji aliyê mamosteyan hem jî ji aliyê mufredatê tînin piştguhkirin û ev ziman hingî diçe ber bi wundabûnê diherike. Bi vî şiklî di pratîkê de modela ku me wek yekzimanîkirinê-xeniqandinê binavkiribû tê sepandin.

Modela Du-Berî: Ev model hem ji aliyê pêşveçûna akademîk hem jî ji aliyê duzimanîyê ve encamên gelek baş dide. Li dibistanên ku bi vê modelê perwerde didin, xwendekarên xweyî zimanekî kêmîneyî û yê ji zimanên serdest bi hev re di heman sinifan de beşdarî dersan dibin; perwerde li gor pêdivî û taybetiyên xwendekaran, piranî nîvenîv bi her du zimanan tê sepandin; lê belê heke zimanê kêmîneyî di salên derbasbûyî de hatibe bêquwetkirin û armanc ev be ku dîsa bê bihêzkirin, zêdetir giranî didin zimanê kêmîneyî û dibe ku perwerde heta rêjeya %90 bi zimanê kêmîneyî be. Ji ber ku zimanê serdest jixwe xweyî prestîj e û li derveyî dibistanê têra xwe piştgîrî digire, ti rêyek din tine ku neyê hînbûn an jî kêrê bê hînbûn. Li gor lêkolîner û bisporan dibistanên ku heta rêjeya %90 ser esasê zimanê dayikê perwerde dide dibin wek modela parastin-domandinê ji bo xwendekarên ji zimanên bîndest; her wiha ji bo xwendekarên ji zimanê serdest jî rê çêdike bo duzimanîkirineke rêk û pêk. Di astengiya herî girîng di vê modelê de ev e ku xwendekarên ji zimanên serdest zêde ji dil nabin ku beşdarî van dibistanan bibin. Taybetî li gewrebajaran (metropol) sepandina wan zehmettir e, bes mînak hene ku li bajarên piçûktir û navçeyên ku tîkiliyên rojane û yê danûstendinê bi gelek zimanan tînin danan, modelên bi vî şiklî bînin birêxistin û encamên serketî derxînin. Bo nimûne, li Amerîkayê di hin dibistanan de, zarokên ku zimanê wan ê dayikê îspanyolî ye ders digirin ligel zarokên inglîzî-axêv ji mamosteyên duzimanî, û her du ziman jî bi rihetî tînin bikaranîn.

Helbet nabe ku yek ji van modelên jorê hatine îzahkirin bi rihetî û hêsanî bê hîlbijartin û li herêmeke bê bikaranîn beyî ku bi berfirehî li ser nîqaş bînin kirin. Bi heman şiklî, ne mecbûrî ye ku

32 Malone, Susan (2010), *MLE Program Planning Manual*, (çavkaniya nehatiye weşandin).



tenê yek ji van modelan bê bikaranîn. Bereqş, mirov dikare bêje di heman herême de modelên ji hev cuda divê bîn birêxistin. Lê ya mûhîm ev ku divê perwerde bi giştî ligel hemû şîrikên wê ji aliyên zimanî, civakî-aborî û lojîstîkî (wek mamoste û çavkaniyên materyalî) baş bê zanîn û bernameyên perwerdeyê li gor vana bîn duristkirin. Ji rexê din, wexta modeleke perwerdeyê li herêmekê bê bikaranîn, nayê vê maneyê ku divê ev model heta hetayê wisa dewam bike. Li gor pêdiviyên û guherînên dî re derdikevin guherîn û lêanîn her gav mimkun in û heta dikarin yekcar vê modelê betal bikin û yeke din durist bikin an jî derbasî yeke din bibin.

2.32. Pirsgirêkên Derheqê Modelên Perwerdehiya Ziman³³

Wekî ku gelek lêkolîn bi rengekî ron û zelal nîşan didin, modelên mîna yekzîmanîkirin/xeniqandinê û yên derbaskirinê hem di maweya kurt û hem jî ya dirêj de pirsgirêkên zimanî û civakî derdixin. Bikaranîna modelên wisa li ber bicihkirina wekhevîyê û xelaskirina zerar û ziyanan di perwerdehiyê de astengiyên mezin pêk tînin.

Lê dîsa jî divê mirov bibêje ku modelên li jorê hatin îzahkirin ji hinek kêmasî û pirsgirêkan rizgar nînin. Her çiqas hin zêdeyên hinekî ji van modelan hebin jî, wexta polîtîkayên perwerdehiyêke duzimanî wek regez (prensîp) bîn qebûlkirin jî, pirsgirêka esil sepandina van regezan e. Her yek ji van modelan di nav xwe de dibin cure cure û her wiha pratîkên cuda rê didin ku li herêmên cuda encamên cuda derkevin di bikaranîna heman modelê de. Wekî din, modeleke ku li gor taybetî û pêdiviyên herêmekê hatiye duristkirin dibe ku li herêmeke ku xweyî heman armancan e encamên cuda bide. Pirsgirêkeke din jî ev e ku wexta ev model bîn duristkirin û sepandin, wisa tê ferzkirin ku xwendekar tenê yekzimanî ne, bi gotineke din an tenê zimanê xwe yê dayikê xeber didin an jî zimanê serdest. Lewma nayê dîtîn û fehmkirin ku ev xwendekar gelek caran rastî gelek zimanan tînin di jiyana xwe yê rojane de. Bes, zêdebûn û lezbûna rê û rêçikên danûstendin û çûnhatinê taybetî van salên dumahîkê de, rewşeke ji her wextê durehtir (hîbrîd) derxistiye ji kinarên zimanî û nasnameyî ve. Mirov nikare bibêje ku ev model dikarin bibin bersiv ji bo durehiyêke vî rengî. Li Tirkiyeyê, piraniya xwendekarên ku zianê wan ê dayikê ne tirkî ye jixwe zimanê xwe yê dayikê, tirkî wek zimanê duyem û li hin herêman jî zimanekî sêyem an çarem bikar tînin di jiyana rojane de berî ku dest bi dibistanê bikin. Bo nimûne, gelek zarokên ku zimanê wan ê dayikê kirmanckî/zazakî ye an jî zarokên erebî-axêv ên li şehrên Kurdistanê dijîn herî kêr sê zimanan seh dikin û dikarin van bikarbînan ji bo pêdiviyên xwe yê cuda cuda berî ku gav biavêjin dibistanê. Bi heman şiklî, gelek zarokên ji Mêrdînê ku zimanê wan ê dayikê erebî ye, berî ku dest bi dibistanê bikin zimanên wekî erebî, kurmanckî, tirkî û sûryanî, heta ji ber geşbûna turîzmê zimanê îngilîzî seh dikin û van zimanan li gorî pêdiviyên xwe bikartînin ku ew jî rewşeke wisa derdixe ku Ofelia Garcia jê re dibêje axaftina navzimanî (translanguaging)³⁴.

Ji rexê din, modelên ku dê bîn bikaranîn di merhaleyên cuda yê perwerdehiya ziman de divê hevaheng bin li gel ezmûnên ku dê piştî her merhaleyê ferz be li ser xwendekaran. Wexta hemû perwerdehiya seretayî (ji 6 heta 8 salên destpêkê) hemû bi zimanê dayikê were birêxistin û wan salan de pêşveçûn û serketinên girîng bîn bidestxistin jî, heke dibistanên ku piştî wan salan

33 Ji bo nîqaşeke berfirehtir a vê mijarê binêrin Benson, *Designing effective schooling*, r.70-76.

34 Garcia, Ofelia (2009), 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.' Nav *Social Justice through Multilingual Education*, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove Skutnabb-Kangas (ed). Bristol: Multilingual Matters, 140-158.

tenê bi zimanê serdest perwerdehiyê bidin an jî heke ezmûnên navendî yên ku sertesarê (hemû derê) wî welatî tenê bi zimanê serdest bîn birêvebirin, dê û bavên bi zimanên kêmnîneyî diaxivin, dê ihtimaleke zêde zarokên xwe neşînin dibistanên pirzimanî ên ku ser esasa zimanê dayikê perwerdehiyê didin. Jixwe birêvebirina ezmûnên navendî têra xwe pîrsgîrêkan derdixe, lê wexta ezmûnên navendî mecbûrî bin jî, vêga lazim e ev ezmûn pirzimanî bîn amadekirin.

Ji ber van pîrsgîrêkan, piraniya modelên perwerdehiya ziman li gelek welatan bi gelek xeletiyên tîn sepandin; ihtimala wan a serketinê neçûye ser ji ber kêmasiyên din; û her wiha ji bo berjewendiyên siyasî hatine pêlîstin.

Lewma ji xeynî nîqaşên li ser modelên cuda cuda yên perwerdehiya ziman, divê qaîdeyên hînbûn û hînkirina zimanan baştir bîn îzahkirin û belavkirin ji bo ku çêtir bîn fehmkirin ji aliyê kesên wek mamoste, dê û bav, bisporên mufredatên perwerdehiyê û xwendekaran ku pêwendîdarê vê meselê ne. Bi saya hewl û cehdeke wisa şert û mercên her xelkê li her herêmekê dê baştir bîn zanîn; armancên ku divê bîn bidestxistin û rê û rêçikên bidestxistina van armancan dê çêtir bîn destnîşankirin. Hinek xebatên ku divê di vê wextê de bîn birêvebirin ev in:³⁵

- Tespîtkirina qebiliyetên zimanî yên zarekî û nivîskî yên xwendekar, dê û bav û mamosteyan,
- Lêkolîna seh û meylên derheqê zimanan de bi awayekî berfirehî,
- Bilindkirina hişmendiyekê derheqê hînbûn û hînkirina zimanan de
- Tespîtkirina daxwazên civakî û takekesî bi beşdarên ji her rengî
- Çespanîna armancên perwerdehiyê û zimanî
- Nirxandineke ron û zelal a çavkaniyên heyî yên kes, materyal û pereyî
- Tespîtkirina gavên ku dê bîn avêtin di demeke nêz, navîn û dirêj de ji bo ku armancên destnîşankirî bîn bidestxistin,
- Amadekirina modelan ji bo ku armancên destnîşankirî bîn bidestxistin bi şerta tim bîn çavderîkirin û rastkirin,
- Sepandina qedemeyên plankirineke çerxî (tr:döngüsel, in:cyclical), tetbîqeke ceribandî, nirxandin, pîvandî û tehlîlkirinê.

Tenê piştî ev gav bîn avêtin mirov dikare modelên cuda yên perwerdehiya ziman amade bikin ku ev model bikarin bibin bersiv ji bo pêdiviyên curbecur.

2.40. Pirzimanî û Pirşayanî Wek Qonaxeke Dînamîk Li Dijî Yekzimanîyê

Li piraniya welatên cîhanê, di derdorên zimanzaniya raser (serdest) de yekzimanî wek pîver (norm) tê girtin, di dema lêkolînan de metodên lêkolînan û alavên berhevkirina daneyan li gor vê pîverê tîn duristkirin. Bi vî şiklî jî zimanên kesên pirziman ku jiyanên xwe yê rojane de zimanên xwe bo armancên cur bi cur bikartînin wek xweser û ji hev cuda tîn nirxandin. Lê ya rastî, hema bêjin her derê dinyayê insan ji bo pêdivî û danûstendinên xwe yên rojane tuşî yekî zêdetir zimanan tîn û van bikartînin. Li tu deverê cîhanê tenê yek ziman tune. Serde jî ligel giloverbûna (globalbûna) tîkiliyên civakî tîkiliyên zimanan ji her wextî zêdetir û leztir bûye. Ev yek jî dinyayê ji her wextî zêdetir dike pirzimanî.

³⁵ Malone, *Manual for Developing MLE*.



