



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

DİLSEL VE KÜLTÜREL FARKLILIKLAR AÇISINDAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

3

ÖNCE ANADİLİ BROŞÜRLERİ DİZİSİ



Kurt İsmail Paşa
2. Sokak
Güneş Plaza No:18
21100 Yenişehir
Diyarbakır
Türkiye
T: +90 412 228 14 42
F: +90 412 224 14 42
www.disa.org.tr
info@disa.org.tr



**DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLİNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ**

**DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH**

ÖNCE ANADİLİ DİSA YAYINLARI

ISBN: 978-605-5458-05-8

Önce Anadili broşür dizisi Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün (DİSA) yürüttüğü Eğitimde Anadili ve Çiftdilcilik ile ilgili Farkındalığı Artırma projesinin bir parçasıdır ve toplam altı sayıdan oluşmaktadır. Broşürlerde, eğitim ve anadili arasındaki ilişki, toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında anadili temelli eğitimin rolü, anadilinin sosyal, kültürel ve siyasal hayattaki yeri gibi konularda yararlı bilgiler sunulmaktadır. Broşürler www.disa.org.tr internet adresinden de edinilebilir.

Broşür dizimizin üçüncüsü olan bu sayıda yer alan yazılar çeşitli yazarlardan alınmıştır. Yazılardan ikisi hariç diğerleri bu broşür için yazarlardan özellikle talep edilmiştir. Kürtçe ve Türkçe karşılıklı çeviriler Osman Mehmed tarafından yapılmış, dil düzeltmelerinde Atalay Göçer, Dilan Bozgan ve Şemsa Özar'ın, önemli katkıları olmuştur. Sayfa ve kapak düzenlemeleri için Emre Senar'a teşekkürlerimizi sunarız.

Önce Anadili broşürünüzü edinmek için www.disa.org.tr/onceanadili3.pdf adresini ziyaret ediniz veya aşağıdaki iletişim bilgileri aracılığıyla bizimle iletişime geçiniz.

Basım yeri: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları

Copyright © şubat 2012

Önce Anadili broşürü Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün (DİSA) Hollanda Büyükelçiliği Matra fonu tarafından desteklenen Eğitimde Anadili ve Çiftdilcilik ile ilgili Farkındalığı Artırma Projesinin bir adımı olarak M. Şerif Derince yönetiminde hazırlanmaktadır. Broşürlerde yayınlanan görüşler DİSA veya Hollanda Büyükelçiliğinin görüşleriyle birebir örtüşmeyebilir. Açık bir şekilde kaynak gösterilmesi durumunda kopyalanması ve dağıtılmasında bir kısıtlama yoktur.



Kingdom of the Netherlands

katkılarıyla

**DİLSEL VE KÜLTÜREL
FARKLILIKLAR AÇISINDAN
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**



Dilsel ve Kültürel Çeşitlilik Açısından Öğretmen Yetiştirme

Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen akademisyen ve öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünebilen yurttaşlar olarak yetiştirilmesi konusunda eğitimin önemli bir katalizör görevi görebileceğini düşünürler. Bu anlayışa göre toplumsal dönüşümler sınıfta başlar ve öğrencilerin gittiği her yere, aileye, çevreye, dolayısıyla tüm topluma yayılabilir. Bir başka deyişle, sınıflar egemen grupların çıkarlarının sağlama aldığı yerler olabileceği gibi adaletsiz toplumsal yapıları, ayrımcılıkları ve eşitsizlikleri irdeleyen ve dönüştürmeye çalışan alanlar da olabilir. Bu alanın nasıl şekilleneceği önemli ölçüde öğretmenlerin üstlendikleri rollerle ilişkilidir. Bu roller ise daha çok öğretmen yetiştirme süreçlerine göre şekillenir.

Öğretmen yetiştirme, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, hatta kültürden kültüre farklılık gösteren, çeşitli iktidar mücadelelerinin sürekli olarak açıkça hissedildiği bir alandır. Öğretmen yetiştirme süreçlerini kontrol edebilen iktidarlar eğitimin diğer alanlarını da rahatça kontrol edebilmektedirler. Dolayısıyla iktidar mücadeleleri öğretmen yetiştirme süreçlerinin her aşamasında kendilerini hissettirirler. Bu mücadeleler sonucu kimi yerlerde kültürel ve dilsel çeşitliliği temel alan bir eğitimi sürdürecektir öğretmenler yetiştirilirken, kimi yerlerde ise çeşitlilik tamamen göz ardı edilerek öğrencileri tektip sayan bir eğitim sistemi oluşturmak üzere öğretmen yetiştirilir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin türü, toplumsal ilişkileri ve çeşitli iktidar mekanizmalarını doğrudan etkiler.

Türkiye, çokdilli ve çokkültürlü bir ülke olmasına rağmen öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmen adaylarını tekdilli ve tekkültürlü bir çalışma ortamına hazırlamaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmen adayları, fakültelerinden mezun olup görevlerine başladıkları zaman büyük güçlüklerle karşı karşıya kalırlar. 2009 yılında gösterime giren *İki Dil Bir Bavul* adlı film, tektip öğretmen yetiştirme eğitiminden geçmiş ve görevine yeni başlayan bir öğretmenin anadili Kürtçe olan ve hiç Türkçe bilmeden okula başlayan Kürt öğrencilere eğitim vermek bir yana onlarla iletişim dahi kuramamasını anlatmaktadır. Film, bu durumun sorumluluğunun öğretmeni yetiştiren sistemde olduğunu açıkça göstermektedir. Üniversitelerde öğretmeni yetiştiren bölümlerde böyle bir durum söz konusuysa, öğretmenlerin çalışmaya başladıktan sonra karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerine dair kendilerine yararlı olabilecek kaynaklar dahi bulunmamaktadır.

Öte yandan, kültürel ve dilsel çeşitliliği resmi olarak kabul eden ve eğitim programlarını buna göre düzenleyen ülkelerde bile öğretmen yetiştirme en tartışmalı konuların başında gelmektedir. Zira çokdilli ve kültürel açıdan çoğulcu bir eğitim anlayışı ile

öğretmen yetiştirmek, eğitim süreçlerinin tüm bileşenlerinin sürekli gözden geçirilmesini, kullanılan kaynakların eleştirel bir şekilde ele alınmasını ve takip edilen yöntemlerin sürekli sorgulanmasını gerektirmektedir. Ancak bu tür bir anlayışla öğretmen yetiştirme yapıldığında, sonuç çoğulcu ve eşitlikçi toplumsal ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak diyebiliriz ki, eğitim politikaları açısından gerek tekdilliliği gerekse çokdilliliği esas alan sistemlerde eğitim programlarının doğurduğu sonuçları temelde öğretmenlerin özellikleri, becerileri, mesleki birikimleri ve pedagojik donanımları belirlemektedir. Öğretmenlerin, değişimin etkin özneleri olabilmeleri için var olan durumu sorunsallaştırabilmeleri ve bu duruma eleştirel yaklaşabilmeleri gerekmektedir. Ana akım ve tektip politikaların takip edildiği yerlerde öğretmenler, iktidar odaklarının bilgisini öğrencilere aktaran pasif teknisyenler olarak görev almaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler, ünlü eleştirel pedagoğ Paulo Freire'nin tanımladığı gibi bankacı eğitimi modelindeki veznedarlara benzerler. Buna göre öğretmenin rolü ve görevi sadece bilgi veren bir kaynak olmaktan ibarettir. Öğrenci pasif durumdadır; kendisine verilen bilgileri alır ve ezberler. Ne öğretmen ne de öğrenci bilgiyi araştırır, yorumlar veya eleştirir. Herhangi bir olay veya olgunun neden ve nasıl öyle olduğunu sormaz, değerlendirme yoluna gitmez. Bunun aksine dönüştürücü bir öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının dünyaya, toplumsal ilişkilere ve iktidar söylemlerine eleştirel yaklaşabilmesini sağlar, böylelikle eğitim kurumlarının sosyal, politik ve ekonomik adaletsizlik ve eşitsizliklerin yeniden üretilmesi konusunda eleştirel davranır. Bu türden dönüştürücü bir eğitimin, öğretmen yetiştirme programlarına nasıl uygulanabileceğini bir çırpıda söylemek oldukça zordur, ancak yine de bu tür programların ortak noktaları konusunda şunlar söylenebilir:

-Öğretmen adaylarının içinde yaşadıkları kültürel ve toplumsal ilişkiler hakkında eleştirel bir şekilde düşünmelerini sağlama,

-Öğrencilerin, dünyayı ve toplumsal ilişkileri kendi "sesleriyle" anlamlandırabilmeleri için uygun zeminler hazırlama,

-Demokratik değerler etrafında katılımcı bir şekilde yer alacak eşit bireylerden oluşan bir toplum yaratma tahayyülü kazandırma.

Bu noktadan hareketle bu broşürde öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye'nin mevcut durumunu ve farklı ülke deneyimlerini incelemeye karar verdik.

İlk yazıda öğretmen yetiştirme konusunda tektipçi bir kültürün takip edildiği Türkiye'deki bu sistem, tarihsel bağlamı içinde özet olarak ele alınmaktadır. Yazı, Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanındaki yapısal değişikliklerin sürekli olarak darbeler sonrasında ve iktidar değişiklikleri ile ortaya çıktığını, fakat tüm bu değişimlerin aslında dilsel ve kültürel çeşitlilik konusunda herhangi bir dönüşüm getirmediğini, aksine tektipçi zihniyetin farklı iktidarlar döneminde de hep aynı şekilde devam ettiğini göstermektedir. Broşürdeki ikinci yazı, resmi statüleri olmamakla birlikte Türkiye'de Kürtçe öğretmenliği yapan kişilerin ne tür bir eğitim aldıklarını tarihsel gelişimi ile ele almaktadır. Yazıda öğretmen yetiştirme kurslarının amaçları ve işleyiş biçimleri ile ne gibi eğitimlerin verildiği de anlatılmaktadır.



Bir sonraki yazı ise Batı Trakya'da (Yunanistan'da özellikle Türk azınlığın yaşadığı bölge) azınlık statüsüne sahip çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin yetiştirilmesinde esas olarak aşırı siyasileşmenin yarattığı sıkıntılar incelenmiştir. Yazı, diğer Müslüman azınlıklarla birlikte Türklere Lozan antlaşması ile bir takım haklar tanındığını, ancak azınlık Türklerin bu haklardan yararlanmasının Türkiye ve Yunanistan arasındaki siyasi ilişkilerden oldukça fazla etkilendiğini, bazen rahat bir ortam mevcutken bazen de oldukça adaletsiz uygulamaların ortaya çıktığını göstermektedir. Diğer bir yazıda Bask ülkesinde dilsel ve kültürel çeşitlilik açısından öğretmen yetiştirmenin nasıl organize edildiği ele alınmaktadır. Yazı, uzun süre yasaklanmış ve baskı altında tutulmuş bir dil olan Baskçanın okullarda eğitim dili olarak kullanılmaya başlamasından sonra ihtiyaç duyulan öğretmenlerin hem Baskça konuşan nüfus arasından hem de Kastilyan (İspanyol) öğretmenler arasından seçilme sistemini ve aldıkları eğitimi incelemekte, devletin bu konuda verdiği teşvikleri ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de uzun zamandır baskı ve yok sayma politikalarına maruz bırakılmış Kürtçe gibi dillerin eğitime dâhil edilme sürecinde en başta örnek alınması gereken hiç şüphesiz Bask ülkesi deneyimidir. Başka bir yazıda benzer bir örnek olan Katalunya bölgesinde öğretmen yetiştirmenin nasıl yürütüldüğü incelenmektedir. Yazı, öğretmen yetiştirmede hangi devlet kurumlarının ne gibi roller üstlendiğine ve yasal statünün ne olduğuna odaklanmaktadır. Broşürdeki son yazı ise, sömürgecilik sonrası dönemde Peru'daki öğretmen yetiştirme programlarının nasıl yerel kültürlerle uyumlu hale getirildiğine eğilmektedir. Yazı, benzer süreçlerden geçen dünyanın birçok bölgesinde bu tarz uygulamaların yeni olanaklar sunduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla dönüşüm, eğitimin sadece yerli dilinde yapılmasıyla değil, aynı zamanda tüm süreçlerinin içerik ve yöntem açısından yine yerli halkın kültürüne göre düzenlenmesiyle mümkündür. Öyle ki üniversite gibi devlet kurumlarında eğitim almamış olsalar da yerli halktan seçilen kişilerin belli bir hizmet içi eğitimden geçerek dâhil olabildikleri eğitim süreçlerinde resmi eğitim almış diğer öğretmenlerden çok daha yararlı olduklarını görmekteyiz.

Dilsel ve kültürel çeşitlilik açısından öğretmen yetiştirme konusunda yazılmış bu broşürde olması gereken birçok nokta eksik kalmış olabilir. Bu konuların arasında enformel öğretmenlik biçimleri, Lozan antlaşması ile azınlık statüsünde olan Ermeni, Yahudi ve Rum cemaatlerinde öğretmenlik kurumunun nasıl işlediği ve hangi sıkıntıların yaşandığı, hizmet içi eğitim seminerlerinde neler olup bittiği ve Kürt öğretmenlerin sınıf pratikleri gibi başlıklar yer alabilir. Umarız bundan sonraki çalışmalarda bu ve benzer konularda araştırmalar yapılarak kamuoyuyla paylaşılabilir.

Şerif Derince

Diyarbakır Siyasal ve Sosyal Araştırmalar Enstitüsü



Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de öğretmen yetiştirme, cumhuriyetin kurulmasından beri çok yönlü roller üstlenmiştir. Yeni cumhuriyette bir yandan geçmiş ile kökten bir kopuş yaşanması ve batılı fikir ve yaşam tarzlarının yayılması bir yandan da kültürel ve dilsel bakımdan homojen bir ülke yaratılması projelerinde eğitime, dolayısıyla öğretmen yetiştirmeye büyük önem verilmiştir. Ancak baştan beri takip edilen öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenleri eğitimde etkin birer özne olarak gördüğünden bahsedilemez. Aksine öğretmenler bu programlarda iktidarın ve resmi ideolojinin fikirlerini kitlelere taşıyan pasif bireyler olarak düşünülmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarından beri öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli reformlar gerçekleştirilmiş olsa da, bu programların temel hedefi insanları iktidarın bekası için eğitecek kişiler yetiştirmek olmuştur.

Aşağıdaki yazı özellikle ilköğretim okullarında çalışmak üzere öğretmen yetiştirme konusunu ele almaktadır.

Kısaca Öğretmen Yetiştirme Tarihi

Cumhuriyetin kurulmasından sonra iki tür öğretmen yetiştirme programı uygulanmaya başlamıştır. Bunlardan birisi daha çok köylerde çalışacak öğretmen yetiştirme programı olan Köy Enstitüleridir; diğeri de kentlerde öğretmenlik yapacak eğitimcileri yetiştiren öğretmen okullarıdır. Her iki programın da “modernleştirme” projesinin birer parçası olduğu söylenebilir. Daha sonra 1954’te iktidar partisi Köy Enstitülerini kapatmış, yerine öğretmen okullarını kurmuştur. Bu okullarda eğitim alan adaylar, liseden sonra iki-üç yıl daha öğretmenlik eğitimi aldıktan sonra ilkokullarda veya ortaokullarda öğretmenlik yapmıştır. Ancak 1973’te, askeri darbeden sonra iktidarın el değiştirmesi ile birlikte öğretmen yetiştirmede yeniden değişiklik yapılmış ve öğretmen yetiştirme görevi yüksek öğretmen okullarına devredilmiştir. Sonraki önemli değişiklik ise yine başka bir darbeden, yani 1980 darbesinden hemen sonra 1981 yılında yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte daha da merkezi bir hal alan öğretmen yetiştirme darbe yasaları ile kurulan Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bırakılmıştır. O zamandan beri Türkiye’de sürdürülen öğretmen yetiştirme programlarında önemli değişiklikler yapıldığı söylenemez. Hatta bu dönemde öğretmen adaylarının öğrenim programlarından “Eğitim Sosyolojisi” gibi birçok sosyal bilim dersi kaldırılmış, öğretmenlerin pasifleştirilmeleri hedeflenmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarındaki önemli değişikliklerin hep iktidarın el değiştirmesinden sonra gerçekleştiğini görmekteyiz. Bu da öğretmen yetiştirme iktidar



ilişkileri ile ne kadar yakından ilgili olduğunu açıkça gösterir. Bu nedenle farklı dönemlerde öğretmen programlarında takip edilen yöntem ve yönelimlerin, dönemin iktidarlarının, devamı ve genel olarak resmi ideolojinin veya statükonun devamı için gerekenler doğrultusunda şekillendiği söylenebilir. Bu öğretmen adaylarına eğitimleri süresince verilen dersler, okutulan teorik ve pratik ile ilgili metinler aracılığıyla yapılmış ve öğretmen eğitimlerine baskı yapılarak denetim altına alınmışlardır. Ülke genelinde bu programlara sahip birçok üniversitede mevcut eğitim fakülteleri genel itibarı ile faaliyetlerini bu şartlar altında sürdürmektedir. Ancak bu fakültelerdeki tüm akademisyenlerin bu şartlara boyun eğerek eğitim verdikleri söylenemez. Zira birçok akademisyen kendilerine dayatılan programları öğrencilerine aynı şekilde yansıtmayabilmekte, bunun yerine öğretimde daha alternatif yaklaşımlar gösterebilmektedir.

Programların İçerikleri

Öğretmen yetiştirme programlarında takip edilen müfredat genel olarak batılı yaklaşımların etkisi ile hazırlanmakta ve okutulan metinlerin çoğu bu ülkelerde okutulan kaynakların kötü çevirilerinden ibaret olmaktadır. Dolayısıyla programlardaki kaynakların çoğu, öğretmen adaylarını göreve başladıktan sonra karşılaşacakları ortama hazırlamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle programlardaki derslerin içeriklerinin öğretmenlik pratiği ile uyumlu olduğu pek söylenemez. Zira çoğu, batılı pozitivist yaklaşımları esas alan belli bir sınıfsal ve kültürel pozisyonla yazılmış, eleştirel düşünceyi geliştirmeyen kaynaklardır. Ayrıca öğretmen adayları yıllarca öğrenme ve öğretme teorileri ve genel eğitim hakkında dersler almalarına rağmen nasıl öğreteceklerine dair yeterince pratik yapma imkânı bulamamaktadır. Bunun yerine bazı okullara gidip pasif bir şekilde gözlem yapmaları beklenmekte, genellikle yaptıkları üzerine eleştirel düşünceleri istenmemektedir. Dolayısıyla çoğu öğretmen adayı ancak öğretmenliğe başladıktan sonra genellikle deneme-yapıma yöntemleri kullanarak belli bir düzeye kadar öğretmeyi öğrenebilmektedir.

Söz konusu Türkiye'deki dilsel ve kültürel çeşitlilik olunca, öğretmen yetiştirme programları tam anlamıyla üç maymunu oynamaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tüm öğretmenler, eğitim süreçlerinde Türkiye'de yaşayan çeşitli kültürler ve konuşulan diller ile ilgili herhangi bir ders almadıklarını, hocalarının bu konuda derslerde herhangi bir tartışma açmadıklarını, özellikle Kürt öğretmen adaylarının eğitimde anadili kullanılması meselesini gündeme getirdiklerinde susturulduklarını aktarmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan kaynaklara, ders veren akademisyenlerin çoğunluğunun çalışmalarına, yazılan akademik makalelere ve bu programlarda lisansüstü eğitimlerini yapan öğrencilerin tezlerine bakıldığında bu durum açıkça görülmektedir.

Eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme faaliyetleri dışında, halihazırda öğretmenlik yapan öğretmenlerin profesyonel gelişimleri nedeni ile eğitim bakanlığı tarafından her yıl hizmet-içi eğitimi seminerleri düzenlenmekte, bu seminerlerde yeni metot ve yaklaşımların öğretmenlere tanıtılması, okullarda yaşanan sıkıntıların tartışılması hedeflenmektedir. Ancak sınıflardaki kültürel ve dilsel çeşitlilik göz önünde bulundurularak öğretmen yetiştirme programlarının homojen bir kültür varsayımı üzerinden yürütülmemesi gerektiği hiçbir zaman bir ilke olarak benimsenmemiştir.

Tüm bunlara öğretmen ücretlerinin düşüklüğü ve çalışma şartlarının zorlukları da eklenince öğretmen adaylarının ve mevcut öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için yapabilecekleri gittikçe azalmaktadır. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı Türkiye’de öğretmenlerin önemli bir kısmı ironik bir şekilde değişimler karşısında en tutucu taraflar olabilmektedir. Dolayısıyla Türkiye’deki birçok sosyo-kültürel ve politik mesele karşısında öğretmenlerin çoğunun tavır ve tutumları engelleyici yönde olabilmektedir.

