

ONARICI ADALET PERSPEKTİFİNDEN ANADİLDE EĞİTİM HAKKI VE ALTERNATİF EĞİTİM KURUMLARI



Şükran Demir - Özgür Ünal

Kasım-2025

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	4
Giriş.....	8
1. Yerel ve Uluslararası Yasalarda Eğitim Hakkı.....	12
2. Alternatif Eğitim Bağlamında Anadilde Eğitim Girişimleri ve Engellemeler.....	15
2.1. Özgür Okullar: Ferzad Kemanger İlkokulu, Üveyş Ana İlköğretim Okulu, Berivan İlköğretim Okulu ve Ali Erel İlkokulu	19
2.1.1. Özgür Okullar'ın Kapatılma Süreci.....	21
2.2. Zarokîstan Kreşi.....	26
2.3. Zımnım Kreşi.....	31
3. Özgür Okullar ve Alternatif Okul Öncesi Kurumlarda Müfredat.....	34
4. Anadil Hakkı ve Anadilde Eğitim Hakkına Onarıcı Adalet Perspektifinden Bir Yaklaşım.....	38
5. Sonuç ve Öneriler.....	45
6. Fotoğraflar.....	47
7. Kaynakça.....	54

“Kalbimin bir çocuğun göğsünde atmasına izin verin ki bir sabah yapabildiğim kadar yüksek sesle ve anadilimde haykırabileyim: Bu uçsuz bucaksız dünyanın bütün köşelerine, bütün insanlığı sevme mesajını taşıyan bir rüzgâr olmak istiyorum.”

- Ferzad Kemanger

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bize destek olan herkese teşekkür ederiz. Başta **Selma Irmak, Mehmet Salih Öngün, Şerif Derince, Cegergun Polat, Ömer Saman, Ali Rıza Aydeniz**, olmak üzere, katkı ve desteğini esirgemeyen tüm **eğitimci, veli ve Öğrencilere** minnettarız. Ayrıca, adını burada anamadığımız ancak görüşleri, zamanları ve evlerini açarak sağladıkları destekle çalışmamıza değer katan herkese de gönülden teşekkür ederiz.

Önsöz

Bu çalışma, Türkiye’deki eğitim tarihinde ve Kürtçe anadilinde eğitim mücadelesinde dönüm noktası niteliği taşıyan Dibistanên Azad, yani Özgür Okullar deneyimini incelemektedir. 2014– 2016 yılları arasında Kürt eğitimciler, dil aktivistleri ve sivil toplum örgütleri tarafından Kürt kentlerinde kurulan bu okullar yalnızca bir direniş eylemi değil, aynı zamanda yüz yılı aşkın bir süredir devlet eliyle dayatılan tek dilliliğe karşı, eğitimi özgürleştirici rolünü, adaletin ve dilsel özgürlüğün alanı olarak yeniden sahiplenme çabasıydı.

Dibistanên Azad deneyimin ortaya çıkışı, Kürtlerin uzun süredir sürdürdüğü dil hakları mücadelesinden ayrı düşünülemez. Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren eğitim, dilsel asimilasyonun en temel araçlarından biri olmuş, Kürt çocukları sistematik biçimde anadillerinden ve kimliklerinden koparılmıştır. Bu tarihsel arka plan içinde Dibistanên Azad, hem pedagojik hem de siyasal anlamda bir kırılma anını temsil ediyordu. Bu girişim ile beraber, okulların, susturma, görünmez kılma ve sindirme kurumu olarak değil, özgürleştirici bir mekâna dönüşmesi yönünde kolektif bir irade ortaya konuyordu. 2014 yılında, Kürt siyasal ve toplumsal hareketi ile devlet arasındaki müzakere veya açılım sürecinin kısa süreli bir nefes alma fırsatı yarattığı dönemde, Kürt eğitimciler uzun süredir hayalini kurdukları bir adımı attılar. Eşitlik, ekoloji, toplumsal cinsiyet adaleti ve katılımcı demokrasi ilkeleri üzerine kurulu, Kürtçe temelli bir eğitim sistemi inşa ettiler. Dil eğitim modeli olarak, anadili temelli çokdilli ve çok diyalektli bir anlayışın benimsendiği bu okulların ilk örnekleri, direnişin ve özgürlük talebinin simgesi olan figürler olarak Ferzad Kemanger, Dayika Üveyş ve Berîvan’a ithafen adlandırıldı. Böylece eğitim, hem toplumun kendi geleceğini ve dilsel kaderini belirleme iradesinin, hem de öğrencinin öğrenme sürecinde özgürleşmesinin ifadesi olarak yeniden tanımlanıyordu. Sınıflar hiyerarşisiz biçimde örgütlenmiş, müfredat itaat yerine eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı teşvik edecek biçimde hazırlanmış, öğretmenler ise eğitimi Freireci anlamda bir özgürleşme pratiği olarak görmüşlerdi.

Artık çok sayıda araştırmmanın gösterdiği gibi, anadilinde eğitim, yalnızca bir pedagojik mesele değil; aynı zamanda bilişsel gelişim, duygusal güven ve kimlik inşası açısından derin bir toplumsal meseledir. Çocuklar, dünyayı önce anadilleriyle anlamlandırır; dil, yalnızca iletişimin değil, düşünmenin ve duygulanmanın da aracıdır. Bir çocuk kendi dilinde eğitim gördüğünde, yalnızca bilgiyi değil, kendisini de öğrenir. Bu nedenle anadilinde eğitim, bilişsel temellerin sağlamlaşması kadar özsaygının ve kültürel sürekliliğin de güvencesidir.

Dibistanên Azad deneyimi, bu temel gerçeği sahada somut biçimde ortaya koyan bir örnektir. Kısa süren bir deneyim olmasına rağmen, gözlemlerimiz ve bizzat bu süreçte yer alan insanların aktarımlarına göre, bu okullara katılarak Kürtçe eğitim gören çocuklar daha özgüvenli, daha katılımcı ve daha yaratıcı hale gelirken, aileler de çocuklarının eğitim süreciyle yeniden duygusal bir bağ kurdular. Ayrıca anadilinin eğitim ortamına dönüşü, politik ve ideolojik nedenlerle ortaya çıkmış olan, aile ile okul arasındaki mesafeyi kısaltan bir köprü işlevi gördü.

Öte yandan, Kürtçe örneğinde çok net bir şekilde görüldüğü üzere anadilinde eğitimin önemi yalnızca bireysel gelişim ve pedagojik ilerleme düzeyinde değil, aynı zamanda sosyopolitik düzeyde de belirleyici bir meseledir. Devletin tekdillilik üzerine kurulu vatandaşlık anlayışına karşı, Dibistanên Azad toplumsal eşitlik ve çoğulculuk temelinde yeni bir yurttaşlık biçimini hayal ediyor ve ettiriyordu. Anadilinde eğitim, bu anlamda bir hak talebinden öte, bir demokratik tahayyülün parçasıydı. Çünkü bilindiği üzere, anadilini öğrenen çocuk, aynı zamanda başkasının dilinin ve kimliğinin de farkına varmayı öğrenir. Dibistanên Azad bu nedenle yalnızca Kürtçe eğitim veren okullar değil, dilsel adaletin, eşit yurttaşlığın ve barışçıl bir toplumsal düzenin mümkün olduğunu gösteren laboratuvarlar olarak da tasarlanmıştı. Anadilinin kamusal görünürlüğü ve kamusal alanda kullanılması, Kürt toplumunun varlığını inkâr eden yüzyıllık politikanın dönüştürülmesinin en etkili yollarından biri olduğu şüphe götürmez bir durumdu. Öte yandan, Dibistanên Azad deneyimi aynı zamanda Kürt toplumunda yeni bir kamusal yaşam tahayyülünü de temsil ediyordu. Veliler, öğretmenler ve sivil toplum örgütleri, pedagojik ile politik olanın iç içe geçtiği ortak bir çabanın parçası oldular. Kürtçeyi öğretmek ve bu dilde ders vermek — yani devletin uzun yıllar boyunca yasakladığı, cezalandırdığı ve damgaladığı bir dili kamusal olarak yaşatmak — epistemik bir itaatsizlik biçimiydi. Bu deneyim aracılığıyla eğitimciler ve aileler, dünyayı kendi dilleriyle adlandırma ve çocuklarını çoğulcu, adil bir toplum düşüyle yetiştirme haklarını yeniden ilan ettiler. Devletin tepkisi ise hızlı ve baskıcı oldu. Okullar açıldıktan yalnızca birkaç gün sonra polis baskınlarıyla mühürlendi, öğretmenler gözaltına alındı ve binalar kapatıldı. Ancak bu çalışmanın da ayrıntılı biçimde ortaya koyduğu üzere, toplum geri adım atmadı. Veliler mühürleri kırdı, öğretmenler dersleri okul bahçelerinde ve daha sonra evlerde sürdürdü, çocuklar ise kalplerinin diliyle öğrenmeye devam etti. Kürtlerin uzun süreli direniş kültürüyle, kolektif hafızasıyla ve belki de biraz da inadı ile beslenen bu ısrar sayesinde, Dibistanên Azad deneyimi birkaç günlük bir eylem olarak kalmadı, yaklaşık 2 sene devam eden, Kürtçe örneğinde benzersiz bir deneyime dönüştü. Sonuç olarak, bu süreklilik, eğitimin adalet temelli bir pratiğe dönüştüğünde hiçbir zorla tamamen durdurulamayacağını, koşullara göre biçim değiştirse de yaşamaya devam ettiğini gösterdi.

Bu çalışma, bu okulların kuruluşunda ve yürütülmesinde yer alan öğretmenlerin, sivil toplum kurumlarının temsilcilerinin ve velilerin tanıklıklarına dayanmaktadır. Anlatılar yalnızca eğitim sosyolojisine değil, aynı zamanda geçiş dönemi ve onarıcı adalet tartışmalarına da önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırmanın benimsediği onarıcı adalet perspektifi, bu girişimlerin onarım arayışının ürünü olduğunu açıkça göstermektedir. Benzer şekilde, bu araştırma bize Dibistanên Azad deneyiminin dilsel, kültürel ve pedagojik asimilasyonun yarattığı tarihsel yaraları iyileştirme, kuşaklar arasındaki kopuşu onarma ve Kürt toplumun kendi diliyle yeniden bağ kurmasını sağlama çabası olduğunu hatırlatmaktadır. Dolayısıyla Dibistanên Azad, yalnızca bir siyasal itiraz değil, aynı zamanda köklü bir pedagojik deney ve denemeydi.

Paulo Freire'nin Brezilya'daki eleştirel pedagoji deneyimleri, Meksika'daki Zapatista özyönetim okulları ve Bask ülkesinin Ikastola modeli gibi, bu okullar da ulus-devletin, milliyetçiliğin, kapitalist modernitenin bilgi üzerindeki tekeliyle hesaplaşan küresel bir geleneğin parçasıydı. Bu gelenek, yerel bilgi biçimlerini, kolektif karar alma süreçlerini ve her çocuğun kendi anadilinde öğrenme hakkını merkeze alıyordu. Çok kısa süreli olsa da, Dibistanên Azad deneyimi ile Kürt eğitimciler de bu çok daha geniş mirasın ve mücadelenin içinde kendi özgün modellerini geliştirdiler. Dibistanên Azad deneyimi yalnızca iki yıl sürebildi; 2016'da devletin müdahalesiyle kapatıldılar. Ancak bıraktıkları izler silinmedi. Bugün Zarokistan gibi erken çocukluk eğitiminin yapıldığı kurumlar, bu deneyimden tamamen bağımsız değil. Tıpkı Dibistanên Azad deneyimin kendisinin, medreselere kadar uzanan daha önceki Kürtçe eğitim deneyimlerinden ve farklı diasporalarda örgütlenen Kürtçe eğitim ve öğretim modellerinden bağımsız olmadığı gibi. Dolayısıyla, Dibistanên Azad deneyimi, kendisinden önceki Kürtçe ders kitaplarından öğretmen yetiştirme girişimlerine kadar birçok çaba ve tecrübeden doğrudan ya da dolaylı biçimde yararlanmış, aynı şekilde kendisinden sonraki yeni çaba ve girişimleri beslenmiştir.

Bu çalışma, küresel ölçekte yerli, azınlıklaştırılmış veya ötekileştirilmiş halkların dillerini yeniden yaşatmaya, dili bilgi, aidiyet ve direnişin aracı haline getirmeye yönelik çabaların yükseldiği bir dönemde yayımlanıyor. Kürt deneyimi, bu küresel tartışmaya özgün bir katkı sunuyor: Anadilde eğitim hakkının yalnızca dilsel değil, aynı zamanda demokratik, toplumsal cinsiyet temelli ve onarıcı bir adalet meselesi olduğunu gösteriyor. Çalışmada yer verilen tanıklıklar, anadilinde eğitimin çoğul ve insani bir toplumun önkoşulu olduğunu hatırlatıyor.

Sonuç olarak, Dibistan n Azad deneyimi, kolektif bir mücadelenin hik yesidir. Bu hikaye dilin, eēitimin ve adaletin halka ait olduēunda ısrar eden bir topluluēun cesaretini aktarmaktadır. Bu araştırmada bir araya getirilen hik yeler, bu cesareti onurlandırmakta ve yaşatmaktadır. Aynı zamanda bizleri, eēitimin egemenin ayrıcalıēı deēil, herkesin ortak hakkı olduēu bir geleceēi yeniden düşünmeye davet etmektedir.