Di derheqê vê mijarê de nêrîna (perspektîfa) “pirşayanîti” ya ku zimanzan Vivian Cook pêşniyar dike gelek kêrhatî ye. Pirşayanîti, bi maneya xwe ya fireh, wek “hebûna zêdetirî yek zimanî di mejiyê de”³⁶ tê pênasekirin. Bi vî rengî, zimanên kesek pirzimanî ne zimanên wekî ku rex hev in, lê wekî rewşa pirşayanîtiya tevayî pêktîne tê dîtin. Lewma, pirzimanî tenê ji zimanê yekem û yê duyem ê kesekê/î ne, ji hemû erkên mejiyê pêk tê. Bi gotineke din, kesek pirziman ji gelek rexan ve, ji kesek yekziman cuda ye û divê pirziman bi van hemû cudahiyan xwe ve werin mitalekirin. Ev cudahî, wexta şert û mercên hewce pêk werin, gelek servedariyan (derfetên) bîrî û mejiyî dabîn dikin ji bo van pirzimanan.³⁷ Her wiha, nêrîneke bi vî rengî, pirzimanîyê wek rewşeke sabît ne, lê têkiliyeke dînamîk a zimanên navbûrî ku her tim têkildarê hev dibin û nav guherîneke de ye qebûl dike.³⁸

Bi giştî li her derê Tirkiyeyê, taybetî li Kurdistanê mirov dikare bêje ku pirzimanî û pirşayanîtiyeke berbiçav heye.³⁹ Gelek zarokên kurd, girêdayî cihê ku ji dayik dibe, derdora xwe zimanên wek kurmancî, zazakî, erebî, sûryanî û tirkî seh dikin, li dibistanan jî dersên îngilîzî digrin. Ev zarok, dibe ku nekarin van hemû zimanan hîn bibin û di jiyânê xwe yê rojane de bikarbînin, lê belê bi zanîna hebûna wan mezin dibin. Lewma, divê lêkolînên derheqê zimanan de tînin kirin divê yekzimanîyê wek pîver negirin, berevajî vê pirzimanîya dînamîk qebûl bikin ku pratîka jiyânê jî jixwe ev e.

2.50. Mamoste-Gihandin ji Aliyê Curbicuriya Zimanî û Kulturî ve

Mamoste-gihandin qadeke wiha ye ku welat bo welat, herêm bo herêm û heta bi kultur bo kulturê cudahiye nîşan dide, û têkoşînên curbicur ên desthilatê her û her bi eşkereyî lê tê hîskirin. Desthilatên ku dikarin qonaxên mamoste-gihandinê kontrol bikin, di heman demê de dikarin qadên din ên perwerdehiyê jî rehetir kontrol bikin. Ji lewma têkoşînên desthilatê di her merhaleya qonaxên mamoste-gihandinê de xwe bi mirov didin hesandin. Di encama van têkoşînan de ji aliyekî ve li hin deveran ew mamoste tînin gihandin ku li ser bingeha curbicuriya kulturî û zimanî perwerdehiyê dimeşînin, ji aliyekî din ve jî li hin deveran ew curbicurî bi tevahî tê piştguhkirin û ew mamoste tînin gihandin ku pergaleke perwerdehiyê ya xwendekaran yekreng dihesibîne, pêk bînin. Celebê perwerdehiya ku berendamên mamostetiyê werdigrin, rasterast bandorê li ser têkiliyan civakî û mekanîzmeyên curbicur ên desthilatê dike.

Tirkiye, digel ku welatekî pirzimanî û pirkulturî ye saziyên mamoste-gihandinê, berendamên mamostetiyê bi awayekî wiha amade dike mîna ku wê li ser zemîneke yekzimanî û yekkulturî bixebitin. Wek serencama vê yekê jî berendamên mamostetiyê, gava ji zanîngehên xwe derdixin û dest bi wezîfeya xwe dikin tûşî zor û zehmetiyên mezin dibin.

36 Cook, Vivian (2006), “Interlanguage, Multi-competence and the Problem of the ‘Second’ Language.” *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, Hejmar 3, r. 39-53.

37 Ji bo nîqaşeke berfirehtir binêrin: Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (Çapa 4.), Multilingual Matters, Clevedon.

38 Ji bo nîqaşeke berfirehtir binêrin: Herdina, Philip û Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon. Her wiha, Cook, Vivian, (1995) “Multi-competence and Learning of Many Languages”, *Language, Culture and Curriculum*, Hejmar 8, r. 93-98. Cook, Vivian (2003), “The Changing L1 in the L2 User’s Mind”, *Nav Effects of the Second Language on the First*, (ber.) Vivian Cook. Multilingual Matters, Clevedon, r. 1-18, çavkaniyên girîng in di vê mijarê de. Her wiha binêrin Garcia, Education, multilingualism. r.140-158.

39 Ji nav gelek xebat û lêkolînan binêrin. Eğitim Sen (2011), *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim; Halkın Tutum ve Görüşleri, Eğitim-Sen Türkiye Taraması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Ji aliyekî din ve, li welatên ku pirkulturî û pirzimanî bi awayekî fermî pejirandine û bernameyên xwe yên perwerdehiyê li gorî wê saz kirine jî yek ji mijarên ku herî zêde nîqaş li ser tê kirin mamoste-gihandin e. Lewra gihandina mamosteyan bi feraseteke perwerdehiyê ya ji aliyê pirzimanî û pirkulturî ve piralîparêz e, pêdivî bi wê heye ku hemû pêkhênerên qonaxên perwerdehiyê bi berdewamî berçavî lê bê kirin, çavkanî û materyalên tîbî bikaranîn bi awayekî rexneyî li ser bê axaftin û rêbazên tîbî meşandin her tim bîbî pirsyarkirin. Tenê bi feraseteke bi vî rengî gava mamoste-gihandin hat pêkanîn, encam wê bikare fêdeyê li pêşveçûna tîbîliyên civakî yên wekhevîparêz bike.

Wek encam em dikarin bibêjin ku ji aliyê polîtîkayên perwerdehiyê ve hem di pergalên li ser bingeha yekzimanîyê de hem jî di pergalên li ser bingeha pirzimanîyê de, li serê sereketirîn diyarkerên ku bernameyên perwerdehiyê encamên çawa bi xwe re tîne, taybetmendî, qabiliyet, ezmûnên pîşeyî û zanîna pedagojîk a mamosteyan tîbî. Mamoste ji bo ku bikarin bibin kesên çalak ên guherîne divê bikarin vî rewşa heyî bikin meseleyî û bikarin bi awayekî rexneyî nêzîkî vî rewşê bibin. Li deverên ku polîtîkayên yekreng û bizava sereke tîbî meşandin, mamoste wek teknîsyenên pasîf erka xwe tînin cih ku zanyariya nîvengên desthilatê bo xwendekaran diguhêzin. Di vî rewşê de mamoste, wek weznedarên di wê pergalê de ne ku Paulo Freireyê pedagoğê rexneyî yê navdar ew wek modela perwerdehiya bankgêr pênase kiribû. Li gorî vî, rol û erka mamoste wek çavkaniyekê ye ku bi tenê zanyariyê dide. Xwendekar di rewşêke pasîf de ye, zanyariyên ku danê werdigre û wan ji ber dike. Ne mamoste ne jî xwendekar li zanyariyê nakole, wê şirove nake û rexne nake. Lênakole ku rûdanek an heqîqetek çima û çawa wisa dibe û xwe nade ber teyîdkirina wê. Berevajî vî, perwerdehiyêke mamostetiyê ya veguherîner, dihêle ku berendamên mamostetiyê bi awayekî rexneyî nêzîkî dinyayê û tîbîliyên civakî, yanî retorîkên desthilatê û şêwazên jinûve afirandina bi berdewamî ya newekhevî û bêdaletiya civakî û siyasî û aborî ya sazîyên perwerdehiyê, bibe. Pîr dijar e mirov bi carekê re bibêje ku perwerdehiyêke veguherîner a bi vî rengî, çawa li bernameyêke mamoste-gihandinê were sepandin, lê belê dîsa jî derbarê xalên hevpar ên bernameyên bi vî rengî de mirov dikare van bibêje:

- Rê bê dayîn ku berendamên mamostetiyê derbarê pêwendiyên kulturî û civakî yên di nav de ne, bi awayekî rexneyî bifikirin,
- Amadekirina zemînên guncav bo xwendekaran ku da bikarin dinyayê û pêwendiyên civakî “bi dengê xwe” watedar bikin,
- Pêkanîna bîrewerîya afirandina civakeke kesên wekhev di nava xwe de di hewîne ku li dora nîrxên demokratîk bi awayekî beşdar cih tê de bigrin.

2.60. (Mu)Daxilbûna Dê û Bavan

Di gelek ferasetên perwerdehiyê yên ku ne rexnegir in, dê û bavê xwendekaran wekî perçeyek girîng ên perwerdehiyê nayên qebûlkirin. Gelek caran rola wan ew e ku zarokên xwe tîbî bikin, pêdiviyên wan ên dibistanê peyde bikin û ji wir zêdetir ne. Bi gotinek din, wexta pergala perwerdehiyê û perçeyên wê werin duristkirin tu kes guh nade dê û bavan û cih nadin wan ku bibin perçeyên pêvajoyên perwerdehiyê. Berevajî, ji wan tê xwestin bîat bikin. Ev rewşa dervehiştinê zêdetir berçava ne wexta dê û bavên navbûrî ji civakên bindest bin. Her wekî di beşa yekê ya vî xebatê de behs hatibû kirin, pîraniya dê û bavên zarokên kurd, ji ber şiklî duristkirina pergala perwerdehiya Tirkîyê nikarin arîkarî zarokên xwe bikin di ders û sparteyên wan de, û her wiha nikarin mamosteyên wan ra jî bi awayekî watedar tîbîliyê deynin. Bêguman yek jî esastirîn sedema vî yekê ew e ku zimanê dibistanê tenê tirkî ye.



Lewma, divê polîtîka û sepanên (pratîk) perwerdehiya pîrzimanî ji serî ve dê û bavan jî mudaxilê pêvajoyê bikin, qedr û qîmeta zanîn û tecrûbeyên wan bê zanîn, divê ew jî xwedan gotin bin di biryargirtinê de. Rêya vê yekê jî ew e ku mûfredat li gor çand û kultura malbata were amadekirin. Ji gotina mûfredata li gor çand û kulturê qest ew e ku hemû perçe û pêvajoyên dibistanê li gor serborî, pêdivî û mafên beşdarên perwerdehiyê werin amadekirin. Ev yek jî tenê mîmkun e heke mûfredat li gor ziman û kulturên cihê perwerdehiyê pêk were û her cure cudagerî werin beralîkirin di hemû qadên perwerdehiyê de.

Ji rexeke din ve, divê perwerdehiyeke wisa bê duristkirin ku serboriyên dê û bavên ku ji civakên tûşî cudagerî û newekheviyan hatine jî werin guhertin. Gavên ji bo başkirina rewşa dibistanê ya xwendekaran tenê wexta dê û bavên wan jî ji guherînên hevaheng derbas bin kêrhatî dibin. Wek nimûne, gelek zehmet e ku fikr û sehên malbatan ên derheqê zimanan de biguherin li cih û deverên ku zimanê wan malbatan bo wexteke direj hatine biçûkxistin û her wiha heke yekzimanî bûbe pîvera sereke. Lewma, di pêvajoya berbelavkirina pergaleke nû ya ser bingehê pîrzimanî û pîrçandîtî, divê dê û bav jî bi şikleke wek “perwerdehiya mezinan” perwerdehiyê bigrin. Divê naverok û forma perwerdehiyeke bi vî şiklî dîsa li gel beşdaran bî duristkirin û semînerên mijarên wek cudahiyên zimanî û kulturî, cudagerî û newekhevî werin dayîn.