Kürtler Açısından Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de Kürt öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur ve bu öğretmenler Türkiye’nin her bölgesinde çalışmaktadırlar. Türkiye’de öğretmenlerin çalışacakları yerler konusunda atanacak öğretmenlerin ve atanılacak yerlerin sosyo-kültürel özellikleri göz önünde bulundurulmamasına rağmen özellikle atama yolu ile birçok Kürt öğretmen Kürt bölgesinde çalışmaktadır. Bu öğretmenler, eğitim fakültelerinde Kürt olmayan öğretmenlerin aldığı formasyonun aynısını almaktadır, ancak Kürt olmalarına ve çoğu Kürtçe bilmesine rağmen bu bilgileri kullanabilecekleri formal bir eğitimden geçmemektedirler. Üstelik Kürtçe bilen öğretmenlerin çoğu kendi anadillerinde okuma-yazma bilmemektedirler. Bu konuda ne eğitim fakülteleri ne de öğretmenlerin bağlı oldukları kamu kurumları herhangi teşvik edici bir faaliyet içerisinde değildir. Aksine kendi imkânları ile Kürtçe okuma-yazma faaliyetleri içine giren öğretmenler de çeşitli adli ve idari soruşturmalarla yüz yüze kalabilmekte, bu öğretmenlerin okullarında öğrencileri veya diğer öğretmenler ile Kürtçe konuşmaları engellenmektedir. Oysa yapılan araştırmalar, Kürt öğrencilerin eğitim süreçlerinde Kürtçe bilen Kürt öğretmenlerin yer almasının öğrenciler lehine çok önemli bir etken olduğunu göstermiştir.

Kısaca toparlamak gerekirse, Türkiye’de öğretmen yetiştirme, eğitimin diğer alanları gibi son derece politik bir içeriğe sahiptir ve bu cumhuriyet tarihi boyunca böyle olmuştur. Öğretmen yetiştirme programları, iktidarın ve resmi ideolojinin yaklaşımı doğrultusunda ötekileştirilen grupların çıkarları göz ardı edilerek ve yok sayılarak yürütülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çoğu, ülkedeki kültürel ve dilsel çeşitliliğe uygun olarak yetiştirilmemekte, aksine bu çeşitliliği bir tehdit olarak görmeleri sağlanmakta ve böylece toplumu homojenleştirmeye yönelik tepeden inme bir modernleştirme projesine alet edilmektedirler.

Şerif Derince



Türkiye’de Kürtçe Öğretmenliği

Türkiye ve Kürdistan’ın kuzeyinde Kürtçe öğretim çalışmaları Kürt kurumları tarafından Kürtçenin ve Kürt kimliğinin korunması ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Kürt siyasi, toplumsal ve kültürel kurum ve kuruluşları her zaman iç içe ve bir arada faaliyet göstermektedir.

Örneğin, ilk Kürtçe öğretim eseri Hêvî Civaka Telebeyê Kurdan (Hêvî Kürt Talebe Cemiyeti) tarafından, 1921 yılında basılmıştır.1 “Hîskerê Zimanê Kurdî (Kürt Dili Öğretim Kitabı)” adlı bu eser (Ehmedê Xani’nin “Nûbihara Biçûkan” eserini saymazsak), ilk Kürtçe öğretim materyalidir. Kürt dili öğretmenleri de genellikle Kürtler için mücadele eden insanlar arasından çıkmıştır. Örneğin, Kürtçe Latin alfabesinin oluşturucusu ve Hawar dergisinin sahibi meslekî açıdan hukukçudur. Kürt diliyle ilgili eserler vermiş ve çeşitli kurumlarda Kürtçe öğretmiş Kürt dilbilimcilerinin çoğu, meslekî açıdan öğretmenlik eğitimi almamış öğretmenlerden oluşmuştur. Osman Sebrî, Kemal Badilli, Dr. Şivan ve Feqî Huseyn Sağnîç her biri farklı meslek gruplarındandır. Fakat Kürt halkının özgürlük mücadelesi ve Kürt dilinin korunması ve geliştirilmesi amacı, onları bir araya getirmiştir.

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan bu yana Kürtçe öğretim çalışmaları gizli bir şekilde yapıldı. Kürtçe sert bir şekilde yasaklandığından, Kürt dili sadece Kürt medreselerinde gizlice öğretiliyordu. Bu yüzden Kürt din adamları (molla ve fakıhlar), Kürt dilinin korunması ve geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Ayrıca üniversitelerdeki devrimci öğrenciler de Kürtçenin geliştirilmesi alanında bir takım çalışmalar yapmıştır.

12 Eylül 1980 askeri cunta sonrasında Kürtçe öğretimiyle ilgili çalışmalar, genellikle Avrupa’da yapılmıştır. Paris Kürt Enstitüsü’nün kurulmasından sonra Kürt dilinin geliştirilmesi alanında değerli çalışmalar yapılmıştır. Bu alanda Kovara Kurmancî (Kurmancî Dergisi) çalışmasını hatırlamak gerek. Ancak İsviçre’de Kürtçe öğretim çalışmalarının merkezi haline geldiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu ülkede İsviçre derslerinin tamamlanmasının ardından verilen anadili dersleri sayesinde, Kürtçe öğretimi ve Kürt kültür ve tarihi alanlarında çok sayıda materyal hazırlanmıştır ve bu sayede birçok kişi de yıllardır Kürt dili öğretmenliği yapmaktadır. Bu tür eğitimlerin verildiği Dibistana Kurdi’nin web sitesinde yayımlanan bir habere göre, 2011 yılında on binden fazla Kürt çocuk anadil öğretimi derslerine katılmıştır.2 Aynı sitede yer alan diğer bir habere göre de İsviçre’deki Kürt öğretmenlerin katılımı ile şimdiye kadar yedi konferans düzenlenmiş ve sonuncusuna 70 Kürtçe öğretmeni katılmıştır. İsviçre’nin

dışında diğer bazı Avrupa ülkelerinde de Kürt dili derslerinin olduğunu belirtmeliyiz. Bu kadar öğrenci ve öğretmen olmasına rağmen Kürtçe öğretmenlerinin eğitim göreceği bir üniversitenin olmaması utanç ve üzüntü kaynağıdır. Kürtçe dilinde öğretmenlik yapanların çoğu ne yazık ki başka dillerde eğitim görmüştür.

Kürtçe öğretimiyle ilgili bu genel bilgilerden sonra, Türkiye'deki Kürtçe öğretmen yetiştirme modellerine daha detaylı bakabiliriz. Türkiye'de 1990'lı yıllardan bu yana Kürtler, dil kurslarıyla Kürt dilini öğretmektedir. Kürt dilinin öğretimi 2004 yılına kadar gizli kurslarda yapılmaktaydı. Bu kurslardan dolayı İstanbul Kürt Enstitüsü ve Kürt-Kav gibi kurumların kapıları mühürlendi. Bu yıllarda Kürtçe öğretim çalışmaları İstanbul Kürt Enstitüsü, NÇM (Mezopotamya Kültür Merkezi-MKM) ve Kürt partilerinin binalarında (DEP, HADEP vb.) yapılmaktaydı. Kürt partilerinin binalarındaki dil kursları Azadiya Welat gazetesi ve İstanbul Kürt Enstitüsü çalışanları tarafından veriliyordu.

MKM'nin bazı şubelerinde, özellikle de İzmir ve Adana şubelerinde bu yönde çalışmalar yapılmaktaydı. İlk defa 2000 yılında Kürtçe kurs öğretmenlerinin yetiştirilmesi için İstanbul Kürt Enstitüsü ve Yurtsever Emekçiler desteğiyle bir program oluşturuldu. Bu program 15 Ocak'tan 15 Şubat'a kadar, yani bir ay sürdü ve çeşitli şehirlerden 40 kişi bu kurslara katıldı.³ Bu programa katılanların tümü emekçiydi ve önemli bir kısmı öğretmendi. Bu kişilerden birçoğu sonraki yıllarda dil kurslarında öğretmenlik yaptı. Bu kurslarda dilbilgisi, imlâ, tarih ve edebiyat dersleri verildi. 2005 yılının başında resmi dil kursları öğretmenlerine yönelik 15 günlük bir kurs gerçekleşti. Resmi dil kurslarının 2005 yılının sonuna doğru kapanmasından sonra, 2006 yılında TZPKurdî (Kürt Dili ve Eğitimi Hareketi) çalışmalarına başladı.

TZPKurdî, çalışmalarını Kurdî-Der, Kurd-Der, İstanbul Kürt Enstitüsü ve Diyarbakır Kürt Enstitüsü gibi kurumların çatısı altında halen yürütmektedir. Her yıl çeşitli bölgelerde öğretmen yetiştirme dönemleri hazırlanmaktadır. Her bölge, kendi durum ve imkânlarına göre öğretmen yetiştirmektedir. Bazen de merkezi devreler hazırlanmaktadır. Fakat öğretmenlik devresi dersleri ortak bir programa göre verilmektedir. Bu devrelerde Kürt dili bilinci ve dilbilgisi, dil öğretimi yöntemleri, tarih ve edebiyat dersleri verilmektedir.

TZPKurdî içinde öğretim çalışmaları Eğitim Meclisi tarafından yürütülmektedir. Öğretmenler çoğunlukla resmi öğretmenlik yapanlar arasından seçilir. Eğitim Meclisinin kuruluşunun başlangıcında "Öğretmen Yetiştirme Komisyonu" kuruldu, ama ne yazık ki komisyonun çalışması yeterli olmadı. Örneğin; bu komisyon 2010 yılında öğretmen yetiştirme için hazırladığı programda Kürt ve Kürdistan Tarihi, Kürt Dili ve Edebiyatı, TZPKurdî'nin Amaç ve Programları, Asimilasyon ve Otoasimilasyon, İletişim gibi genel derslerle birlikte Sınıf Yönetimi, Öğretim Teknikleri ve Yöntemleri, Materyal Hazırlama, Temel Dil Becerileri gibi formasyon dersleri sunmayı hedefledi. Ayrıca öğretmen yetiştirme alanında bir takım hedefler belirlendi. Örneğin, programa katılan öğretmen adaylarının aynı zamanda dil aktivisti olmaları, çeşitli ağızları konuşan katılımcıların kendi ağızlarını ön plana çıkarmaları, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde sanatçı ve yazarlardan da destek alınması hedeflendi.

Bu program az çok tüm bölgede uygulansa da belirlenmiş ölçütler sadece kağıt üzerinde



kaldı. Öğretmenler arasında güçlü bir ilişki ve iletişim henüz mevcut değil. Bu yüzden de her bölge kendi ihtiyaç ve imkânları doğrultusunda öğretmen yetiştiriyor. Sadece yılda bir kez Eğitim Meclisi konferansı düzenlenmekte ve bu konferansta kurslar üzerine bir takım tartışmalar yapılmakta ve öğretmenler kendi deneyimlerini paylaşmaktadır. Mesleki eğitim için şimdiye kadar hiçbir genel çalışma yapılmış değil. Ama bölgenin kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir takım eğitimcilerin eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Örneğin, 2010 yılında Diyarbakır'da bu yönde bir çalışma yapılmıştı.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki bütün kısıtlama ve engellemelere rağmen Kürt halkının mücadelesi sayesinde bir Kürtçe öğretimi gücü ortaya çıkmıştır. Yılda yaklaşık on bin kadar kişi TZPKurdî kurumlarının kurslarına katılmaktadır. Kürtçe öğretimi alanında yüzlerce öğretmen yetişmiş, bir güç ve tecrübe meydana gelmiştir.

Bu kişilerin çoğunluğunu okur-yazarlar oluşturmaktadır; özellikle de resmi öğretmenler. Kürtçe öğretmenlerinin çoğu gençlerden oluşmaktadır. Kadın sayısı oldukça fazladır. Kürtçe öğretmenleri gönüllü olarak ve fedakârlıklarla bu çalışmalarını yürütmektedir. Gözle görünür bir güç ve tecrübe meydana gelmiştir. Ancak hem ekonomik zorluklar hem de Kürtçenin eğitimde kullanılamaması bu çalışmaların sadece amatörce yürütülebilmesine yol açmakta, dolayısıyla ciddi ilerlemelerin kaydedilememesine sebep olmaktadır. TZPKurdî sivil ve demokratik bir hareket olarak bu alanda iyi bir hizmet vermekte, ama bir eğitim sistemi kurma alanında şimdiye kadar zayıf ve yetersiz kalmaktadır.

Ayrıca bazı durumlarda kişisel tutumlar yüzünden bazı bireylerin katılımının önü kapatılmış, bir kısım Kürt öğretmenler bu tür tavırlardan dolayı çalışmalarını dışında kalmıştır. TZPKurdî, sivil ve kitlesel bir anlayışla hareket ederek, alternatif bir eğitim sistemi oluşturabilir, asimilasyon politikalarını geçersiz kılabilir ve eğitim hakkı alanında devlete bir takım adımlar attırabilir. Ancak şimdiye kadar bu konuda çok fazla yol alınabilmiş değil. Öte yandan unutmamak gerekir ki tüm bunlar Kürtlerin yasal statüsü ile ilişkilidir. Kürtçe bir eğitim sisteminin oluşabilmesi için Kürtlerin bir statüye kavuşması ve Kürt dilinin de eğitim dili olması gerekmektedir.

Sami Tan

1 Hinkerê Zimanê Kurdî, bgst yayınları, İstanbul, Ekim 2008

2 <http://modersmal.skolverket.se/nordkurdiska/>

3 Mustafa Borak "Rewşa fêrkirina kurmancî li Tirkîyeyê (Türkiye'de Kurmancî Öğretiminin Durumu)", Konferansa Parastin û Perwerdehiya Kurdî (Kürtçenin Korunması ve Eğitimi Konferansı), Weşanên Şaredariya Bajare Mezin a Diyarbekirê (Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Yayınları), Sermawez 2006 (Kasım 2006), Amed (Diyarbakır).



Batı Trakya Azınlık Eğitiminde Öğretmenler

Azınlıklar konusu Türkiye ve Yunanistan arasında öylesine siyasi bir pazarlık ve baskı aracına dönüşmüştür ki milli ideolojilerden bağımsız “azınlıklar eğitiminden” söz etmek olanaksızdır. Anadil eğitimi, kullanılacak ders kitapları ve öğretmenliğe dair bütün eğitim konuları milli hesaplara dönüşmüştür. Devletlerin ideolojik planları göz önüne alınmadan uygulamaları anlamak da olanaksızdır; yapılanların mantığı ancak milli ve milliyetçi kaygılar ve duyarlılıklar göz önüne alındığında anlaşılır olabilmektedir.

Türkiye ve Yunanistan’da 1923 yılında karşılıklı uygulanan nüfus mübadelesinden sonra Lozan Antlaşmasıyla Türkiye’de İstanbul, İmroz (Gökçeada) ve Bozcaada’da Yunan (veya Rum) ve Yunanistan’da Batı Trakya’da Türk (veya Müslüman) azınlıkların varlığı kabul edildi. Ancak bu azınlıkların kimliği, hakları, hatta isimleri bile bugüne kadar tartışma ve sürtüşme konusu oldu. İki ülke arasındaki ilişkilerin seyrine göre azınlıklar kimi zaman daha rahat bir yaşam sürdürebildi, kimi zaman ise çeşitli baskılarla karşı karşıya kaldı. Eğitimleri de bu iniş çıkışları izledi.

Bu genel çerçevede Batı Trakya azınlığının öğretmenleri de farklı uygulamalara tabi tutuldu. İlk yıllarda karşılıklılık ilkesi gözetilerek azınlıklar azınlık okullarında dil öğrenimini kendi aydınlarından öğretmenler aracılığıyla sürdürdüler. İki ülke ilişkilerinin iyi olduğu yıllarda imzalanan bazı protokollerle öğretmenlerin durumu yeniden düzenlendi. Bu protokollere göre, karşılıklılık ilkesi çerçevesinde her iki ülkenin eğitim bakanlıklarınca seçilen belli sayıda öğretmen diğer ülkede yaşayan azınlık okullarında ders vermeye başladı. Azınlıkların kendi öğretmenleri de ders vermeye devam etti. Böylece Batı Trakya’da azınlık okullarında Türkçe ve matematik gibi dersler, Türkiye’de hazırlanıp Yunan mercilerince onaylanan kitaplarla Türkiye’den gelen öğretmenlerce verildi.

Bu uygulama iki nedenden (veya bahane ile) sorunlarla karşılaştı. İki ülke arasında –Kıbrıs ve Ege Denizindeki sorunlar başta olmak üzere– anlaşmazlıklar yaşandığında bu öğretmen gönderilme işlemleri aksadı. Gönderilen öğretmenler işe başlamak için gerekli olan izinleri alamadı veya bu izinler kasıtlı olarak geciktirildi. Yunan tarafı Türkiye’deki Yunan/Rum azınlığının nüfus olarak çok azaldığını ileri sürerek ve karşılıklılık ilkesine başvurarak öğretmen sayısını azaltmaya çalıştı. Bu durumlar Batı Trakya azınlığı için doğal olarak sorunlar yarattı.

Son on yıllarda Türkiye’de yüksek öğrenimlerini tamamlamış Yunan vatandaşı Batı Trakyalı azınlık üyeleri de azınlık okullarında öğretmen olarak çalışmaya başladı. Herhalde Türkiye’nin “etkisini” azaltmak amacıyla Yunan hükümetleri devlet kontrolünde Selanik Özel Pedagoji Akademisini (SÖPA) kurdu ve azınlık okulları için Türkçe öğretmenleri yetiştirmeye



başladı. Yaygın bir inanca göre bu okullara öncelikle Pomak kökenli öğrenciler alındı. Bu akademiye hem azınlık grubunun ileri gelenleri hem de Türkiye itiraz etti; hem öğrenimin yetersiz olduğu söylendi hem de art niyetli olduğu ve kimliği yok etme amacını güttüğü savunuldu.

Bu yılki yeni uygulamaya göre SÖPA kapatıldı ve azınlık grubu için öğretmen yetiştirme işi Selanik Aristoteles Üniversitesi'nde açılan "Azınlık Bölümü"ne verildi. Resmi görüşe göre azınlık okullarında görev yapacak öğretmenler bundan böyle eğitim fakültesinde diğer bölümlerden mezun olanlarla aynı statüde olacaktı. Üniversite bünyesinde açılan bu azınlık bölümü ile öğretmen ihtiyacı giderilecek ve her yıl bu bölümde yirmi bir öğrenci öğretmen olarak yetiştirilecek.

Bu düzenleme azınlığın SÖPA ile ilgili şikâyetlerini karşılar gibidir; öğretmenlerin eğitimi üniversite düzeyine çıkarılmış olmaktadır. Ancak yine bazı kuşklar gündemdedir. Batı Trakya azınlığının bazı üyeleri, SÖPA'nın yerine geçecek olan üniversite bünyesinde oluşturulacak bölümde yalnızca azınlığa mensup kişilerin öğrenim görmesini talep etmişti. İlgili makamlar ise bu hususun ülkenin anayasasının öngördüğü eşitlik ilkesine aykırı olacağını savunmuştur.

Bu yaklaşımlardan da anlaşılacağı gibi farklı bir dil kullanan azınlık okullarında öğretmen yetiştirme tartışmaları ve uygulamaları öğrenme ve öğretme kaygılarının ötesine taşmaktadır. Azınlığın kimin etkisinde ve kontrolünde olacağı da tarafları ilgilendirmektedir. Aktörler, Yunan ve Türk devletleriyle o bölgelerde yaşayan azınlık gruplarıdır. Tabii ki her azınlık grup da bir bütün olmayıp kendi içinde farklı anlayışlara ayrılmaktadır. Ayrıca anadil olarak Türk dilini savunanlar Pomakların farklı bir dil konuştuklarını ve bu dilin öğretimini tartışmak bile istememektedirler. Azınlıkların başka bir özelliği de çözümleri hep devletlerden beklmeleridir; Türk veya Yunan devletinden. Kendi inisiyatifleri çok sınırlıdır. Bu tutumları, kapasitelerinin yetersizliğinden değil –çünkü azınlık üyeleri arasında yüksek öğrenim sahipleri çoktur– azınlık üyelerinin birey olarak henüz bu tür girişimlerde bulunmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu deneyimden çıkarılacak temel ders, azınlıkların dili ve öğretmenleri konusunun, eğitimle ilgili teknik ve hukuksal bir sorundan çok, söz konusu iki devletin de öncü rol oynadığı siyasi ve ideolojik yaklaşımlardan ayrı düşünülemez olmasıdır. Azınlık grupların yabancı veya yabancının uzantısı olarak algılanması, kaçınılmaz olarak kuşkuya ve ötekileştirmeye zemin hazırlamakta, dolayısıyla ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılanmamasının başlıca nedeni olmaktadır. Bazı uygulamalar asimilasyon politikalarını çağırıştırılmaktadır. Madalyonun öteki tarafına baktığımızda azınlık üyeleri yaşadıkları ülkede kendilerini "vatandaş" saymadıklarında, komşu ülkenin yurttaşı olarak gördüklerinde ve hele kendilerini böyle gösterdiklerinde, bu kez de "çoğunluğun" ve devletlerinin güvensizliğine neden olmaktadırlar. Başka türlü söylendiğinde, azınlıklar haklarını "millilik" bağlamında aradıkça ulusal ve milliyetçi tepkilerle de karşılaşmaktadırlar. Ulusal çatışmalar genellikle iki yanın da "katkıyla" ivme kazanmakta, en masum bir insan hakkı olan anadilde eğitim isteği ulusal bir kimliğin ifadesi ve güçlenmesinin bir aracı olarak ileriye sürüldüğünde çatışmalar da artmaktadır.