M. şerif Derince

Alexander von Humboldt Araştırma Görevlisi

Hamburg Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Bölümü

GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden itibaren artan milliyetçilikle birlikte yalnızca dini inançlar değil, etnik ve dilsel farklılıklar da homojenleştirme hedefiyle ele alınmış, toplumsal çeşitlilik çeşitli yöntemlerle sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet'in erken döneminde Kürtçeye yönelik uygulamalar, devletin sadece iç politika değil, dış gelişmeleri de izleyerek çok yönlü bir asimilasyon stratejisi yürüttüğünü göstermektedir. Arşiv belgeleri ve dönem gazeteleri; Kürtçeye karşı geliştirilen baskı ve yasakların istisnai değil, kurumsallaşmış bir devlet politikası olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'nin Kürt diline ve bu dilin eğitim alanına girişine yönelik baskı politikaları süreklilik arz etmiştir. Bu rapor, Kürtçeye yönelik tarihsel asimilasyon politikalarının anadilde eğitim hakkı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamakla birlikte bu politikalara karşı geliştirilen yöntemlerin toplumsal hafızada yarattığı olumlu değişimi de incelemeyi amaçlamaktadır.

Devletin Kürtçe üzerindeki baskı ve denetim politikalarının, sadece ülke içinde değil, sınır ötesinde de titizlikle sürdürüldüğüne dair önemli belgeler bulunmaktadır. 1939 tarihli Batum Başkonsolosluğu belgesinde, Rusya'nın Sarp köyünde biri Gürcüce, diğeri Kürtçe olmak üzere iki okul bulunduğu ve Türkiye'den kaçak olarak gelen Kürtlerin bölgeye yerleştirildiği aktarılmaktadır. 1 Bu gözlem, Türkiye'nin komşu ülkelerdeki Kürtçe eğitim faaliyetlerini dahi yakından izlediğini göstermektedir. 31 Ağustos 1944 tarihli Musul Konsolosluğu yazışmasında ise Irak'ta ilkokul kitaplarının Kürtçeye çevrilmesi ve Kürtçeye hâkim öğretmenlerin atanmasına dair karar alınmış, bu gelişme Türkiye tarafından İngiliz propagandası olarak değerlendirilmiştir. 2 Aynı belgede Yüzbaşı Marre'nin Kürt bölgelerinde hastane ve okul açma talebi de yer almaktadır. Bu belgeler, devletin Kürtçeyi yalnızca kültürel değil, diplomatik bir mesele olarak da gördüğüne işaret etmektedir.

Bağdat Radyosu'nun Kürtçe yayınlarını artırdığına dair belgeler, Türkiye'nin bölgesel Kürtçe yayınlara karşı da baskısını ortaya koymaktadır (Belge Tarihi: 04.08.1944, A.C. Üstün tarafından Hariciye Vekâleti'ne iletilmiştir). 3 Aynı dönemde Basın Yayın Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan bir tebliğle, kamusal alanda Türkçeden başka dil konuşanlara para cezası uygulanacağı belirtilmiştir. 4 Bu örnek, yasakçı politikanın toplumsallaştırıldığını ve

*Bu rapor veli, eğitimci ve öğrencilerle yapılan görüşme notlarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

¹ Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 34818-137374- 3, Belge Tarihi: 1939-03-05, Kurum: 571

² Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 8266-57170-1, Belge Tarihi: 25.09.1944, Kurum: 533

³ Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 1944-07-19, Belge Tarihi:

⁴⁴ https://www.gastearsivi.com/gazete/son_telgraf/1938-08-04/2, Son Telgraf, 4 ağustos 1938.

Kürtçe'nin kamusal görünürlüğünün hedef alındığını göstermektedir. Bu uygulamalar, 1940'lardan itibaren iç hukukla desteklenmiş ve kurumsal hale gelmiştir.

İç politikada ise daha doğrudan yasaklar devreye girmiştir. 1951 yılında Bakanlar Kurulu kararıyla Kürtçe mevlit kitaplarının Türkiye'ye sokulması ve dağıtılması yasaklanmıştır. 5 Benzer şekilde, Bağdat'ta basılan *Barbu* (1944) ve Şam'da yayımlanan Cegerxwîn'in *Ciğêrhun* (1945) adlı eserlerinin yurda girişi İçişleri Bakanlığı teklifiyle yasaklanmış, mevcut nüshaların toplatılması emredilmiştir (Kararlar: 04.10.1944 ve 10.01.1946; İmza: İsmet İnönü). 6

Bu belgeler, Kürtçeye dair en ufak kültürel ve dilsel faaliyetin dahi bir güvenlik riski olarak görüldüğünü, içeride sansürle ve dışarıda diplomatik yazışmalarla kontrol altında tutulduğunu kanıtlamaktadır. Yine bu belgeler yalnızca geçmişteki hak ihlallerini belgelemekle kalmaz; aynı zamanda yüzleşme, tanıma ve telafi ilkeleri çerçevesinde dil hakkına yönelik stratejik baskıların ne denli köklü olduğunu da gözler önüne serer.

1960'lı yıllara gelindiğinde ise bu politikaların daha da genişleyip bazı sivil kuruluşlar tarafından da desteklendiği izlenmektedir:

1960'lı yıllarda yeniden gündeme gelen 'Vatandaş Türkçe Konuş' kampanyası, aslında erken Cumhuriyet dönemindeki dil politikalarının ve özellikle 1928'de gayrimüslimlere karşı düzenlenen ilk kampanyanın bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. 1964 yılında, genel başkanlığını üniversite öğrencisi Yüksel Çengel'in yürüttüğü Milli Türk Talebe Birliği, diğer bazı derneklerle birlikte "Türk'ten Türk'e Alışveriş" ve "Vatandaş Türkçe Konuş" kampanyalarını düzenlemiş 7 , böylece dil üzerinden toplumsal düzeyde tek dil anlayışını güçlendirmeyi hedeflemiştir. Bu kampanyalar, ilerleyen yıllarda devletin dil politikalarıyla birleşerek anayasal düzeyde resmileşecektir. 1980'li yıllara geldiğimizde ise; askeri darbe sonrasında hazırlanan anayasa ile bu yaklaşım resmi bir zemine taşınmış, özellikle 1982 Anayasası'nın 3. maddesinde yer alan "Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir." 8 hükmü ile tek dil vurgusu pekiştirilmiş, 42. maddede ise "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadili

⁵ Yer Bilgisi: 126-70-16, Dosya Ek: 52-233, Belge Tarihi: 27.09.1951, Kurum: 30-18-1-2

⁶ Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Kurum: 30-18-1-2, Yer Bilgisi, 106-68-19, Belge Tarihi: 04.10.1944.

⁷ Demir, H. ve Akar, R., *İstanbul'un Son Sürgünleri*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, s. 193-194.

⁸ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü, TBMM Basımevi Ağustos 2020 – Ankara, s. 19.

olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.”⁹ ifadesine yer verilerek Türkçe dışındaki dillerin eğitim alanında kullanımının yasaklandığı açıkça belirtilmiştir. 1982 Anayasası’nın bu hükümleri, dil politikalarının yasal çerçeveye taşınması açısından bir dönüm noktası oluşturmuştur.

1980’lerin ardından 1990’lı yıllarda yürütülen politikalar, anayasal düzeydeki yasakların ötesine geçerek güvenlikçi bir çerçevede genişletilmiştir. Bu dönemde Kürtçe yalnızca eğitimden değil, toplumsal yaşamın pek çok alanından dışlanmış; köy yakmaları ve zorunlu göçler sonucunda milyonlarca Kürt yerlerinden göç ettirilmiştir. Bu durum da anadilin kuşaktan kuşağa aktarım koşullarını zayıflatmıştır. Yerleşim yerlerinin Kürtçe adları değiştirilmiş, böylece dil ile mekansal hafıza arasındaki bağ kopartılmıştır. Aynı zamanda yatılı bölge okulları (YİBO) üzerinden çocukların ailelerinden ve dillerinden uzaklaştırılması hedeflenmiş; kültürel üretim, yayıncılık ve siyasette Kürtçe kullanımı “bölücülük” suçlamalarıyla kriminalize edilmiştir. Dolayısıyla dil politikaları, bu dönemde yalnızca eğitim değil, kimlik ve güvenlik politikalarının da merkezine yerleşmiştir.

Her ne kadar 2000’li yılların başındaki AB uyum süreci ile bu engellemeler ve baskılar biraz hafifletilmiş gibi görünse de günümüzde anadil ve anadilde eğitim hakkı hala tanınmamaktadır. Her ne kadar müzik, sokakta konuşma, TRT Kurdî yayınları ve seçmeli dersler gibi alanlarda bazı kolaylıklar sağlandığı ileri sürülse de bu uygulamalar gerçek anlamda bir dil hakkı politikasını karşılamamaktadır. Günümüzde hala, Türkçe bilmeyen bir Kürt hastanede işitme testine alınmamakta, doktora başvuranlardan yanında üçüncü bir kişi bulundurmaları istenmekte, bu durum yanlış tedavilere yol açmaktadır. Kamusal alanda Kürtçe konuşulması kimi zaman ciddi güvenlik risklerine ve yaşam hakkı ihlallerine sebep olmaktadır.¹⁰ Bu durum, dil hakkının yalnızca eğitim değil, sağlık ve adalet gibi temel kamu hizmetlerinde de belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla günümüzde anadil meselesi, geçmişten miras kalan yapısal bir adaletsizlik olarak varlığını sürdürmektedir.

Bu örnekler çeşitlendirilebilir; fakat hepsinin merkezinde dil meselesi bulunmaktadır. Anadili tanınmayan ve nüfusu milyonları bulan bir halkın diğer temel haklarının da kolaylıkla ihlal edilebilirliği açıktır. Daha iyi bir eğitim, daha iyi bir ekonomi ve daha sağlıklı

⁹ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü, TBMM Basımevi Ağustos 2020 – Ankara, s. 40.

¹⁰ Fatma Altınmakas örneği gibi: <https://yeniyasamgazetesi9.com/fatma-altinmakas-davasinda-mutalaaya-tepki/>

bir yaşam, kısacası insan onuruna yakışır bir hayat, anadilin serbestçe kullanılabilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, bu raporun temel hedefi Kürtlerin anadilde eğitim hakkı mücadelesinin tarihsel ve güncel boyutlarını analiz etmektir.

Bu çalışmanın amacı, Kürtlerin yüz yılı aşkın süredir anadilinde eğitim hakkı doğrultusunda yürüttükleri mücadelenin izini sürmek ve devletin uyguladığı asimilasyon politikalarını onarıcı adalet çerçevesinden değerlendirmektir. Anadilde eğitimin engellenmesiyle ortaya çıkan tarihsel adaletsizliklerin yalnızca tespiti değil, toplumsal hafızada yarattığı tahribatın onarılması da bu raporun temel odaklarından. Bu amaçla raporda arşiv belgeleri, saha gözlemleri ve kurum örnekleri karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.

Özgür Okullar, Xalxalok, Zimzim ve Zarokîstanlar yalnızca alternatif bir eğitim modeli değil, aynı zamanda inkar ve dışlanmaya karşı toplumsal onarımı hedefleyen yapılar olarak öne çıkmıştır. Bu kurumlar bireysel ve kolektif düzeyde güçlenmeyi mümkün kılarak çocukların ve ailelerin dilsel ve kültürel aidiyetlerini yeniden inşa etmelerine imkan tanımış, bir onarım zemini sunmuştur. Rapor, bu örnekler üzerinden anadilinde eğitimin bir hak olmanın ötesinde toplumsal adaletin tesisi açısından nasıl dönüştürücü bir rol oynadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. İzleyen bölümlerde bu kurumların kuruluş süreçleri, pedagojik yaklaşımları ve karşılaştıkları engeller ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Mevcut müfredat, çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık ve toplumsal farkındalık becerilerini geliştirmek yerine milliyetçi ve cinsiyetçi kalıpları yeniden üretmektedir. Bu durum, bireysel özgürlüklerin gelişimini olduğu kadar toplumsal çeşitliliğe saygıyı da zedelemektedir. Dolayısıyla bu çalışma, yalnızca “anadilde eğitim hakkı var mı?” sorusunu değil, aynı zamanda “nasıl bir eğitim olmalı?” sorusunu da gündeme getirmektedir. Çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen, eşitlikçi, demokratik, toplumsal cinsiyet duyarlı ve farklı kimlikleri tanıyan bir müfredatın inşası, nitelikli bir eğitim sisteminin temel koşulu olmalıdır. Bu bağlamda, mevcut sosyo-politik ortamda anadilde eğitim hakkının yeniden tartışılması, geçmişle yüzleşmenin ve demokratikleşmenin zorunlu bir adımıdır.

Yasakların sürdüğü bir ortamda geliştirilen bu girişimler, geleceğe dair kritik sorulara da yanıt aramaktadır: Devlet Kürtçeyi nasıl bastırdı? Kürtler onu nasıl yaşattı, nasıl direndi ve neleri dönüştürdü? Bu sorulara en açık yanıt, Kürtçe eğitim veren kurumların tarihinden ve onlara yönelik müdahalelerden okunabilir. Bu bağlamda Ferzad Kemanger İlkokulu, Üveys

Ana İlkokulu, Bêrîvan İlkokulu ve Ali Erel İlkokulu ile Zarokîstan Kreşî ve Zimzim Kreşî örnekleri incelenmiştir.