Riyeke din a girîng bo mudaxilbûna dê û bavan di pêvajoya perwerdehiyê de, amadekirina materyalên dersê bi destê wan e. Dema ku perwerdehî dest pê bike bi zimanên taybetî wekî kurdî li derveyî perwerdehiya fermî hatine hiştin bo wextekê direj, yek jî mezintirîn astengî ew e ku materyalên nivîskî, devkî û dîtbarî ên lêhatî werin peyda kirin. Yek ji sepanên bo zimanên di vê rewşê de ev e pisporên amadekirina materyalan hinek semîneran bidin dê û bavan, û paşî bi hevra materyalan amade bikin. Bi vî rengî hem dikarin alavên guncan ji bo çand û kulturî amade bikin hem jî materyal dê li gor zarava û devokên cuda bin li gel ku dê û bav jî bibin mudaxilê pêvajoyê. Her wiha, mirov dikare bêje dê xwendekar zêdetir motive bibin wexta materyalên ku ji destê dê û bavên wan derketine bikarbin. Di vê mijarê de tişta ku divê miheqek li ber çava bê girtin jî ew e ku hingî çêbe zêde keç û jin cih bigrin di pêvajoyên biryargirtinê de. Lewra dibe ku bi vî şiklî materyalên hesas ji bo zayenda civakî werin amadekirin. Bi feraseteke wisa, dibe ku dê û bavên derveyî dibistan û perwerdehiya zarokên xwe hatine hiştin ji nû ve pêwendîdar bibin û her wiha ne tenê xwendekar, dê û bav jî bî hêzkirin.

2.70. Stûnên Bingehîn ên Perwerdehiya Pîrzimanî

Hinek stûnên bingehîn ên feraseta perwerdehiyeke pîrzimanî hene. Ji fikr û pêşniyarên pisporên wekî Jim Cummins, Tove Skutnabb-Kangas, Colin Baker û Carol Benson, ku gelek xebat û lêkolînên wan hene di vê mijarê de, mirov dikare van stûnan wiha rêz bike:⁴⁰

1- Her zarok baştir fêr dibe wexta bi zimanê(n) ku baştir dizane perwerdehî bigre. Taybetî yekem sefheyên hînbûna xwendin-nivîsandinê de têgihîştina pêwendîya deng-nîşan û mane-nîşan

⁴⁰ Ji bo van çavkaniyan binêrin: Baker, Colin (2011). *İkidilli Eğitim: Anne-babalar ve Öğretmenler için Rehber*, (wer. Sezi Güvener), Heyamola Yayınları, İstanbul.; Cummins, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matter, Clevedon; Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ; Benson, Carol (2005) "The Importance of Mother tongue-based Schooling for Educational Quality". Rapora EFA Global Monitoring, binêrin <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>

gelek girîng e. Xwendekar gelek zûtir fêr dibin wexta peyvên ku maneyên wan dizanin. Heke ne, destpêkirina xwendin-nivîsandinên jî û hînbûna zimanê perwerdehiyê jî direng dimîne.

2- Hemû kes xweyî behre ne ku bi hev re an jî dû hev gelek zimanan rihetî hîn bibin. Hemû zarok ji zayînê ve, heke astengî û nexweşiyên zayînê tunebin, xweyî zanîna zimanzanîna gerdûnî ye ku ev bingeha hemû zimana ye. Lê her ku mezin dibin, pêkerên (faktor) derdorî dikin ku ev behre bertengtir bibe. Wexta zarok tenê zimanekî seh bikin ji derdora xwe, şiyânên xwe yên ji zayînê ve tîn ji bo bikaranîna zimanên din winda dikin. Lewma, wekî Cook jî dibêje, ya rastî yekzimanî rewşeke ciddî ya bêparîtiya zimanî ye.⁴¹ Ferasata perwerdehiyê perzimanî, zimanzanîna gerdûnî ya zarokan ji serî ve li ber çavan digre û hewl dide şiyân û qebiliyetên zarokan bo bikaranîna gelek zimanan di zûtirîn demê de pêk were.⁴² Zimanzanê navdeng Noam Chomsky, ji von Humboldt neql dike û fikrên xwe yên derheqê vê mijarê de wiha dibêje: “Em nikarin bi maneya xwe ya rastî zimanekî hîn bikin; tenê em dikarin wan şert û mercan pêk bînin ku ziman di mejiyê de li gor qeîdeyên xwe geş bibe.”⁴³ Ji vir, mirov dikare bibêje ku divê sepanên navpolî yên feraseta perwerdehiya pirzimanî li gor vê werîn duristkirin.

3- Zanîn û şiyânên berî hatine fêrbûn dikarin rihetî werin derbaskirin navbeyna zimanan de. Lewma, bi çêkirina pîran di navbeyna zimanan de, zanîn û şiyânên di zimanekî de hatine fêrbûn dikarin rihetî werin derbaskirin zimanekî din. Di modelên perwerdehiya pirzimanî de, derbaskirina şiyânên zimanî û mejiyî navbeyna zimanan de bi şiklekî pergali wek perçeyekê mûfredatê tê dîtin. Bi vî rengî, piştî ku di zimanekî de xwendin-nivîsandin bê fêrbûn û yekî din de şiyânên devkî heta dereceyekê pêş ve biçin, şiyânên xwendin-nivîsandina zimanê yekê dikarin di demeke gelek kurt de derbasî zimanê duyê be û di zimanê duyê de jî xwendin-nivîsandin dest pê bike.

4- Ziman ne dijmin, lê destgirê hev in. Wexta feraseta perwerdehiya pirzimanî were qebulkirin, li ber fikra xelet a ku zimanan wekî hevrik (reqîb) û dijminê hev an jî astengî li ber geşbûna ya din dibîne radibe û di şûnê de nêrîna ku dibêje ziman balpiştên hev in belav dike. Bi vî şiklî, pirzimanî ne wekî ku tesîreke neyînî, bereqs wek taybetiyê ku tiştêkê li wan zêde dike tê qebûlkirin.

5- Bi saya perwerdehiya pirzimanî zimanên nû bi rihetî tîn fêrbûn. Di sepanên perwerdehiyê perzimanî de, wexta zimanên nû ewil wek ders li gor hin qedemeyan û ji şiyânên devkî tîn fêrbûn, xwendekar dikarin van zimanan rihettir û bi şiklekî watedar bigrin. Saya vê, fêrbûna ziman ne wekî ku derseke mecbûrî lê wek keyfekê tê dîtin. Heke ne, perwerdehiya bi zimanekî ku xwendekar pê nizanin, tenê wek jiberkirina jinek hevok û qaliphevokan dibe ku xwendekaran gelek caran wan fahm nakin.

6- Xwendekarên pirziman, li gor yên yekziman serkeftîtir in di dersên xwe de. Lîteratûra navneteweyî û lekolinên bi xwendekarên kurd re hatine kirin nîşan didin ku xwendekarên ku ji yekî zêdetir zimanan dizanin zedetir xweyî avantaj in ji hinek rexan ve hem di dersên zanistên civakî hem jî yên fen û teknîkî de. Li gor lêkolînan⁴⁴, xwendekarên pirzimanî, dikarin perçeyên cuda ên mejiyên xwe bikarbin, bi şiklên cudatir nêzikê bûyer û mijaran bibin û encamên afirîner derxin holê.

41 Cook, Vivian (2009) “Multilingual Universal Grammar as the Norm”, Nav *Third language acquisition and Universal Grammar*, (ber.) Yan-kit Ingrid Leung, Multilingual Matters, Clevedon, r. 55-70.

42 Ji bo detayên vê nazariyê zimanzanê navdeng Noam Chomsky, binêrin van çavkaniyan: Chomsky, Noam (2009), *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*, (wer. Veysel Kılıç), BGST Yayınları, İstanbul.

43 Von Humboldt, 1836, jê girtin Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, r.51

44 Du çavkaniyên di vê mijarê de kêrhatî: Cummins, *Language, Power, and Pedagogy*; Baker, *Foundations of Bilingual Education*



BEŞ 3: Modelên Perwerdehiyê yê Dînamîk ên Pirziman û Pirzarave li Ser Bingehê Zimanê Dayikê bo Perwerdehiya Xwendekarên Kurd li Tirkîyeyê⁴⁵

Perwerdehiyeke ku bikare rewşên pir-cudagerî û pir-newekhevî yê di beşa yekem de hatî behskirin veguherîne û bi riyên ku di beşa duwem de hatî nîqaşkirin pirîtî û cudahiyên zimanî têxe navendê û bikare bibe bersiv ji pêdivî û taybetmendiyên cuda yê -bi taybetî zarokên kurdan- bi gîştî hemû komên li Tirkîyeyê re, tenê bi feraseteke perwerdehiyê ya pirzimanî û pirzaraveyî li ser bingehê zimanê dayikê mumkin e. Ji loma di vê beşa xebatê de modelên perwerdehiyê yê dînamîk ên pirziman û pirzarave li ser bingehê zimanê dayikê ku bikarin bîn bikaranîn di perwerdehiya zarokên kurd de tîn pêşkêşkirin. Di beşa pêşî ya vê xebatê de hatibû ravekirin bê çima her yek ji van terman hatiye hilbijartin û armanc jê çî ye.

Ji zanyariyên heta niha hatî behskirin ger em bidin rê, di perwerdehiya xwendekarên kurd ên xwedî pêdivî û taybetmendiyên cuda de çar modelên cuda dikarin bîn bikaranîn. Ev model bi gîştî li gorî rewşa civake-zimanî ya xwendekaran di zimanên kurdî û tirkî de hatine amadekirin. Bi gotineke din di senifandina van modelan de, besatî û bikaranîna zimên a xwendekaran di zimanên kurdî û tirkî de wek bingeh hatine girtin. Model 1 li ser xwendekarên ku tenê bi kurdî dizanin an jî bêhtir bi kurdî diaxivin, Model 2 li ser xwendekarên ku ji bûna (jidayîkbûna) xwe û pê de tûşî kurdî û tirkî bûbin û bi her du zimanan jî dizanin, Model 3 û 4 li ser xwendekarên kurd ku ji ber sedemên curbicur zimanê wan ê yekem an jî serdest bûye tirkî, hatine amadekirin. Her wiha, ev model bi liberçavgirtina deverên kurd lê dijîn li sê herêmên cuda yê wek herêma kurdan, herêmên koçberiyê û herêmên rewşa wan taybet dikarin bîn bikaranîn. Mebest ji herêma kurdan ew erdnîgariya Kurdistanê ye ku ji aliyê dîrokî û kulturî ve kurd bi hezaran sal ser dijîn. Herêmên koçberiyê jî, wek ku di beşa duwem a xebatê de hatî ravekirin, ew bajarên li rojavayê Tirkîyeyê yê koçberan li xwe digrin ên wek Stenbol, Enqere, Mêrsîn, Edene, Entalya, Izmîr û Bûrsa ne. Herêmên rewşa wan taybet jî, dîsa wek ku di beşa duwem de hatî behskirin, hinek herêmên bajarên wek Konya û Enqere li xwe digre ku di demên beriya Komarê de kurd hatibûn sirgûnkirin bo wan deveran.