Bask Ülkesinde Öğretmen Yetiştirme

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bir öğretmen okulundan öğretmenlik sertifikası alması, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin de üniversite diploması ve özel hizmet-öncesi dersleri alması gerekmektedir. Bask Dilinin Normalleştirilmesi Kanunu 1982 yılında kabul edildiğinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ancak %20 kadarı Baskça konuşabiliyordu ve bunların çok azı bu dilde okuma-yazma biliyordu. Şimdi ise Baskça dilini öğreten veya Baskça temelli eğitim yapan öğretmenlerin Baskça dil yeterliliği sertifikasına sahip olması beklenmektedir. Bugün devlet okullarında çalışan öğretmenlerin %80 kadarı iyi düzeyde Baskça bilmekte ve Baskça eğitim yapabilmek için diploma edinmiş durumdadır. Ayrıca özel okullarda çalışan öğretmenlerin de yaklaşık %63'ü Baskça eğitim yapabilecek seviyededir.

Bu rakamlar oldukça etkileyicidir ve Baskça eğitimin revaçta olduğunu göstermektedir. Peki, kim bu Baskça konuşan öğretmenler? Bazıları anadili Baskça veya İspanyolca olan ve öğretmen okullarında veya üniversitelerin eğitim fakültelerinde Baskça temelli eğitimden geçen yeni öğretmenler. Yeni öğretmenlerin hemen hepsi Baskça dilinde iyi düzeyde yeterliliğe sahip. Ancak son dönemlerde doğum oranlarındaki düşüş ve buna bağlı olarak okullardaki öğrenci sayısının azalması ile eskisi kadar çok sayıda yeni öğretmen yetişmemektedir. Devlet okullarında kadrolu çalışan tüm öğretmenlere yönelik Baskça dil yeterliliği ancak hizmet-içi eğitim seminerleri ile sağlanmaktadır. Bask Hükümeti Eğitim Bakanlığı, Baskça öğrenmek isteyen veya öğrenmesi gereken öğretmenler için ilave dersler koymakta ve bu derslere katılan öğretmenlerin ders saatleri için yedek öğretmenler görevlendirmektedir. Hatta öğretmenler üç seneye kadar ücretlerinde hiçbir kesinti olmadan Baskça derslerine katılmak üzere izin alabilmektedir. Son 20 yılda Baskça öğrenmek için yaklaşık 23,000 kadar öğretmen bu izinden faydalanmıştır. Bu kurslara katılan öğretmenlerin Baskça dilinde eğitim yapabilecek kadar dil yeterliliğine sahip olduklarını belgelemek için sınavlara girmeleri gerekmektedir. Yıllardır bu kurslara katılabilmek için öğretmenlerin ancak kendi çabalarıyla öğrendikleri orta düzeyde bir Baskça bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Artık yapılan değişikliklerle başlangıç seviyesinde olan öğretmenler de bu kurslara katılabilmektedir. Son zamanlarda özel okullarda çalışan öğretmenlerin de ücretli izin alarak bu tür Baskça kurslara katılmalarının önü açılmıştır. Özel okullarda çalışıp Baskça kurslarına katılmak isteyen öğretmenlerin ve onların yerine görev yapacak yedek öğretmenlerin maaşları da Bask Hükümeti tarafından ödenmektedir. Ayrıca hâlihazırda Baskça eğitim veren öğretmenlerin de bu tür kurslara katılarak dil yeterliliklerini güçlendirmeleri ve dil standartlaştırma ve terminoloji çalışmalarında yapılan yeniliklerden haberdar olabilmeleri için tam ve yarı zamanlı kurslar mevcuttur. Bir süredir anadili Baskça olan ancak İspanyolca



eğitim veren öğretmenler için Baskça kursları düzenlemek yaygın bir pratik haline geldi. Bu kurslar sayesinde öğretmenlerin konuşma dili olarak kullandıkları Baskça dilinde okur-yazarlıklarını da geliştirmeleri; gerek gramer bilgilerini gerekse de kelime hazinelerini zenginleştirmeleri hedefleniyordu. Baskça'nın eğitimde daha fazla kullanılması daha önce kullanılmadığı alanlarda da giderek yaygınlaştığını göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Açıkçası Bask Ülkesinde öğretmenler için Baskça öğrenmenin koşulları oldukça elverişlidir. Ancak yine de bazı öğretmenler bir takım sıkıntılar çekebilmektedir. Örneğin çoğu aile, çocuklarının Baskça ağırlıklı eğitim almalarını talep etmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin bir kısmı İspanyolca eğitim veren başka okullara gitmek zorunda kalmaktadır. Özellikle 45 yaş üstü öğretmenler dil öğrenme konusunda sıkıntı çektiklerini belirtmekte ve ailelerin talep ettikleri bu uygulamaya dâhil olamamaktadırlar. Bu yüzden geçmişte Baskça eğitim yapabilmek için sahip olunması gereken dil yeterliliği konusunda standartlar oldukça düşük tutulmak zorunda kalmıştır.

Hizmet-içi eğitim seminerleri sayesinde bugün artık neredeyse tüm öğretmenler çiftdillidir. Ancak ikinci dili Baskça olan birçok öğretmen dil yeterlilik diplomasına sahip olsa da Baskça eğitim yapmanın zor olduğunu düşünmektedir. Buna paralel olarak bazı çalışmalar, birinci veya ikinci dili Baskça olan öğrencilere Baskça temelli eğitim verilirken akademik başarının belli oranda düşebileceğini göstermektedir.

Tüm öğretmenlerin ihtiyaç duyduklarında uzmanlardan eğitim danışmanlığı alabilecekleri merkezler bulunmaktadır. Bask Hükümetinin Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen bu merkezlerden toplam 18 tane vardır. Tüm merkezlerde bir dil planlama koordinatörü bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığı tüzüğüne göre bu merkezlerin amaçları, eğitim bilimleri, özel programlar, materyal ve hizmet-içi eğitim konularında öğretmenlere danışmanlık yapmak ve dil öğrenimi alanında deneyler ve araştırmalar yürütmektir. Bask dili planlaması dışında bu merkezlerde dilsel ve kültürel çeşitlilik, İngilizce eğitimi, öğrencilerin özel ihtiyaçları ve yeni teknolojiler gibi pek çok konuda uzmanlaşmış görevliler mevcuttur. Bazı devlet okulları ve özel okulların ise bu konularla ilgili çalışma yürüten kendi özel personeli bulunmaktadır. Çiftdilli veya çokdilli programlarda öğretmenlik yapabilmek için çokdillileştirme eğitimi, müfredat, materyal ve kaynaklar, hedef dilin değerlendirilmesi gibi alanlarda özel eğitim almış olmak gerekmektedir. Bask Ülkesinde bu alanlarda gerekli eğitimi vermek üzere her yıl yaklaşık 200 kadar ders verilmektedir. Bu derslerin bir kısmı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Okulöncesi	Grup çalışması oyunları Bir araç olarak tiyatro Okulöncesi eğitimde sözlü iletişim
İlköğretim	Öğrenmeyi öğrenmek ve düşünmeyi öğrenmek Metin anlama ve üretme Sınıf gözlemi

Ortaöğretim	Dilsel iletişimde yeterlilik Dil öğretiminde pedagojik bir araç olarak bloglar Yeni dil müfredatı
Genel	Dijital tahtalar Pedagojik bir araç olarak GPS Okulda yeni teknolojiler

Öte yandan çiftdilli veya çokdilli programlarda çalışan öğretmenlerin kendilerine has sorunları da bulunmaktadır. Bask Ülkesinde farklı dil becerilerine sahip karma gruplara ders vermek zorundadırlar. Birçok araştırmanın da gösterdiği gibi öğretmenleri dilsel ve kültürel çeşitliliğe hazırlamak arzu edilir olduğu kadar da zordur. Ayrıca öğretmenler Baskçanın azınlık dili olması statüsü ile ilgili de bir takım sıkıntılar yaşamaktadırlar. Zira birçok öğretmenin anadili Baskça değildir. Anadili Baskça olanlarsa Baskçanın akademide kullanılma tarihi kısa olduğu için okur-yazarlıklarını yeterince geliştirememişlerdir.

Öte yandan birçok araştırmacının da dediği gibi tekdilli öğretmenlerle kıyaslandığında yeni bir dil öğrenme sürecinden geçmiş öğretmenler benzer süreçlerden geçmekte olan öğrencilerin ihtiyaçlarını çok daha iyi bilmektedirler. Bu türden bir farkındalığa sahip olmak çiftdilli veya çokdilli programlarda eğitim açısından son derece önemlidir.

Prof. Dr. Jasone Cenoz

Uygulamalı Dilbilimi, Eğitimde Araştırma Bölümü

Bask Ülkesi Üniversitesi

Not: Bu yazı Towards Multilingual Education: Basque Educational Reserach from an International Perspective isimli kitaptan alınmıştır. Yazı, esasında Bask Ülkesinde eğitim sistemini ele alan daha geniş bir yazıdan bir bölüm olarak alınmış, bu broşürün amacına göre kısaltılmıştır.



Katalonya'da Öğretmen Yetiştirme

Katalan dilinde eğitim ve dilin kullanılması üzerindeki 30 yıllık yasa, Franco diktatörlüğünün son yıllarında gevşemeye başladı. 1970-71 yıllarında İspanya'da konuşulan yerel dillerin birkaç saatlik öğretimine izin verildi. Katalanca, Katalonya'nın 1978'deki özerklik ilanı ile birlikte okul öncesi, ilkökul ve ortaokul eğitiminde eğitim dili olarak resmîyet kazandı. 1979 yılında tanınan özerklik statüsü ve 1980'de eğitim alanında yapılan düzenlemeler sayesinde İspanyolca ile birlikte Katalancanın da eğitimin bütün seviyelerinde eğitim dili olması sağlandı. 1983'teki Dil Kanunu ve ardından çıkarılan diğer kanunlar, Katalan dilinin kullanımına yönelik alanı büyük ölçüde genişletti.

Katalancanın eğitim sektöründe yaygınlaşması her ne kadar uzun bir süreç içerisinde istikrarlı bir ilerleme kaydettiyse de Katalan yönetimi attığı ilk adımlarda büyük bir sorunla karşılaşmıştı. İspanyol asimilasyon sisteminin yarattığı hasardan dolayı Katalonya'daki öğretmenlerin % 75'i Katalanca bilmiyordu. Ayrıca Katalan yerli nüfusunun % 60'ı kendi dillerinde konuşuyordu, fakat Katalanca eğitim görmemişti. Bu yüzden 1983'teki Dil Normalleştirme Kanunuyla belirlenen eğitim plan ve hedeflerinin yürütülmesinden önce, öğretmen ve her türlü eğitim çalışanlarının öğretimini yapılması gerekiyordu.

1981'de bu sorunun çözümü için Öğretmen Dönüştürme Sistemi adında iki aşamalı özel programa başlandı. Bu program ülkedeki üniversitelere bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından yürütülüyordu. 1986'da bu programdan mezun olan ilk öğretmenler ilkökullarda Katalanca öğretebilmek için gerekli formasyonu almış oldular. Daha sonra 1987'de Katalan yönetimi Generalitat, bu sistemin görevini tamamladığına kanaat getirip uygulamaya son verdi.

Çoğunlukla "tek dilli sistem" olarak bilinen Katalonya'daki bu öğretim modeli, öğrenci ve öğretmen ihtiyacına istinaden özerkliğin ilk yıllarında geliştirildi. Bu model çerçevesinde İspanyolca ve diğer yabancı dillerin öğretildiği dersler dışında matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi diğer derslerin tümü Katalan dilinde öğretilmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin yanısıra anaokulu, ortaokul ve hatta üniversitelerde çalışan öğretmenlerin de Katalan dilini bilmeleri gerekmektedir. Katalan dilinde yeterlilik, resmî sertifikalarla belirlenmektedir. Anaokulunda çalışan öğretmenlerin üç yıllık üniversite eğitiminden sonra verilen diplomayı elde etmeleri gerekmektedir.

Orta okullarda Katalanca öğretebilmek için öğretmenlerin üniversite mezunu olmaları şartı aranır. Ancak salt üniversite mezunu olmak orta okullarda çalışmaya başlayabilmek için yeterli değildir. Zira adayların didaktik veya pedagoji alanlarında formasyon derslerinin verildiği Pedagoji Sertifikası (CAP) kursuna katılmaları gerekiyor. Ayrıca Katalan dilinde ders verecek diğer öğretmenlerin Katalancada yazılı ve sözlü yeterliliklerini ispatlamaları beklenmektedir. Ülkedeki eğitim yönetimi, halihazırda orta okullarda çalışan öğretmenler için de bir çeşit hizmet-içi dil eğitim kursları düzenlemektedir. Öğretmenler, Katalanca dilindeki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından verilen bu kurslara katılmaktadırlar.

Yüksek öğrenim dil desteği sistemi iki yönlüdür. Bunlardan biri öğrencilerin temel eğitimi; diğeryse öğretmenlerin eğitimidir. Tamamen Katalanca verilen bu temel eğitim çerçevesinde, öğretmenlerin teorik ve pratik derslere katılması gerekmektedir. Bu süreçte ağırlıklı olarak sınıfın gözlemlenmesi ve derslerin planlanması yer almaktadır. Bu üniversite programından mezun olan öğrenciler, orta dereceli okullarda öğretmenlik yapmaya hak kazanır.

Öğretmenlerin eğitimi SEDEC (Katalanca Öğretim Servisi), Rosa Sensat Derneği ve bazı özel kolejler tarafından yürütülmektedir. SEDEC, Katalonya Eğitim Departmanı'na bağlı olup Katalan dilinde resmî eğitimi yürütmektedir. Bu kurum aynı zamanda bir eğitim uzmanları takımına sahiptir ve bu uzmanların görevi, pedagoji imkanları yaratmak ve öğretim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu kurumların dışında, Omnium Cultural ve GAEC (Katalonya Okul Hareketi Grubu) da ülkede Katalanca dilinin gelişimi için yaptıkları çalışmalarının yanısıra, öğretmenler için Katalanca öğrenme ve geliştirme kursları düzenlemektedir.

Katalonya'daki eğitimin normal dili her ne kadar Katalanca olsa da eğitim sisteminden mezun olan öğrencilerin İspanyolca'yı da Katalanca kadar kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu yüzden öğretmen adayları, Katalonya'nın özerk dilinin yanısıra İspanyolca'yı da öğrenmeleri gerekmektedir.

Nejat Ayaz



Peru'da Kültürlerarası Çiftilli Eğitim: Yerli Öğretmen Yetiştirme

Peru, tıpkı diğer Latin Amerika ülkeleri gibi birçok yerli dilin konuşulduğu bir ülkedir. İspanyollar tarafından işgal edildikten sonra halklar burada uzun yıllar boyunca sömürge olarak yaşamalarına rağmen dillerini ve kültürlerini koruyabilmişlerdir. Bugün ülkede en fazla konuşulan dil İspanyolca olmasına karşın 42'den fazla dil hâlâ aktif olarak konuşulmaktadır. Ancak İspanyolca dilinin yüksek statüsü ve hegemonyası işgalden bu yana ülkenin diğer dillerini tehdit etmeye devam etmiştir. Üstelik 1950'lerden sonra İspanyolca dışındaki diğer diller de eğitimde kullanıldığı halde bu tehdit önemli bir şekilde kesintiye uğramamıştır; zira söz konusu eğitim alttan alta kültürel homojenleşmeyi, dolayısıyla asimilasyonu hedeflemiş ve bu hedefini bir ölçüde başarmıştır. Ancak 1970'lerden itibaren özellikle Kültürlerarası Çiftilli Eğitim programları geliştirildikten ve kültürlerarasılık kavramı tartışmaya başladıktan sonra eski paradigma değişmiş, yeni uygulamalar başlamıştır. Bunun sonucunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu süreçteki en önemli değişikliklerden bir tanesi de öğretmen yetiştirme alanında yapılanlardır.

Aşağıda İspanyolca'dan sonra ülkede en fazla konuşulan ikinci dil olan Quechua dilinde eğitim vermek üzere uygulanan öğretmen yetiştirme programına değinilmektedir.

Öğretmen yetiştirme, uzun yıllar boyunca anadili Quechua olan öğrencilerin çiftilli eğitimle birlikte akademik başarı istatistiklerinin yükselmesine odaklanmıştır. Ancak istatistikler genelde düşük olmuş, gerek öğretmenler gerekse aileler çiftilli eğitimin yararlılığından şüphe etmişlerdir. Son yıllarda ise birçok öğretmen yetiştirme programı takip edilen eğitim sisteminin içeriğinin sömürgeci olduğunu görmeye ve "kültürlerarasılık" kavramına vurgu yapmaya başlamışlardır. Bu yüzden programlarda yöntem, eğitim içerikleri ve uygulanan etkinlikler açısından önemli değişiklikler yapılmıştır.

Bu yeni öğretmen yetiştirme programlarının amacı, öğretmenleri kırsal bölgelerde ve çiftdil kullanıldığı yerlerde kültürlerarası ve çiftilli eğitim metotlarına göre çalışmaya hazırlamaktır. Programların esas hedefi öğretmen yetiştirme olsa da zaman zaman ders materyallerinin hazırlanmasına da yer verilmektedir. Program için adaylar seçilirken sürdürülebilirliğe özel önem verilmektedir, bu yüzden de çeşitli kriterler geliştirilmiştir. Bunlardan bir tanesi öğretmenlerin "okul ağları" içinde çalışmalarınıdır. Buna göre coğrafi olarak birbirlerine yakın olan okullar bir "ağ" oluştururlar ve bu bölgede kalan öğretmenler bölge için ortak eğitim politikası belirlerler. Bunların içinde ortak öğretmen seminerleri

ve etkinlik çeşitleri, gelişim projeleri için fon bulma gibi konular da bulunmaktadır. Tüm ağlar bu şekilde çalışıp her sene eğitim bakanlığına yaptıkları çalışmaların bir raporunu sunarlar.

Bu programa okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olarak belirlenmiş üç kademede çalışan öğretmenler katılmaktadır.

Öğretmenlerin özellikleri

Programa, hem yerel halktan olup özel bir üniversite eğitimi almamış okulöncesi öğretmenleri hem de öğretmenlik eğitimi almış diğer kademelerin öğretmenleri katılmaktadır. Ancak bu öğretmenlerin hiçbiri resmi olarak çiftdilli eğitim almış değildir. Öte yandan hepsi hem Quechua hem de İspanyolca dillerinde oldukça yetkindirler. Üstelik birçoğu çocukluk yıllarını bu kırsal bölgelerde geçirmiştir. Öte yandan resmi eğitim almış öğretmenler ile yerel halktan olup resmi öğretmenlik eğitimi almamış kişiler arasında dilsel ve kültürel duyarlılık konusunda ilginç farklılıklar mevcuttur. Yerel halktan olan köy öğretmenleri kültürlerarası programa çok daha iyi uyum sağlamışlardır. Örneğin, köylerdeki anaokullarında çalışan kadınlar, resmi kurumlar tarafından hazırlanan bir takım önerilerin yerel bağlama hiç uymadıklarını ve öğrencileri sıkıktığını gözlemlemiş, bunun yerine kendi geliştirdikleri yöntemleri kullanmaya başlamıştır.

Eğitimde kullanılan diller

Bölgede uygulanan çiftdilli eğitim modeli, okul ağında olan öğretmenlerin tavsiyeleri doğrultusunda eğitim bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Bölgenin anadili olan Quechua ilk altı yıl boyunca tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı esas dil olmaktadır. Bu altı yıl süresince dil dersi olarak verilen İspanyolca'nın ders saatleri kademeli olarak artmaktadır. Program ikinci kademede de Quechua dilinin eğitim dili olmasını tavsiye etse de öğretmenleri bu konuda ikna etmek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu yüzden pratikte bazı öğretmenler İspanyolca dilinde eğitim vermektedir.