Bu okulların hızlıca kapatılması, öğretmenlerin gözaltına alınması veya tutuklanması, öğrencilerin baskılar sonucu kayıtlarını geri çekmeleri, geriye kalan öğrenci ve öğretmenlerin evlerde eğitim vermeye devam etmesi ve bu süreçte aile-çocuk-öğretmen ilişkilerinin sürekli kesintiye uğraması, ayrıca okulların halkla ilişki noktalarının kapatılması gibi nedenlerden dolayı, raporun asıl amacı olan bu okulların onarıcı adalet açısından nasıl bir örnek oluşturduğunun incelenmesi yeterince sağlanamamıştır. Hâlâ süren çekincelerden dolayı çok az kişiye ulaşılabilmiş ve sadece bu kişilerle yapılan derinlemesine görüşmelerden faydalanılmıştır. Kaynak olarak sınırlı sayıda gazete kullanılmış olup, bu kaynaklarda genellikle okulların maruz kaldığı baskı politikalarına yer verilmiştir. Bu nedenle, tam anlamıyla amaçlanan kaynak ve bilgilere kısıtlı ölçüde ulaşılmıştır.

1. YEREL VE ULUSLARARASI YASALARDA EĞİTİM HAKKI

Eğitim hakkı, birçok ulusal ve uluslararası metinde temel insan hakkı olarak tanımlanmakta ve bireyin gelişimiyle toplumsal katılımını garanti altına almayı amaçlamaktadır. Ancak dünyada hala anadili hakkını tam anlamıyla kullanamayan birçok topluluk mevcuttur. Bu topluluklardan biri de geniş bir nüfusa sahip olan Kürtlerdir. Türkiye’de Kürtlerin anadili hakkı diğer ‘azınlık’ gruplara bakıldığında çok daha geri plandadır. Ancak bu durum diğer ‘azınlık’ grupların da bu hakka gerektiği kadar ulaştığı anlamına gelmemektedir. Bu hakkın ‘azınlık’ gruplar ve Kürtler için gerçek anlamda sağlanabilmesi; devletlerin yalnızca tanıma değil, aynı zamanda destekleme yönünde de yükümlülüğü üstlenmelerini gerektirir. Ancak Kürtler için özellikle ilk aşamada bu tanınmanın sağlanması gerekmektedir.

1992 tarihli “Birleşmiş Milletler Ulusal ya da Etnik, Dinsel ve Dilsel Azınlıklara Mensup Kişilerin Hakları Bildirgesi”, BM normlarında bir dönüşüm olarak değerlendirilebilir. Bu belge, ayrımcılığın önlenmesinden ziyade ‘azınlık’ların korunmasına yönelik bir adım niteliğindedir. Bildirge, ‘azınlık’ların kendi kimliklerini ifade edebilmeleri, anadillerini öğrenebilmeleri ve bu dilde eğitim alabilmeleri için devlete pozitif yükümlülükler yüklemektedir. Ancak bildirge bir antlaşma olmadığı için hukuki bağlayıcılığa sahip değildir.

11

¹¹ İbrahim Tunç, “Azınlıkların Eğitim Hakkı,” *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 12, no. 1–2 (2004): 29, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/922618>.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesi ise, herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması gerektiğini ve yükseköğretimin liyakat esasına dayalı olarak herkese açık olması gerektiğini vurgular. Aynı zamanda, eğitimin insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirmesi ve tüm milletler ile inanç grupları arasında hoşgörü ve anlayışı teşvik etmesi gerektiği ifade edilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçme hakkına öncelikli olarak sahip oldukları belirtilmektedir.¹²

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim hakkını güvence altına alırken, “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez” hükmüyle Kürtçe ve diğer dillere yönelik açık bir kısıtlama getirmektedir. ¹³ Bu hüküm, özellikle Kürtçe gibi diğer dillerin de eğitim girişimlerinin önünde hukuki engel teşkil etmektedir.

Öte yandan, Avrupa Birliği Katılım Ortaklığı Belgesi'nde de açıkça belirtildiği üzere, kültürel çeşitliliğin sağlanması ve tüm vatandaşların kültürel haklardan eşit şekilde faydalanması gereklidir. Bu bağlamda, eğitim alanındaki engelleyici yasal hükümlerin kaldırılması öngörülmektedir.¹⁴

Lozan Antlaşması'nın 39. maddesi, Türkiye sınırları içindeki gayrimüslim azınlıkların dini, dilsel ve kültürel haklarını güvence altına almaktadır. Buna göre, “Her Türk vatandaşı din, mezhep, dil veya ırk farkı gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Türkiye'de yerleşik gayrimüslimler, kendi dillerini kullanmakta serbesttir.” Lozan öncesi ve sonrası gayrimüslimlerin her türlü olumsuz politikaya tabi tutulduğu tarihsel bir gerçekliktir. Elbette Lozan'da gayrimüslimlerin haklarını kullanması açısından birtakım maddeler yer alsa da bu hakların kullanılmasına dair sınırlayıcı politikalar devam ettirilmiş ve zamanla gayrimüslimler; göç, sürgün, asimilasyon politikaları ile neredeyse bu topraklarda artık yok denebilecek kadar nüfusları eritilmiştir. Lozan'daki maddeler Kürtleri ise doğrudan kapsamasa da dolaylı olarak haklarına ulaşmak için bir zemin olarak kullanılması açısından önemi zaman zaman bazı araştırmacılar tarafından da ortaya konulmuştur.

¹² United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, December 10, 1948, Article 26, <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

¹³ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 9 Kasım 1982 tarihli ve 17863 sayılı Resmî Gazete, madde 42.

¹⁴ European Commission, *Partnership for the Accession of Turkey*, Brussels, 2003.

Yüzyıldır cevabı aranan bu sorun, devlet ile Kürtleri zaman zaman karşı karşıya getirmiş ve Cumhuriyet tarihi boyunca devletin resmi görüşü, Lozan Antlaşması'nın Kürtlere herhangi bir hak ya da koruma sağlamadığı yönünde olmuştur. Buna karşılık Kürtler, Lozan'da kendilerine de bazı hak ve korumaların tanındığını savunmuş, hatta 1929'da Hoybun Kürt Hükümeti Yüksek Konseyi adına Milletler Cemiyeti'ne sunulan mektupta bu iddialar dile getirilmiştir. 15

Daha somut düzenlemeler içeren 40. madde, gayrimüslim azınlıklara, harcamaları kendilerinden karşılanmak üzere, okul, eğitim kurumu, sosyal ve dinsel kurum kurma, yönetme ve bu kurumlarda kendi dillerini serbestçe kullanma hakkı tanımaktadır. 41. madde ise, gayrimüslim yurttaşların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde, çocuklarının ilköğretim düzeyinde anadilde eğitim alabilmeleri için devletin gerekli kolaylıkları sağlamasını öngörmektedir. Bununla birlikte, bu okullarda Türkçe'nin öğretilmesini zorunlu kılma hakkı da devlete tanınmıştır. Ancak bu kolaylık yalnızca gayrimüslim azınlıklara tanındığından, Kürtler gibi Müslüman kimliğe sahip halkların aynı haklardan yararlanması hukuken ve fiilen engellenmiştir.

Bu maddeler 'azınlık'ların eğitim alanında kendi dillerini kullanarak kurumsallaşmalarına imkan verse de özellikle ekonomik olarak geçimin kendilerinden karşılanması şartı azınlık okulların da ancak bağış ile sürdürülebilir olmasına neden olmuştur. Sonuç olarak ne Kürtler ne de diğer halklar Lozan ya da temel hakların korunmasını şart koyan ulusal ya da uluslararası kanun ve yasalardan beklenen noktada faydalanamamıştır.

Bu durum, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu döneminden itibaren uygulamaya konan tekil vatandaşlık ve tek dil esasına dayalı ulus-devlet anlayışıyla da örtüşmektedir.

Lozan'ın yanı sıra Türkiye'nin taraf olduğu Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ICCPR) 16 ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ICESCR) 17 gibi bağlayıcı antlaşmalar, 'azınlık'ların dil ve eğitim haklarını doğrudan düzenlemektedir. Bu sözleşmelerin 27. ve 13. maddeleri, 'azınlık'ların kültürel yaşamlarını sürdürme ve anadillerinde eğitim alma haklarını güvence altına almaktadır. Ancak Türkiye bu sözleşmelere çekinceler koyarak özellikle azınlık tanımı ve eğitim hakkı konularında uygulama alanını daraltmıştır.

¹⁵ Derya Bayır, Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Azınlık Hakları, 11. Bölüm Lozan ve sonrası azınlıklar, Lozan'da Kürtlere Haklar Verildi (mi?), HDV Yayınları

¹⁶ United, Nations Human Rights, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>, Erişim Tarihi: 31.10.2025.

¹⁷ United, Nations Human Rights, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>, Erişim Tarihi: 31.10.2025.

Bu çekinceler ve sınırlamalar, Kürt çocukların anadilinde eğitime erişimini fiilen imkansız kılmakta ve Türkiye'nin taraf olduğu sözleşmelere aykırı bir durum yaratmaktadır. Dolayısıyla Kürtçe'nin eğitim dili olarak tanınması uluslararası hukuk ve insan hakları normları açısından da bir zorunluluktur.

2- ALTERNATİF EĞİTİM BAĞLAMINDA ANADİLDE EĞİTİM GİRİŞİMLERİ VE ENGELLEMELER

Kürtlerin yaşadığı bölgelerde yüksek nüfus yoğunluğuna rağmen, temel haklara erişim noktasında ciddi kısıtlamalar söz konusudur. Egemen devletlerin benimsediği merkezi eğitim politikaları ve baskın ulus-devlet anlayışı, Kürtlerin dilsel ve kültürel haklarını sınırlandırmakta; özellikle anadilde eğitim hakkının tanınmaması, bu sınırlandırmanın en görünür biçimlerinden biri olarak öne çıkmaktadır.

Kürt çocukların devlet okullarında yalnızca “resmi” dil üzerinden eğitim görmek zorunda bırakılması, pedagojik açıdan çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, çocuklarda öğrenme güçlüğü gibi bilişsel sorunların ortaya çıkmasına neden olmakta, bireysel gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir.¹⁸

Bu bağlamda mevcut eğitim sisteminin eşitlikçi olmayan yapısı, dilsel farklılıkların göz ardı edilmesiyle daha belirgin hale gelmektedir. Türk ve Kürt çocukların aynı müfredata tabi tutulması, fırsat eşitliği ilkesini zedeleyen yapısal bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu eşitsizliğe karşı, Kürt toplumu çeşitli dönemlerde alternatif çözümler geliştirmiştir. Nitekim 2004 yılında Sur'da başlatılan ilk “Eğitim Destek Evi” girişimi, bu ihtiyacın somut bir yansıması olmuştur. Mekan, bir yurttaş tarafından ücretsiz tahsis edilmiştir. “Eğitim Destek Evleri”, özellikle köyleri yakılarak göç etmek zorunda bırakılan ve Türkçe bilmedikleri için başarısız addedilen çocukların eğitimine katkı sağlamak amacıyla gönüllü öğretmenler tarafından organize edilmiştir. Süreç, ailelerle birebir temas, ev ziyaretleri ve yerel dayanışma ile başlamış; Eğitim-Sen ve belediyelerin desteğiyle mekanın onarımı yapılarak kurumsal bir yapıya dönüştürülmüştür. Başlangıçta fırsat eşitliği yaratma hedefiyle yürütülen bu model, 2009 yılı itibarıyla BDP'li belediyelerin olduğu yerlerde yaygınlaştırılmış; Eğitim-Sen ile belediyeler arasında imzalanan protokoller doğrultusunda koordineli ve ortak ilkelere dayalı

¹⁸ Ferhan Sincar, Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep Temmuz/2015.

bir çalışma sistemi kurulmuştur. Bu dönemde anketler yapılmış, çalışma grupları oluşturulmuş ve anadilde eğitimi merkeze alan toplumsal temelli bir eğitim çerçevesi belirlenmiştir. 2012 yılına gelindiğinde ise ilk anasınıfları açılarak modelin kapsamı genişletilmiş ve farklı ilçelerde toplamda 145 sınıfa ulaşılmıştır. Böylece “Eğitim Destek Evleri” ile başlayan süreç, yalnızca telafi edici bir destek faaliyeti olmaktan çıkıp, Kürt çocukların kendi dil ve kültürel bağlamlarına uygun, kurumsallaşmış alternatif bir eğitim modeline evrilmiştir.”¹⁹

Zamanla yalnızca Diyarbakır’da değil, belediyelerin bulunduğu diğer yerleşimlerde de yaygınlaştırılan bu model, çocukların ders başarılarında ve genel yaşamlarında iyileşme gerçekleştirmiştir. Bu süreçte, çocukların hem akademik anlamda daha iyi anlama ve ifade becerileri gelişmiş hem de anadillerini özgürce kullanabilmeleri desteklenmiştir. Paralel olarak, anadilde hizmet veren kreşler ile kültür-sanat evleri de faaliyet göstermiş ve burada çocuklar kendi dilinde sanat eğitimi almış, kültürel çalışmalara ve çeşitli projelere katılmıştır. Böylelikle, çocuklar hem eğitimsel hem kültürel alanda desteklenmiş, travmatik öğrenme süreçlerinin önüne geçilmiştir.