Modelên li jêrê tîn ravekirin tenê dema pêşdibistanê û dibistana seretayî vedigre. Ev dem, teqabulî wextê perwerdehiyeke mecbûrî dike ku bi temamî neh sal in. Lê belê derbarê dabeşkirin an jî vesazkirina van neh salan di nav xwe de, dibe rêbazên cuda bîn hilbijartin. Yanî dibe bi awayê perwerdehiya bédabiran a neh salane jî bîr lê bê kirin, dibe di nav xwe de li çend demên cuda jî bê dabeşkirin. Ya girîng ew e ku ev wextê neh salane tev mecbûrî be û bi awayekî bêpare û bi kalîte bo hemû xwendekaran bê pêşkêşkirin. Di vê raporê de, bîr li zêdekirina zimanên cuda li modelê û çalakiyên perwerdehî-hîndekehiyê ku wê bi van zimanan bîn kirin, hatiye kirin û bi vî awayî hatiye hilbijartin ku model di nava xwe de di çar qonaxên cuda de bîn saz kirin. Qonaxa pêşî dema pêşdibistanê ye ku wê salekê berdewam bike. Di vê qonaxê de armanc ew e ku xwendekar

⁴⁵ Ev beş, bi halê xwe yê pêşnûmayî yê pêşî bi lidarxistina panêlekê li Diyarbekirê bo kes û saziyên pêwendîdar hatiye pêşkêşkirin, piştî rexne, pêşniyar û şiroveyên cuda yê hatî, hinek kêmasiyên wê hatine jêbirin û nîqaşên têra xwe ne eşkere hatine berfirehkirin.

di zimanên ku dizanin de hunerweriyên xwe yên zimanê devkî yê bingehîn bi pêş bixin û amadeyî perwerdehiyê bîn kirin. Qonaxa duwem jî sê salên pêşî yên piştî pêşdibistanê ne. Di vê demê de tê hêvîkirin ku ji bilî hunerweriyên devkî hunerweriyên xwende-nivîsendetî yên xwendekaran bîn pêşxistin û zimanên nû pile bi pile fêr bibin. Qonaxa piştî vê polên 4. û 5. vedigre û tê hêvîkirin ku xwendekar di kurmancî, zazakî û tirkî de baş pê de çûbin û di îngilîzî de hatibin merhaleyeke diyar. Her wiha di vê demê de dersên wiha wê bîn dayîn ku hunerweriyên wan ên fikirîna razber û bidestxistina zanyariya akademîk bi pêş bixin. Qonaxa çarem û dawî jî polên 6., 7. û 8. li xwe digre; di vê qonaxê de xwendekar wê dersên cihê bi zimanên cuda wergirin û bi tevahî wê dest bi sepandina perwerdehiya pirzimanî hatibe kirin. Di vê qonaxê de xwendekar ligel dersên zanistên civakî û fenê û yên matematîkê yên mecbûrî wê gelek dersên wek zayenda civakî, perwerdehiyê welatîbûn û demokrasîyê, zanistên xwezayê, dîroka olan, pirzimanî û pirkulturî, xwende-nivîsendetiya medyayê (çapemenî û weşanê), kultur û huner, wêje (edebiyat) û perwerdehiya zimanekî din î biyanî, hinekên wan mecbûrî, hinekên wan jî bi awayê dera hilbijêrî wergirin û amadeyî perwerdehiya lîseyê bîn kirin. Pir girîng e ku ev qonax hemû di bergeha perwerdehiya mecbûrî de bin û xwendekar her qonaxekê bi awayekî serkeftî kuta bikin. Ger hinek ji xwendekaran, di qonaxekê jî van de hunerweriyên ji wan tê hêvîkirin bidestbixin têra xwe nekarîbûne bi pêş bixin, divê mekanîzmayên ku kêmasiyên van xwendekaran berteref bike bîn saz kirin û piştgiriya wan bê kirin. Ji bo vê jî pir girîng e ku derbarê pêşveçûna xwendekaran de ew rêbazên alternatîf ên pîvan û nirxandinê yên navend-xwendekar bîn pêşxistin ku ji pêş-dibistanê û pê de qonaxên pêşveçûna wan dinirxînin. Lê belê, divê hay li wê yekê bê kirin ku ev rêbazên pîvan û nirxandinê ne ji wan testan pêk bîn ku îro pir tîn bikaranîn û tenê berê xwe didin pîvana encaman. Dîsa li ser vê mijarê, bo perwerdehiya lîseyê ya wê piştî dema dibistana seretayî ya mecbûrî dest pê bike, divê ew jêrsaziya pêwîst bê amadekirin ku xwendekar ne tenê bi riya ezmûnên di zimanekî diyar de hatî standardkirin, besît û tenê armanc-encam, lê li gor eleqe û armancên xwe hilbijartinan bikin û li xwendinê berdewam bikin.⁴⁶

Wek berê jî hatî behskirin beşek ji xwendekarên kurd wek zimanê dayikê bi zaraveyê kurmancî, beşek jê jî bi zaraveyê zazakî diaxivin. Ji loma di modelên di vir de hatî pêşniyarkirin de pêwendîdar bi herêmên ku lê tîn bikaranîn wê hinek guherîn çêbibin. Bo xwendekarên ku zimanê wan ê yekem kurmancî ye, divê armanc ew be ku gava perwerdehî wek bingeh di ser vî zimanî re tê meşandin, di rewşên wek *Zaraveyê Berawirdî* de zazakî bê fêrkirin. Ji aliyê din ve bo xwendekarên ku zimanê wan ê yekem zazakî ye zimanê wê di perwerdehiyê de bêhtir bê bikaranîn zazakî ye û wek *Zaraveyê Berawirdî* jî kurmancî tê fêrkirin.

Xaleke din a girîng jî derbarê zimanê biyanî de ye ku di modelên di vir de hatî pêşniyarkirin de tê bikaranîn. Ji ber eleqeya bo îngilîzî ya hema hema li hemû deverên cîhanê û qezencên civake-aborî û akademîk ên cuda ku bi zanîna bi vî zimanî tîn bidestxistin, wek pêşîne di van modelan de îngilîzî wek zimanê sêyem hatiye pêşniyarkirin. Lê belê li şûna îngilîzî divê bibe ku zimanên wekî erebî, farsî, ermenkî, elmanî, spanî, frensî an jî zimanekî din jî bê pêşkêşkirin. Li ser vê mijarê tercîh divê ya zarok û malbatan be.

Dawiyê divê ev yek bê destnîşankirin: di van modelan de ligel armanc wek qonax pêşveçûna pirziman e hatiye pêşbînîkirin ku zimanên nû berê bi awayê zimanê devkî, paşê jî bi awayê zimanê nivîskî bîn fêrkirin. Du sedemên tercîheke wisa hene. Yekem; gava ziman di dorhêla xwe ya xwezayî de tê fêrbûn

⁴⁶ Divê bibe mijara xebateke din a berfirehtir ku wê ev çawa bikare bê pêkanîn.



pêşî hunerweriyên devkî bi pêş dikevin û bo gelek pêdiviyên rojane wek pêşîne serî li zimanê devkî tê dayîn. Duwem; li Tirkîyeyê bi taybetî li dibistanên dewletê gava mirov ezmûneyên fêrkirina zimanê biyanî li ber çava digre, çalakîyên fêrbûna zimanê nû ku bêhtir di ser zimanê nivîskî re dest pê dîke û berdewam dîke, bi giştî bi şeweyê fêrbûneke mekanîk pêk tê û kesên zimanê navborî fêr dibin her çend bikarin bi vî zimanî bixwînin û binivîsin jî nikarin bi zimanê rojane biaxivin. Ji ber van sedeman di modelên ku di vir de hatî pêşniyarkirin de, bîr li wê hatiye kirin ku ziman pêşî wek devkî, piştê jî wek nivîskî bê fêrkirin. Mebest ji zimanê devkî jî ew e ku xwendekar ji materyalên nivîskî wêdetir bi bikaranîna navgînên wek wêne, alav, vîdyo û dosyeyên deng fêrî zimanê rojane bibin.

3.00. Pêdiviyên ku Divê Model Bibin Bersiv ji Wan re

Serê pêşî divê were diyarkirin ku hem ji bo texrîbatên berepaş diçin bîn berterefkirin hem jî ji bo dahatûyeke qehîmtir bê tesewûrkirin, modelên ku wê di perwerdehiya pîrzimanî de bîn bikaranîn, divê ji aliyê naverokê û dirûv ve di du astan de bê pîlankirin. Armanc ji pîlansaziya naverokê ew e ku mijarên wek di her modelê de naverokên dersên wê bo xwendekaran bîn dayîn, naverokên materyalên devkî, dîtbarî ya jî nivîskî ku wê bîn bikaranîn û teknîkên hîndekariyê, bi awayê ku li feraseta perwerdehiya rexneyî/veguherînê bigunce ku di beşa duyem de hatî nîqaşkirin, bîn axaftin. Armanc ji pîlansaziya dirûv jî ew e ku zimanên wê di perwerdehiyê de bîn bikaranîn, bi çî awayî cih bigrin di modelên hatî pêşkêşkirin de.

Pirs 1: Piralîparêziya zimanî û kulturî wek norm wê çawa bê nîşandan?

Ev pîrsa ku hem bi naverokê re hem jî bi dirûv re têkildar e, bersiva wê dikare bibe vesazkariyên ku hem ji aliyê naverokê ve hem jî ji aliyê dirûv ve bîn kirin. Ji aliyê dirûv ve, hê jî serî ve bikaranîna gelek zimanan di hemû modelan de, wê perspektîfeke piralîparêz ji aliyê zimanî û kulturî ve bi pêş bixe. Ji aliyekî din ve, hemû materyalên dersê –deq û wêne jî di nav de- ku ji dema pêşdibistanê heta pola 8. di hemû radeyan de tîn bikaranîn, divê bi wî awayî bîn amadekirin ku piralî û cudahiyan zimanî û kulturî wek norm bîn girtin.

Pirs 2: Vejiyandîna zimanên xwendekarên ku zimanê xwe yê dayikê ji bîr kirine wê çawa bê pêkanîn?

Bi sepandîna Model 3 û Model 4 ku vesazkariyek e ji aliyê dirûv ve û li jêr hatî vegotin, mirov dikare bike ku zarokên kurd ên zimanê xwe yê dayikê ji bîr kirine, ji nû ve bi dest bixin.

Pirs 3: Li hemberî her cure cudageriyê wê rolekî çawa bê lîstin?

Gava hemû materyalên dersê û mijarên bernameya hîndekariyê tîn amadekirin, ji zayendê heta bi nasnameya etnîk, ji astengiya fizîkî heta bi aîdiyeta çînî, her cure cudahiya ku bûye bîngeh ji sepandinên cudageriyê re divê li ser bê rawestan û vesazkariya naveroka hewce bê kirin da ku cudagerî bi riya perwerdehiyê ji nû ve neyê hilberandin. Di vê barê de rêbaza bîngeh were girtin, pejirandîna feraseta perwerdehiya rexneyî/veguherînê û xwende-nivîsendetiya rexneyî ye.

Pirs 4: Wê çawa ber li windabûna zimên bê girtin?

Ev model, wek ji navên wan jî bîn fêmkirin, bi awayekî bîngehîn ji bo berbelavkirina pîrzimaniyê hatine amadekirin. Modelên perwerdehiyê yên li jor hatine nasandin tev, ew armanc dane ber xwe ku zimanên heyî bîn parastin û zimanên nû li bernameyên perwerdehiyê bîn zêdekirin.

Pirs 5: Ev model çawa bersivê didin cudahiyên çînî?

Modelên me pêşniyarkirî, bi saya ferasetên Perwerdehiya Rexneyî/Veguherînêr û Xwende-Nivîsendetiya Rexneyî, wan politîka û pratîkan dipejirîne ku wê bibin asteng li ber hilberandina hiyerarşiyên nû û wê pêşvexistina têkiliyên wekhevîparêztir han bidin.

Pirs 6: Cudahiyên devok û zaraveyan wê çawa bên nîqaşkirin?

Li beramberî vê pêdiviya ku derbarê pîlansaziya hem naverokê hem jî dirûv de ye, devokên cuda yên kurdî ku li herêmên wê ev model lê bên sepandin tên bikaranîn, divê wek zimanê ku di perwerdehiyê de bê bikaranîn bê pejirandin. Materyalên dersê yên nivîskî wê ne li ser bingehê yek zarave û yek devokê zaraveya navborî ne, bereqs hemû zarave û devok wê li ber çav bên girtin û wisa bên amadekirin. Di liberçavgirtina van materyalan de li gorî devok û zaraveyên cuda, mamosteyên ku li herêmên têkildar wê bixebitin û van zarave û devokan biaxivin dikarin bên wezîfedarkirin. Her wiha ji bo perwerdehî bi materyalên ji navendeke tenê ve tên amadekirin neyê meşandin, divê berendamên mamostetiyê û mamoste ji formasyona pêdivî derbas bibin û mamoste bên handan ku zarave û devoka li herêmê derbas dibe bi kar binin û materyalên xwe bi xwe amade bikin. Bi vî awayî, hem wê ber li meylên navendparêziyê bê girtin, hem mamoste wê têkevin nav qonaxeke afirandinê ya çalaktir û hem jî materyal wê ji nêz ve bi jiyana xwendekaran re têkildar bin. Pratîkeke bi vî rengî, rasterast li feraseta Xwende-Nivîsendetiya Rexneyî digunce.