Programda ikinci dil dersi olarak verilen İspanyolcanın nasıl öğretilceği de belirlenmiştir. Buna göre İspanyolca, etkin iletişim yöntemine göre (communicative approach) verilecektir. Derslerde daha çok konuşma becerileri üzerinde durulmaktadır. Bunun için programda detaylı bir şekilde konuşma alıştırmaları yer almaktadır. Ayrıca "hak temelli" bir yaklaşım da benimsenmektedir. Zira İspanyolca sömürgecilerin dilidir ve toplum içinde konuşulduğunda genelde eşit olmayan bir iktidar ilişkisini de açığa çıkarmaktadır. Bu yüzden program, İspanyolcanın kullanımı ile ilgili olarak öğrencileri ayrımcılık konusunda da bilinçlendirmeyi hedeflemektedir.

Tartışılan konular

Öğretmenlerin neredeyse tamamı iyi düzeyde Quechua konuşabilse de öğretmenlik eğitimlerini İspanyolca olarak aldıkları için Quechua dilinde okuma-yazma kuralları, cümle yapısı ve doğru yazma gibi konularda yeterli donanıma sahip olmayabilmektedirler. Bu yüzden çocuklara okuma-yazma becerileri kazandırmaya çalışırken yanlış yapma tedirginliği yaşanmaktadır. Ayrıca yazma dili ile ilgili karmaşaların yaşanması da öğretmenleri zora



sokmaktadır. Zira bazı kesimler standart bir Quechua dilinin tüm bölgelerde kullanılmasını doğru bulurken bazı kesimlerse farklı yörelerdeki diyalekt farklılıklarının hesaba katılarak ‘çokdiyalektli’ bir okuma-yazma dilinin tercih edilmesini savunmaktadırlar. Program daha çok standartlaşmayı tercih ederken öğretmenlerin önemli bir kısmı diyalektler konusunda hassasiyetleri olan kesimi desteklemektedir. Diğer taraftan, bu tür bir tartışma öğretmenlerin Quechua dili hakkında farkındalık geliştirmelerine de yardımcıdır.

Diğer önemli tartışmalar da akademik metinlerin İspanyolcadan Quechua diline çevrilmesi ve Quechua dilinde akademik metin yazma konusunda yaşanmaktadır. Eğitim bakanlığı, tüm sınıflar için İspanyolca ders kitapları hazırlayıp bölgelere göndermektedir. Bu kitaplar, yerli dillere çevrilse de öğretmenler çoğu zaman kendilerinin ve halkın aşına olmadıkları uydurma kelimelerin fazlaca kullanılmasından ve yerli dillerin dil yapısına uymayan cümlelerin kullanılmasından şikâyet etmektedir.

Ayrıca akademik bilginin diğer bilgi türleri karşısında sürekli olarak prestijli bir konuma yerleştirilmesi de tartışma konularından bir tanesidir. Zira daha çok prestijli batı kozmolojisi ürünü olan “akademik bilgi” çoğu zaman “evrensel” ve “en doğru” bilgi olarak konumlandırılmakta, batılı olmayan bilgi ise “geleneksel” ve “yerel” olarak zaman ve mekâna hapsedilmektedir. Bu durumda “soyut”, “nötr”, “saf bilimsel” ve “evrensel bilgi” tüm bilgi çeşitlerinin ve bilme biçimlerinin birileri tarafından tarihte belli bir zamanda ve yerde üretilmiş olduklarını göz ardı etmektedir. Buna karşılık batılı olmayan her türlü bilgiyi de ‘etnoakademik’, ‘etnomatematik’, ‘etnobiyojî’, ‘etnotıp’ ve ‘etnoastronomi’ gibi terimlerle isimlendirmektedir. Bu da aslında yeni-sömürgeci ilişkilerin üretilmesine ve yayılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden bilginin sömürgeleştirilmesinden kopuş için öğretmenler tarafından, öğretmen yetiştirme programında üç aşamalı bir yol takip edilmektedir. Bu aşamalar şöyle özetlenebilir:

-Bilginin çeşitli değerlerle çevrili olduğunun ve belirli bir ırkı, cinsiyeti, kökeni ve dolayısıyla bir düşünüş biçimini temsil ettiğinin farkında olmak önemlidir.

-Geleneksel bilgilerin yeniden keşfedilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanmasının yanında bunları “bilgi” değil de “geleneksel bilgi” olarak kodlayan zamansallık ve mekânsallık biçimlerinin sorgulanması.

-Çeşitli bilgi türleri, kümeler veya net olarak belirlenmiş ve başı sonu kapalı birimler olarak basitçe birbirleriyle ilişkilendirilmemeli; aksine yeni entelektüel üretilere birer katkı olarak düşünülmelidir.

Yerli kozmolojisine göre öğretim

Bu programın hedeflerinden bir tanesi de Andı yerel kültürünün (ve bunun taşıyıcılarının) okul müfredatına yerleştirilmesi ve “evrenselleştirilmiş” batı bilgisi ve egemen Peru söylemleriyle eşit seviyeye getirilmesidir. Müfredat içeriğinin düzenlenmesi serbest bırakıldığı için prensip olarak bunu gerçekleştirmek mümkündür. Öğretmenler, okullar ve bölgeler kendi yerel şartlarına uygun bir şekilde müfredatı hem içerik hem de yöntem

açısından değiştirebilmektedirler. Ancak uygulamada esas iş öğretmenlere kalmış gibi görünmektedir. Zira öğretmenlerin çoğu geçmişte Quechua yerel kültürünü küçük görmüş, kendilerini bu kültür ve toplumun bir parçası olarak görmemiştir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin Quechua kozmolojisi ile ilgili önceki yargılarını kırmaları, analitik düşünme becerileri gibi konularda eğitim almaları ve ayrıca yeni stratejiler uygulamayı öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin 2003 ile 2006 yılları arasında öğretmen yetiştirme seminerlerinde şu temalar tartışılmıştır: “And kozmolojisini neden bilmeliyiz?”, “Yerli halklar için ‘yaşam kalitesi’ ne ifade etmektedir?”, “And kozmolojisi öğrencilerimizin düşünme biçimlerinin bir parçasıdır”, “Öğretmenler de And kozmolojisinin ‘öğrencileridir’”, “Yerli kavramlar nasıl yeniden kurulabilir?”, “And kozmolojisinde matematiksel düşünme, okuma-yazma pratiklerinin kültüre uygun bir şekilde öğretilmesi”, “Müfredat çeşitliliği ve okul yılı ile derslerin halkın takvimine göre düzenlenmesi”.

Ayrıca öğretmenlerle birlikte çeşitli projeler yürütülerek halkın takvimine uygun, örneğin tarımla ilgili etkinlikler yapılmış, bu projelere öğrenciler ve halktan insanlar da katılmıştır. Bu tür projeler sayesinde öğretmenlerin okullarda yerel ve kültürel bilgi biçimleri konusunda perspektifleri genişletilmiş ve derinlik kazanmalarına çalışılmıştır. Bununla da yetinmeyip içerikten müfredata, kullanılan öğretim yöntemlerinin doğruluğundan materyallerin durumuna, okul gelenekleri, dil kullanımı, hatta okulda giyim-kuşam gibi pek çok konu hakkındaki fikir ve tutumlarına kadar önemli dönüşümler yaşanmıştır.

Okul ve toplum arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlamak

Programa katılan öğretmenler, önceleri kendilerini genellikle meslekleriyle, okullarıyla ve ulusal müfredat ile özdeşleştirmekte ve “gelişme”, “yaşam kalitesi” ve “ilerleme” gibi konularda sabit fikirli olabilmektedir. Diğer bir deyişle çoğunluk kendisini bir etnik gruba ve içinde çalıştıkları topluluğa üye olarak tanımlamamakta ve bu şekilde tanıtmamaktadır. Bu konuda programın birkaç temel hedefi olmuştur:

-Hayatları boyunca çeşitli ayrımcılıklara uğramaktan ve batılı “iyi hayat” anlayışına alternatif bir düşüncenin olmamasından dolayı kendi toplumlarına yabancılaşmış ve Quechua kültüründen uzaklaşmış öğretmenlerin kimliklerinin yeniden kurulması;

-Okulun toplumun bir parçası kılınarak toplumdaki yerinin yeniden belirlenmesiyle karşılıklı bir eşgüdümü yeniden tesis etmek;

Öğretmenlerin faal bir şekilde halkın gündelik ilişkilerine dâhil olmasını sağlamak ve halkların kendi istediği okul tipini yaratması için gerekli ortamın sağlanmasına çalışmak;

-Halkın diğer kamusal alanlara da eşit katılımının koşullarını yaratmak.

Bunu başarmak için eğitimin toplumsal rolü, yerli köylerinde uygulanan sömürgeci dilde eğitimin tarihi, öğretmenlerin toplum ve öğrenciler hakkındaki algı ve tutumları, okullarda kültürel ve dilsel ayrımcılık ve sınıfta ayrımcılık gibi temalar program kapsamında ele alınmış, öğretmenlerin halkla bir araya geldiği pilot projeler uygulanmıştır. Bu sayede hem



öğretmenler hem de halk, yüksek öğretimin “gelişme” için yegâne yol olduğu inancından sıyrılmış, bunun yerine kendi yerel dinamiklerini daha iyi anlamının önemini vurgulamaya başlamışlardır. Bunların dışında öğretmenlerin ve halkın bir araya gelerek yaptıkları radyo ve televizyon programları organize edilmiş, ayrıca eğitimin farklı konularının tartışıldığı yıllık konferanslar düzenlemeye başlanmıştır. Bu çalışmaların devamlılığı için çok sayıda ve etkin katılım sağlanmıştır. ‘İki Bilginin Bir Araya Getirilmesi: Kültürlerarası Çiftdilli Eğitimin İmkanları ve Sorunlar’ başlıklı bu konferans bölgenin başkentinde değil, daha mahalli şehirlerde gerçekleştirilmiştir. Böylece özerk düzenlemenin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca Quechua dilinin desteklenmesi adına sunumların daha çok Quechua dilinde olmasına özen gösterilmiştir.

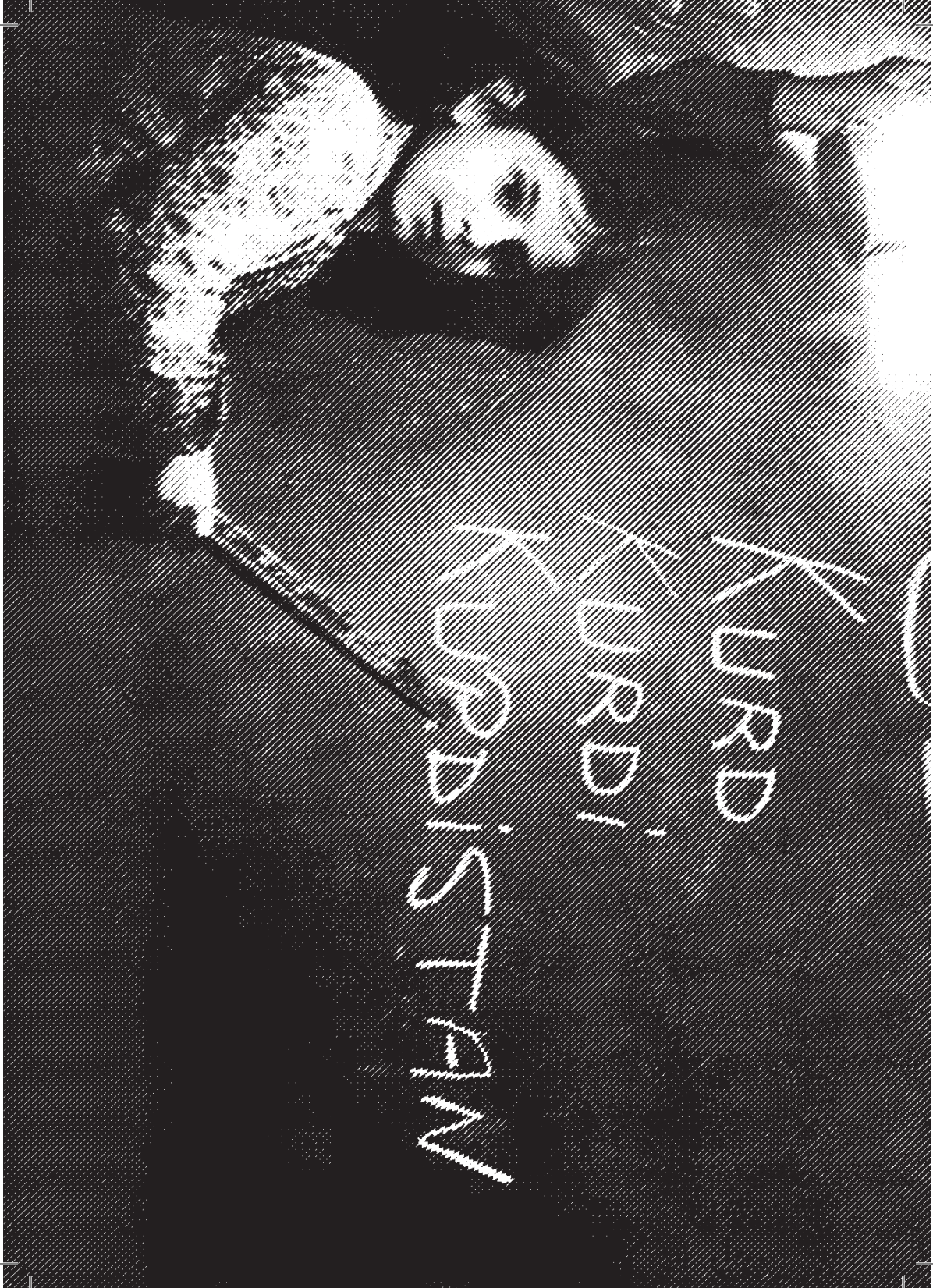
Özerk yönetimin olasılıkları

Siyasi ve idari olarak eyleme geçilmiş olmasaydı, yukarıda bahsedilen gelişmelerin hemen hiçbiri gerçekleşmeyebilirdi. Eğitim, ülke çapında özerk yönetime geçişte önemli bir işlev görmüş, halkın etkin katılımını ve Kültürlerarası Çiftdilli Eğitim politikalarının tüm bölgelerde uygulanmasını sağlamıştır. Ayrıca kurulan ağlar sayesinde farklı bölgelerden gelen eğitim temsilcileri ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri yıllık eğitim projelerini bölgelerindeki duruma göre geliştirmiş ve diğer bölgelerle karşılaştırma imkanı bulmuştur. Tüm yukarıdaki tartışmaları toparlamak gerekirse, kültürlerarasılık kavramı eğitimde yalnızca bir metot değildir; aynı zamanda birçok sömürge sonrası bölgede sömürge şartlarının geride bıraktıklarının yeniden tartışılmaya açılması için de önemli bir potansiyel taşımaktadır. Peru’da da 1950’lerde görüldüğü gibi çiftdilli eğitim, kendi başına sömürgeciliğin bitmesini sağlamamış, egemen siyasal, ekonomik ve sosyal düzenin dönüştürülmesine yol açmamıştır. Ancak 1970’lerden itibaren yerli halklar tarafından geliştirilen kültürlerarasılık kavramının ortaya çıkmasıyla, gizli müfredatlar sorgulanmaya başlamış, eğitim metotlarının ve kullanılan ders materyallerinin sömürgeci iktidar ilişkilerini sürekli nasıl yeniden ürettiği ortaya çıkarılmıştır. Tüm bu gelişmelerden sonra Latin Amerika coğrafyasında da kültürlerarasılık talepleri yaygınlaşmaya başlamıştır.

Susanne Jacobsen Perez

Not: Bu yazı “The Contribution of Post-Colonial Theory to Intercultural Bilingual Education in Peru: An Indigenous Teacher Training Programme” isimli makaleden kısaltılarak alınmıştır. Dolayısıyla yazıda kullanılan cümleler orijinal metnin birebir çevirileri değildir. Makale, Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty ve Minati Panda’nın editörlüğünde yayınlanan Social Justice Through Multilingual Education isimli kitapta basılmıştır.

¹And, Latin Amerika’daki birçok ülkeden geçen dünyanın en büyük sıradağlarına ve bu bölgeye verilen addır. Maya, Aztek ve İnka gibi dünyanın en eski medeniyetleri bu sıradağların alanında yaşamışlardır. Bugün de Latin Amerika’daki yerli halkların önemli bir kısmı bu sıradağların etrafında yaşamaya devam etmektedir.



KURDI

KURDI

KURDI





tevlî pêvajoyê hatine kirin. Navê konferansê bûye “Lihevciwandina Du Zanyariyan: Derfetên Perwerdehiya Duzimanî ya Navkultûrî û Kêşe” û ev ne li paytextê herêmedê li bajarekî hê deverî hatiye lidarxistin, bi vê jî bal hatiye kişandin ser wê yekê ku vesazkirineke xweser çî qasî giring e. Her wiha ji bo piştgiriya li zimanê Quechua pûte bi wê yekê hatiye dayîn ku pêşkêşî bêhtir bi zimanê Quechua bin.

Dibetiyên Rêveberiya Xweser

Ger bi awayekî siyasî û rêveberayetî nehata tevgerîn, hema hema yek ji wan pêşveçûnên li jorê hatî behskirin dibû ku pêk nehata. Perwerdehî, li seranserê welêt di derbasbûna rêveberiya xweser de bûye xwedî roleke giring û hiştiye gel bi awayekî çalak beşdariyê lê bike û hiştiye siyasîyê Perwerdehiya Duzimanî ya Navkultûrî li hemû herêman bê sepanandin. Her wiha bi saya torên hatî avakirin, temsîlkarên perwerdehiyê û temsîlkarên dam û dezgehên civaka medenî yên ji herêmên cuda hatî, projeyên xwe yên salane yên perwerdehiyê li gorî herêmên xwe bi pêş ve birine û derfeta berawirdkirina bi herêmên din re bi dest xistine.

Ger bi kurtasî behsa hemû nîqaşên li jor bê kirin; têgeha navkultûrîyê di perwerdehiyê de bi tenê ne rêbazek e; di heman demê de li gellek herêmên paş-mêtingeh ji bo ji nû ve rê li ber nîqaşkirina şertûmercên mêtingehê yên li dû mayî bê vekirin jî potansiyeleke giring di nava xwe de dihewîne. Li Perûyê jî mîna li salên 1950î tê dîtîn perwerdehiya duzimanî, bi tena serê xwe dawilêhatina mêtingeriyê gerentî nekiriye û di vê rewşê de rê li ber veguherandina pergala siyasî, aborî û civakî ya serdest venekiriye. Lêbelê ji salên 1970yî pê de bi derketina têgeha navkultûrîyê ku ji aliyê gelên xwecih ve hatî pêşvebirin, dest bi lêpîrsîna li bernameyên hîndekariyê yên veşarî hatiye kirin û hatiye derxistin ku rêbazên perwerdehiyê û materyalên dersê yên tîkî bikaranîn çawa tîkîyên desthilata mêtinger bi berde-wamî ji nû ve hilberandiye. Piştî pêşveçûnên bi vî rengî jî li erdnîgariya Emrîkaya Latîn tevî daxwazên navkultûrîyê berbelav bûne.

Susanne Jacobsen Perez

Têbînî: Ev nivîs, ji gotara bi navê “The Contribution of Post-Colonial Theory to Intercultural Bilingual Education in Peru: An Indigenous Teacher Training Programme” bi kurtkirin hatiye wergirtin. Ji ber vê hevokên di nivîsê de hati bikaranîn ne wergerên rasterast ên deqa orijînal in. Gotar, di kitêba bi navê Social Justice Through Multilingual Education de hatiye çapkirin ku bi editoriya Tove Skutnabb-Kangas, Robert Philipson, Ajit K. Mohanty û Minati Panda hatî weşandin.

1 And, navê meztirîn rêzeçiyayên cihanê ye ku di gellek welatên Emrîkaya Latîn re derbas dibin û navê wê herêmê bi xwe ye. Qeđimtirîn şaristanîyên cihanê yên wek Maya, Aztek û Înkayan ev rêzeçiya û derdora wê ji xwe re kiribûne wargeh. Îro ji beşeke mezin ji gelên xwecih ên li Emrîkaya Latîn li derdora van rêzeçiyayan dijîn.



awayî, perspektîfa mamosteyan di dibistanan de di warê zanîna xwecihî û awayên zanyariyê de hatiye berfirehkirin û di bidestxistina kûrahiyê de hewl hatiye dayîn. Lê belê bi vê jî nemaye; ji naveroka bigrin heta bi bernameya hîndekariyê, ji rastîbûna rêbazên hîndekariyê yên tîn bikaranîn heta bi rewşa materyalan, di bîrûboçûn û helwestên li ser gellek mijarên wek keleşporên dibistanê, bikaranîna zimên, heta bi cilûbergên di dibistanê de veguherînên giring hatine jiyîn.