Bu çabanın somut örneklerinden biri, ortaöğretim düzeyinde pilot bölge uygulamalarıyla üç farklı merkezde açılan okullardır. Bu kurumsallaşma süreci öncesinde ise, erken çocukluk dönemine odaklanan ve okul öncesi eğitim sunan yapılar devreye sokulmuştur. ‘Pêşdibistan’lar (Anasınıfı) olarak adlandırılan bu kurumlar arasında Xalxalok, Zimzim ve Zarokistanlar dikkat çekmektedir.

Tüm engellere rağmen, 2000’li yıllardan itibaren Kürt halkı anadilde eğitimi hayata geçirme yönünde somut adımlar atmıştır. Bu çabalar içerisinde, okul öncesi düzeyde kurulan kreşler ile 2014 yılında açılan “Özgür Okullar” önemli bir yer tutmaktadır. Özgür Okullar’ın oluşum süreci, “Eğitim Destek Evleri”nde edinilen deneyimlerin kurumsallaşmasıyla başlamıştır. Her eğitim-öğretim yılı başında velilerin, çocuklarının anadilde eğitim görmesi talebiyle devlet okullarına göndermemek şeklinde sergilediği tepkiler, süreklilik ve kalıcı çözüm üretememiştir.

Özgür Okullar, yalnızca Kürt çocuklar için değil; Süryani, Ermeni ve Arap topluluklarının da dahil olabileceği çok dilli ve kültürel çeşitliliği esas alan bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır.

¹⁹ Okul kurucusu bir kişi ile yapılan görüşme, 02.01.2025.

İlk anasınıflarında Süryanice ve Ermenice derslerin verilmesi hedeflenmiş, bu amaçla ilgili topluluklarla görüşmeler yapılmıştır. Ancak olumlu temaslara rağmen, bu gruplar sürece dahil olmayı tercih etmemiştir. Benzer şekilde, Siirt'te Arap çocuklar için sınıf açma girişimi de karşılık bulmamıştır. Her ne kadar bu girişimler sonuçsuz kalsa da süreç farklı topluluklara yaklaşma, kültürel çoğulculuğu tartışma ve ortak yaşam fikrini geliştirme açısından önemli bir bilinç yaratmıştır. 20

Özgür Okullar hem eğitimsel hem de siyasal açıdan yalnızca anadilde eğitim talebine yanıt vermekle kalmamış; aynı zamanda daha adil, eşitlikçi ve hak temelli bir toplum vizyonunun somut bir parçası olarak şekillenmiştir. Aileler alternatif bir eğitim modeli arayışına yönelmiş ve kendi okullarını kurma fikri gündeme gelmiştir. İlk denemeler Diyarbakır'da yapılmış ve kreşten başlayarak ilkokula devam edecek şekilde bir model tasarlanmıştır. Okullar açılmadan önce üç pilot bölgede saha araştırmaları yapılmış, geniş çaplı aile toplantıları düzenlenmiş ve Diyarbakır'da 500 aileyle görüşülmüştür. “Böyle bir okul açılacaksa nasıl olmalı, beklentiniz nedir, destek verir misiniz?” soruları yöneltilmiş, ailelerin çoğunluğu olumlu yanıt vermekle birlikte çeşitli kaygılarını da dile getirmiştir. Bu kaygılar, okulun yapısı ve işleyişinin şekillendirilmesinde dikkate alınmıştır. 21

Katılımcıların aktarımlarına göre; bu süreçte, toplumsal cinsiyet eşitliği, ekolojik duyarlılık, insan hakları ve demokratik işleyiş gibi temel ilkeleri merkeze alan; ötekileştirmeyi önleyen, kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla müfredat hazırlanmıştır.

Onarıcı adalet perspektifini de içeren bu model, geçmişteki dilsel ve kültürel ihlallerin telafisine katkı sunduğu gibi, gelecek kuşakların çok dilli, özgür ve eşit bir toplumsal yapıda yetişmesini hedefleyen bütünlüklü bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, hakim eğitim sisteminin devletçi ve iktidar merkezli yapısını sorgulayan, eril zihniyetin yeniden üretimine karşı duran bir perspektife dayanmaktadır. Kürt toplumunda bu farkındalık, gerçek anlamda alternatifin ne olması gerektiğine ilişkin derinlikli tartışmaların önünü açmıştır. Tasarım, yalnızca müfredata değil; okul binalarının mimarisinden sınıf düzenine kadar uzanan bütünsel bir planlama anlayışına dayandırılmıştır. Mevcut eğitim kurumlarının, mimari ve mekansal düzenlemeleriyle bile öğrencileri kapalı bir dünyaya hapseden, iktidar mantığını içselleştiren ve sembolik olarak “duvarlar ören” bir zihniyeti yansıttığı tespit edilmiştir.

20 Okul kurucularından biri ile yapılan görüşme, 03.04.2025.

21 Okul kurucularından biri ile yapılan görüşme, 03.04.2025.

Özgür Okullar kapsamında ise bu kapatıcı düzenin yerine, açık, katılımcı ve özgürleştirici bir mekansal ve pedagojik ortam tasarlanmaya çalışılmıştır. Özgür Okullar'ın, yalnızca Kürt çocukların anadilinde eğitim hakkını savunan bir araç olmadığını, aynı zamanda Türkiye'deki eğitim sisteminin çok yönlü yapısal sorunlarına karşı geliştirilmiş kapsamlı bir alternatif olduğu ortaya konulmaktadır.

Bu okulların, çocukların dünya görüşünü değiştirerek devlet okulları tarafından dayatılan sistemi sorgulamalarını sağladığı gözlemlenmektedir. Özellikle Özgür Okullar'da benimsenen hiyerarşisiz, eşitlikçi ve toplumsal cinsiyet duyarlılığına dayalı eğitim modeli; devlet okullarındaki otoriter ve merkeziyetçi yapıyla ciddi bir karşıtlık oluşturmakta, bu da öğrencilerde sorgulayıcı bir tutumun gelişmesine neden olmaktadır. Katılımcılardan biri, bu ikili yapının çocuklar üzerinde yarattığı bilişsel ve duygusal gerilimi şöyle ifade etmektedir:

“Özgür Okullar’a giden çocuğum sorgulamayı ve daha özgüvenli olmayı öğrendi ve bir süre sonra devlet okulu zorunlu olduğundan buraya da kaydını yaptık. Kızım bu okulda gördüğü hiyerarşi ve sorgulamama durumlarına tepki geliştirmeye başladı. Ve bu okullara gitmek istemiyordu. Çünkü Özgür Okullar’da çocuk meclisi var ve arkadaşlarıyla bir sorun yaşadığında önce kendi meclislerinde mamostelerin (öğretmen) sadece takipte kaldığı çok mecbur kalmadıkça da dahil olmadığı bir şekilde çözüyorken, devlet okulunda ise öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşiyle karşı karşıya kaldığında ciddi sorunlar yaşadı”²²

Başka bir öğrenci velisi ise aradaki farkı şöyle aktarmakta:

“Devlet okullarına giden çocuk ile Özgür Okullar’a giden çocuklarım arasındaki farkları görebiliyorum. Devlet okuluna giden çocuklarım özgüvensiz ve toplum içinde kendini kolay ifade edemiyor. Akran zorbalığına maruz kalıyor. Kendi içine kapanıklar ve farkındalar, bunu aşmaya çalışıyorlar. Özgür Okullar’a giden çocuklarımda ise özgüven patlaması var. Başa çıkamıyoruz (gülüyor). Keşke diğer çocuğum da o dönemde biraz daha küçük olsaydı da Özgür Okullar’a gönderseydim. Bunun eksikliğini çok yaşadım. En güzel tarafı ise Özgür Okullar’a giden çocuklarımda kendini çok rahat ifade edebilmesi. Özgür Okullar’a giden çocuklarım dayanışmacıyken diğer okullara giden çocuklarım biraz yabancı kalıyor. Bunu ergenlik döneminde de çok fark ettik. Bu okulların tecrübesi sonraki gelecek öğrenciler için daha da iyi olacak. Bu bir temel ve çok iyi.”²³

²² Veli ile görüşme, 11.07.2024.

²³ Veli ile yapılan görüşme, 18.07.2024.

Okulların kuruluş süreci, salt fiziksel bir mekan yaratma çabasının ötesinde, pedagojik içerik, öğretmen donanımı ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlılık esas alınarak yürütülmüştür. Kurucu kadro, farklı disiplinlerden gelen eğitimcilerden ve akademisyenlerden oluşmuş ve dünya genelindeki devletçi eğitim sistemleri incelendikten sonra bu sistemlere karşı geliştirilen alternatif modeller değerlendirilmiştir. Ardından, bölgenin özgün toplumsal ve kültürel bağlamına uygun bir eğitim modeli oluşturma hedefiyle, yaklaşık iki- üç yıl süren kapsamlı bir araştırma ve planlama süreci yürütülmüştür.

Öğretmenler ve öğrenciler, projenin ilk dönemlerinde kayda değer bir ilerleme kaydetmiştir. Öğrencilerin kendi kendini idame ettirme becerilerinin geliştiği, olaylara daha geniş bir perspektiften bakabildikleri; öğretmenlerin ise eğitsel yaklaşımlarında belirgin bir nitelik artışı olduğu gözlemlenmiştir. Ancak devlet müdahaleleri ve baskılar sonrasında bu ivme zayıflamış, katılımcılar tarafından “kabuklarına çekilme” olarak tanımlanan bir süreç yaşanmıştır. Bu durum, alternatif eğitim modellerinin sürdürülebilirliğinin, yalnızca iç dinamiklere değil, aynı zamanda dışsal siyasi koşullara da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır:

“Evet, bu süreci tamamlayamadık, doğru. Ama başarılı mıydık? Evet. Mevcut eğitim sistemleriyle kıyaslandığında daha başarılıydık. Öğrencilerimizin kendi kendini idame ettirme becerileri, olaylara bakış açıları; öğretmenlerimizin yaklaşımları ilk dönemlerde çok iyiydi. Ancak baskılar sonrasında bu farklılaşmaya başladı. Bir anlamda kabuğumuza çekildik diyebiliriz. Biraz öyle oldu.”²⁴

2.1. Özgür Okullar: Ferzad Kemanger İlkokulu, Üveyş Ana İlköğretim Okulu, Bêrîvan İlköğretim Okulu ve Ali Erel İlkokulu

Diyarbakır’ın Bağlar, Hakkari’nin Yüksekova ve Şırnak’ın Cizre ilçelerinde, Kurdi-Der ve Eğitim-Sen gibi sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle Kürtçe eğitim vermek amacıyla açılan **Ferzad Kemanger İlkokulu, Üveyş Ana İlköğretim Okulu ve Bêrîvan İlköğretim Okulu** 15 Eylül 2014’te faaliyete başlamıştır.

²⁴ Eğitimci ile yapılan görüşme, 25.05.2025.

İlkokul düzeyinde açılan bu kurumların, öğrenci ve veliler açısından olumlu etkiler yarattığı; özellikle anadilinde eğitim talebine yönelik bir karşılık sunduğu ve bu yönüyle yerel toplumda belirli bir kabul gördüğü izlenmiştir.

Ferzad Kemanger İlkokulu'nda eğitim gören bir öğrenci, aldığı eğitimin kendisini akranlarından farklı kıldığını belirtmiştir. Ailesi özgüvenini “fazla” bulmuş; bazıları ise bu okulun ona gelecekte katkı sağlamayacağı, Türkçe öğrenemeyeceği ya da yanlış bir tercih yaptığı yönünde eleştiriler yöneltmiştir. Henüz 10 yaşında bu tür söylemlerle yüzleşen öğrenci, zamanla kendi hedeflerini ve sınırlarını açıkça ifade etmeye başlamış; bunun bir kibir değil, kimliğini ve tercihlerinin meşruiyetini koruyan bir “savunma kalkanı” olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerinden edindiği “Sınırlarını çizmezsen, başkaları senin sınırlarını ihlal eder” yaklaşımı bu bilincin temelini oluşturmuştur. Öğrenci ayrıca, 5. sınıfta diplomasız kalacağı yönündeki söylemlerin, devlet okullarının “yasal” görülmesine karşın kendi eğitimlerinin “kaçak” olarak damgalanmasına yol açtığını ifade etmiştir.

Kürt Dili Araştırma ve Geliştirme Derneği (Kurdi-Der), Kürt Dili ve Eğitim Hareketi (TZP) ile Eğitim-Sen'in öncülüğünde açılan bir diğer okul, **Üveyş Ana İlkokulu** olmuştur. Eylül 2014'te Yüksekova'da faaliyete başlayan bu okul, Esenyurt Mahallesi'nde kurulmuş ve dört sınıflı yapısına 100 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Açılış öncesinde davul-zurna eşliğinde halaylar çekilmiş, ardından İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü önünde basın açıklaması yapılmıştır. Açılışa belediye eş başkanları, DBP temsilcileri, Barış Anneleri İnisiyatifi üyeleri, Eğitim-Sen üyeleri, sivil toplum kuruluşları ve çok sayıda vatandaş katılmıştır.