Pirs 7: Mamoste-gihandin û perwerdehiya nav-xizmetî, bi awayê ku hem mamosteyan hem jî xwendekaran bi hêz bike divê çawa bê vesazkirin?

Di hemû modelan de, yek ji diyarkerên bingehîn ên gihîştina armancên tên xwestin, mamoste-gihandin e. Ev pêdiviya ku bêhtir têkildarî vesazkariya naverokê ye, bi taybetiyên ku di bin sernavê *Ji Aliyê Cudahiya Zimanî û Kulturî ve Mamoste-Gihandin* de hatî vegotin ku di beşa duwem de cih digre, dikare bê bicihanîn. Li gorî vê, bi pejirandina modeleke veguherînêr a mamoste-gihandinê, divê ew şert û merc bên pêkanîn ku berendamên mamostetiyê û mamosteyên heyî, bi awayekî rexneyî nêzîkî dinyayê û têkiliyên civakî, retorîkên curbicur ên desthilatê û awayên her tim jinûve hilberandina nedadmendî û newekheviyên civakî, siyasî û aborî ya saziyên perwerdehiyê, bibin. Bi saya feraseteke mamoste-gihandinê ya bi vî rengî, armancên ku bi riya modelên perwerdehiya pîrzimanî tê xwestin bê gihîştin, dikarin bên pêkanîn. Helbet pêkanîna vê, beriya her tiştî li ser pîrzimanîkirina mamosteyan dimîne.

Pirs 8: Materyalên dersê û bernamaya hîndekariyê, bi awayê ku bihêlin komên tûşî cudageriyê bûne bên bihêzkirin, dikarin çawa bên amadekirin?

Dîsa bi pejirandina nêzîktêdayînên perwerdehiya rexneyî/veguherînêr û xwende-nivîsendetiya rexneyî ku di bergeha vesazkirina naverokê de cih digrin, ligel bernamaya hîndekariyê hemû materyalên dersê yên nivîskî, dîtbarî, dengdar û dîmenbar wê yekê dikin armanc ku xwendekarên xwedî hişyarî û zanyariya hewce bighînin da ku neheqiyên hatî serê civakên ku tûşî cudageriyê bûne, berteref bikin. Bi taybetî radeya çalakiya afirîner a modela xwende-nivîsendetiyê ku di beşa duwem de tê vegotin, xwendekaran han dide ku li ser vê mijarê têkevin tevgerê.



3.10. Modelên Perwerdehiya Dînamîk a Pirzimanî û Pirzaraveyî li Ser Bingehê Zimanê Dayikê bo Zemîneyên Cuda

Modelên li jêr tîpên pêşniyarkirin li ser du aliyan hatine danan. Ya yekê, rewşa heterojen a zarokên kurd li ber çava hatiye girtin. Bi gotineke din, wekî berî jî hatibû behs lê kirin, zarokên kurd xwedî taybetî û pêdiviyên cuda ne, lewma jî şûna yek modelê, ji yekê zêdetir model divê werin pêşkêşkirin ji bo perwerdehiya van zarokan, û zarok bikaribin beşdarî yek ji van modelan bibin li gor rewşên xwe. Ya duduyan, mînakên welatên cuda jî hatine hesibandin. Wexta şert û mertên dîrokî û civakî-siyasî li ber çavan bibin, mirov dibîne ku hinek bernameyên perwerdehiya pirzimanî ya ser bingeha zimanê dayikê û ferasetên rexneyî yê perwerdehiyê li herêmên cuda ji cîhanê xwedî potansiyeleke mezin e ji bo perwerdehiya zarokên kurd jî. Bi vê nêzîkbûnê, modelên li jêr hatî pêşniyarkirin, ji aliyê dirûv ve, bi berhevkirina bernameyên perwerdehiyê yê li Welatê Baskê tîpên sepandin⁴⁷ û *Bernameyên Perwerdehiyê yê Pirziman ên Piledar*⁴⁸ ya Susan Malone ku li gelek welatên cîhanê tîpên bikaranîn û pêşniyarên berbiçav ên Carol Benson di encama xebatên li gelek welatan kirî de derxistî holê⁴⁹, hatine amadekirin. Wek naverok jî pirşayaniya ji aliyê tîkiliya zimanan a bi hev re ku Vivian Cook pêşniyar kirî⁵⁰, ji aliyê xwende-nivîsendetiyê modela xwende-nivîsendetiyê ya rexneyî ya ku Jim Cummins⁵¹ û Ada Alma Flor⁵² pêşniyar kirî, ji aliyê feraseta giştî ya perwerdehiyê jî ferasetên Perwerdehiya Rexneyane/Veguhêr⁵³ ên Paulo Freire û Jim Cummins pêşniyar kirî, hatine pejirandin.

Wek encam mirov dikare bibêje modelên li jêr tîpên pêşniyarkirin hatine amadekirin hem li gor taybetî û pêdiviyên cuda ên xwendekarên kurd hem jî hevaheng li gel modelên perwerdehiya pirzimanî ya ser bingeha zimanê dayikê û ferasetên rexneyî yê perwerdehiyê ku encamên gelek erênî dane li hin welatên cîhanê.

47 Coşkun, Derince û Uçarlar, *Kula Ziman*, r. 106-111.

48 Malone, *MLE Program Planning Manual*.

49 Benson, "The Importance of Mother Tongue-based Schooling"

50 Cook, "Multi-competence and Learning of Many Languages"

51 Cummins, "Empowerment through Biliteracy"

52 Ada, Alma, Flor (1988) The Pajaro Valley experience: Working with Spanish speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. Nav *Minority Education: From Shame to Struggle*, (ber.) T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (r. 223-238). Clevedon: Multilingual Matters.

53 Freire, Paulo (2010), *Ezilenlerin Pedagojisi*, (wer. Erol Özbek û Dilek Hattatoğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul; Cummins, *Language, Power, and Pedagogy*; û Cummins, "Empowerment through Biliteracy"

Model 1 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaraveyî ya Piledar li Ser Bingehê Kurdî

Di tabloya jêr de Model 1 tê nîşandan ku dikare bê bikaranîn di perwerdehiya wan xwendekaran de ku tenê bi kurdî dizanin an jî bêhtir bi kurdî diaxivin.

Qona	Qonaxa 1.	Qonaxa 2.			Qonaxa 3.		Qonaxa 4.	
Rade	Pêşdibistan ZP:* Kurdî	Pola 1. ZP: Kurdî	Pola 2. ZP: Kurdî	Pola 3. ZP: Kurdî	Pola 4. ZP: Kurdî	Pola 5. ZP: Kurdî	Pola 6. ZP: Pirzimanî	Polên 7. û 8. ZP: Pirzimanî
	Devkî Z1 berdwam	Devkî Z1 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdwam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdwam
	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî	Nivîskî Z1 dest pê dike Devkî Z1 dest pê dike	Nivîskî Z1 berdwam Nivîskî Z2 dest pê dike	Nivîskî Z1, Z2 berdwam Devkî Z3 dest pê dike	Nivîskî Z1, Z2 Nivîskî Z3 dest pê dike Dersek Tirkî Z2	Nivîskî Z1, Z2, Z3 Du Ders Tirkî Z2	Nivîskî Z1, Z2, Z3 Zaraveyê Berawirdî yê Nivîskî dest pê dike Hinek Ders Tirkî Z2	Nivîskî Z1, Z2, Z3 Zaraveyê Berawirdî yê Nivîskî berdwam Hinek Ders Tirkî Z2 Dersek Ingilîzî Z3
(*ZP: Zimanê Perwerdehiyê, Z1: Kurdî, Z2: Tirkî, Z3: Îngilîzî)								



Dema Pêşdibistanê

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna zimanê devkî di zimanê dayikê yê xwendekar de bê pêkanîn û ger zimanê wî/wê yê yekem kurmançî be zazakî, ger zazakî be kurmançî heftiyê du rojan her rojekê saetekê bi riya lîstina lîstikan nas bike. Di vê qonaxê de ji materyalên nivîskî wêdetir dîmenbarên curbicur bo zarok tîn pêşkêşkirin û bi vî awayî tê hêvîkirin ku bi peyvên watedar ragihandinê pêk bîne. Hem di dersên kurmançî de hem di yên zazakî de bi giştî bi bikaranîna teknîkên TPR (Total Physical Response) pêşveçûna zimên tê handan. Ev teknîk, pêşbîniya wê yekê dike ku xwendekar bêhtir bi tevgeran, bi lîstikan an jî bi fermanan fêrî zimên bibin. Di vê demê de hîn tirkî an jî îngilîzî dewra xwe nedîtiye.

Dema Pola 1.

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna kurdiya devkî berdewam bike û dest bi xwendin-nivîsandina kurdî bê kirin. Zimanê perwerdehiyê bi tevahî kurdî ye. Lê belê heftiyê sê saetan wê dersên tirkî bîn dayîn û dest bi fêrkirina tirkî wek devkî bê kirin. Dersên tirkî wê yekê ji xwe re dikin armanc ku bi awayekî bingeîn tirkîya rojane bê fêrkirin. Her wiha heftiyê du rojan her rojê saetekê li dersên zaraveyê berawirdî tê berdewamkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî nayê kirin.

Dema Pola 2.

Di vê demê de berdewamî li pêşvebirina hunerweriyên devkî û nivîskî tê kirin. Dîsa heftiyê sê saetan dersa tirkî tê dayîn, lê vê carê hunerweriyên xwende-nivîsendetiyê yên di zimanê kurdî de hatî bidestxistin, bi teknîkên raguhastinê bo tirkî tîn guhastin. Bi vî awayî bi zimanê duwem jî xwende-nivîsendetî dest pê dike. Dawiyê, heftiyê ji her du rojan saetekê dersa zaraveyê berawirdî berdewam dike, lê vê carê fabl an jî çîrokên keleşorî bo xwendekaran tîn gotin.

Dema Pola 3.

Di vê demê de li dersên ku di pola 2. de hatî destpêkirin tê berdewamkirin. Bi bikaranîna kurdî û tirkî di dersên zaraveyê berawirdî de gotina fabl an jî çîrokên keleşorî berdewam dike. Ferqa tenê ew e ku di pola 3. de cara pêşî heftiyê sê saetan wê dest bi dayîna dersa Îngilîzî bê kirin. Armanc ji vê ew e ku hin diyalog û qalibên besît ên zimên ên rojane bi îngilîzî bê fêrkirin.

Dema Pola 4.

Di vê demê de ku qonaxa sêyem dewra xwe dibîne, cudatir ji polên berê dersên nû yên wek Zanista Fenê û Zanyariyên Civakî li mufredatê (bernameya hîndekariyê) tîn zêdekirin û bername hê bêhtir tê dewlemendkirin. Lê belê derseke mufredatê ya bi ferazî hêsan ku bi kurdî tê vegotin di heman demê de bi tirkî jî dest bi fêrkirina wê tê kirin û di ber mijarên rêziman re ku di vê dersê de tîn bikaranîn, dersa rêzimanê tirkî jî tê dayîn. Dersên li derveyî wê dîsa tenê bi kurdî wê bîn dayîn. Îngilîzî ji vê qonaxê pê de wê wek zimanê nivîskî bê fêrkirin. Di dersên zaraveyê berawirdî de jî di vê qonaxê de li şûna fabl û çîrokên keleşorî wê çîrokên nûjen bîn xwendin bo xwendekaran.

Dema Pola 5.