Jinûve pênamekirina tîkiliya di navbera dibistan û civakê de

Mamosteyên beşdarî bernameyê dibin, serê pêşî bi giştî xwe bi pîşeyên xwe re, dibistanên xwe re û bernameya hîndekariyê ya neteweyî re yekbend dikin û li ser mijarên wek “pêşveçûn”, “kalîteya jiyane” û “pêşketin”ê dibe xwedî fikrên sabit bibin. Bi awayekî din ger bê gotin, pîrrianiya wan xwe wek endamê komeke etnîk û civata tê de dixebitin pêname nakin û xwe bi vî awayî nadin naskirin. Di vê barê de çend armancên bingeîn ên bernameyê hene:

-Jinûve sazkirina nasnameya wan mamosteyan ku jiyana xwe pê de tûşî ciyawazîperestiyên giring bûne û ji ber nebûna fikrekî alternatîf li ber feraseta “jiyana baş” a Rojavayî ku ji civaka xwe xerîb bûne û ji kultura Quechuyê dûr ketine; Bi kirina dibistanê ya ji parçeyekî civakê û bi jinûve diyarkirina cihê dibistanê yê di nav civakê de, jinûve avakirina tîkiliya di navbera dibistan û civakê de;

-Pêkanîna tevlibûna mamosteyan nav tîkiliyên rojane yên gel bi awayekî çalak û hewldana zemînxweşkirinê ji bo gel modêla dibistana ku ew bi xwe dixwazin biafirînin;

-Peydakirina wan riyan ku gel bikare di şertûmercên wekhev de tevli warên din ên gelemperî jî bibe.

Ji bo biserxistina vê yekê, tîmayên wek rola perwerdehiyê di nava civakê de, dîroka perwerdehiya bi zimanê mêtînger li gundên xwecihî, bîrbirî û helwestên mamosteyan derbarê civakê û xwendekaran de, ciyawazîperestiya kulturî û zimanî di dibistanan de û ciyawazîperestiya di polan de, di çarçoveya bernameyê de li serê hatiye axaftin û projeyên pîlot hatine sepandin ku tê de mamoste û gel li hev civiyane. Bi saya vê, hem mamosteyan hem jî gel dev ji wê bawerîya ku ji bo “pêşveçûnê” tekane rê hîndekariya bilind e, berdaye û li şûna vê dest bi balkişandina ser giringiya wê yekê kirine ku dînamîkên xwe yên xwecihî baştir fêhm bikin. Ji bilî van, bernameyên radyo û televizyonan hatine lidarxistin ku mamoste û gel hatine ba hev û kirine, wekî din jî dest bi lidarxistina konferansên salane hatiye kirin ku tê de mijarên cuda yên perwerdehiyê tîn nîqaşkirin. Ji bo berde-wamîbûna van xebatan bê pêkanîna jî heta ji dest hatiye gellek alî bi awayekî çalak

nû-mêtinger bên hilberandin û berbelav bibin. Ji ber vê yekê ji bo dabirrana zanariyê ji mêtingehkirina wê bê pêkanîn, mamosteyan ve di bernameya mamostegihandinê de rêyeke sê pileyî daye ber xwe. Ev pile bi kurtayî wiha ne:

-Giring e mirov lê hay bibe ku zanyarî bi nixêncûrbicûr dorpêçkirî ye û xwedî reng û zayend û reh e û lewma jî awayekî fikirînê ye.

-Keşfkirin û jinûve nixandîn û jinûve sepandina zanyariyên keleporî û di heman demê de lêpîrsîna awayên zemangerayî û mekangerayiyê ku li van zanyariyan hatî barkirin û ew ne wek “zanyarî”yê lê wek “zanyariya keleporî” kod kirine.

-Şêweyên zanyariyên cûrbicûr, wek komikan ya jî wek yekeyên bi teqezî hatî diyarkirin û ser û binê wan girtî (asê), bi besîti bi hev neyên têkildarkirin; bereks, divê wek fêdeyên li hilberînên nû yên rewşenbîrî li qelem bên xistin.

Li gorî zanîna xwecihî hîndekarî

Yek ji armancên vê bernameyê jî ew e ku zanyariya xwecihî ya Andê (û zanariyêgehêzên wê) di bernameya hîndekariyê ya dibistanê de bê bicihkirin û bi zanariya Rojavayê ya “hatî gerdûnîkirin” re û bi rewşenbîrîyên (rhetoric) serdest ên Peruyê re were heman radeyê. Wek prensîb pêkanîna vê mumkin e, lewra dariştina naveroka bernameya hîndekariyê serbest hatiye hiştin. Mamoste, dibistan û herêm bi awayê ku li şert û mercên xwe yên xwecihî bigunce, dikarin bernameya hîndekariyê hem ji aliyê naverokê hem jî ji aliyê rêbazê ve biguherin. Lê belê wisa xuya dike ku karê bingehîn di sepandinê de li ser mamosteyan maye. Lewra pîr-raniya mamosteyan berê zanyariya xwecihî ya Quechua biçûk ditiye û xwe wek endamekî vê zanyariyê û vê civakê neditiye. Lewma ev mamoste divê daraziyên xwe yên berê yên derbarê zanîna Quechua de bişkinin, li ser mijarên wek hîndariyên fikirîna analîtîk perwerdehiyê wergirin û her wiha fêrî sepandina stratejiyên nû bibin. Wek nimûne; di navbera salên 2003 û 2006an de di semînarên mamostegihandinê de tîmayên bi vî rengî hatine nîqaşkirin: Çima divê em zanîna Andê bizanin?, Ji bo gelên xwecihî “kalîteya jiyanê” tê çi wateyê?, Zanîna Andê parçeyek e ji awayên fikirîna xwendekarên me, Mamoste jî ‘xwendekarên’ zanîna Andê ne, Têgehên xwecihî dibe çawa ji nû ve bînin sazîkirin?, Fikirîna matematîkî di zanîna Andê de, Fêrkirina pratîkên xwendin û nivîsandinê bi awayekî ku li kulturê bigunce, Cûrbicûriya bernameya hîndekariyê û dariştina sala dibistanê û dersan li gorî salnameya gel.

Her wiha ligel mamosteyan projeyên cûrbicûr hatine meşandin û çalakiyên ku li salnameya gel biguncin –wek nimûne, derbarê çandiniyê de- hatine kirin û xwendekar û mirovên ji gel beşdarî van projeyan bûne. Bi saya projeyên bi vî



Di bernameyê de hatiye diyarkirin ku wê çawa hîndekariya Spanî wek dursa zimên bê dayîn. Li gorî vê Spanî, wê bi rêbaza ragihandina çalak (communicative approach) bê dayîn. Di dersan de bêhtir li ser hînbûna axaftinê tê rawestan. Ji bo vê bi hûrdekarî hîndariyên axaftinê hatine destnîşankirin. Herwiha nêzîktêdayîneke “li ser bingehê maf” jî tê pejirandin. Lewra Spanî zimanê mêtîngeran e û gava li nav civatê tê axaftin bi giştî têkiliyeke desthilatê ya dûr ji wekhevîyê jî derdixe holê. Lewma bernameyê serwextkirina xwendekaran derbarê bikaranîna Spanî de û têkiliya wê ya ligel cîyawazîperestiyê jî ji xwe re kiriye armanc.

Mijarên tên Nîqaşkirin

Digel ku hema bêje tevahiya mamosteyan di asteke baş de dikarin bi zimanê Quechua biaxivin jî, ji ber ku perwerdehiya xwe ya mamostetiyê bi Spanî wergirtine, di mijarên wek rêzikên xwendin-nivîsandinê, hevoksazî û rastnivîsinê de bi zimanê Quechua dibe ku bi têra xwe ne xwedî zanînekê bin. Lewma gava hewl didin xwendin û nivîsandinê bidin ber zarokan dikevin taya ku xeletiyên bikin. Her wiha ji ber ku aloziyek derbarê zimanê nivîsandinê de heye jî mamoste dikevin tengasiyê. Lewra hindek alî bikaranîna zimanekî standard ê Quechua li hemû herêman, rast dibînin lê ji aliyekî din ve jî hindek alî wê yekê diparêzin ku divê cudahiyan zaraveyan yên li deverên cuda li ber çavan bê girtin û zimanekî xwendin û nivîsandinê yê “pîrr-zaraveyî” bê tercîhkirin. Her çend bername bêhtir li aliyê standardbûnê be jî beşeke mezin ji mamosteyan piştgiriya aliyê ku derbarê zaraveyan de hessas e, dike. Lê belê nîqaşeke bi vî rengî ji aliyekî ve jî bi kêrî wê yekê hatiye ku mamoste derbarê zimanê Quechua de bîrbirin û lêhaybûna xwe bi pêşvetir bibin. Nîqaşeke din a girîng jî di warê wergerandina deqên (tekstên) akademîk ji zimanê Spanî bo zimanê Quechua û nivîsandina deqên akademîk bi zimanê Quechua de ye. Wezareta perwerdehiyê, ji bo hemû polan kitêbên dersê yên Spanî amade dike û dişîne herêman. Digel ku ev kitêb li zimanên xwecihî tên wergerandin jî mamoste gellek caran gazinan ji wê yekê dikin ku peyvên çêkirî yên ne ji wan bi xwe re ne jî ji gel re çavnas in zêde tên bikaranîn û hevokên li hevoksaziya zimanên xwecihî nayên tên bikaranîn.

Her wiha xwedî îtibarkirina zanyariya akademîk li hemberî cûreyên din ên zanyariyê jî yek ji mijarên nîqaşê ye. Lewra “zanyariya akademîk” ku bêhtir berhemeke zanîna rojavayê ya xwedî îtîbar e, gellek caran wek zanyariya “gerdûnî” û “herî rast” tê bicîhkirin, û zanyariya nerojavayî jî wek “keleporî” û “xwecihî” li zeman û mekan tê hepskirin. Di vê rewşê de zanyariya “nîgaşî” û “notr” û “zanistiya xwerû” û “gerdûnî”, piştguh dike ku hemû cûreyên zanyariyê û awayên zanînê ji aliyê hinekan ve di dîrokê de di wext û warekî diyar de hatine hilberandin. Li beramberî vê her cûre zanyariya nerojavayî jî bi têgehên mîna “etno-akademîk” û “etno-biyoloji” û “etno-tîb” û “etno-astronomî” bi nav dike. Ev jî di rastiyê de dihêle ku têkiliyên

nameyan gihandina mamosteyan be jî car caran cih tê terxankirin bo amadekirina materyalên dersan jî. Gava berendam tèn hilibjartin ji bo bernameyê girîngiyeke taybet tê dayîn bo berdewamiyê, ji ber vê yekê jî pîvanên cûrbicûr hatine pêşxistin. Yek ji van jî ew e ku mamoste di nav “torên dibistanan” de bixebitin. Li gor vê yekê dibistanên wek erdnîgarî nêzîkî hev bin “tor”ekê pêk tînin û mamosteyên li vê herêmê dimînin, ji bo herêma xwe siyaseteke hevpar a perwerdehiyê destnîşan dikin. Di nav van de mijarên mîna semînarên hevpar ên mamosteyan û peydakirina fonan ji bo cûreyên çalakiyê û projeyên pêşveçûnê jî cih digrin. Tor tev bi vî awayî dixebitin û her sal raporeke xebatên ku kirine pêşkêşî wezareta perwerdehiyê dikin.

Mamosteyên ku di sê pileyên wek pêş-dibistan, dibistana seretayî û hîndekariya duyem hatî diyarkirin de dixebitin, beşdarî vê bernameyê dibin.

Taybetmendiyên mamosteyan

Hem mamosteyên pêş-dibistanê ku ji gelê xwecih in û perwerdehiyeke taybet a zanîngêhê wernegirtine, hem jî mamosteyên pileyên din ku perwerdehiya mamostetiyê wergirtine, beşdarî bernameyê dibin. Lê belê tu yek ji van jî bi awayekî fermî perwerdehiyeke wek perwerdehiya duzimanî wernegirtiye. Ji aliyekî din ve hemû hem di zimanê Quechua de hem jî di zimanê Spanî de bi tîra xwe ghiştî ne. Bi ser de pîrriya wan salên xwe yê zarokatiyê li van herêmên gundewarî derbas kirine. Lê di navbera mamosteyên ku perwerdehiya fermî wergirti û kesên ji gelê xwecihî û perwerdehiya fermî ya mamostetiyê wernegirti de di warê hesasiyeta zimanî û kulturî de cudahiyan balkêş hene. Mamosteyên gundan ên ji gelê xwecihî ku beşdarî lê kirine, bêhtir xwe li bernameya navkulturîtiyê guncandine. Wek nimûne; jinên li pêş-dibistanên gundan dixebitin, çavdêrî li wê yekê kirine ku hindek pêşniyarên ji aliyê saziyên fermî ve hatî amadekirin qet li konteksta xwecihî nayên û xwendekaran aciz dikin û li şûna vê dest bi bikaranîna rêbazên ku wan xwe bi xwe pêşvebirî, kirine.

Zimanên di perwerdehiyê de tîra bikaranîn

Modêla perwerdehiya duzimanî ya li herêmê tê sepandin, li gorî pêşniyarên mamosteyên di nav torên dibistanan de ji aliyê wezareta perwerdehiyê ve tê amadekirin. Quechua ku zimanê bîngêhîn î herêmê ye, şeş salên pêşî pê de bûye zimanê bîngêhîn ê ku hemû karûbarên perwerdehî û hîndekariyê pê tîra kirin. Lê belê di van şeş salan de saetên Spanî ku wek dîsa zimên tê dayîn, pile bi pile zêde dibin. Bername her çend pêşniyar dike ku di pileya duyem de jî zimanê Quechua bibe zimanê perwerdehiyê, qanîkirina mamosteyan li ser vê mijarê her tim mumkin nabe. Lewma di pratîkê de hindek ji mamosteyan bi zimanê Spanî perwerdehiyê didin.



Perwerdehiya Duzimanî ya Navkulturî li Perûyê: Gihandina Mamosteyên Xwecihi

Perû, wek welatên din ên Emrîkaya Latîn welatek e ku gellek zimanên xwecihi lê tên axaftin. Piştî ji aliyê Spaniyan ve hat dagîrkin gelên ku salên dûvdirêj pê de wek mêtîngêh jîyan, digel vê yekê karîne zimanên xwe û kulturên xwe biparêzin. Îro li welêt zimanê herî zêde tê axaftin digel ku Spanî ye, hê jî zêdeyî 42 zimanan bi awayekî aktîf tî axaftin. Lêbelê statuya bilind a zimanê Spanî û desthilata wî, ji dagîrkinê û vir ve bi berdewamî gefan li zimanên din ên welêt dixwe. Bi ser de piştî salên 1950î digel ku zimanên ji bilî Spanî jî di perwerdehiyê de hatine bikaranîn, ev gefxwarin bi awayekî giring tûşî tu dabirranê nebûye; lewra perwerdehiya navborî homojenbûna kulturî û bi vê yekê jî bişaftin ji xwe re kiriye armanc û di vê de jî hinek pêşveçûn bi dest xistine. Lê belê ji salên 1970î û pê de bi taybetî piştî bernameyên Perwerdehiya Duzimanî ya Navkulturî hatin pêşxistin û nîqaşa têgeha navkulturiyê dest pê kir, paradîgmaya berê guherî û sepandinên nû hatin holê. Bi encama vê re pêşveçûnên giring li qelem hatin xistin. Yek ji giringtirîn guhartinên di vê prosesê de hatî kirin jî pêşveçûnên di warê gihandina mamosteyan de ne.

Li jêr bi kurtasî li wê bernameya mamoste-gihandinê tê nihêrin ku ji bo bi zimanê Quechua perwerdehiyê bidin ku li welêt piştî Spanî zimanê duyem ê herî zêde tê axaftin e.

Gihandina mamosteyan bi salan li bilindderketina statîstîkên akademîk ên di wê perwerdehiya duzimanî de hûr bûye ku li perwerdehiya xwendekarên zimanê wan ê zikmakî Quechua ye, hatiye bikaranîn. Lêbelê bi giştî rêjeya encaman kêmtir derketiye, çî mamosteyan çî jî malbatan ji sûdewariya perwerdehiya duzimanî bi guman bûne. Lê di van salên dawî de gellek bernameyên gihandina mamosteyan êdî li naveroka mêtîngê a pergala perwerdehiyê nihêriye û têgeha “navkulturiyê” dupat kiriye. Ji ber vî yekî di bernameyan de ji aliyê rêbaz, naverokên perwerdehiyê û çalakiyên hatî sepandin ve guherînên giring hatine kirin.

Armanca van bernameyên mamoste-gihandinê ew e ku mamosteyan li herêmên gundewarî û li deverên ku du ziman tî bikaranîn, li gorî rêbazên perwerdehiya duzimanî û navkulturiyê amadeyî xebatê bikin. Her çend armanca bîngêhî a ber-

Bi armanca fêrkirina katalanî ya di dibistanên navîn de divê mamoste zanîngehekê bixwînin. Mixabin dîplomeya ku piştî vê xwendinê de tê wergirtin jî têrî mamosteyan nake ku ew di dibistanên navîn de dest bi xebatê bikin. Ji bo hîndekariya taybet a di pedagojî an di dîdaktîkê de, divê xwendekar salekê beşdarî qursa Sertîfîkaya Pedagojîyê (CAP) bibin. Herwiha mamosteyên din ên ku dersa xwe bi zimanê katalanî didin divê besatiya xwe ya nivîskî û ya devkî ya katalanî îspat bikin. Rêvebiriya perwerdeya li welat ji bo mamosteyên ku niha di dibistanên navîn de dixebitin hîndekariyê li dar dixê. Mamoste dikarin ji bo pêşxistina zimanê xwe beşdarî qursên Enstîtuyên Perwerdeya Zanistî (ICE) bibin.

Pergala desteka ziman a perwerdeya bilind ji du aliyan pêk tê. Yek ji wan hîndekariya xwendekaran a destpêkê û ya din jî hîndekariya mamosteyan e. Di çarçoveya hîndekariya mamosteyan a destpêkê de ku bi tevahî bi katalanî tê dayîn divê mamoste beşdarî dersên teorîk û yên pratîk bibin. Di vê pêvajoyê de çavdêriya fêrgehê û pîlankirina dersan bi giranî cî digîre. Xwendekarên ku ji vê bernameya zanîngehê mezûn dibin dikarin di dibistanên navîn de mamostetiyê bikin.

Hîndekariya mamosteyan ji aliyê SEDEC (Serwîsa Fêrkirina Katalanî) û Komelaya Rosa Sensat û hin kolejên taybet ve tê meşandin. SEDEC girêdayî Departmana Perwerdehiyê ya Katalonyayê ye bi zimanê katalanî hîndekariya fermî dimeşîne. Sazî di heman demê de xwediyê tîmeke pisporên perwerdeyê ye û peywira van pisporan avakirina derfetên pedagojîyê û bersivandina pêdiviyên fêrkirinê ye. Ji bilî van navendan, saziya Omnium Cultural û GAEC jî (Koma Tevgera Dibistanê ya Katalonyayê) ligel xebatên xwe yên desteka ji bo katalanî ya li welat, ji bo hîndekariya mamosteyan bi zimanê katalanî qursan li dar dixin.

Herçiqas zimanê normal ê perwerdeya li Katalonyayê katalanî be jî divê xwendekarên ji pergala perwerdeyê mezûn dibin bikaribin spanyolî jî qasî katalanî bi kar bînin. Ji ber vê yekê namzetên mamostetiyê ligel zimanê xweser ê Katalonyayê fêrî zimanê spanyolî jî dibin.

Nejat Ayaz



Gihandîna Mamosteyan li Katalonyayê

Piştî qedexeya dijwar a 30 salan a li ser bikaranîn û perwedeya zimanê katalanî, di salên dawiyê yê dîktatoriya Franco de qedexeya li ser ziman sist bû. Di 1970-71'an de destûr hat dayîn ku li hemû aliyê Spanyayê zimanên xwecî qasî çend saetan bên fêrkirin. Piştî xweseriya Katalonyayê ya 1978'an, di heman salê de bi biryara dewletê katalanî bû zimanê mecbûrî ya perwerdehiya pêş-dibistan, dibistana seretayî û ya navîn a li Katalonyayê. Statûya Xweseriyê ya 1979'an û bidestxistina hemû besatiyên qada perwerdehiyê ya 1980'an kir ku Katalanî ligel spanyolî bibe zimanê navgîn ê hemû astên perwerdehiyê. Qanûna Ziman a 1983'an û bi qanûnên din ên li dût vê hatin, qada bikaranînê ya ji bo zimanê katalanî gelek fireh kirin.