Kurdi-Der Yüksekova Şubesi temsilcisi Deniz Bülbin, açılıшта yaptığı konuşmada şu ifadeleri kullanmıştır: *“Bugün Kürtler için önemli bir gündür. Biz sivil ve demokratik oluşumlar olarak, Kürtçe'nin eğitim dili olmasına dikkat çekmek amacıyla okulları bir haftalık boykota çağırıyoruz. En doğal hakkımız olan anadilimize sahip çıkıyoruz. Bugün Kürtçe eğitim verecek olan ‘Dibistana Seretayî Ya Dayika Uveyş’ adlı okulumuzun açılışını yapacağız.”* ²⁵

Şırnak'ın Cizre ilçesinde açılan **Bêrîvan İlkokulu** ise Cizre Belediyesi'nin desteğiyle hayata geçirilmiştir. Daha önce Halk ve Taziye Evi olarak kullanılan bir yapı dönüştürülmüş, 5 buçuk ile 6 yaş arasındaki çocukların kabul edildiği okulda 100 kişilik kapasitenin 90'ı ilk

²⁵İlk Kürtçe okullar açıldı, Yeni Özgür Politika, https://www.ozgurpolitika.com/haberi-ilk-kurtce-okullar-acildi-46189?utm_source=chatgpt.com, Erişim Tarihi:12.06.2025.

etapta dolmuştur. Açılışa belediye eş başkanları Leyla İmret ve Kadir Kunur, HDP temsilcileri, belediye meclis üyeleri ile MAPER, Kurdi-Der, MEYA-DER ve KESK yöneticileri katılmıştır. 26

Okulda görev alan öğretmenlerden Abdulselam Durmuş, açılış sırasında şunları dile getirmiştir: *“Çocuklarımızın kendi anadillerinde eğitim almaları için yıllardır devlet ve hükümete başvuruda bulunuyoruz. Ancak her defasında cevapsız bırakıldık ve bu konuda adım atılmadı. Dilimizi hala ‘bilinmeyen dil’ olarak tanımlıyorlar. Biz de devletin ve hükümetin yapmadığını yapmak istedik ve bu okulu kendi imkanlarımızla hayata geçirdik.”* 27

Özgür Okullar’dan olan diğer önemli okul ise 5 Ekim 2015’te Diyarbakır’ın Kayapınar ilçesinde faaliyete başlayan Ali Erel İlkokulu’dur. Okul, 60 öğrenciyle eğitime başlamıştır. Okulun açılışı, dönemin Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Eş Başkanı Gültan Kışanak ile HDP milletvekilleri İmam Taşçier ve Nursel Aydoğan’ın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 28

2.1.1. Özgür Okullar’ın Kapatılma Süreci

Bu okullar, uzun yıllar inkar ve asimilasyon politikalarıyla erişilemez kılınan anadilde eğitim hakkının ihlaline karşı olumlu bir adım teşkil edebilecekken, açıldıkları gün kapatma kararıyla karşı karşıya bırakılmıştır. Bu okulların açılış ve kapatılma süreçleri, Türkiye’de Kürtlerin anadilinde eğitim hakkı taleplerinin sistematik biçimde bastırılmasını ve bu taleplerin devlet mekanizmaları tarafından kriminalize edilmesini açıkça ortaya koymaktadır. Ancak faaliyetleri kısa süre içerisinde çeşitli müdahaleler ve hukuki kısıtlamalarla karşılaşmış, kurumsal açıdan kalıcı bir yapıya kavuşamamıştır. Bu durum, eğitim kurumlarının toplumsal karşılık bulmasına rağmen siyasal ve bürokratik düzlemde sürdürülebilir olamadığını göstermektedir.

Ferzad Kemanger İlkokulu, açıldığı 15 Eylül 2014 tarihinde savcılık kararıyla mühürlenmiştir. Ancak ertesi gün, 16 Eylül’de, halkın mührü kırmasıyla eğitim okul bahçesinde devam etmiştir. 29 17 Eylül’de polis, tazyikli su ve gaz bombaları kullanarak okulu

²⁶ İlk Kürtçe okullar açıldı, Yeni Özgür Politika, https://www.ozgurpolitika.com/haber-ilk-kurtce-okullar-acildi-46189?utm_source=chatgpt.com, Erişim Tarihi:12.06.2025.

²⁷ 3 ilde Ders Zili Kürtçe Çalacak, Evrensel, <https://www.evrensel.net/haber/91761/3-ilde-ders-zili-kurtce-calacak>, Erişim Tarihi: 14.06.2025.

²⁸ Diyarbakır’da Kürtçe Eğitimi Veren Okul Kapatıldı, Ermeni Haber Ajansı, 22 Şubat 2016, <https://www.ermenihaber.am/tr/news/2016/02/22/Diyarbak%C4%B1r-K%C3%BCrt%C3%A7e-okul/76796>. Erişim tarihi: 1 Ocak 2025.

²⁹ Bianet, "Mührünüzü Tanımıyoruz, Anadili Hakkımızdır," *Bianet*, 16 Eylül 2014, <https://bianet.org/haber/muhrunuzu-tanimiyoruz-anadili-hakkimizdir-158540>.

bir kez daha mühürlemiştir. 30 Bu açılıp kapanma süreci bir süre devam etmiştir. Türkiye'deki ilk Kürtçe ders veren okul olan ve 238 öğrencisi bulunan Ferzad Kemanger, son olarak 9 Ekim 2016'da Diyarbakır Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kararıyla mühürlenip kapatılmıştır. 31 Bu süreç boyunca okulun mührü halk tarafından üç kez sökülüştür. 32

Okulun kurucularından bir eğitimcinin okulun kapatılmasına dair aktarımları şöyledir:

“İlkokulların açılışı Türkiye’deki okullar gibi aynı zaman diliminde açıldı, 2014 Eylül’de. Okul açıldı, ilk günden sonra polis panzerlerle okulun önüne geldi. Biz geleceklerini bekliyorduk zaten. İlk gün kalabalık bir şekilde açılış yaptığımız için okula giremediler, okulun dağılmasını beklediler. Öğrenciler gittikten sonra polisler geldi. “Türkiye müfredatına göre okul açamazsınız” denildi. Ben de uzun yıllardır Türkiye müfredatında öğretmenlik yaptığımı belirtip, müfredatı bildiğimizi, eğer bu okul yasa dışı ise de müfettiş ile denetime sokulur, gerekli düzenlemeler istenir ve biz o düzeltmeleri yapmazsak okul kapatılabilir dedik. Yani bu bir süreç işidir dedik. Direkt gelip öğrencilerin yanında toma ve akreplerle okulun basılamayacağını belirtince de bu sefer aynı gün gidip müfettiş getirdiler. Müfettiş gelince okulu gezdirdik, mevcut sistemde olmayan yangın merdivenin bile burada olduğunu gösterip eksik olmadığını göstermemize rağmen müfettiş okulu mühürlemek “zorunda” olduğunu belirtip mühürledi. Okulumuzda engelli rampası bile vardı. Kütüphane vardı. Mühürlenmeye sebep olacak herhangi bir durum yoktu. Siz direkt toplumun büyük bir kesimini dışlamışsınız dedim. Ancak müfettişler gülerek olumlu olsa da olumlu rapor vermeyeceklerini belirttiler. Olumlu rapor tutmadılar. Hatip Dicle ve Selma Irmak DTP üzerinden projenin ortağı Eğitim-sen ve Kurdi-der imzalayarak valiliklere dilekçe verdiler. Bununla 3 kere açılıp kapanma sürecine girmiş olduk. Çünkü onlar kapatıyordu, biz de mührü kırıp eğitime devam ediyorduk. Onların sunmuş olduğu arka kapıyı kabul etmedik. Kapının önünde hep bir akrep vardı. Valilik dilekçemizi kabul etti. Sonradan kabul etmedik dese de bizimkilerin o dönem devlet mevzuatını doğru bilmemesinden dolayı yanlış yapımları ile Kurdi-Der’e eksikliklerimiz yazılmıştı. İstiklal marşı, Atatürk portresi gibi onların kendince belirlediği eksiklerin yer aldığı bir dönüş aldık. Şimdi bu kabul değil midir? Kabuldür. Sana diyor ki ‘seni kabul ediyorum ama eksikleri tamamla’. Dilekçeye geri dönüş yazısını kaybettik, tekrar istedik ancak göndermediler

³⁰Bianet, "Diyarbakır'da Kürtçe Eğitim Veren Okul Yeniden Kapatıldı," *Bianet*, 17 Eylül 2014, <https://bianet.org/haber/diyarbakir-da-kurtce-egitim-veren-okul-yeniden-kapatildi-158559>.

³¹Serpil Berk, "İlk Kürtçe Okul Kapatıldı: Hani Kürtçe Sizin de Dilinizdi?," *Evrensel*, 8 Haziran 2017, <https://www.evrensel.net/haber/292770/ilk-kurtce-okul-kapatildi-hani-kurtce-sizin-de-dilinizdi>.

³²"Kürtçe Eğitim Veren Okulun Mührü Kaldırıldı," *Bianet*, 6 Kasım 2014, <https://bianet.org/haber/kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-kaldirildi-159754>.

Onlar da farkına varmıştı. Ondan sonra müfettişler geldi müfredatımızı istedi. Biz müfredatımızı verdik. Müfredatımız Türkiye'nin faşist yanlarını kenara bırakırsak onların müfredatı ile çelişecek bir müfredat değildi. Dil, toplumsal cinsiyet, faşizan söylemler revize edilerek hazırlanmış bir müfredattı. Süreç bitti, 3 yılın sonunda direkt gelip okullara mühür vurdular. Tekrar bu noktada direnmenin öğrencileri eğitimden soğutacağını düşünüp direkt evlerde eğitime karar verdik. Örneğin 10 öğrenci ise her hafta birinin evinde devam edecek şekilde 3-4 kişi planladık.”³³

Ferzad Kemanger'de okuyan bir öğrencinin aktarımı ise, bu kapatmaların çocuklar üzerindeki etkisini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Okulun kapanmasına günler kala öğrenciler büyük bir heyecan içindeyken, kapatılacağı haberi gelmiştir. Okulun kapatılmasıyla öğretmenlere yönelik gözaltı ve tutuklama kararları ne öğretmenlere ne velilere ne de öğrencilere geri adım attırmamıştır. Tutuklanan öğretmenlerin yerine gönüllü öğretmenler gelmiştir. Bir öğrenci, yeni öğretmenin yaklaşımını şu sözlerle aktarmıştır:

“Öğretmenimiz tutuklandığında biz evlerde eğitime devam ediyorduk. Yeni gelen öğretmenimiz ikinci üniversite olarak hukuk okuyordu. Sırf biz öğretmensiz kalmayalım diye kendi hukuk eğitimini dondurdu ve bize ders vermeye başladı. ‘Sizin geleceğiniz benim geleceğimden daha önemli. Benim eğitimim 4 yıl, sizinki ise çok daha uzun soluklu. Bu eğitim durmamalı’ dedi.”³⁴

2016 sonrasında okullar kapatılınca gönüllüler evlerde eğitime devam etmiştir:

“Eğitime evlerde başladık. 6-7 ay sürdü ama çok zordu. Ev ortamında öğrenci sayısı 80'lere düştü. Okul gibi düzenli alanlarımız yoktu. Çocukların rahat eğitim alabileceği imkânlar elimizden alınmıştı. Yine de devam ettik. Zamanla sayı 60'a, 50'ye indi. Devam edebilseydik ortaokul, lise ve üniversiteye kadar gidecektik.”³⁵

Bu örnek, baskı koşullarında bile eğitimin tamamen durdurulmadığını; dayanışma yoluyla alternatif modellerin geliştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Ancak fiziki yetersizlikler ve devlet baskısı, bu çabanın sürdürülebilirliğini zorlaştırmıştır. Ayrıca, okullara içeride baskı yapılırken dışarıya karşı farklı bir propaganda yürütülmüştür. Bir görüşmeci bu durumu şöyle dile getirmiştir:

³³ Eğitimci ile yapılan görüşme, 25.05.2025.

³⁴ Öğrenci ile yapılan görüşme, 27.05.2025.

³⁵ Eğitimci ile yapılan görüşme, 25.05.2025.

“Okuldayken Avrupa’ya karşı ‘Kürtler eğitim alabiliyor, rahatlar’ şeklinde reklam yapılıyordu. Oysa okullarımız kapatılmıştı ve biz evlerde eğitim vermek zorunda kalıyorduk. Her hafta bir ailede eğitim yapıyorduk. Çocuklar kendi okullarına alışmışlardı. O bahçelerden, o atmosferden koparılıp dört duvar arasına hapsedildiler.”³⁶

16 Eylül 2014’te Hakkari’nin Yüksekova ilçesinde açılışı yapılan Üveys Ana İlköğretim Okulu, özel harekât timlerinin müdahalesiyle mühürlenmiştir. ³⁷ Zırhlı araçlar eşliğinde yapılan baskında okul binasında bulunan eğitim materyalleri tahrip edilmiştir. ³⁸

Açılışının hemen ardından, Hakkari’nin Yüksekova ilçesinde Valilik kararıyla kapısına mühür vurulan Üveys Ana İlköğretim Okulu, öğrenciler ve aileleri tarafından mühür sökülerek tekrar okul açılmıştır. Ders vermek üzere Kurdi-Der öğretmenlerini çağıran 20 öğrenci ve velileri, eğitime tekrar başlamışlardır. Bununla birlikte, ilçede Kışla Mahallesi’nde bulunan Kültür Parkı’nda kurulan çadırdaki Kürtçe dersler verilmeye başlanmıştır. Bu okul, iki kez mühürlenmiş olmasına rağmen, veli ve öğrenciler tarafından mühürler sökülerek eğitim faaliyetlerine devam edilmiştir. ³⁹ Ancak bu baskılar son bulmayarak 2016 yılında diğer iki okulla birlikte Üveys Ana İlköğretim Okulu da kapatılmıştır.