Di vê demê de, bernameya sala berê bi rêjeyeke zêde wê berdewam bike. Tenê jimara dersên ku pêşî bi kurdî paşê bi tirkî tîn dayîn wê li duyan bîn zêdekirin û di dersa tirkî de di ber naverokên van dersên mufredatê re wê dersên rêzimanê tirkî berdewam bikin. Ji bilî van di dersa îngilîzî û dersên zaraveyê berawirdî de wê xwendina çîrokan berdewam be.

Dema Pola 6.

Di vê demê de ku qonaxa çarem dest pê dike cudatir ji wê bernameya dema berî vê dihat şopandin, dersên mufredatê yên bi ferazî sivik ku bi tirkî tên dayîn, êdî wê tenê bi tirkî bên dayîn. Bi gotineke din, nayê hêvîkirin ku berî niha heman ders bi kurdî jî hatibe dayîn. Di dersa *Rêzimanê Tirkî* de di ber dersên mufredatê re ku bi tirkî tên xwendin, wê fêrkirina rêziman jî berdewam be. Saetên dersa îngilîzî wê ji sêyan bo çaran bê bilindkirin. Her wiha dersa zaraveyê berawirdî jî cara pêşî di vê qonaxê de bi bikaranîna metnên nivîskî wê dest bi fêrkirina wan bê kirin.

Dema Pola 7.

Di vê demê de, li dersên dema berî vê hema bibêje bi heman awayî bê berdewamkirin. Bi awayekî cuda tenê derseke mufredatê ya bi kurdî tê xwendin, di nava heman heftiyê de wê bi îngilîzî dest bi xwendina wê bê kirin. Di dersa îngilîzî de jî di ber van mijarên mufredatê re wê dersa rêziman û bêjeyan (peyv) bê dayîn. Her wiha wê dersa zaraveyê berawirdî yê akademîk li bernameyê bê zêdekirin. Di vê dersê de hewl tê dayîn ku hunerweriyên xwendin û nivîsandinê di zaraveyê ku bi awayê berawirdî tê fêrkirin, bên pêşxistin û tê hêvîkirin ku xwendekar tekstên akademîk ên curbicur bi vî zaraveyî bixwînin û tên handan bo ku tekstên akademîk binvîsin. Ji bilî wê, dersên hilbijêrî li gor tercîhên xwendekaran tên guhertin.

Dema Pola 8.

Di vê demê de bi tevahî li bernameya ku dema berî vê dihat şopandin, tê berdewamkirin. Tenê dersên hilbijêrî, li gor tercîhên xwendekaran tên guhertin.

Model 2 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaraveyî ya Piledar a bi Hevkêşiya Kurdî-Tirkî

Li tabloya jêr Model 2 tê nîşandan ku dikare bê bikaranîn di perwerdehiya wan xwendekaran de ku hem kurdî hem tirkî dizanin.

Qonax	Qonaxa 1.	Qonaxa 2.			Qonaxa 3.		Qonaxa 4.	
Rade	Pêşdibistan ZP:* Duzimanî	Pola 1. ZP: Duzimanî	Pola 2. ZP: Duzimanî	Pola 3. ZP: Duzimanî	Pola 4. ZP: Duzimanî	Pola 5. ZP: Duzimanî	Pola 6. ZP: Pirzimanî	Polên 7. û 8. ZP: Pirzimanî
	Devkî Z1, Z2	Devkî Z1, Z2 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 û Zaraveyê Berawirdî berdewam
	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî	Nivîskî Z1, Z2 dest pê dike	Nivîskî Z1, Z2 berdewam	Nivîskî Z1, Z2 berdewam Devkî Z3 dest pê dike	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam Nivîskî Z3 dest pê dike	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam Zaraveyê Berawirdî yê Nivîskî dest pê dike Dersek Îngilîzî Z3	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam Zaraveyê Berawirdî yê Nivîskî berdewam Dersek Îngilîzî Z3
	Mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî	Pirtûk û mamosteyên duzimanî

(*ZP: Zimanê Perwerdehiyê, Z1: Kurdî, Z2: Tirkî, Z3: Îngilîzî)

Dema Pêşdibistanê

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna zimanê devkî di zimanên kurdî û tirkî yê xwendekar de bê pêkanîn û Zaraveyê Berawirdî heftiyê du rojan her rojekê saetekê bi riya lîstina lîstikan nas bike. Di vê qonaxê de tê hêvîkirin ku zarok ji kelûpelên nivîskî wêdetir bi riya dîmenbarên curbicur tiştên ku dibîne bi peyvên besît vebêje. Di dersên kurdî û tirkî de bi giştî bi bikaranîna teknîkên TPR (Total Physical Response) pêşveçûna zimên tê handan. Di vê demê de hîn îngilîzî dewra xwe nedîtiye.

Dema Pola 1.

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna kurdî û tirkî ya devkî ya xwendekaran berdewam bike û dest bi xwendin-nivîsandina kurdî bê kirin. Zimanê perwerdehiyê bi kurdî û tirkî ye. Lê belê di vê demê de hîn dest bi xwendina tekstên nivîskî yê tirkî nayê kirin. Her wiha her yek saetekê li dersa lîstikê ya zaraveyê berawirdî tê berdewamkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî nayê kirin.

Dema Pola 2.

Di vê demê de ligel berdewamî li pêşvebirina hunerweriyên devkî û nivîskî tê kirin, hunerweriyên xwende-nivîsendetiyê yê di zimanê kurdî de hatî bidestxistin, bi rêbaza berawirdkirinê bo tirkî tî guhastin. Bi vî awayî bi zimanê tirkî jî xwende-nivîsendetî dest pê dike. Dawiyê; heftiyê ji her du rojan saetekê dersa zaraveyê berawirdî berdewam dike, lê vê carê fabl an jî çîrokên keleşorî bo xwendekaran tî gotin.

Dema Pola 3.

Di vê demê de li dersên ku di pola 2. de hatî destpêkirin tê berdewamkirin. Bi bikaranîna kurdî û tirkî ya nivîskî û devkî di dersên zaraveyê berawirdî de gotina fabl an jî çîrokên keleşorî berdewam dike. Ferq tenê ew e ku di pola 3. de cara pêşî heftiyê sê saetan wê dest bi dayîna dersa îngilîzî bê kirin. Armanc ji vê ew e ku hin diyalog û qalibên besît ên zimên ên rojane bi îngilîzî bê fêrkirin.

Dema Pola 4.

Di vê demê de ku qonaxa sêyem dewra xwe dibîne, cudatir ji polên berê dersên nû yê wek Zanista Fenê û Zanyariyên Civakî li mufredatê tî zêdekirin û bername hê bêhtir tê dewlemendkirin. Di ber tekstên ku di dersên mufredatê de tî bikaranîn re dersa rêzimanê kurdî û tirkî jî tî dayîn. Li gor tercîhên xwendekaran dersek an du dersên hilbijêrî jî li mufredatê tî zêdekirin. Îngilîzî ji vê qonaxê pê de wê wek zimanê nivîskî bê fêrkirin. Di dersên zaraveyê berawirdî de jî di vê qonaxê de li şûna fabl û çîrokên keleşorî wê çîrokên modern bê xwendin bo xwendekaran.

Dema Pola 5.

Di vê demê de, bernameya sala berê bi rêjeyeke zêde wê berdewam bike. Tenê dibe ku li gor tercîhên xwendekaran cudabûn di navbera dersên hilbijêrî de bê xuyakirin.

Dema Pola 6.

Di vê demê de ku qonaxa çarem dest pê dike cudatir ji polên pêştir, bi lêzêdekirina dersên nû bername wê bêhtir bê dewlemendkirin. Di ber wan tekstan re ku di dersên mufredatê de tî bikaranîn, wê dersên rêzimanê kurdî û tirkî bê dayîn. Her wiha derseke mufredatê ya duzimanî tî xwendin wê bi îngilîzî bê xwendin û di ber vê dersê re wê dersa rêzimanê îngilîzî bê dayîn. Ligel



vê, dersa zaraveyê berawirdî jî cara pêşî di vê qonaxê de bi bikaranîna tekstên nivîskî wê dest bi fêrkirina wan bê kirin. Ji bilî van li gorî tercîha xwendekaran wê du dersên din ên hilbijêrî li bernameyê bîn zêdekirin.

Dema Pola 7.

Di vê demê de, li dersên dema berî vê hema bibêje bi heman awayî bê berdewamkirin. Bi awayekî cuda wê dersa zaraveyê berawirdî yê akademîk bê dayîn. Tenê derseke mufredatê ya bi kurdî tê xwendin, di nava heman heftiyê de wê bi îngilîzî dest bi xwendina wê bê kirin. Di dersa îngilîzî de jî di ber van mijarên mufredatê re wê dersa rêziman û bêjeyan (kelîme-peyv) bê dayîn. Di vê dersê de hewl tê dayîn ku hunerweriyên xwendin û nivîsandinê di zaraveyê berawirdî de bê fêrkirin, tê hêvîkirin ku xwendekar tekstên akademîk ên curbicur bi vî zaraveyî bixwînin û tîndarî bo ku tekstên akademîk binivîsin. Bi tenê dersên hilbijêrî li gorî tercîhên xwendekaran tîndarî guhertin.

Dema Pola 8.

Di vê demê de bi tevahî li bernameya ku dema berî vê dihat şopandin, tê berdewamkirin. Tenê dersên hilbijêrî, li gorî tercîhên xwendekaran tîndarî guhertin.

Model 3 – Perwerdehiya Pirzimanî û Pirzaraveyî ya Piledar li Ser Bingehe Tirkî

Li tabloya jêr Model 3 tê nîşandan ku dikare bê bikaranîn di perwerdehiya wan xwendekarên kurd de ku tenê bi tirkî dizanin an jî bêhtir bi tirkî diaxivin.

Qon	Qonaxa 1.	Qonaxa 2.			Qonaxa 3.		Qonaxa 4.	
Rade	Pêşdibistan ZP:* Tirkî	Pola 1. ZP: Tirkî	Pola 2. ZP: Tirkî	Pola 3. ZP: Tirkî	Pola 4. ZP: Tirkî	Pola 5. ZP:Tirkî	Pola 6. ZP: Pirzimanî	Polên 7. û 8. ZP: Pirzimanî
	Pêşveçûna Devkî Z1, Z2	Devkî Z1, Z2 berdewam	Devkî Z1, Z2 berdewam	Devkî Z1, Z2 berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 berdewam	Devkî Z1, Z2, Z3 berdewam
	Kurdî Z2 her roj dersek	Nivîskî Z1 dest pê dike	Nivîskî Z1 berdewam	Nivîskî Z1, Z2 berdewam	Nivîskî Z1, Z2 berdewam	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam	Nivîskî Z1, Z2, Z3 berdewam
			Nivîskî Z2 dest pê dike	Dersek Kurdî Z2	Du Ders Kurdî Z2	Du Ders Kurdî Z2	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî û Nivîskî dest pê dike	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî û Nivîskî berdewam
				Devkî Z3 dest pê dike	Nivîskî Z3 dest pê dike		Hinek Ders Kurdî Z2	Hinek Ders Kurdî Z2
							Dersek Ingilîzî Z3	Dersek Ingilîzî Z3

(*ZP: Zimanê Perwerdehiyê, Z1: Tirkî, Z2: Kurdî, Z3: Îngilîzî)



Dema Pêşdibistanê

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna zimanê devkî di zimanên kurdî û tirkî yê xwendekar de bê pêkanîn. Di vê qonaxê de tê hewldan ku ji kelûpelên nivîskî wêdetir dîmenbarên curbicur bo zarokan bîn nîşandan û bi vî awayî hunerweriyên wan ên zimanê devkî bîn pêxistin. Bi giştî bi bikaranîna teknîkên TPR (Total Physical Response) pêşveçûna zimên tê handan. Zimanê perwerdehiyê bi awayekî bingehîn bi zimanê tirkî yê ku xwendekar herî baş pê dizane, tê kirin, lê belê her roj saetekê fêrkariya kurdiya devkî tê kirin. Di vê demê de hîn dersên îngilîzî û zaraveyê berawirdî dewra xwe nedîtiye.