Berfirehbûna katalanî ya di sektora perwerdehiyê de her çiqas di nava pêvajoyek dûvedirêj de bi awayekî bi îstikrar pêş ketibe jî rêveberiya katalan di gavên xwe yê ewil de rastî problemek mezîn hatibû. Ji ber xisara sîstema asimilasyonîst a spanyol % 75'ê mamosteyên li Katalonyayê bi katalanî nizanibûn. Herwiha % 60'î nifûsa otokton ê katalan bi zimanê xwe diaxivîn lê bi katalanî nehatibûn perwerdekirin. Lewma beriya meşandina pîlan û hedefên perwerdeyê ku bi Qanûna Normalkirina Ziman a 1983'an hatibûn diyarkirin, divê hîndekariya mamoste û her cûre xebatkarên perwerdeyê bihatana kirin.

Ji bo çareserkirina vê problemê di 1981'an de sîstema Veçerxa Mamosteyî (teacher recycling) ku ji du çerxan (cycles) pêk dihat hate meşandin. Bernameya vê sîstemê ji aliyê Enstîtuyên Zanista Perwerdeyê ku girêdayî zanîngehên li welat bû dihate meşandin. Di sala 1986'an de mamosteyên ewilî yê ku ji vê bernameyê mezûn bûne bûn mafê fêrkirina katalanî li dibistanên seretayî. Paşê jî di sala 1987'an de rêveberiya katalan Generalitat gihîşt wê biryarê ku vê sîstemê peywira xwe bi cî anîye û lewma jî wê da sekinandin.

Vê modela fêrkirinê ya Katalonyayê ku pirî caran wekî "pergala yekzimanî" tê naskirin bi armanca pêdiviyên xwendekar û mamosteyan di salên ewilî yê xweseriyê de hate pêşxistin. Di çarçoveya vê modelê de ji bilî dersên li derveyî fêrbûna zimanê spanyolî û zimanên biyanî, li dibistanan dersên mayî (matematîk, zanîstên pozîtîf û zanîstên civakî) bi zimanê katalanî tîne fêrkirin.

Ligel mamosteyên dibistana seretayî, mamosteyên ku li pêş-dibistan, dibistanên navîn û li zanîngehan dixebitin jî divê zimanê katalanî bizanibin. Besatiya di zimanê katalanî de divê bi sertîfîkayên fermî bîne nîşandayin. Mamosteyên li pêş-dibistanan dixebitin divê dîplomoya ku piştî xwendina sê salan a zanîngehê tê dayîn, bi dest bixin.

Berî Dibistanê (Pêş-dibistanî)	Lîstikên xebata komê Wek navgînekê şano Di perwerdehiya berî dibistanê de ragihandina devkî
Dibistana Seretayî	Fêrbûna fêrbûnê û fêrbûna fikirînê Têgihîştina nivîsarê (deq, tekst) û afirandin Çavdêriya polê
Dibistana Navîn	Besatiya di ragihandina zimanî de Di hîndekariya zimên de wek navgîneke pedagojîk blog Bernameya hîndekariya zimêm a nû
Gelempêrî	Texteyên dijîtal

Ji aliyekî din ve mamosteyên ku di bernameyên duzimanî an pirrzimanî de dixebitin, kêşeyên wan ên taybet bi xwe ve jî hene. Pêwîst e dersê bidin komên têkel ku li welatê Baskê xwedî tiwanatiyeke zimên a cuda ne. Wek gellek lêkolînan nîşan daye, amadekirina mamosteyan bo cûrbicûriya zimanî û çandî bi qasî tê hêvîkirin ewqasî jî sext e. Herwiha mamoste derbarê wê yekê de jî hin tengasiyan dikşînin ku Baskî bûye statûya zimanê kêmîneyê. Zimanê zikmakî yê gellek mamosteyan ne Baskî ye û yên zimanê wan ê zikmakî Baskî ye jî ji ber ku Baskî di bikaranîna ji bo armancên akademîk de xwedî dîrokeke pirr kurt e, bi têra xwe nikarîne tiwanatiyên xwe yên xwendin û nivîsandiniyê bi pêş bixin.

Ji aliyekî din ve jî dîsa wek gellek lêkolîneran gotî, mamosteyên di qonaxa fêrbûna zimanekî nû re derbasbûyî, pêdiviyên xwendekarên di heman qonaxan re derbas dibin ji mamosteyên takezimanî (yekzimanî) hê baştir dizanin. Xwedîbûna lêhaybûneke bi vî rengî ji aliyê perwerdehiya di bernameyên duzimanî an pirrzimanî de gellekî giring e.

Prof. Dr. Jasone Cenoz

*Zimanzaniya Tetbîqî, Beşa Lêkolînên Perwerdeyî
Zanîngeha Welatê Baskê*

Têbînî: Ev nivîs ji pirtûka bi navê Towards Multilingual Education: Basque Educational Reserach from an International Perspective hatiye girtin û wergerandin. Nivîs eslê xwe beşê nivîseke dirêjtir e û li hemû sistema perwerdeya Welatê Baskê dike. Lê belê vîra li gor armancên broşûrê tenê ev beş hatiye girtin.



dayîn. Herwiha vê gavê ji bo ku mamosteyên perwerdehiya Baskî didin jî besatiya xwe ya zimên bihêz bikin û ji xebatên nû yên derbarê standardîzekirina zimên û termînolojiyê de agahdar bibin, qursên tev-wextî an jî nîv-wextî hene. Berî bi demekê ji bo mamosteyên zimanê wan ê zîkmakî Baskî ye û perwerdehiya Spanî didin, vekirina qursên Baskî pratîkeke gellekî berbelav bû û armanc ew bû ku bi saya van qursan mamoste bi zimanê Baskî ku bêhtir wek zimanê axaftinê bi kar dianîn, xwendin û nivîsandinê bi pêş bixin û zanîna xwe ya rêziman û bêjeyan dewlemend bikin. Bikaranîna Baskî ya bi vî awayî ku her diçe hê bêhtir di perwerdehiyê de cih digire, tê wê wateyê ku Baskî di warên berî niha nehatî bikaranîn de jî her diçe bihêztir dibe.

Ya rast li welatê Baskê ji bo mamosteyan şertûmercên fêrbûna Baskî pirr guncav in. Lê dîsa jî dibe ku hinek mamoste hin tengasiyan bikşînin. Wek nimûne malbat daxwaz dikin ku zarokên wan pirranî perwerdehiya hê zêde Baskî bibînin. Di vê rewşê de beşek ji mamosteyan naçar dimînin ku herin dibistanên din ên perwerdehiya Spanî didin. Bi taybetî mamosteyên temenê wan di ser 45an re didin xuyakirin ku êdî derbarê fêrbûna zimên de tengasiyê dikşînin û ji şertekî bi vî rengî bêrî dibin. Lewma derbarê besatiya zimên de ku berê ji bo perwerdekirina bi Baskî hewce bû, ji bêgavî asta standardan kêm hatiye girtin.

Bi saya semînerên nêv-xizmetî îro hema bêje hemû mamoste duzimanî ne. Lêbelê her çend Baskî zimanê duyem ê gellek mamosteyan e û dîplomeyên wan ên besatiya zimên hene, wisa bîr dikin ku perwerdekirina bi Baskî ji bo wan zehmet e. Hinek xebat nişan didin ku ji ber vê rewşê gava perwerdehiya bi bîngê Baskî tê dayîn bo xwendekarên ku zimanê wan ê yekem an yê duwem Baskî ye, dibe ku serkeftina akademîk heta bi rêjeyeke aşkere bikeve.

Hemû mamoste, gava pêdiviya wan pê çêbû, navendên ku ji pisporan şewirmendiya perwerdehiyê wergirin hene. Ji van navendên ku Wezaretê Perwerdehiyê ya Hikûmeta Baskê piştgîriya wan dike bi giştî 18 heb hene. Li hemû navendan koordînatorek zimansaziyê (plankirina zimên) heye. Li gorî rêznameya Wezaretê Perwerdehiyê armanca van navendan ew e ku li ser mijarên zanistên perwerdehiyê, bernamêyên taybet, materyal û perwerdehiya nêv-xizmetî şewirmendiya mamosteyan bikin û di warê fêrbûna zimên de ezmûn û lêkolînan bidin meşandin. Ji bilî plankirina zimanê Baskî di van navendan de li ser mijarên cihêreng ên wek teknolojiyên nû, perwerdehiya Ingilîzî, pêdiviyên taybet bo xwendekaran û cûrbicûriya zimanî û çandî wezîfedarên pisporbûyî hene. Hin dibistanên dewletê û dibistanên taybet jî personelên wan ên taybet bi xwe hene ku li ser van mijaran xebatê dikin. Ji bo mirov di bernamêyên duzimanî an pirzimanî de bikare mamosteyiyê bike, di warên wek perwerdehiya pirzimanîkirinê, bernamêya hîndekariyê, materyal û çavkanî û nirxandina zimanê armanc de divê perwerdehiyê taybet wergirtibe. Li welatê Baskê ji bo di van waran de perwerdehiya pêwîst bê dayîn her sal nêzîkî bi qasî 200 dersan tê dayîn. Beşek ji van dersan li ser tabloya li jêr hatiye destnîşankirin.



Li Welatê Baskê Gihandina Mamosteyan

Mamosteyên di dibistanên seretayî te dixebitin divê ji xwendegeheke mamosteyan sertîfîkaya mamosteyan wergirin, mamosteyên di dibistanên navîn de dixebitin jî divê dîplomaya zanîngehê û dersên taybet ên pêş-xizmetê wergirin. Gava Qanûna Asayîkirina Zimanê Baskî sala 1982yan hat pesendkirin, ji mamosteyên ku di dibistanên dewletê de dixebitin inçex li dor %20î dikarî bi Baskî biaxive û pirr kêm kesan ji van xwendin û nivîsandina bi vî zimanî dizanî. Îro tê hêvîkirin, mamosteyên ku zimanê Baskî fêr dikin an jî perwerdehiyê bi bîngehê Baskî didin, xwedî sertîfîkaya besatiya zimên bin. Îro mamosteyên di dibistanên dewletê de dixebitin bi qasî %80yê wan di asteke baş de bi Baskî dizanin û ji bo bikarin perwerdehiya bi Baskî bidin bûne xwedî dîplome. Her wiha mamosteyên di dibistanên taybet de dixebitin jî li dor %63yê wan di wê astê de ne ku bikarin perwerdehiya bi Baskî bidin.

Ev jimar têra xwe tesîrbar in û dide xuyakirin ku perwerdehiya Baskî di rewacê de ye. Baş e, ev mamosteyên bi Baskî diaxivin kî ne? Hinek ji wan mamosteyên nû ne ku zimanê wan ê zikmakî Baskî û Spanî ye û di xwendegehên mamosteyan de an jî di zankoyên perwerdehiyê yên zanîngehan de di perwerdehiya bi bîngehê Baskî re derbas bûne. Hema hema mamosteyên nû tev di zimanê Baskî de xwedî besatiya di asteke baş de ne. Lêbelê di van demên dawî de daketina rêjeya jidayîkbûnê û ji ber vê jî kêmbûna jimara xwendekaran di dibistanan de, bi qasî berê mamosteyên nû nagîhin. Mamosteyên di dibistanên dewletê de dixebitin tev ji ber ku karmendên xwedî kadr in, rêbaza sereke ya pêşvebirina besatiya zimanê Baskî ji bo van mamosteyan ew e ku beşdarî semînerên perwerdehiya nav-xizmetî bibin. Wezaretê Perwerdehiyê ya Hikûmeta Baskê, ji bo mamosteyên dixwazin fêrî Baskî bibin an jî divê fêrî bibin, dersan lê zêde dike û ji bo saetên dersan ên van mamosteyên beşdarî dersan dibin, mamosteyên cîgir wezîfedar dike. Her wiha mamoste, heta sê salan bêtir ji destmiza (destheq) wan bê birrîn, dikarin destûrê wergirin ji bo beşdarî dersên Baskî bibin. Di 20 salên dawî de nêzîkê 23,000 mamosteyan ji vê destûrê sûd wergirtine. Mamosteyên beşdarî van qursan dibin ji bo îsbat bikin ku xwedî besatiya zimên in da bikarin bi zimanê Baskî perwerdehiyê bidin, divê têkevin ezmûnan. Salên dûredirêj pê de mamoste ji bo bikarin beşdarî van qursan bibin, divabû bi hewldanên xwe bi riya qursên ji derve bi kêmanî di asta navîn de bi Baskî bizanin; lêbelê bi guhartinên hatî kirin êdî mamosteyên di asta destpêkê de jî dikarin beşdarî van qursan bibin. Ji bilî vê, van demên dawî rê li ber mamosteyên di dibistanên taybet de dixebitin jî hatiye vekirin ku destûra bi destmiz wergirin û beşdarî qursên Baskî yên bi vî rengî bibin. Bi vî awayî, mûçeyên (mehane) mamosteyên li dibistanên taybet dixebitin û dixwazin beşdarî qursên Baskî bibin û yên mamosteyên cîgir ku wê li şûna wan wezîfeyê bikin jî ji aliyê Hikûmeta Baskê ve tê



Di deh salên dawiyê de li Tirkîyeyê, endamên kêmnîyaya Trakyaya Rojava yên hemwelatîyên Yewnan jî ku xwendina xwe ya bilind qedandine, wek mamoste dest bi xebatê kirin di dibistanên kêmnîyayan de. Xuya ye bi armanca ku “bandora” Tirkîyeyê kêmkirin, hikûmetên Yewnan li jêr çavdêriya dewletê Akademiya Pedagojiyê ya Taybet a Selanîkê (SÖPA) damezirand û dest bi gihandina mamosteyên zimanê Tirkî kir jî bo dibistanên kêmnîyayan. Li gorî baweriyê ku di nav xelkê de belavbûyî, pêşî xwendekarên bi eslê xwe Pomak hatin wergerandin bo van dibistanan. Di vê akademiyê de endamên hindekariyê bi pirranî kesên ji koma etnîk a Yewnan bûn. Him serekên kêmnîyeyê him jî Tirkîyeyê li hemberî vê akademiyê nerazîbûna xwe nîşan da; hat gotin ku him di hindekariyê de kêmasî hene, netêr e û him jî dilxerabiyekê di xwe de dihevine; herwiha hat parastin ku armanca wê ew e nasnameya kêmnîyeyê jî holê rake.

Li gorî sepandina nû ya Isal SÖPA (Akademiya Pedagojiyê ya Taybet a Selanîkê) hat girtin û karê gihandina mamosteyan bo kêmnîyayan sipartin “Beşa Kêmnîyayan” ku di Zanîngeha Arîstoteles a Selanîkê de hat vekirin. Li gorî bîrûboçûna fermî mamosteyên ku wê di dibistanên kêmnîyayan de erka xwe binin cih, ji vir û pê de di zankoya perwerdehiyê de bi kesên ji beşên din derçûne (mezûn bûne) re wê di heman statûyê de bin. Bi vê beşa kêmnîyayan ku di bin banê zanîngehê de hatî vekirin, wê kêşeya nebûna mamosteyan jî holê bê rakirin. Di vê beşê de her sal wê bîst û yek xwendekar wek mamoste bîn gihandin.

Ev vesazkirin wek ku gazincên kêmnîyayan ên derbarê SÖPAYê de jî holê radike; perwerdehiya mamosteyan êdî li asta zanîngehê tê bilindkirin. Lê dîsa jî hinek guman di rojevê de ne. Hin jî endamên kêmnîyaya Trakyaya Rojava, di beşa ku wê di bin banê zanîngehê de bê damezrandin û têkeve şûna SÖPAYê, daxwaz kiribûn ku tenê kesên mensûbê kêmnîyeyê ne xwendina xwe bikin. Meqamên têkildar jî li ser wê rayê ne ku wê ev mijar dijberî rêgeza wekhevîyê be ku bi zagona bingehîn a welêt hatî destnîşankirin.

Mîna ku wê jî van nêzîktêdayînan jî bê fêmkirin, nîqaş û sepandinên gihandina mamosteyan bo dibistanên kêmnîyayên ku zimanekî cuda bi kar tinin, ji xemên fêrbûn û fêrkirinê wêdetir diçin. Mijara ku ka wê ev kêmnîyeyê di bin bandor û çavdêriya kê de be jî aliyan eleqedar dike. Aktor, dewletên Yewnan û Tirk, û kêmnîyeyê bi xwe ne. Helbet kêmnîyeyê jî ne tevahiyek e û di nava xwe de hişmendiyên cihêreng dihevine. Herwiha yên ku wek zimanê zikmakî zimanê Tirkî diparêzin, dibêjin Pomak bi zimanekî cuda dipeyivin û naxwazin li ser fêrkirina vî zimanî nîqaşê jî bikin. Taybetmendiyêke din a kêmnîyeyê ew e ku her tim çareseriyên ji dewletan hêvî dikin: ji dewleta Tirk an ya Yewnan. Insîyatîfa wan bi xwe pirr sînordar e. Ev tevgerên wan ne ji bêkêrîyê ye –lewra di nav endamên kêmnîyeyê de yên xwedî xwendina bilind pirr in-, lêbelê mirov bibêje ku ev yek jî ber ku endamên kêmnîyeyê wek kes hê neketine nav hewldanên bi vî rengî, pêk hatiye wê rasttir be.

Penda bingehîn ku mirov jî vê ezmûneyê bigre ew e ku mijara ziman û mamosteyan kêmnîyayan, ji kêşeyêke teknîk û hiqûqî derbarê perwerdehiyê de bêtir, warekî îdeolojîk û siyasî ye ku her du dewletên navborî jî tê de rolê xwe dilîzin. Kêmnîyeyê gava wek biyanî an jî dûvebiyanî hatin dîtin, her bi gumanbarî li wan tê nêrîn, tîn havîkirin û pêdivî û daxwazên wan jî nayên temînkirin. Hin sepandin siyasetên bişaftinê (asîmilasyonê) tînin bîra mirov. Gava em li aliyê din ê meseleyê binêrin, endamên kêmnîyeyê gava li welatê lê dijîn xwe wek “hemwelatî” nehesibandin, xwe wek welatîyê welatê cîran dîtin û bi ser de jî xwe wisa nîşan dan, vê carê jî dibin sedema bêbawerîya “zorîneyê” û dewletên xwe. Ger bi awayekî din bê gotin, kêmnîyayan her ku di çarçoveya “neteweyî”yê doza mafên xwe kir, tûşî bertekên netewî û neteweperestî dibin. Şerên neteweyî bi gîştî bi “alîkarî”ya her du aliyan jî cor dikin û daxwaza perwerdehiya bi zimanê zikmakî ku mafê bêgunehtirîn mirovî ye gava wek navgîna derbirrîn û bihêzbûna nasnameyêke netewî hat pêşkêşkirin, şer jî zêdetir dibin.



Mamoste di Perwerdehiya Kêmineyan de li Trakyaya Rojava

Mijara kêmineyan di navbera Tîrkiye û Yewnanistanê de ewqasî bûye bazareke siyasî û navgîneke zext û çewsandinê ku bêyî îdeolojiyên neteweyî nabe mirov qala “perwerdehiya kêmineyan” bike. Mijarên perwerdehiyê yê mîna mijara perwerdehiya zimanê zikmakî, kitêbên dersan ên ku bên bikaranîn û mijara mamosteyan êdî bûne hesabên neteweyî. Bêyî ku mirov pîlanên îdeolojîk ên dewletan li ber çavan bigre, fêmkirina çibçikirina bernameyan jî ne pêkan e; hişmendiya van kirinan, tenê gava xem û hessasiyetên neteweyî û neteweperestî li ber çavan hat girtin, dikare bê fêmkirin.

Li Tîrkiyeyê û Yewnanistanê, piştî pevguhestina nifûsê ya dualî ku sala 1923an hat bicihkirin bi Peymana Lozanê, li Tîrkiyeyê hebûna kêmineyên Yewnan (an jî Rûm) li Stenbol, Îmroz (Gokçeada) û Bozcaadayê; û li Yewnanistanê li Trakyaya Rojava hebûna kêmineyên Tirk (an jî Misilman) hate qebûlkirin. Lêbelê nasname û maf û heta bi navên van kêmineyan jî heta niha jî bûye mijara nîqaş û devjeniyê. Li gorî pêdaçûna têkiliyên di navbera her du welatan de, kêminê carna bi wan çêbû jiyanê rehetir derbas bikin, carna jî li rasta zext û zoriyên cûrbicûr hatin. Perwerdehiya wan jî di van qonaxên nerêkûpêk ve derbas bû.