Berivan İlkokulu da Ferzad Kemanger ve Üveys Ana İlkokulu gibi kapatılma ve açılış süreçlerini aynı şekilde yaşamış ve evlerde eğitime devam etmiş olsa da bir süre sonra bu okul da tamamen kapatılmıştır. Berivan İlkokulu, özel harekât timlerinin müdahalesiyle mühürlenmiş; bu müdahale, eğitim hakkının fiilen engellenmesi anlamına gelmiştir. Cizre’de öğrenci velilerinin, çocuklarının eğitim hakkının sağlanmasına yönelik ısrarlı talepleri üzerine, öğrenciler öğretmenleriyle birlikte kapatılan binanın arka kısmında yer alan boş bir salona geçerek eğitime devam etmiştir. Bu süreklilik çabası, baskılara karşı geliştirilen onarıcı bir direnç biçimi olarak da değerlendirilebilir. ⁴⁰

Bu sürecin nasıl yaşandığını bir katılımcı şu sözlerle aktarmaktadır:

³⁶ Eğitimci ile yapılan görüşme, 25.05.2025.

³⁷ Mührünüzü Tanımıyoruz, Anadili Hakkımızdır, bianet, <https://bianet.org/haber/muhrunuzu-tanimiyoruz-anadili-hakkimizdir-158540>

³⁸ İnsan Hakları Derneği, 2015 Yılı İlk 9 Ay İnsan Hakları İhlalleri Raporu, İHD Diyarbakır Şubesi 2015, <https://firatnews.com/guncel/uveys-ana-okulu-ogrencileri-de-yasagi-tanimadi-32590>, ANF NEWS, Üveys Ana Okulu öğrencileri de yasağı tanımadı, E.T: 02.01.2025. 16 Eylül 2014

⁴⁰ <https://bianet.org/haber/muhrunuzu-tanimiyoruz-anadili-hakkimizdir-158540>

“Cizre’de açılışı yaptıktan 1 gün sonra baskın yapıldı. 10 tane akreple okul basıldı. İkinci yılda bütün okullarda toplam 2 bin öğrencimiz vardı. İlk yıl mühürler vuruldu, o mühürler kırıldı. 3. yıl kalıcı şekilde mühürler vuruldu. Evlerde eğitim vermeye başladık. Bir dönem Van ve birkaç yer evlerde devam etse de kısa süre sonra kapattılar, sadece Diyarbakır evlerde eğitim vermeye devam etti.”⁴¹

Ali Erel İlkokulu da kısa süre sonra Diyarbakır Valiliği tarafından, “işyeri açma ve çalıştırma ruhsatı” bulunmadığı gerekçesiyle mühürlenmiştir. 42 28 Kasım 2015 tarihli yazıya dayanarak verilen yedi günlük süre sonunda okulun faaliyetine devam etmesi üzerine okul mühürlenmiştir

Ali Erel İlkokulu, diğer Özgür Okullar’dan farklı olarak, kapatma süreçlerinde hukuki yolların daha aktif biçimde işletilmeye çalışıldığı bir örnektir. Okul yönetimi, kuruluş sürecinde gerekli tüm belgeleri Diyarbakır Valiliği’ne teslim etmiş, bunun karşılığında evrakların alındığına dair yazılı bir “teslim belgesi” almıştır. Bu durum, okul açısından hukuki bir dayanak oluşturmuştur. Ancak kısa süre sonra görevliler, okulun “yasal olmadığı”nı bildirmiş ve herhangi bir yazılı gerekçe sunmamıştır.

Okul yönetimi, teslim belgesini ve başvuru dosyasını hukuki zemin olarak kullanarak süreci yargıya taşımıştır. Başvuruda, müfredattan fiziki koşullara, sağlık erişiminden yangın merdivenine kadar tüm ayrıntıların eksiksiz sunulduğu; buna rağmen somut gerekçe gösterilmeden okulun kapatıldığı vurgulanmıştır. Yönetim, tekrar eden açma-kapatma döngüsünden ziyade hukuki yollarla çözüm aramayı amaçlamıştır.

Kapatma kararına karşı okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler, derslere okulun bahçesinde devam ederek sivil itaatsizlik eylemi gerçekleştirmiştir. 43 Okulun öğretmeni Renas Yılmaz, çocukların kendi anadillerinde eğitim gördükleri bu kurumun hukuksuz bir biçimde kapatıldığını ifade ederken; okul müdürü Adil Ercan, kapatmanın 21 Şubat Dünya Anadil Günü’ne denk gelmesinin tesadüf olmadığını belirterek, Kürtçeden ve kültürel kimliklerinden

⁴¹ Eğitimci ile yapılan görüşme, 07.08.2025.

⁴² Kürtçe Eğitim Veren Okul, Dünya Anadili Günü’nde Kapatıldı, Evrensel, 22 Şubat 2016, <https://www.evrensel.net/haber/273153/kurtce-egitim-veren-okul-dunya-anadili-gununde-kapatildi>.

⁴³ Bahçede Ders Başı, Evrensel, <https://www.evrensel.net/haber/273833/bahcede-ders-basi>, Erişim Tarihi: 29.02.2025,

vazgeçmeyeceklerini vurgulamıştır. Ayrıca, okulun kapatılmasına dair yasal süreç başlatılmış ve Diyarbakır 2. İdare Mahkemesi'ne başvuru yapılacağı duyurulmuştur. 44

Okulun kapatılmasının ardından hem yerel hem uluslararası düzeyde girişimler başlatılmıştır. 1 Şubat 2016'da kapatılan okul için 23 Haziran 2016'da İdare Mahkemesi'ne başvurulmuş, ancak dava 27 Nisan 2017'de reddedilmiştir. Ardından istinaf, Danıştay ve Anayasa Mahkemesi yolları denenmiş fakat sonuç alınamamıştır. İç hukuk yollarının tükenmesi üzerine 23 Eylül 2020'de Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) başvuru yapılmıştır. 45

2.2.Zarokistan Kreşi

Zarokistanlar, Kürt çocukların anadilinde, eşitlikçi ve özgürlükçü pedagojik yaklaşımlarla eğitim görmesini hedefleyen öncü kurumlardır. 2014 yerel seçimlerinin ardından Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi bünyesinde kurulan bu kreşler, yalnızca birer erken çocukluk eğitim kurumu olarak değil, aynı zamanda toplumsal onarımı hedefleyen bir model olarak tasarlanmıştır.

Zarokistanlarda toplam yaklaşık 700 çocuk eğitim görmektedir. Katılımcı verilerine göre bu çocukların üçte biri belediye çalışanlarının, üçte biri orta sınıf ailelerin, kalan üçte biri ise yoksul ailelerin çocuklarından oluşmaktaydı. Yoksul ailelerin çocukları ücretsiz olarak eğitim alırken, belediye çalışanları ücretin %60'ını, diğer aileler ise tamamını ödemektedir. Ancak bu ücret, kentteki diğer kreş ücretlerinin üçte biri seviyesindeydi. Talebin yoğunluğu, kapasitenin 7000'e çıkarılması halinde dahi karşılanabilecek bir potansiyelin bulunduğunu göstermiştir. Ailelerin bu kurumlara yoğun talepte bulunmasında, yalnızca ekonomik nedenler değil; "nitelikli eğitim, doğru beslenme, dil öğrenme, kültürel aktarım, çocukların birbirleriyle sosyalleşmesi ve ilgili eğitimciler" gibi unsurların etkili olduğu ifade edilmiştir. Nitekim, bu yapıların yalnızca kreş değil, toplumsal adalet ve dilsel eşitlik temelinde yeni bir erken çocukluk eğitimi modelinin temsili olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Geleneksel okul öncesi eğitim kurumlarından farklı olarak Zarokistanlar, karar alma süreçlerinde çocuğu merkeze alan, çok dilli ve katılımcı eğitim ilkeleri üzerine inşa edilmiştir. Bir katılımcının aktarımına göre, kuruluş öncesi bir yıl boyunca okul mekanlarının çocuklara uygun hale getirilmesi, pedagojik uyumun sağlanması, materyal temini, öğretmen seçimi ve eğitimi gibi çalışmalar yürütülmüştür. Bu kapsamda,

44 Kürtçe Eğitim Veren Okul Kapatıldı, Nerina Azad, https://nerinaazad2.com/tr/news/life/culture/kurtce-egitim-veren-okul-kapatildi?utm_source=chatgpt.com, Erişim Tarihi: 02.01.2025.

45 Ali Erel Okul kurucularından, 06.04.2025.

Diyarbakır'da nitelikli fiziksel imkanlara sahip binalar inşa edilmiştir.

Daha önce salt çocuk bakımına indirgenen oyun odalarının yerini, çocukları özneleştirilen, gelişimsel haklarını önceleyen ve katılımcı pedagojiyi esas alan kurumlar almıştır. Bu dönüşüm, öğretmen seçiminden müfredat tasarımına, eğitim ortamlarının düzenlenmesinden ebeveyn katılımına kadar tüm süreçlerde kolektif emek ve toplumsal dayanışma temelinde inşa edilmiştir.

Kuruluş aşamasında, alanında uzman kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen atölye çalışmaları ve düzenli toplantılar yoluyla kurumun amaçları, beklentileri ve yöntemleri tartışılmıştır. Açılış sürecinde dönemin belediye Eşbaşkanı Gültan Kışanak, öğretmenlere hitaben, “Sizlerden yalnızca çocuklara Kürtçe öğreten bir kreş olmanızı beklemiyoruz; Kürtlerin gurur duyacağı ve dünyaya model olacak bir eğitim modeli geliştirmenizi istiyoruz” sözleriyle, kurumun vizyonunu uluslararası ölçekte yenilikçi bir model yaratmak olarak tanımlamıştır.

Öğretmen istihdamında, tüm adaylar beş kişilik bir eğitim komisyonu tarafından dil yeterliliği, mesleki deneyim, diplomaları ve Kürtçe ile ilgili pedagojik yaklaşımları açısından değerlendirilmiştir. Kurum bünyesinde hem Kurmanci hem de Kırmancki (Zazaki) dilinde eğitim verecek öğretmenler görevlendirilmiş, dil dağılımı çocukların anadil profiline göre belirlenmiştir.

Müfredat tasarımı sürecinde hazır bir programın uygulanması yerine, “çocuklarımız için nasıl bir eğitim istiyoruz?” sorusu merkeze alınmış; bu bağlamda Kürt coğrafyasında savunulan eğitim anlayışının uygulanabilirliği tartışılmıştır. Öğretmenlere, yalnızca mevcut kurumun işleyişini sürdürmekle kalmayıp ileride bu modeli başka bölgelerde kurup yaygınlaştıracak aktörler olacakları vurgulanmıştır. Bu süreç, düşük ücretli özel kreşlerde Türkçe eğitim veren öğretmenlerin, anadilde eğitim sağlayan pedagojik dönüşüm öznelerine evrilmesini sağlamıştır.

Planlama süreci yıllık, aylık ve haftalık olmak üzere kademeli biçimde yürütülmüş; her ayın programı bir önceki ay içerisinde hazırlanmıştır. Öğretmenler 5–6 kişilik komisyonlara ayrılmış, içerik ve yöntem geliştirme tartışmaları düzenli olarak yapılmıştır. Yazılı Kürtçe üretim kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle müfredat, öğretmenlerin katılımını kolaylaştırmak amacıyla Türkçe olarak hazırlanmış, ancak eğitim ve öğretmenler arası tartışmalar Kürtçe yürütülmüştür.

Süreç boyunca mentorluk desteği sağlanmış, teknik imkanları yetersiz öğretmenlere (örneğin bilgisayar ve e-posta kullanamayan öğretmenlere) yönelik eğitimler de verilmiştir. Bir yıllık çalışmanın sonunda müfredatın yaklaşık %30'u uygulamaya geçirilmiş, eksiklikler ve fazlalıklar değerlendirilmiş, STK'lardan katkı ve öneriler alınmıştır.

Ancak uygulamada, müfredatın şablon yapısının Türkiye'deki ilkokullara benzer biçimde kurgulanmasının, okul öncesi eğitimde çocukların daha özgür hareket edebileceği bir ortam hedefiyle kısmen çeliştiği yönünde eleştiriler gelmiştir. Bu eleştiriler üzerine zaman çizelgesi ve ders planları yeniden tartışılmış; çocukların ihtiyaçlarına uygun daha esnek bir yapı oluşturma gerekliliği ortaya konmuştur.

Müfredat sürecine dair tüm bu deneyimler, yalnızca içerik üretimine değil, aynı zamanda koşullara uyum sağlayan yaratıcı düşünme biçimlerine de işaret etmektedir. Ancak bu hazırlıkların arkasında, daha geniş ve derin bir toplumsal çaba yer almaktadır. Zarokistanların varlığı, belirli teknik aşamaların ötesinde, uzun yıllara yayılan bir mücadele birikiminin ve kolektif özverinin sonucudur.