Dema Pola 1.

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna kurdî û tirkî ya devkî ya xwendekaran berdewam bike û dest bi xwendin-nivîsandina kurdî bê kirin. Zimanê perwerdehiyê bi tirkî ye. Lê belê her roj saetekê dersa kurdî tê dayîn û berdewamiya pêşveçûna kurdiya devkî tê pêkanîn. Dersên kurdî, bi awayê bingehîn wê yekê ji xwe re dikin armanc ku kurdiya rojane bê fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî û zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 2.

Di vê demê de pêşvebirina hunerweriyên devkî û nivîskî yê zimanê tirkî berdewam dibe. Dîsa her roj saetekê dersa kurdî tê dayîn, lê belê vê carê hunerweriyên xwende-nivîsendetiyê yê di zimanê tirkî de hatî bidestxistin, bi bikaranîna teknîkên berawirdkirinê bo kurdî tî guhastin. Bi vî awayî bi zimanê duwem jî xwende-nivîsendetî dest pê dike. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî û zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 3.

Di vê demê de li dersên ku di pola 2. de hatî fêrkirin derseke mufredatê ya bi tirkî hatî xwendin di heman demê bi kurdî tê dayîn û di ber vê dersê re dersa rêzimanê kurdî tê dayîn. Her wiha di pola 3. de cara pêşî heftiyê sê saetan wê dest bi dayîna dersa îngilîzî ya devkî bê kirin. Armanc ji vê ew e ku hîn diyalog û qalibên besit ên zimên ên rojane bi îngilîzî bîn fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 4.

Di vê demê de ku qonaxa sêyem dewra xwe dibîne, cudatir ji polên berê dersên nû yê wek Zanista Fenê û Zanyariyên Civakî li mufredatê tî zêdekirin û bername hê bêhtir tê dewlemendkirin. Ders bi giştî bi tirkî tî xwendin lê belê du dersên din ên mufredatê yê bi tirkî hatî xwendin, wê bi kurdî jî bîn xwendin. Di dersa rêzimanê kurdî de jî di ber van dersên mufredatê re wê ziman û bêje bê pêxistin. Îngilîzî jî vê qonaxê pê de wê wek zimanê nivîskî bê fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina zaraveyê berawirdî nayê kirin. Her wiha di vê demê de cara pêşî wê hinek ders bi awayê hîlbijêrî bîn dayîn.

Dema Pola 5.

Di vê demê de, demên berê bi heman awayî tî şopandin. Tenê dibe ku li gor tercîhên xwendekaran cudabûn di navbera dersên hîlbijêrî de bîn xuyakirin.

Dema Pola 6.

Di vê demê de ku qonaxa çarem dest pê dike, bi lêzêdekirina gelek dersên nû yê mecbûrî û hîlbijêrî bername wê bêhtir bê dewlemendkirin. Cudatir ji bernameya di dema berê de dihat şopandin, dersên ku hem bi tirkî hem bi kurdî dihatin dayîn êdî wê bi tenê bi kurdî bên dayîn. Nayê hêvîkirin ku tirkîya heman dersê berî niha hatibe xwendin. Di ber wan dersên mufredatê re ku di darsa rêzimanê kurdî de bi kurdî tên xwendin, wê fêrîkirina rêziman berdewam bike. Her wiha darsa zaraveyê berawirdî jî cara pêşî di vê demê de wê bê dayîn.

Dema Pola 7.

Di vê demê de, li dersên dema berî vê hema bibêje bi heman awayî wê bê berdewamkirin. Bi awayekî cuda tenê derseke mufredatê ya bi tirkî tê xwendin, di nava heman heftiyê de wê bi îngilîzî dest bi xwendina wê bê kirin. Di darsa îngilîzî de jî di ber van mijarên mufredatê re wê darsa rêziman û bêjeyan bê dayîn. Her wiha li gorî tercîha xwendekaran du dersên hîlbijêrî wê bi zimanekî ji zimanên tirkî, kurdî an jî îngilîzî bên dayîn. Darsa zaraveyê berawirdî jî wek sala berê wê her berdewam be.

Dema Pola 8.

Di vê demê de bi tevahî li bernameya ku dema berî vê dihat şopandin, tê berdewamkirin. Tenê dersên hîlbijêrî, li gorî tercîhên xwendekaran tên guhertin.

Model 4 – Bernameya Vejiyandinê bo Xwendekarên Kurd ku Zimanê Wan ê Yekem Bûye Tirkî

Li tabloya jêr, Model 4 tê nîşandan ku bikare bê bikaranîn di perwerdehiya wan xwendekarên kurd ku êdî zimanê wan ê yekem bûye tirkî, lê tê xwestin kurdî jî tê de bibin pîrzimanî.

Qonax	Qonaxa 1.	Qonaxa 2.			Qonaxa 3.		Qonaxa 4.	
Rade	Pêşdibistan ZP:* Kurdî	Pola 1. ZP: Kurdî	Pola 2. ZP: Kurdî	Pola 3. ZP: Kurdî	Pola 4. ZP: Kurdî	Pola 5. ZP: Kurdî	Pola 6. ZP: Pîrzimanî	Polên 7. û 8. ZP: Pîrzimanî
	Pêşveçûna Devkî Z2	Devkî Z2 berdewam	Devkî Z2 berdewam	Devkî Z2, Z1 berdewam	Devkî Z2, Z1, Z3 berdewam	Devkî Z2, Z1, Z3 berdewam	Devkî Z2, Z1, Z3 berdewam	Devkî Z2, Z1, Z3 berdewam
		Nivîskî Z2 dest pê dike	Nivîskî Z2 berdewam	Nivîskî Z2 berdewam	Nivîskî Z2, Z1 berdewam	Nivîskî Z2, Z1, Z3 berdewam	Nivîskî Z2, Z1, Z3 berdewam	Nivîskî Z2, Z1, Z3 berdewam
			Devkî Z1 dest pê dike	Nivîskî Z1 dest pê dike	Nivîskî Z3 dest pê dike	Du Ders Z1 Tirkî	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî û Nivîskî dest pê dike	Zaraveyê Berawirdî yê Devkî û Nivîskî berdewam
				Devkî Z3 dest pê dike	Dersek Z1 Tirkî		Hinek Ders Z1 Tirkî	Hinek Ders Z1 Tirkî
							Dersek Îngilîzî Z3	Dersek Îngilîzî Z3

(*ZP: Zimanê Perwerdehiyê, Z1: Tirkî, Z2: Kurdî, Z3: Îngilîzî)

Dema Pêşdibistanê

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna zimanê devkî di zimanê kurdî yê xwendekar de bê pêkanîn. Di vê qonaxê de tê handan ku ji kelûpelên nivîskî wêdetir dîmenbarên curbicur bo zarokan bî nîşandan û bi vî awayî zarok bikarin xwe bi peyvên watedar îfade bikin. Bi gîştî bi bikaranîna teknîkên TPR (Total Physical Response) piştgirî li pêşveçûna zimên tê kirin. Di vê demê de hîn dersên tirkî, îngilîzî û zaraveyê berawirdî dewra xwe nedîtiye.

Dema Pola 1.

Di vê demê de armanc ew e ku pêşveçûna kurdî ya devkî ya xwendekaran berdewam bike û bê hiştin ku xwendekar hunerweriyên xwende-nivîsendetiyê bi dest bixin. Di vê qonaxê de wê hewl bê dayîn ku hunerweriyên xwende-nivîsendetiyê bi awayê bingehîn di ser kurdî re bî fêrkirin, lê belê divê mamoste tev wekî din bi tirkî jî bizanin, lewre di cihên ku xwendekar ketin tengasiyê de wê ji tirkî sûd bê wergirtin û perwerdehiya xwende-nivîsendetiyê berawirdî bê dayîn. Zimanê perwerdehiyê bi kurdî ye. Dersên kurdî, bi awayê bingehîn wê yekê ji xwe re dîkin armanc ku kurdiya rojane bê fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî û zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 2.

Di vê demê de pêşvebirina hunerweriyên devkî û nivîskî yê zimanê kurdî berdewam dibe. Heftiyê sê rojan saetekê dersa tirkî tê dayîn û piştgirî li pêşveçûna zimanê devkî yê tirkî tê kirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina îngilîzî û zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 3.

Di vê demê de li dersên pola 2. tê berdewamkirin. Di vê polê de cara pêşî wê dest bi dayîna dersên tirkî yê nivîskî û heftiyê sê saetan dersên îngilîzî bê kirin. Armanc ji vê ew e ku hin diyalog û qalibên besît ên zimên ên rojane bi îngilîzî bî fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina zaraveyê berawirdî nayê kirin.

Dema Pola 4.

Di vê demê de ku qonaxa sêyem dewra xwe dibîne, dersên nû yê wek Zanista Fenê û Zanyariyên Civakî li mufredatê tî zêdekirin û bername hê bêhtir tê dewlemendkirin. Ders bi gîştî bi kurdî tî xwendin lê belê derseke mufredatê wê bi tirkî bê xwendin. Îngilîzî ji vê qonaxê pê de wê wek zimanê nivîskî bê fêrkirin. Di vê qonaxê de hîn dest bi fêrkirina zaraveyê berawirdî nayê kirin. Her wiha di vê demê de cara pêşî wê hinek ders bi awayê hîlbijêrî bî dayîn.

Dema Pola 5.

Di vê demê de, demên berê bi heman awayî tî şopandin. Tenê wê jimara dersa mufredatê ya tirkî ji yekê bo duyan bê zêdekirin. Her wiha dibe ku li gor tercîhên xwendekaran cudabûn di navbera dersên hîlbijêrî de bî xuyakirin.

Dema Pola 6.

Di vê demê de ku qonaxa çarem dest pê dike, bi lêzêdekirina gelek dersên nû yê mecbûrî û hîlbijêrî bername wê bêhtir bê dewlemendkirin. Bi vî awayî jimara dersên ku wê xwendekar bikarin bi tirkî an jî kurdî wergirin, wê zêde bibin. Saeta dersa îngilîzî ji sêyan bo çaran tê zêdekirin. Her wiha dersa zaraveyê berawirdî jî cara pêşî di vê demê de wê bê dayîn.



Dema Pola 7.

Di vê demê de, li dersên dema berî vê hema bibêje bi heman awayî wê bê berdewamkirin. Bi awayekî cuda tenê derseke mufredatê ya bi tirkî an jî kurdî tê xwendin, di nava heman heftiyê de wê bi îngilîzî dest bi xwendina wê bê kirin. Di darsa îngilîzî de jî di ber van mijarên mufredatê re wê darsa rêziman û bêjeyan bê dayîn. Her wiha li gorî tercîha xwendekaran du dersên hilbijêrî wê bi zimanekî ji zimanên tirkî, kurdî an jî îngilîzî bînin dayîn. Darsa zaraveyê berawirdî jî wek sala berê wê her berdewam be.

Dema Pola 8.

Di vê demê de bi tevahî li bernameya ku dema berî vê dihat şopandin, tê berdewamkirin. Tenê dersên hilbijêrî, li gorî tercîhên xwendekaran tên guhertin.

3.20. Perwerdehiya Kurdî ya Dewra Derbasbûnê

Modelên li jor hatî rêzkirin, ji bo xwendekarên kurd ku wê yekem car dest bi perwerdehiyê bikin, hatine amadekirin. Lê belê vê gavê xwendekarên kurd tev naçar in ku li dibistanên tirkî yê yekzimanî berdewam bikin. Gava perwerdehiya pîrzimanî ya li ser bingehê zimanê dayikê wek prensîp hat pejirandin, ne mumkin e ev xwendekar berepaş vegerin û ji serî ve dest bi perwerdehiya xwe bikin. Ji lewma, divê ev xwendekar ji pileya ku lê ne pê ve perwerdehiya kurdî wergirin. Dîsa bi liberçavgirtina taybetiyên civake-zimanî ya xwendekaran û li gorî sê komên cuda yê xwendekaran, mirov dikare bi awayên li jêr hatî destkariyê li perwerdehiya berdewam dike, bike.