Di vê çarçoveya giştî de hat kirin ku mamosteyên kêmineya Trakyaya Rojava jî tûşî sepandinên cihêreng bûn. Salên pêşîn li jêr siya rêgeza beramberîtiyê, kêminê di dibistanên kêmineyan de fêrbûna zimên bi riya mamosteyên ji nav rewşenbîrên xwe berdewam kirin. Bi hindek protokolên ku salên pêwendiyên her du welatan baş bûn hatin îmzekirin, rewşa mamosteyan jî nû ve hat sazîkirin. Li gorî van protokolan, di çarçoveya rêgeza beramberîtiyê de, mamosteyên bi jimarekê sînorkirî ku ji aliyê wezaretê perwerdehiyê ya her du welatan ve hatî hilbijartin, dest bi dersdanê kirin di dibistanên kêmineyan de ku li welatê din dijîn. Mamosteyên kêmineyan bi xwe jî dersdana xwe berdewam kirin. Bi vî awayî li Trakyaya Rojava di dibistanên kêmineyan de dersên wek zimanê Tirkî û matematîkê, bi pirtûkên ku li Tîrkiyeyê hatî amadekirin û ji aliyê meqamên Yewnan jî hatî pesendkirin û ji aliyê mamosteyên ku ji Tîrkiyeyê hatî jî hate dayin.

Ev sepandin jî ber du sedeman (an jî bi behaneyan) tûşî kêşeyan bû. Gava di navbera her du welatan de –di serî de meseleyên Qıbrîsê û Deryaya Egeyê– lihevnekirin rû dan, di şandina van mamosteyan de kêmkurî derketin. Mamosteyên hatî şandin jî bo dest bi kar bikin nekarîn destûrên pêwîst wergirin an jî ev destûr bi zanebûn hatin derengxistin. Aliyê Yewnan bi êşkerekirina ku nifûsa kêmineya Yewnan/Rûm pîrr kêmbûye li Tîrkiyeyê û li gorî rêgeza beramberîtiyê hewl da ku jimara mamosteyan kêmbike. Ev rewş bi awayekî xwezayî jî bo kêmineya Trakyaya Rojava bû cihê dirûstbûna kêşeyan.



Meclisa Perwerdehiyê pêk tê û di vê konferansê de hinek nîqaş li ser kursan têne kirin û mamoste ezmûn û tecrûbeyên xwe parve dikin. Ji bo perwerdekirina pişeyî heta niha tu xebata gelemperî nehatiye kirin. Lê herêma li gorî pêdiviyên xwe hin xebatên perwerdekirina perwerdekarên dikin. Bo nimûne di sala 2010'an de li Amedê xebateke bi vî rengî hate kirin. Wekî encam em dikarin bibêjin ku di gel hemû tengasî û astengiyên jî bi têkoşîna gelê kurd hêzeke hindekariya kurdî derketiye holê. Salane nêzî deh hezar kes beşdarî kursên saziyên TZPKurdî dibin. Di warê fêrkirina kurdî bi sedan mamoste gihastîne û hêz û tecrûbeyek derketiye holê.

Piraniya van kesan kesên xwende ne, bi taybetî jî mamosteyên fermî ne. Hejmareke mezin a mamosteyên kurdî ji ciwanan pêk tê. Hejmara jinan gelekî zêde ye. Mamosteyên kurdî bi dilxwazî û fedekarî vê xebatê dikin. Hêz û tecrûbeyeke berbiçav derketiye holê, lê ji ber nebûna derfetên aborî û mafên perwerdehiya bi zimanê kurdî, ev xebat bi amatorî têne meşandin, lewre jî zêde geş nabin. TZPKurdî wekî tevgerê sîvîl û demokratîk di vî warî xizmeteke baş dike, lê belê di warê avakirina pergaleke perwerdehiyê de qels û lawaz dimîne.

Her wiha hişmendiya teng û tengbînî pir caran rê li ber beşdariya mirovan digire, bi hezaran mamosteyên kurdî ji ber helwesta teng li derveyî vê xebatê dimînin. Heke TZPKurdî wekî bi hişmendiya tevgerê sîvîl û girseyî tevbigere dikarî pergaleke perwerdehiya alternatîf derxe holê û politikayên pişaftinê pûç bike û di warê mafê perwerdehiyê de hin gav bi dewletê bide avêtin. Mixabîna xebat û gêşedanên bi vî rengî pêk nehatine.

Aliyekî din ê rastiyê jî têkildarî rewşa kurdan e. Ji bo ku pergaleke perwerdehiya bi kurdî pêk were divê kurd bibin xwediyê statûyekê û zimanê kurdî jî bibe zimanê perwerdehiyê.

Sami Tan

1 Hînerê Zimanê Kurdî, bgst yayinlari, Stenbol, Kewçer 2008

2 <http://modersmal.skolverket.se/nordkurdiska/>

3 Mustafa Borak "Rewşa fêrkirina kurmançî li Tirkîyeyê", Konferansa Parastin û Perwerdehiya Kurdî, Weşanên Şaredariya Bajarê Mezin a Diyarbekirê, Sermawez 2006, Amed.

şerm û xemgîniyê ye. Piraniya mamosteyên ku îro mamostetîya kurdî dikin, mixabin tenê bi zimanên din perwerde bûne.

Piştî van agahiyên gelemperî yê derbarê hîndekariya kurdî de îcar em dikarin derbas bibin mijara xwe ya esasî. Li Tirkiyeyê ji salên 1990'î vir de kurd bi kursan zimanê kurdî fêr dikin. Fêrkirina zimanê kurdî heta sala 2004'an bi awayekî veşartî û bi kursên nehênî dihat kirin, ji ber van kursan deriyê Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê û Kurt-Kavê hate morkirin. Di van salan de xebatên fêrkirina kurdî li Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê, NÇM û avahiyên partiyên kurd (DEP, HADEP û hwd.) dihat kirin. Kursên zimên ên li avahiyên partiyên kurd ji hêla xebatkarên Azadiya Welat û Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê ve dihatin dayîn.

Li hin şaxên NÇM'ê, nemaze jî li şaxa Îzmîr û Edeneyê xebatên bi vî rengî dihatin kirin. Cara pêşîn bernameyek ji bo gihandina mamosteyên kursên kurdî di sala 2000'î de bi hevkarîya Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê û Kedkarên Welatparêz hat lidarxistin. Vê bernameyê ji 15 rêbandanê heta 15'ê reşemiyê yanî mehekê dom kir û 40 kesên jî bajarên cur bi cur beşdarî van kursan bûn.³ Kesên ku beşdarî bernameyê bûn hemû kedkar bûn û piraniya wan jî mamoste bûn. Piraniya van kesan piştî 5 salan di kursên fermî de mamostetî kir. Di van kursan de dersên rêziman û rastnivîs, dîrok û wêjeyê hatin pêşkêşkirin. Di destpêka sala 2005'an de ji bo mamosteyên kursên fermî kurseke 15 rojî pêk hat. Piştî ku kursên fermî di dawiya sala 2005'an de hatin girtin, di 2006'an de TZPKurdî dest bi xebatên xwe kir.

TZPKurdî di bin banê saziyên mîna Kurdî-Der, Kurd-Der, Enstîtuya Kurdî ya Stenbolê û Enstîtuya Kurdî ya Amedê de xebatên xwe didomîne. Dewreyên mamosteyê her sal li herêmen cur bi cur têne amadekirin. Her herêm li gorî rewş û derfetên xwe mamosteyan digihîne. Hin caran jî dewreyên navendî têne amadekirin. Lê waneyên dewreya mamostetiyê li gorî bernameyê hevpargî têne dayîn. Di van dewreyan de waneyên rêziman û hişmendîya zimanê kurdî, rêbazên fêrkirinê zimên, dîrok û wêjeya kurdî têne dayîn.

Di nav TZPKurdî de karên hîndekariyê ji hêla Meclisa Perwerdehiyê ve tê birêvebirin. Mamoste bi piranî ji nav kesên ku mamostetîya fermî dikin têne neqandin. Di destpêka avakirina Meclisa Perwerdehiyê "Komîsyona Gihandina Mamosteyan" hate avakirin, lê mixabin xebata komîsyonê pir qels ma. Bo nimûne vê komîsyonê di sala 2010'an de ji bo asta mamosteyan bernameyek amade kiribû ku dersên mîna Dîroka Kurd û Kurdistanê, Ziman û wêjeya kurdî, Armanc û bernameyên TZPKurdî, Bişaftin û xwebişaftin, Ragihandin, Rêvebirina polê, Teknik û awayên hînkirinê, Bikaranîna Materyalan, Hînkirina Qabiliyetên Zimanî bide berendamên mamosteyan. Her wiha hinek armanc jî hatin destnîşankirin. Bo nimûne, hate armanckirin ku berendamên mamoste her wiha bibin aktivîstên zimanê kurdî, di darsa dîroka zimanê kurdî de berendam danasîna zaravayên xwe bikin û bi zaravayên din re hevrû bikin, ji kesên nivîskar, hunermend û pispor alîkarî bê xwestin, ew jî werin semîneran pêşkêş bikin bo berendamên û hwd.

Ev bernameya li jor kêm zêde li hemû herêma tê bikaranîn, lê pîvanên diyarkirî bi tenê li ser kaxizê man. Di navbera mamosteyan de têkilî û danûstandîneke xurt nîn e. Lewre jî her herêm li gorî pêdivî û derfetên xwe mamosteyan digihîne. Bi tenê salê carekê konferansê



Li Tîrkiye û bakurê Kurdîstanê xebatên hînkirina kurdî ji hêla sazîyên kurdan ve bi mebesta parastin û pêşbirina kurdî û nasnameya kurdî hatine kirin. Sazî û dezgehên kurdî yê nî siyasî, civakî û çandî her tim di nav hev de hatine meşandin.

Bo nimûne yekemîn berhema fêrkirina kurdî ji hêla Hêvî Civaka Telebeyê Kurdan ve di sala 1921'ê de hatiye çapkirin.¹ Ev berhema bi navê "Hînkirê Zimanê Kurdî" (heke em Nûbihara Biçûkan a Ehmedê Xanî bidin aliyekî) yekemîn berhema hîndekariyê ya kurdî ye. Mamosteyên zimanê kurdî jî bi gelemperî ji nav têkoşerên doza kurdî derketine. Bo nimûne danerê alfabeya kurdî ya latînî û xwediyê kovara Hawarê ji aliyê pîşeyî ve hiqûqnas e. Her wiha piraniya zimanzanên kurd ku derbarê zimanê kurdî de berhem dane û di hin sazîyan de kurdî fêr kirine, ji aliyê pîşeyî ve ne mamosteyên perwerdekirî ne. Kesên mîna Osman Sebrî, Kemal Badîllî, Dr. Şivan, Feqî Huseyn Sağniç her yek ji wan pîşekarê karekî cuda ye. Tiştê ku wan digihîne hev doza azadiya gelê kurd û parastin û pêşvebirina zimanê kurdî ye.

Piştî avabûna Tîrkiyeyê xebatên hîndekariya kurdî bi awayekî veşartî hatin kirin. Ji ber ku kurdî bi awayekî tund hatibû qedexekirin, bi tenê di medreseyan kurdî de bi awayekî nehênî zimanê kurdî dihat fêrkirin. Lewma jî meleyên kurd di warê parastin û pêşvebirina zimanê kurdî de xwediyê rist û peywireke taybet in. Her wiha xwendevanên şoreşger ên zanîngehan jî di warê pêşvebirina kurdî de hin xebat kirine.

Xebatên derbarê fêrkirina kurdî de piştî cûntaya leşkerî ya 12'ê rezbera 1980'yî bi gelemperî li Ewropayê hatine kirin. Piştî avabûna Enstîtuya Kurdî ya Parîsê di warê pêşvebirina zimanê kurdî de xebatên gîranbiha hatine kirin. Di vî warî de divê mirov xebata Kovara Kurmancî bi bîr bîne. Lê mirov dikare bi hêsanî bibêje ku navenda xebatên hînkirina kurdî Swêd bû. Li vî welatî bi saya serê waneyên zimanê dayikê (zimanê malê) ku piştî kutabûna waneyên swêdî têne dayîn, gelek materyalên fêrkirina kurdî û nasandina çand û dîroka kurdî hatine amadekirin û gelek kes jî bi salan e ku mamostetiya zimanê kurdî dikin. Li gorî nûçeyêke ku di malpera www.dibistanakurdi.com de cih girtiye, sala 2011'an zêdetirî deh hezar zarokên kurd beşdarî waneyên zimanê dayikê dibin.²

Li gorî nûçeyêke din a di heman malparê de jî heftemîn konferansa mamosteyên kurd ên li Swêdê pêk hatiye û 70 mamoste beşdarî vê konferansê bûne. Divê em bidin xuyakirin ku ji bilî Swêdê li hinek welatên din ên Ewropayê jî waneyên zimanê kurdî hene. Ligel ku ev qas şagirt û mamoste hene jî nebûna zanîngeheke ku mamosteyên kurdî lê perwerde bibin cihê

wezareta perwerdehiyê ve her sal semînarên perwerdehiya nêv-xizmetî tên lidarxistin û bi van semînanan tê armanckirin ku rêbaz û nêzîktêdayînên nû bi mamosteyan bidin naskirin û tengasiyên di dibistanan de tên jiyîn bên nîqaşkirin. Lê belê digel cûrbicûriya kulturî û zimanî ya di polan de nemeşandina mamoste-gihandinê di ser kultureke têra xwe homojen re, tu carî wek kêşeyekê nayê axaftin.

Gava mirov kêmbûna destmizên mamosteyan û diwariyên şert û mercên karkirina wan jî li van zêde bike, berendamên mamostetiyê û mamosteyên li ser kar ji bo xwe bi pêş bixin zêde tiştekî ku bikarin bikin di dest wan de namîne. Ji ber vê û sedemên wek vê, beşeke girîng ji mamosteyên li Tirkiyeyê li beramberî guherînan bi awayekî ironîk dikarin bibin kevneperisttîrîn alî. Ji ber vê yekê helwest û tevgerên pîrraniya mamosteyan li beramberî gellek meseleyên sosyo-kulturî û siyasî yên li Tirkiyeyê dikare bi alî astengdariyê ve be.

Ji aliyê Kurdan ve Mamoste-Gihandin

Li Tirkiyeyê hejmareke girîng a mamosteyên Kurd heye û ev mamoste li hemû herêmên Tirkiyeyê dixebitin. Li Tirkiyeyê derbarê cihên ku wê mamoste lê bixebitin de digel ku taybetmendiyên sosyo-kulturî yên mamosteyên wê bên tayînkirin û deverên wê lê bên tayînkirin li ber çav nayên girtin jî, bi taybetî bi riya tayîne gellek mamosteyên Kurd li herêma Kurdan dixebitin. Ev mamoste, di zankoyên perwerdehiyê de heman formasyonê wêrdigrin ku mamosteyên ne-Kurd wêrdigrin, lê belê digel ku Kurd in û pîrraniya wan bi Kurdî dizanin jî perwerdehiyê formel wernagirin ku pê bikarin van zanyariyan bi kar bînin. Bi ser de pîrraniya mamosteyên ku bi Kurdî dizanin bi zimanê xwe yê zikmakî xwendin û nivîsandinê nizanin. Li ser vê mijarê ne zankoyên perwerdehiyê ne jî saziyên gelemperî yên mamoste pabendî ne, ne di nav karûbarekî hander de ne. Bereksê vê, mamosteyên ku bi derfetên xwe dikevin nav karûbarê xwendin û nivîsandina Kurdî jî gellek caran tûşî lêpîrsînên edlî û îdarî yên cûrbicûr dibin, û nayê hiştin ev mamoste di dibistanên xwe de bi xwendekarên xwe re an jî bi mamosteyên din re bi Kurdî biaxivin. Lê belê lêkolînên hatî kirin nîşan daye ku cihgiritina mamosteyên Kurd in û bi Kurdî dizanin di qonaxên perwerdehiya xwendekarên Kurd de, ji aliyê xwendekaran ve karîgeriyeke wê ya pîrr girîng heye.

Ger bi kurtî bê gotin, li Tirkiyeyê mamoste-gihandin, wek qadên din ên perwerdehiyê têra xwe xwedî naverokeke polîtîk e û ev yek dîroka komarê pê de wisa bûye. Bernameyên mamoste-gihandinê, li ser rê û rêzana nêzîktêdayîna fermî û ya desthilatê bi piştguhkirin û tune hesabandina berjewendiyên komên serdest tên meşandin. Ji ber van sedeman li ser mijarên cûrbicûriya kulturî û zimanî ya li welêt mamosteyan naghîne, bereksê wê dihêle ku ew vê cûrbicûriyê wek gefekê bizanin û civakê dike maşîka projeyêke homojenkirin û modernkirina dîktyî.

Şerif Derince



Gava em li van guherînên di bernamêyên mamoste-gihandinê de li Tirkiyeyê dinihêrin, em dibînin ku tevahiya guherînên giring piştî destguhartinê desthilatan pêk hatiye. Ev jî bi eşkereyî nîşan dide ku mamoste-gihandin çî qasî jî nêzîk ve têkildarî pêwendiyên desthilatê ye. Ji ber vê yekê, mirov dikare bibêje ku di qonaxên cuda de ew rêbaz û meylên di bernamêyên mamosteyan de hatine meşandin, bi hewcedariyên bo berdwamiya desthilatên serdemê re, bi giştî jî îdeolojiya fermî ya jî statukoyê re mutabiq bûne. Gava ev tê kirin, rêbaza pêşî ya ku tê meşandin li ser berendamên mamosteyan, dersên ku perwerdehiya wan pê de tên dayîn, xwendina deqên derbarê teorî û pratîkê de û li jêr kontrolê girtina perwerdekarên mamosteyan e. Li tevahiya welêt li gellek zanîngehên xwedî van bernamêyan, zankoyên perwerdehiyê yên heyî bi gelemperî bi nêzîktêdayîneke bi vî rengî fealiyetên xwe berdwam dikin. Lêbelê wê ne rast be mirov bibêje hemû akademîsyenên di van zankoyan de li gorî vê perwerdehiyê didin. Lewra gellek akademîsyen bernamêyên ku li ser wan hatine ferzkirin bi heman awayî li xwendekarên xwe ranspêrin, li şûna wê nêzîktêdayînen alternatîf fêrî wan dikin.

Naverokên Bernamêyan

Bernamerêziya hîndekariyê (mufredat) ya di bernamêyên mamoste-gihandinê de tê meşandin, bi giştî li jêr bandora nêzîktêdayînen rojavayî tê amadekirin û dibe bê gotin ku pîrraniya deqên didin xwendin wergêranên xerab ên wan serçaveyan in ku li van welatan tên xwendin. Lewma pîrraniya serçaveyên di bernamêyan de, di amadekirina berendamên mamostetiyê de bo wê zemîna ku piştî dest bi wezîfeya xwe kirin wê li rastî bîn, kêr dimînin. Ji ber vê yekê nayê gotin ku naverokên dersên di bernamêyan de li pratîka mamostetiyê diguncin. Lewra pîrraniya van serçaveyan, bi nêzîktêdayînen pozîtîvîst ên rojavayî û bi pozîsyoneke diyar a çînî û kulturî ku fikra rexneyî bi pêş naxe hatine nivîsandin. Herwiha digel ku berendamên mamostetiyê bi salan derbarê teoriyên fêrbûn û fêrkirinê û perwerdehiya giştî de dersan werdigrin jî têra xwe wê derfetê bi dest naxin ku ka wê çawa fêrkirinê pêk bînin. Li şûna vê jî wan tê hêvîkirin ku herin hin dibistanan û bi awayekî pasîf çavdêriyê lê bikin û bi giştî jî wan nayê daxwazkirin ku derbarê kiryarên xwe de bi awayekî rexneyî bifikirin. Lewma gellek jî berendamên mamostetiyê, incex piştî ku dest bi mamostetiyê dikin pîrrî caran bi bikaranîna rêbazên ceribandî û xelîtinê heta bi astekê dikarin fêrî fêrkirinê bibin.