Zarokistanların kurulma süreci, çok dilli eğitim modelleri üzerine yürütülen araştırmaların ve saha deneyimlerinin birikimiyle şekillenmiştir. Bu kapsamda farklı ülkelerin (örneğin Finlandiya, Kanada, İsviçre vb.) müfredatlarına dair incelemeler yapılmış ancak Kürt coğrafyasındaki pedagojik gerçeklikler doğrultusunda özgün içerikler geliştirilmiştir.

Eğitim programının içeriği, mevcut olanaklar çerçevesinde büyük ölçüde gönüllü katkılarla şekillendirilmiştir. Düşük bütçeye rağmen içerik üretiminde yaratıcı yöntemler benimsenmiş, farklı alternatif eğitim girişimlerinin deneyimlerinden de yararlanılmıştır. “Başka Bir Okul Mümkün” projesinin “İnatçı Keçi Okulu” deneyiminin, Kürtçe çocuk yayıncılığı yapan Mori Hîva'nın katkıları gibi çeşitli kaynaklar bu süreçte önemli rol oynamıştır. Ayrıca, Kürt edebiyatçıları ve akademisyenlerin de katkılarıyla pedagojik çerçeve zenginleştirilmiştir. Bu bağlamda, Zarokistanların yalnızca mekansal bir okul modeli değil, aynı zamanda alternatif bir pedagojik vizyonun taşıyıcısı olarak kurgulandığı görülmektedir. 46

⁴⁶ Eğitimci ile yapıla görüşme, 08.12.2024

Zarokistanların kurumsallaşma süreci, ilk etapta yerel yönetimlerin sahipliğinde önemli bir kamusal model olarak şekillenmiş ancak zamanla uygulanan baskı politikaları bu kurumların sürdürülebilirliğini sekteye uğratmıştır. Özellikle ailelerin ve eğitim emekçilerinin tanıklıkları, bu sürecin yalnızca fiziksel mekanların kapatılmasıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda dilsel ve pedagojik kazanımların da aşındırıldığını göstermektedir. Bu durumu, bir katılımcı şöyle aktarmaktadır:

“Zarokistan, Büyükşehir Belediyesine bağlıydı; iki tane vardı. Xalxalok ise Kayapınar Belediyesinindi. Biz Zarokistan’daki ebeveynlerdik. Zarokistanlar, belediyeye kayyum ataması ile fiilen tasfiye edilince tabelası hiç inmedi; ancak mamostelerin (öğretmenlerin) üçte ikisi işten çıkarıldı. Yaklaşık 180 çocuğun 150-160’ı da kayıtlarını okuldan almış oldu. Bu, bizim bulunduğumuz şehir merkezindeki kreş için geçerliydi. Bir de 400 Evler’deki vardı. O bölgede çocuklarını göndermeye devam edenler de oldu. Ancak fiilen anadilde hizmet sona ermiş oldu.”⁴⁷

Zarokistanlar, yerel yönetimlere kayyum atanmasının ardından faaliyetlerine son vermek zorunda kalmıştır. Bu gelişme hem Kürt toplumu hem de eğitim alanında çeşitliliği ve eşitliği savunan çevreler tarafından, çocuk hakları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önemli bir hak kaybı olarak değerlendirilmiştir.

Zarokistanların kuruluş sürecinde, anadilde ve çok dilli eğitim alanında uzun süredir çalışmalar yürüten kişilerin yer alması, bu kurumların güçlü bir perspektifle şekillenmesini sağlamıştır. 2014 yılında Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi’nin dil politikaları alanında daha aktif bir rol üstlenme kararı almasıyla birlikte, akademik deneyim ve saha bilgisine sahip aktörler sürece dahil edilmiştir. O dönemde belediye eşbaşkanlığını yürüten Gültan Kışanak ve Fırat Anlı’nın öncülüğünde, okul öncesi eğitimin kadınların yaşamını kolaylaştıracak şekilde ve anadilde sunulması hedeflenmiştir. Belediyelerin yasal olarak yalnızca okul öncesi kurum açma yetkisine sahip olması, projenin yapısal çerçevesini belirleyen temel unsurlardan biri olmuştur. ⁴⁸

⁴⁷ Eğitimci ile yapıla görüşme, 08.04.2025

⁴⁸ Eğitimci ile yapılan görüşme, 02.01.2025.

Daha önce benzer girişimler olsa da (örneğin Baxçeyên Zarokan), bu yeni dönemde hem akademik altyapısı hazırlanmış hem de pedagojik yapısına özen gösterilmiş daha sistematik bir model geliştirilmiştir. Zarokistan projesi, bir yıllık hazırlık ve arayış sürecinin ardından Eylül- Haziran döneminde faaliyete geçmiştir. Ancak açılıştan kısa süre sonra, Ekim ayında kayyum atanmasıyla eğitim süreci yarıda kesilmiştir.

Bir katılımcı kendi deneyiminden yola çıkarak, Zarokistanları Avrupa şehirlerinde faaliyet gösteren benzer modellerle de karşılaştırmıştır. Örneğin, Berlin’de 2014 yılında kurulan ve hala devam eden “Yekmal” adlı kurumda Kürtçe-Almanca okul öncesi eğitim verilmekte, finansmanı belediye tarafından sağlanmakta; ayrıca sivil toplum kuruluşlarının işlettiği, devletin finansal destek sunduğu kurumlar da bulunmaktadır.⁴⁹

Bir katılımcı, Zarokistanların ortaya çıkışını değerlendirirken, bu kurumların yalnızca bir proje değil, halkın hafızasında derin izler bırakan mücadelelerin ürünü olduğunu belirtmiştir. Katılımcı ayrıca, kısa süreli de olsa bu deneyimin kente ve ailelere güçlü bir etki yarattığını, anadilde eğitimin vazgeçilmez bir toplumsal ihtiyaç olduğunun görüldüğünü aktarmıştır:

“Biz içindeydik diye demiyorum ama hani süreçle başladı, süreçle bitti dendi ya; o sürecin oraya gelmesine kadar bir sürü insanın inanılmaz bedelleri var. Bütün o bedellerin, mücadelelerin üstüne Zarokistanlar kurulabildi. Biz de hasbelkader o dönemin emekçisi, aktörleriydik. Şunu da ailesiyle, öğretmenleriyle gördük: bunun ne kadar ihtiyaç olduğu. Politik söylemin çok ötesinde, bu bir ihtiyaç. Kendi anadillerinde eğitim aldıkları, içlerinin rahat olduğu mekânların olması çok çok değerli. Belediyeler asıl bunları yapmalı. Kürt belediyeleri bunun farkındaydı. O dönem Viranşehir Belediyesi ile Mardin Belediyesi ile iletişimimiz vardı. Van ile iletişim kuramamıştık ama bir 5 sene çalışsaydık gerçekten çok farklı bir yere gidebilirdi. Ama o 1 sene bile etki etti. Kente etki etti, nasıl bir ihtiyaca denk geldiğine etki etti. Çocuklara ne kadar etki ettiğini bilmiyoruz ama. Keşke o dönem birkaç araştırmacı arkadaşımız bunu inceleseydi. Tabii eğitim arkadaşlarımız gelişim raporları hazırladı ama dışarıdan bir gözle sürekli, bunun çocukların dil gelişimini testlerle —ki çok fazla test var: sosyal gelişim, duygusal gelişim, dilsel gelişim gibi alanları takip eden birçok test— izlemek mümkün olsaydı. Bizim elimizde yoktu, keşke olsaydı. Aileye etkisi, öğretmenlere etkisi, topluma etkisi konularında çok önemli bir tohumdu. Yeni süreçler oluştuğunda daha güçlü bir şekilde; Kürtlerin böyle bir talebi de, ihtiyacı da, hafızası da var.”⁵⁰

⁴⁹ Eğitimci ile yapılan görüşme, 02.01.2025.

Zarokistan deneyimi, onarıcı adaletin eğitim yoluyla hayata geçebileceğini göstermiş; bastırılan bir halkın anadilinde yaşama hakkının, çocukların gözünden yeniden inşa edilebileceğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, bugün yapılacak her yeni eğitim girişiminde bu deneyimin hatırlanması, sürdürülmesi ve daha da güçlendirilmesi hayati önem taşımaktadır. Altyapı eksikliklerine, politik baskılara ve kaynak sorunlarına rağmen, kısa sürede büyük bir etki yaratmışlardır. Sonuç olarak, Zarokistanlar, Kürt çocukların eğitimi için birer alternatif eğitim alanı yaratmanın yanı sıra, dil, kültür ve kimlik üzerine de önemli bir duruş sergileyen kurumlardır. Kapatılmalarına rağmen, bu okulların idealleri ve eğitim felsefesi hala pek çok insan için ilham kaynağı olmaktadır. Son süreçte belediyelerin kayyumdan alınması ile bu kurumların tekrar açıldığı da izlenmektedir.

2.3.Zımsım Kreşi

2017 yılında Diyarbakır'da kurulan Zımsım Kreşi, devletin kayyum atamalarıyla belediyelere bağlı Kürtçe kreşlerin (Zarokistan ve Xalxalok) kapatılmasının ardından doğan yapısal boşluğu doldurmak amacıyla, bu kurumlarda görev almış eğitimciler ve çocukları bu kurumlardan etkilenen ebeveynler tarafından kurulmuştur. Zımsım'ın kuruluşu, çocuk merkezli katılımcı bir eğitim yaklaşımının somut bir örneği olarak değerlendirilebilir.

Bir katılımcının aktarımına göre, okulun ismi çocuklara sorularak ve onların önerileri doğrultusunda belirlenmiş, “Zımsım” adı da bu şekilde ortaya çıkmıştır. Okulun rengi ve dizaynı dahil olmak üzere tüm karar süreçlerine çocuklar aktif olarak katılmıştır. Katılımcı, bu kreşin hem çocukların hem de ebeveynlerin mekanı olduğunu, ebeveynlerin de bunu böyle hissetmesinin kalıcılık açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Zımsım'da karar alma süreçlerinde çocukların aktif katılımı esas alınmış; okulun adı, duvarlarının rengi ve günlük etkinliklerin içeriği gibi unsurlarda onların görüş ve tercihleri belirleyici olmuştur.⁵¹

⁵⁰ Eğitimci ile yapılan görüşme, 02.01.2025.

⁵¹ Eğitimci ile yapılan görüşme, 19.03.2025.

Bu yaklaşım, çocukların yalnızca eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda mekanın inşasında da özne olarak konumlandırıldığını ve karar alma süreçlerinde etkin rol üstlendiklerini göstermektedir. Zımsım, yatay örgütlenme modeliyle ve hiyerarşisiz bir yapı temelinde kurulmuştur. Kreşin doğrudan çocukların katılımıyla şekillenmiş olması, onun pedagojik yaklaşımını ve yönetim yapısını belirleyici bir unsur haline getirmiştir.

Zımsım, önceki deneyimlerden ilham almakla birlikte kendine özgü bir pedagojik yapı geliştirmiştir. Kurum, Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) modeli ve Reggio Emilia yaklaşımı gibi alternatif eğitim paradigmalarından esinlenerek hibrit bir program ortaya koymuştur:

“Zarokistan’da zaten ana taslak vardı. Onun devamlılığı olunca onun üzerinden yürüdük ama değiştirdik. Başka formatlar da ekledik. O ana taslak Zarokistanlar için ayrı bir yerde durmalı. Biz onun içine Başka Bir Okul Mümkün’ün programından biraz kattık, Regio Emiliou’dan bir şeyler kattık ve yeni bir şey oluşturduk. Hibrit oldu biraz da. Daha doğa ile iç içe, günü daha fazla dışarda geçiren ve çocukların daha etkileşime açık olduğu bir program geliştirmiş olduk.”⁵²

Okulun mekansal yapısı da alternatif bir eğitim modeli olması açısından da dikkat çekmektedir. 2 villadan oluşan ve ev formatında olan bu kreşlerde çocuklar hiyerarşinin olmadığı bir ortamda eğitim almıştır. Doğayla iç içe, oyun temelli, iktidarsız ve çocuğun özne olduğu bir eğitim modeli benimsemiştir. Zımsım’ın uygulamaları, çocukların otoriteye karşı geliştirdikleri eleştirel tutum, özne olma bilinci ve özgürlük alanlarının genişletilmesi açısından önemli kazanımlar sunmuştur:

“Diğer velilerin geri dönüşü üzerinden de söyleyebileceğimiz: çocukların yaratıcı faaliyetleri, daha özgür düşünen bireyler halini alması ve otorite tanımamazlıkları. Otorite olmasın ve çocuklar bunu görmesin konusunda başarılı olduğumuzu gördük.”⁵³

Anadil temelli eğitimin çocuğun gelişimine katkısı da gözlemlerle desteklenmiştir:

⁵² Eğitimci ile yapıla görüşme, 08.12.2024

⁵³ Eğitimci ile yapılan görüşme, 19.03.2025.

“Kendi çocuğumuzdan bakarsak, okula başladığında gerçekten otorite tanımıyordu, itiraz ediyordu. Öğretmeni ile frekansı Kürtçe konuşarak yakalamıştı. Öğretmeni onunla Kürtçe konuştuğu için sınıfta kalmayı kabul edip orada okula devam etmişti.”⁵⁴

Zızmım'ın 8 yıllık faaliyet dönemi (2017–2025), toplumsal dayanışmanın, ebeveyn inisiyatiflerinin ve alternatif eğitim anlayışlarının sürdürülebilir bir örneği olmuştur. Ancak 2025 yılında, yerel seçimlerden sonra belediyelerin yeniden devreye girmesiyle birlikte, Zızmım'ın faaliyetlerine son verilmiş ve tekrar Zarokistanlarla devam edilmiştir.