Xwendekarên kurdiya wan di asta baş de ye: Xwendekarên di nav vê komê de, ew kes in ku bêhtir li derveyî dibistanê bi awayekî aktîf dikarin bi kurdî biaxivin. Pêş-dibistan û pola 1. ne tê de, di kîjan pileya perwerdehiyê de bin bila bin, li gorî ku hunerên xwende-nivîsendetiyê tirkî bi dest xistine, wê dersên *Raguhastina Xwende-Nivîsendetiyê* bînin dayîn bo van xwendekaran û wê rê li ber wan bê vekirin ku hunerên di zimanê tirkî de bidestxistî, raguhêzin kurdî. Herî zêde di nava salekê de ev raguhastin wê bigihîje asteke pêşdetir. Di merhaleyên piştî vê de jî dikarin hinek dersên bernameya hîndekariyê bi kurdî wergirin. Bi saya vê, di warê nivîskî de jî pîrzimanîtiyeke bi hev kêşe wê bê pêşvexistin. Dersên raguhastinê dikarin wek ders li bernameya hîndekariyê bînin zêdekirin.

Xwendekarên kurdiya wan pir kêm e: Ji bo xwendekarên di vê rewşê de dîsa wê darsa *Vejiyandina Kurdî* li bernameya hîndekariyê bê zêdekirin û wê rê li ber xwendekaran bê vekirin ku kurdiya xwe bi pêş ve bixin û zanyariyên xwe yê kurdî ku bi awayekî pasîf bi wan re ye, bînin bîra xwe/vejînin. Di merhaleyên pêşdetir de hinek dersên bernameya hîndekariyê dikarin bi kurdî bînin dayîn.

Xwendekarên kurdiya wan qet nîn e: Ji bo xwendekarên di vê rewşê de jî ji merhaleya destpêkê heta bi kursa pêşdetir dersên zimanê kurdî wê bînin dayîn. Xwendekarên ku ne kurd in jî dikarin beşdarî van darsan bibin. Armanc ew e ku serê pêşî kurdiya rojane, di merhaleyên piştî de jî kurdiya ku di warê akademîk de bikare bê bikaranîn, bê fêrkirin.

Li derveyî xwendekaran, ji bo dê û bavan jî li dibistanan dikare kursên kurdî bînin danîn. Ji bo vê jî dîsa li gorî taybetî û pêdiviyên civake-zimanî yê dê û bavan kursên xwende-nivîsendetiyê kurdî û *Perwerdehiya Mezinan* dikare bînin dayîn. Ev kurs, nava heftiyê êvaran an jî dawiya heftiyê dikare li dibistanan bînin dayîn.

Di dersên kurdî de ku çî ji bo xwendekaran çî jî ji bo dê û bavan bînin dayîn, dîsa divê li gorî perwerdehiya rexneyî/veguherînê û feraseta xwende-nivîsendetiyê rexneyî ku me di modelên xwe yê perwerdehiyê yê pîrzimanî de pêşniyarkirî, bername bê saz kirin.

Encam

Wek encam, tiştên di serê vê raporê de hatî gotin, dibe di dawiya wê de jî bîn gotin. Feraseteke perwerdehiyê ya pirziman a li ser bingehê zimanê dayikê ne tenê ji bo kurdan, tirk jî tê de bo hemû komên li Tirkiyeyê pêwîst û girîng e. Ev hem dikare di pêkanîna aştîya civakî de, hem jî di sazkirina têkiliyên wekhevane yên di navbera gelan de rolekî girîng bilîze.

Ev rapor, bi wê armancê hatiye amadekirin ku bibe alîkar ji nîqaşên bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de ku heta îro hatine meşandin. Lewre bo nîqaşeke ku li Tirkiyeyê di perwerdehiyê de zimanê dayikê yê komên cuda çawa dikare bê bikaranîn ku berê mînakên welatên cuda dihat dayîn û dihat nîqaşkirin, ev cara pêşî ye ku modelên perwerdehiyê yên berbiçav tên pêşniyarkirin, û tê nîşandan ku perwerdehiya pirziman a li ser bingehê zimanê dayikê çawa pêkan dibe. Bi ser de gava ev tê kirin, dikeve xema hilberîna gotin û beyaneke nû derbarê gelek mijarên wek têkiliyên navzimanî, fêrbûna zimanan, ferasetên perwerdehiyê, cureyên xwende-nivîsendetiyê, bikaranîna zarave û devokan di perwerdehiyê de û nehemanheviya komên xwendekaran ji gelek aliyên ve.

Hêviya me ew e ku ev xebat bibe alîkar ji wan pêngavên bo afirandina cîhaneke wiha de ku wekhevîparêz e û her kes dikare tê de azadane xwe û nasnameya xwe îfade bike.



Çavkanî

Pirtûk û Gotar

Ada, Alma Flor (1988), "Creative Reading: A Relevant Methodology for Language Minority Children", *NABE'87 Theory, Research and Application: Selected Papers*, (ber.) Lilliam Malave, State University of New York, Buffalo.

Baker, Colin (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (Çapa 4.), Multilingual Matters, Clevedon.

Baker, Colin (2011). *İkidilli Eđitim: Anne-babalar ve Öğretmenler için Rehber*, (wer. Sezi Güvener), Heyamola Yayınları, İstanbul.

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

Benson, Carol (2005) "The Importance of Mother tongue-based Schooling for Educational Quality". Rapora EFA Global Monitoring.

Benson, Carol (2009), 'Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual "models"'. Nav *Social Justice through Multilingual Education*, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove Skutnabb-Kangas. Multilingual Matters.

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

Chomsky, Noam (1965), *Aspects of theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.

Chomsky, Noam (2009), *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*, (wer. Veyssel Kılıç), BGST Yayınları, İstanbul.

Cook, Vivian, (1995) "Multi-competence and Learning of Many Languages", *Language, Culture and Curriculum*, 8.

Cook, Vivian (2003), "The Changing L1 in the L2 User's Mind", Nav *Effects of the Second Language on the First*, (ber.) Vivian Cook. Multilingual Matters, Clevedon.

Cook, Vivian (2006), "Interlanguage, Multi-competence and the Problem of the 'Second' Language." *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 3.

Cook, Vivian (2009) "Multilingual Universal Grammar as the Norm", Nav *Third language acquisition and Universal Grammar*, (ber.) Yan-kit Ingrid Leung, Multilingual Matters, Clevedon.

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

Cummins, Jim (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matter, Clevedon.

Cummins, Jim (2001), "Empowerment through Biliteracy", Nav *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, (ber.) Colin Baker û Nancy Hornberger, Multilingual Matters, Clevedon.

Derince, M. Şerif (2010). *The Role of First Language (Kurdish) Development in Acquisition of a Second Language (Turkish) and a Third Language (English)*, Zanîngeha Boğaziçi Enstituya Zanistên Cîvakî, teza masterê ya çapnebûyî.

Derince, M. Şerif (2012). *Zayenda Cîvakî, Perwerdehî û Zimanê Dayikê*, DİSA Yayınları, Diyarbakır.

Eğitim Sen (2011), *Eğitimde Anadilinin Kullanımı ve Çiftdilli Eğitim; Halkın Tutum ve Görüşleri, Eğitim-Sen Türkiye Taraması*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Freire, Paulo û Macedo, Donaldo (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Bergen and Garvey, South Hadley, MA.

Freire, Paulo (2010), *Ezilenlerin Pedagojisi*, (wer.) Erol Özbek/ Dilek Hattatoğlu, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Gallagher, Eithne (2008). *Equal Rights to the Curriculum: Many Languages, One Message*. Multilingual Matters, Clevedon.

Garcia, Ofelia (2009), 'Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century.' Nav *Social Justice through Multilingual Education*, (ber.) Mohanty, Ajit, Minati Panda, Robert Phillipson û Tove, Skutnabb-Kangas. Bristol:Multilingual Matters.

Giroux, Henry (1991), "Series Introduction: Rethinking the Pedagogy of Voice Difference and Cultural Struggle", Nav *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans*, (ber.) Catherine Walsh, OISE Press, Toronto.

Gümüskılıç, Mehmet (2008), "18. Yüzyıl İstanbul Ağzı Hakkında Bazı Gözlemler", *Turkish Studies*, 3,3.

Hassanpour, Amir (2005). *Kurdistan'da Milliyetçilik ve Dil, 1918-1985*, (wer. İbrahim Bingöl ve Cemil Gündoğan), Avesta Yayınları, İstanbul.

Herdina, Philip û Jessner, Ulrike (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.

Malone, Susan (2010), *MLE Program Planning Manual*, (çavkaniya çapnebûyî).

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), *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Türkiye 2003*, UNICEF, Ankara.

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

Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

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

Çavkaniyên İnternetê

<http://www.disa.org.tr/files/images/dilyarasi.pdf>

<http://hdrstats.undp.org/en/indicators/101406.html>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146632e.pdf>

Nivîsandina vê xebatê li rasta qonaxeke wisa hat ku nîqaş û gengeşeyên girîng pêk tên di derheqê bikaranîna zimanê dayikê di perwerdehiyê de, taybetî statûya zimanê kurdî li Tirkîyeyê. Ev xebat pêşniyarên berbiçav ên yasayî dîke ji bo Tirkîyeyê ku kurdî û hemû zimanên din ên li Tirkîyeyê wek zimanê dayikê tên bikaranîn bibin zimanê perwerdehiyê. Berevajî bîr û boçûna berbelav a dibêje tenê piştî li Tirkîyeyê lihevhatin û aştiya civakî pêk were wê statûya zimanên li Tirkîyeyê tên axaftin bîn diyarkirin, ev xebat wê yekê diparêze ku gihandina statûyeke yasayî ya -di serî de kurdî- hemû zimanên li Tirkîyeyê tên axaftin li gor daxwazên gelên bi van zimanan diaxivin, yek ji girîngtirîn gavan e ku wê aştiya civakî pêk bîne.

Ev xebat, mijara perwerdehiya bi zimanê dayikê bi nêrîneke rexneyî tehlîl dîke û bi pêşniyarên berbiçav derdikeve pêşberê me ji bo perwerdehiya zarokên kurd, tevî ku taybetî û pêdiviyên civakî, zimanî, perwerdehî û siyasî yên van zarokan û yên malbatên wan li ber çavan bigire. Bi vê yekê, ev xebat çar modelên perwerdehiya pîrzimanî ya ser bingeha zimanê dayikê pêşniyar dîke ku her yek ji wan têkiliyên civakî û zimanderûnî yên navbeyna zimanên di modelan de cih girtine dide ber çavan û cudahî û cihêtiyên zaravayî û devokî yên kurdî jî dîke perçeyekê modelan. Her wiha heterojeniya rewşa zimancivakî ya xwendekarên kurd jî nîqaş dîke ligel babetên civakî yên wek zayenda civakî, cudahiyên çînî, bawerî û bîr û boçûnên wana. Her wiha, em doza feraseta perwerdehiyeke pîrzimanî dikin ku têgeha xwende-nivîsendetiyê û ferkariya wê bi çavekê rexneyî ji nû ve dinirxîne bi mebesta ku cih cêke ji bo ku kes û civakên rexne/vegûherîner rabin bi rêya perwerdehiyê.

Em hêvî dikin ku ev xebat bikare riyên nû veke di lêkolînên zanîstê de û nîqaşên heyî qewîtir bike derheqê dahatûyeke pîrzimanî û pîrkulturî li Tirkîyeyê û her wiha têkoşîna ziman a hemû gelên ku dixwazin zimanên wan werin bikaranîn di perwerdehiyê de gurtir bike.