Gava mijar tê ser cûrbicûriya zimanî û kulturî ya li Tirkiyeyê, bernamêyên mamoste-gihandinê xwe bi yekcarî kerr û kor û lal dikin. Di hevdiîtinên ku ligel mamosteyan hatî kirin de tê ragihandin ku hemû mamoste qonaxên perwerdehiya xwe pê de derbarê kulturên cûrbicûr û zimanên tîn axaftin de li Tirkiyeyê tu ders wernegirtine, mamosteyên zanîngehan jî li ser vê mijarê di dersan de devê tu nîqaşê venekirine û bi taybetî gava berendamên mamostetiyê yên Kurd meseleya bikaranîna zimanê zîkmakî di perwerdehiyê de tînin zimên jî dengê wan tê birrîn. Gava li serçaveyên di bernamêyên mamoste-gihandinê de tên bikaranîn, li xebatên pîrraniya akademîsyenên dersan didin, li meqaleyên akademîk ên tîn nivîsandin û li tezên xwendekarên ku perwerdehiya xwe serlîsansê dikin di van bernamêyan de tê nihêrin, ev rewş pîrr bi eşkereyî tê dîtin.

Ji bilî fealiyetên mamoste-gihandinê yên di zankoyên perwerdehiyê de tên meşandin, bi sedema pêşveçûna profesyonel a mamosteyên ku aniha mamostetiyê dikin, ji aliyê



Li Tirkiyeyê Mamoste-Gihandin

Li Tirkiyeyê mamoste-gihandinê, ji damezrandina komarê û vir ve, erkên pîrralî daye ser milê xwe. Di komara nû de ji aliyekî ve di projeyên pêkanîna dabirraneke ji binî bi raboriyê re û belavbûna şewazên jiyana rojavayî û fikrên rojavayî de, ji aliyekî ve jî di projeyên afirandina welatekî homojen li ser bingehê kulturî û zimanî de, perwerdehî ji ber vê jî mamoste-gihandin cihekî giring girtiye. Lêbelê hê ji serî ve mirov nikare behsa wê yekê bike ku van bernamayan mamoste-gihandinê, her mamosteyek wek subjeyekê çalak di vê mijarê de li qelem dane. Bereksê vê, gellek ji mamosteyan pîrranî wek kesên pasîf hatine gihandin ku fikrên desthilatê û îdeolojiya fermî diguhêzin bo girseyan. Digel ku ji salên ewil ên komarê ve di bernamayan mamoste-gihandinê de reformên cûrbicûr hatibin pêkanîn jî armanca bingehîn a van bernamayan gihandina perwerdakarên ji nav wan mirovan bûye ku pêdiviya desthilatê ji bo mayîndetiya xwe bi wan heye.

Nivîsa li jêr bi taybetî gihandina mamosteyên li Tirkiyeyê di dibistanên seretayî de dixebitin ji xwe re dike mijar.

Bi Kurtî Dîroka Mamoste-Gihandinê

Piştî damezrandina komarê du cûre bernamayan mamoste-gihandinê hatin sepandin. Yek jî van, bernamaya Enstîtuyên Gundan e ku bêhtir gihandina wan mamosteyên li gundan bixebitin daye ber xwe; ya din jî dibistanên mamosteyan e ku perwerdekarên wê li bajaran mamostetiyê bikin digihîne. Mirov dikare bibêje ku her du cûre bernamayan jî parçeyek e ji projeya “modernkirin”ê. Piştî sala 1954an partiya desthilat, enstîtuyên gundan girtiye û li şûna wê dibistanên mamosteyan ava kiriye. Berendamên ku di van dibistanan de perwerdehiyê werdigirin, piştî lîseyê bi qasî du-sê salan perwerdehiya mamostetiyê wergirtine û di dibistanên seretayî û yên navîn de mamostetî kirine. Lêbelê sala 1973an piştî derbeya leşkerî bi destguhertina desthilatê re, di mamoste-gihandinê de ji nû ve guherîn hatine kirin û erka mamoste-gihandinê bo dibistanên bilind ên mamosteyan hatiye spartin. Guherîna giring a piştî dîsa piştî derbeyeke din a leşkerî, yanî hema bi dû derbeya 1980yî re sala 1981ê hatiye kirin. Li gorî vê ev erk ketiye dirûvekî hê navendîtir û jî Lijneya Bilind a Hîndekariyê (YÖK) re hatiye hiştin ku bi qanûnên derbeya leşkerî hatiye damezrandin. Ji wê demê û vir ve nabe mirov bibêje ku di bernamayan mamoste-gihandinê de yên li Tirkiyeyê tîn meşandin guherînen giring hatine kirin. Bi ser de jî di vê serdemê de gellek dersên ji zanistên civakî yên wek “Civaknasiya Perwerdehiyê” ku berendamên mamosteyan ew di qonaxên perwerdehiyê de werdigirtin ji nav bernamayan hatine derxistin û bi vê yekê ji mamosteyan hatiye xwestin ku bêhtir bibin mamosteyên pasîf.



tim piştî derbeyên leşkerî û guherînên desthilatê derketine holê, lê van guherînên desthilatê di rastiyê de tu veguherînek neaniye li ser mijara cûrbicûriya zimanî û kulturî, berevajî vê feraseta yekrengparêz di demên desthilatên cuda de her tim bi heman awayî berdewam kiriye. Nivîsa duyem a di broşurê de, kesên bêyî ku statuyeke wan a fermî hebe mamostetîya Kurdî dikin li Tirkîyeyê, perwerdehiyeyeke bi çî rengî wergirtine tevî pêşveçûna wê ya dîrokî dike mijar ji xwe re. Di nivîsê de behsa armancên qursên mamoste-gihandinê û awayên wê yên xebitîne dike û dide xuyakirin ku çî perwerdehî jî tîrî dayîn di van qursan de. Nivîsa di pey re jî wan tengasiyan ji xwe re dike mijar ku di rastiyê de ji ber rewşa zêde siyasibûyî pêk hatine di gihandina wan mamosteyan de ku di perwerdehiya zarokên xwedî statuya kêmîneyê ne de wezîfedar in li Trakyaya Rojava (li Yewnanîstanê herêma ku bi taybetî kêmîneya Tirk lê diji). Nivîs nişan dide ku bi peymanî Lozanê re ligel kêmîneyên din ên misilman hindê maf hatine dayîn bo Tirkan, lê tîkîliyên siyasî yên di navbera Tirkîyê û Yewnanîstanê de pîr zêde bandorê li sûdwegirtina Tirkên kêmîne ji van mafan dike, digel ku carna zemîneke rehet heye di wextên din de sepandinên pîr neadilane jî derdikevin holê. Nivîseke din jî behsa wê yekê dike ku li welatê Baskê gihandina mamosteyan ji aliyê cûrbicûriya zimanî û kulturî ve çawa tê organîzekirin. Ev nivîs, li pergala hîlbijartina wan mamosteyan û perwerdehiya wan wergirtî hûr dibe ku piştî zimanê Baskî yê demeke dirêj hatî qedexekirin û çewsandin di dibistanan de wek zimanê perwerdehiyê hat bikaranîn pêdivî bi wan çêbû ku ev hem ji nav xelkê bi Baskî diaxivin hem jî ji nav mamosteyên Kastîlyan (Spanî) hatine hîlbijartin û handanên dewletê yên li ser vê mijarê derdixe pêş. Bi van aliyên xwe, eger zimanên demeke dirêj tûşî politîkayên tunehesibandin û çewsandinên cidî bûne wek zimanê Kurdî li Tirkîyeyê, bi awayekî li perwerdehiyê bê daxilkirin, li serê ezmûnên ku divê wek nimûne bîr girtin bêguman ezmûna welatê Baskê tê. Di nivîseke din de qala wê yekê tê kirin ku li herêma Katalonyayê gihandina mamosteyan çawa tê meşandin. Nivîs li wê yekê hûr dibe ku di mamoste-gihandinê de kîjan sazîyên dewletê rolên çawa hildidin ser milê xwe û statuya qanûnî çî ye. Nivîsa dawî ya di broşurê de jî, qala wê yekê dike ku li Perûyê gihandina mamosteyan piştî mêtîngeriya li gorî kozmolojiya zanyariya xwecihî ya Perûyê çawa ji nû ve tê sazîkirin û meşandin. Nivîs îdîa dike ku jinûve-sazîkirineke bi vî awayî li gellek deverên dinyayê li herêmên ku di heman qonaxan re derbas bûne derfetên nû dide dest qonaxên mamoste-gihandinê. Nişan jî dide ku ev guherîn wê tenê bi perwerdehiya zimanê xwecihî pêk neyê û hemû qonaxên ferasetêke nû ya perwerdehiyê çî ji aliyê naverokê çî jî rêbazê ve divê ji perspektîfêke ji perspektîfa gelê xwecih bê sazîkirin. Herwiha em di vê nivîsê de dibînin ku di vê qonaxê de kesên ji gelê xwecih hatî hîlbijartin digel ku di sazîyên dewletê yên wek zanîngehan de perwerdehî wernegirtine jî, bi perwerdehiyeyeke diyar a nêv-xizmetî dikarin tevî qonaxên perwerdehiyê bibin û van mamosteyan ji mamosteyên ku perwerdehiya fermî wergirtine bêhtir erkeke sûdewar hildaye ser milê xwe.

Di vê broşurê de ku li ser mijara mamoste-gihandinê ji aliyê cûrbicûriya zimanî û kulturî ve hatî nivîsandin, dibe ku gellek xalên divê hebin kêm mabin. Di nav mijaran de dibe ku sernavne wek awayên mamostetîya enformel, di cim'etên Ermenî, Cihû û Rûman de ku bi peymanî Lozanê re di statuya kêmîneyê de ne saziya mamostetîyê çawa dixebite û tûşî çî tengasiyan dibe, di semînarên perwerdehiya nêv-xizmetî de çî rû didin, pratîkên di polan de yên mamosteyên Kurd, hebûna. Em hêvîdar in di xebatên piştî vê de li ser van mijaran û mijarên wek van lêkolînên bîr kirin û ev bi raya giştî re bîr parvekirin.

Şerîf Derince

Enstîtuya Diyarbekirê bo Lêkolînên Siyasî û Cîvahî

Ji aliyekî din ve, li welatên ku cûrbicûriya kulturî û zimanî bi awayekî fermî pejirandine û bernamêyên xwe yê perwerdehiyê li gorî wê saz kirine jî yek ji mijarên ku herî zêde nîqaş li ser tê kirin mamoste-gîhandin e. Lewra gîhandina mamosteyan bi feraseteke perwerdehiyê ya ji aliyê pirrzimanî û pirrkulturî ve pirralîparêz e, pêdivî bi wê heye ku hemû pêkhênerên qonaxên perwerdehiyê bi berdewamî berçavî lê bê kirin, serçaveyên tîk bikaranîn bi awayekî rexneyî li ser bê axaftin û rêbazên tîk meşandin her tim bîkî pirsyarkirin. Tenê bi feraseteke bi vî rengî gava mamoste-gîhandin hat pêkanîn, encam wê bikare fêdeyê li pêşveçûna tîkiliyên civakî yê wekhevîparêz bike.

Wek encam em dikarin bibêjin ku ji aliyê polîtîkayên perwerdehiyê ve hem di pergalên li ser bîngeha yekzimanîyê de hem jî di pergalên li ser bîngeha pirrzimanîyê de, li serê sereketirîn diyarkerên ku bernamêyên perwerdehiyê encamên çawa bi xwe re tîne, taybetmendî, qabiliyet, ezmûnên pişeyî û zanîna pedagojîk a mamosteyan tê. Mamoste ji bo ku bikarin bibin kesên çalak ên guherînê divê bikarin vê rewşa heyî bikin mesele ji xwe re û bikarin bi awayekî rexneyî nêzîkî vê rewşê bibin. Li deverên ku polîtîkayên yekreng û bizava sereke tîk meşandin, mamoste wek teknîsyenên pasîf erka xwe tînin cih ku zanyariya nîvengên desthilatê bo xwendekaran diguhêzin. Di vê rewşê de mamoste, wek weznedarên di wê pergalê de ne ku Paulo Freireyê pedagojê rexneyî yê navdar ew wek modêla perwerdehiya bankgêr pênase kiribû. Li gorî vê, rol û erka mamoste wek serçaveyekê ye ku bi tenê zanyariyê dide. Xwendekar di rewşêke pasîf de ye, zanyariyên ku danê werdigre û wan jî ber dike. Ne mamoste ne jî xwendekar li zanyariyê nakole, wê şrove nake û rexne nake. Lênakole ku rûdanek an heqîqetek çima û çawa wisa dibe û xwe nade ber teyîdkirina wê. Berevajî vê, perwerdehiyê mamostetiyê ya veguhêr, dihêle ku berendamên mamostetiyê bi awayekî rexneyî nêzîkî dinyayê û tîkiliyên civakî, yanî retorîkên desthilatê û şewazên jinûve afirandina bi berdewamî ya newekhevî û bêdaletiya civakî û siyasî û aborî ya sazîyên perwerdehiyê, bibe. Pirr dijwar e mirov bi carekê re bibêje ku perwerdehiyê veguhêr a bi vî rengî, çawa li bernamêyêke mamoste-gîhandinê were sepandin, lê belê dîsa jî derbarê xalên hevpar ên bernamêyên bi vî rengî de mirov dikare van bibêje:

-Rê bê dayîn ku berendamên mamostetiyê derbarê pêwendiyên kulturî û civakî yê 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 bîreweriya afirandina civakeke kesên wekhev di nava xwe de di hewîne ku li dora nîrxên demokratîk bi awayekî beşdar cih tê de bigrin.

Me jî ev xal ji xwe re kir palpişt û me biryar da ku em di vê broşurê de li ser mijara mamoste-gîhandinê, li rewşa heyî ya li Tirkiyeyê û li ezmûneyên welatên din bikolin.

Di nivîsa yekem de, li Tirkiyeya ku di warê mamoste-gîhandinê de kultureke yekrengîparêzî tê meşandin, pergala mamoste-gîhandinê di nav konteksta wê ya dîrokî de bi kurtî tê vegotin. Nivîs nişan dide ku guhertinên struktural ên di warê mamoste-gîhandinê de li Tirkiyeyê her



Ji Aliyê Cûrbicûriya Zimanî û Kulturî ve Mamoste-Gihandin

Akademîsyen û mamosteyên ku nêzîktêdayîna pedagojiya rexneyî dipejirînin, difikirin ku li ser mijara gihandina xwendekaran wek welatîyên rexneyî, perwerdehî wê bikare erkeke giring bîne cih. Li gorî vê yekê veguherînen civakî di polan de dest pê dikin û dikarin belavî her dera ku xwendekar diçinê, malbatê, derdorê û bi van re hemû civakê bibin. Bi gotineke din, pol her çend dikarin bibin cihên ku berjewendiyên komên serdest lê tên parastin, dikarin bibin qadên ku li rewşên civakî, li ciyawazîperestiyên û newekheviyan dikolin û hewl didin van veguherînin jî. Mijara ku wê çawa ev qad dirûv bigre, bi awayekî giring bi rolên ku mamoste hildidin ser milê xwe re têkildar e. Ev rol jî bêhtir li gorî qonaxên mamoste-gihandinê dirûv digrin.

Mamoste-gihandin qadeke wiha ye ku welat bo welat, herêma bo herêma û heta bi kultur bo kulturê cudahiye nîşan dide, û têkoşînen cûrbicûr ên desthilatê her û her bi êşkeryî lê tê hîskirin. Desthilatên ku dikarin qonaxên mamoste-gihandinê kontrol bikin, di heman demê de dikarin qadên din ên perwerdehiyê jî rehetir kontrol bikin. Lewma têkoşînen 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 tîna gihandin ku li ser bingeha cûrbicûriya kulturî û zimanî perwerdehiyê dimeşînin, ji aliyekî din ve jî li hin deveran ew cûrbicûrî bi tevahî tê piştguhkirin û ew mamoste tîna gihandin ku pergaleke perwerdehiyê ya xwendekaran yekreng dihesibîne, pêk bînin. Celebê perwerdehiya ku berendamên mamostetiyê werdigrin, rasterast bandorê li ser têkiliyên civakî û mekanîzmayên cûrbicûr ên desthilatê dike.

Tirkiye, digel ku welatekî pirzimanî û pirrkulturî ye, saziyên mamoste-gihandinê berendamên mamostetiyê bi awayekî wisa amade dike mîna ku wê li ser zemîneke yekzimanî û yekkulturî bixebitin. Wek serencama vê yekê jî berendamên mamostetiyê, gava ji zankoyên xwe derdixin û dest bi wezîfeya xwe dikin tûşî zor û zehmetiyên mezin dibin. Filmê *"İki Dil Bir Bavul (Du Ziman û Baholek)"* ku sala 2009an hat pêşandan, çîroka mamosteyekî vedibêje ku perwerdehiya mamoste-gihandinê ya yekreng wergirtiye û sala xwe ya pêşî li dibistaneke xwendekarên wê zimanê wan ên zikmakî Kurdî ye û bêtir ku herfeke bi Tirkî jî bizanin dest bi dibistanê kirine, dixebite ku dev ji perwerdekirina xwendekaran berde nikare bi wan re têkeve danûstandinê jî. Filmê navborî bi awayekî eşkere nîşan dide ku berpirsiyariya vê rewşê li ser milê wê pergale ye ku ew mamoste gihandiye. Digel ku li zanîngehan di beşên mamosteyan diçin de rewşeke wiha heye, li ser mijara mamoste wê çawa serî bi wan rewşan re bikin der ku piştî dest bi kar kirin, tê zanîn ku tu serçaveyên bi kêrî wan bîna tune ne.

**MAMOSTE GIHANDIN
JI REXÊ CUDAHİYÊN
ZIMANÎ Û ÇANDÎ**

Kurt İsmail Paşa
2. Sokak
Güneş Plaza No:18
21100 Yenişehir
Diyarbakır
Türkiye
T: +90 412 228 14 42
F: +90 412 224 14 42
www.disa.org.tr
info@disa.org.tr



**DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ**

**ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLİNÊN SİYASÎ Û CIVAKÎ**

**DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH**

**BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYİKÊ
WEŞANÊN DÎSAYÊ**

ISBN: 978-605-5458-05-8

Belavoka Berî Her Tiştê Zimanê Dayikê perçeyêke projeya salane ya Bilindkirina Hişmendiyê derheqê Zimanê Dayikê û Duzimanî di Perwerdeyê de ye ku ji şeş hejmaran pêk tê. Di van belavokan de derheqê mijarên wek têkiliya perwerdehî û zimanê dayikê, cihê perwerdeya ser esasa zimanê dayikê di xelaskirina newekheviyan de, cihê zimanê dayikê di jiyana civakî, kulturî û siyasî de agahiyên kêrhatî pêşkêşî gel bike. Hûn dikarin belavoka dumehî li ser malpera www.disa.org.tr peyda bikin.

Nivîsarên di vê belavoka me ya sêyem de cih digirin ji çend nivîskarên cuda hatine girtin. Ji xeynî duduyan, hemû nivîsarên din taybetî bo vê belovê hatine nivîsandin. Wergerên kurmancî û tirkî bi destê Osman Mehmed hatine kirin, di tirkîkirina wan de keda Atalay Göçer, Dilan Bozgan û Şemsa Özarê gelek girîng e. Ji aliyê rupelsazî û bergsaziyê de jî em gelek spas dikin Emre Senan.

Ji kerema xwe herin rupela www.disa.org.tr/onceanadili3.pdf an jî me agahdar bikin ji bo ku belavoka me bi dest bixin.

Çap: Ege Basım Matbaa ve Reklam Sanatları

Copyright ©Sibat 2011

Belavoka Berî Her Tiştê Zimanê Dayikê wek gavekê projeya Enstituya Diyarbekirê bo Lêkolînê Siyasî û Civakî (DiSA) ya bi navê Bilindkirina Hişmendiyê derheqê Zimanê Dayikê û Duzimanî di Perwerdeyê de ku piştgiriya fona Matra'yê ya Balyozxaneyê Holandê wergirtiye di bin berpîrsiyariya Şerif Derince de hatiye amadekirin. Dibe ku fikr û dîtinên di belavokê de cih digirin yek bi yek bi yê DiSA û Balyozxaneyê Holandê jî hev negirin. Ti astengî û rêgirtin tune li ber zêdekirin û belavkirina belavokê de tenê heke çavkanî bête destnîşankirin bi awayeke ron û zelal.

Bi arîkariya



Kingdom of the Netherlands



DİYARBAKIR SİYASAL VE SOSYAL
ARAŞTIRMALAR ENSTİTÜSÜ

ENSTİTUYA DİYARBEKİRÊ BO
LÊKOLÎNÊN SIYASÎ Û CIVAKÎ

DİYARBAKIR INSTITUTE FOR POLITICAL
AND SOCIAL RESEARCH

MAMOSTE GIHANDIN JI REXÊ CUDAHİYÊN ZIMANÎ Û ÇANDÎ

3

RÊZEBELAVOKÊN BERÎ HER TIŞTÎ ZIMANÊ DAYIKÊ