Sonuç olarak, Zızmım modeli; çocuk katılımını esas alan, çokdilli eğitimi içselleştiren ve yerel kurumlarla kurduğu ilişkilerle toplumsal bağları güçlendiren bir okul öncesi eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Zızmım'dan mezun olan çocuklar, daha özgüvenli, sorgulayıcı, yaratıcı ve otoriteye karşı mesafeli bireyler olarak tanımlanmışlardır. Ailelerden gelen geri bildirimlerde çocukların sanatsal etkinliklerdeki üretkenliği, dil gelişimi ve sosyal becerileri vurgulanmıştır.

2. ÖZGÜR OKULLAR VE ALTERNATİF OKUL ÖNCESİ KURUMLARDA MÜFREDAT

Özgür Okullar'a yapılan baskınlar neticesinde müfredatın ulaşılabilirliği ortadan kaldırıldığı için genel olarak öğretmen, öğrenci ve velilerin sözlü olarak aktardığı bilgiler çerçevesinde müfredata dair bir derleme yapılmıştır. Bu okulların müfredatının nasıl oluşturulduğunu bir eğitimci şöyle aktarmıştır:

“Dünya genelinde araştırma yaptık. Sonuçta Eğitim Politika Grubu'nun asıl amacı buydu. Bu grup, doğrudan okul ortamıyla bağlantılı olmayan öğretmenlerden oluşuyordu. İçlerinde üniversiteden kişiler vardı. Farklı yerlerden, farklı anlayışlardan gelen insanlar bir araya gelmişti. Dünyadaki alternatif eğitim sistemleri de böyleydi. Öncelikle, dünyadaki devletçi eğitim sistemlerini inceledik. Sonra bu sistemlere karşı geliştirilen alternatif eğitim modellerini ele aldık. Ardından, “Bu coğrafyada olması gereken nedir?” sorusu üzerinden bir çalışma yürüttük. Bu, 2-3 yıl süren bir çalışmaydı.”⁵⁵

⁵⁴ Veli ile yapılan görüşme, 20.03.2025

⁵⁵ Eğitimci ile yapılan görüşme,

Bu okullarda geliştirilen müfredat, devletin resmi okullarından bilinçli biçimde ayrışacak şekilde tasarlanmıştır. Program, otoriter-milliyetçi ve cinsiyetçi kodların yeniden üretimine izin vermemeyi temel ilke olarak benimsemiş; bunun yerine ekolojik duyarlılık, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kültürel çoğulculuk ekseninde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin farklılıklara açık, eleştirel ve özgürlükçü değerlerle donatılabilmesi amacıyla içerik ve pedagojik yöntemler yeniden kurgulanmıştır.

Müfredatın ayırt edici unsurlarından biri, **“yakından uzağa çokdilli edinim”** modelidir. Müfredat, temel okul derslerinin tamamını Kürtçe olarak sunmakta; ikinci sınıftan itibaren yakın diller (Türkçe, Arapça, Süryanice, Ermenice) ve üçüncü yıldan itibaren uzak diller (Fransızca, Almanca, İngilizce) eklenmektedir. Erken çocukluk döneminin dil öğrenimi açısından kritik bir dönem olduğu gerçeğinden hareketle, anasınıfları bu sürecin merkezine yerleştirilmiştir. Bu yaklaşım, çocukların kısa sürede birden fazla dili öğrenme potansiyelini ortaya çıkarırken, aynı zamanda mevcut okul öncesi kurumların asimilasyon odaklı yapısına alternatif oluşturmuştur. Evlerdeki anadil kullanım oranları da dikkate alınarak planlanan bu yapı, çok dilliliği hem bireysel hem toplumsal bir kazanım olarak ele almıştır.

Bu katmanlı yaklaşım, öğrencilerin bilişsel gelişim ritmine uygun olarak dilsel repertuarlarını kademeli biçimde genişletmelerine olanak tanır; aynı zamanda dilsel hiyerarşileri tersine çevirerek anadiliyle kurulan güçlü akademik temelin korunmasını sağlar.

Söz konusu modeli sahada uygulayan öğretmenlerden biri bu pedagojik çerçeveyi şu sözlerle özetlemektedir:

“Bizim amacımız, hem okul binalarından sınıf düzenine kadar tüm yapıyı dönüştürmek hem de çocukları anadillerinde güçlendirmektir. Yakından uzağa dil öğretimi, bu dönüşümün merkezindeydi; bir çocuğun farklı dilleri içselleştirme sürecini 7-8 yıla yayıyor ve anadilini güvenceye alıyordu.”⁵⁶

Bu okulların en önemli özelliklerinden biri aile meclislerinin yanı sıra çocuk meclislerinin de olmasıdır. Bu meclislerde çocukların kendi sorunlarının kendi içlerinde çözmelerini sağlamaktadır. Bu durum çocukların öz yeterlilik noktasında iyi bir gelişim sağlamalarının önü açmıştır. Öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde de çocukların bu meclislerde birer özne olarak nasıl aktif rol aldığı aktarılmıştır.

⁵⁶ Eğitimci ile yapılan görüşme, 26.02.2025.

Bir öğrenci okul deneyimini şöyle anlatmaktadır:

“Her hafta cuma günleri toplantı yapıyorduk. Bir meclisimiz vardı. Bu mecliste yaptıklarımızı, yapacaklarımızı, ne olmak istediğimizi, eksiklerimizin olup olmadığını varsa nasıl giderileceğini konuşuyorduk. Belki de benim açık sözlülüğüm de buradan geliyordur. Çünkü burada bize çocukluktan şunu öğrettiler; isteklerinizi belirtin, belirtin ki insanlar bilsin. Ve bize ne olmak istediğimizi soruyorlardı onlar da ona göre bir planlama yapıyorlardı. Ki biz ergenlik çağına girdiğimizde de bizlerle özellikle ilgilenen Rêveberler (öğrenciden sorumlu öğretmenler) vardı. Örneğin özellikle biz kızlar için özel-kişisel hocalar tutulmuştu. Bu regl dönemidir işte erkeklere karşı nasıl davranmalıyız vs gibi. Ya da o dönemde çok terleme oluyor diye bizlere deodorant verilmişti pedlerle birlikte. Biz artık büyüdüğümüz için insanlarla nasıl konuşmamız ve onlara nasıl davranmamız gerektiği anlatılıyordu. Kürtçe eğitim veren okullarda okuduğumuz için bizim topluma hem tavrımız hem davranışlarımız hem konuşmamızla bir duruş göstermemiz gerekiyordu. En çok da bunun üzerinden bizi eğittiler. Nerde nasıl konuşacağımızı, davranacağımızı hatta zorbalığa uğramamamız için bize her şeyi öğretiyorlardı. Öğretmenlerimiz okudukları kitapları gelip bize anlatıyorlardı ve biz onlardan çok şey öğreniyorduk, fikir sahibi oluyorduk. Zaten çocukluktan beri hep bizim fikirlerimize önem verdikleri için biz de yavaş yavaş kendi fikirlerimize önem verip toplumdaki olumsuz fikirleri daha az önemser olduk ya da toplumun bize bakış açısını...”⁵⁷

Özgür Okullar’da, çocukların yanı sıra ailelere ve yerel topluluklara da sorumluluk alanı açan bir yapı inşa edilmeye çalışılmıştır. Eğitim süreci, yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı kalmamış; aile meclisleri, gönüllü destekler ve ortak karar mekanizmaları aracılığıyla toplumsal katılım temelinde şekillenmiştir. Ancak zamanla artan baskılar, bu yapının bütüncül işleyişini zayıflatmış; yalnızca dersler değil, topluluk içi ilişkiler ve birlikte üretme zemini de zarar görmüştür. Okulun açık olduğu dönemde aile meclislerinin düzenli işlediği, öğretmen, personel ve sınıf düzeninin eksiksiz olduğu aktarılmaktadır. Ancak okulun kapatılmasıyla birlikte birkaç aylık bir eğitim boşluğu yaşanmış; ardından eğitim ev ortamlarına taşınsa da kurumsal yapı ortadan kalkmış, idari koordinasyon mekanizmaları işlemez hale gelmiştir. Evlerde yürütülen dersler, sınırlı imkanlar ve bireysel çabalarla sürdürülebilmektedir.

⁵⁷ Öğrenci ile yapılan görüşme, 27.05.2025.

Kreş eğitiminde çocukların gelişimi açısından kendi anadili ile de iletişim sağlayabilmesi önemlidir. Bununla birlikte Kürtçe anadilinde eğitim hakkı tanınmadığından özellikle Zarokistan, Zimzim, Xalxalok gibi okul öncesi kurumların varlığı Özgür Okullar açısından önemli olmuştur. Çünkü bu çocukların başka dillerle birlikte kendi anadilini de kullanmaya devam edebileceği kreşlere ulaşabilmesi, sistem içerisinde kendi anadilini yitirmeden sonraki okul aşamasına geçişini sağlamıştır.

Zarokistanlar, sadece eğitim anlayışıyla değil, aynı zamanda toplumsal iş birlikleriyle de dikkat çeker. Bu okullar, şehirdeki diğer kurumlarla iş birliği yaparak çocukların sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Örneğin, Amedspor gibi spor kulüpleri, çocuklara spor olanakları sunmuş; Amed Şehir Tiyatrosu ise tiyatro oyunları sergileyerek çocukları kültürel etkinliklerle buluşturmuştur. Bu tür yatay örgütlenmiş iş birlikleri, çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiyi güçlendirmekte ve öğrenme sürecini toplumsallaştırmaktadır.

Zarokistanların müfredatı hazırlanırken Kanada, İsviçre ve Finlandiya gibi ülkelerin okul öncesi eğitim programları incelenmiş, özellikle Kanada'nın Ontario ve Alberta eyaletlerindeki uygulamalardan yararlanılmıştır. Türkiye'de 2011–2012 yıllarında revize edilen müfredat da son aşamada kısmen referans alınmıştır. Ancak bu modeller, yerel toplumsal ve dilsel gerçeklikler ışığında yeniden yorumlanmıştır. Anadillerinden uzaklaştırılmış, bu alanda formel eğitim almamış öğretmenlerle çalışılacağı gerçeği göz önünde bulundurularak, program geliştirme sürecinde dezavantajlar ve ihtiyaçlar açık biçimde tanımlanmıştır.⁵⁸

Müfredat tasarımı sürecinde hazır bir programın uygulanması yerine, “çocuklarımız için nasıl bir eğitim istiyoruz?” sorusu merkeze alınmış; bu bağlamda Kürt coğrafyasında savunulan eğitim anlayışının uygulanabilirliği tartışılmıştır. Öğretmenlere, yalnızca mevcut kurumun işleyişini sürdürmekle kalmayıp ileride bu modeli başka bölgelerde kurup yaygınlaştıracak aktörler olacakları vurgulanmıştır.

Özgür Okullar ile okul öncesi kurumlar olan Zarokistan ve Zımzımlar incelendiğinde, müfredatın çocukları merkeze alarak ve bu merkezin etrafında aile, çevre ve öğretmen ilişkileriyle güçlü bağlar kurularak hayata geçirildiği görülmektedir. Özellikle Zımzım'ın kuruluşunda yer alan bir görüşmecinin müfredatta faydalandıklarını belirttiği Reggio Emilia eğitim modeli incelendiğinde, kurulan yapılardaki işleyişin bu yaklaşım ile nasıl örtüştüğü görülmektedir.

⁵⁸ Eğitimci ile yapılan görüşme, 17.04.2025.

Bu modelin temel özellikleri şunlardır:

- Çocuğun aktif özne olarak görülmesi: Çocuklar bilgiyi pasif olarak alan değil, araştıran, sorgulayan ve öğrenme sürecine aktif katılan bireylerdir.
- Katılımcı eğitim: Öğretmen, ebeveyn ve çocuklar arasında güçlü bir işbirliği vardır. Aileler sürecin önemli aktörlerindendir.
- Demokratik ve yatay yapı: Karar alma süreçlerinde çocukların da söz hakkı bulunur.
- Çevrenin üçüncü öğretmen olması: Mekânların tasarımı, kullanılan materyaller ve öğrenme ortamı pedagojinin bir parçasıdır. Çocukların merakını uyandıracak ve keşfetmelerini teşvik edecek şekilde düzenlenir.
- Sanat ve ifade özgürlüğü: Çocukların farklı yollarla kendilerini ifade etmeleri (çizim, oyun, müzik, drama vb.) teşvik edilir. Bu, modelin “yüz dil” (hundred languages) yaklaşımıyla anılmasına yol açmıştır.⁵⁹

Bu model, dünyada yenilikçi okul öncesi eğitim yaklaşımlarından biri olarak kabul edilir ve katılımcı-demokratik yönetim ile çocuk merkezliliği bakımından Zarakistan ve benzeri alternatif eğitim deneyimleriyle paralellikler taşır.

Türkiye’deki resmi müfredat ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak hazırlanmakta ve tüm ülke çapında uygulanmaktadır. Müfredat, özellikle ulusal birlik ve resmi dil olan Türkçe üzerinden şekillendirilmiş olup, tek tipçi bir anlayışa dayanır. Bu nedenle farklı kültürlerin ve dillerin eğitimde yeterince temsil edilmediği yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Son yıllarda müfredatta kısmi güncellemeler yapılmış olsa da, içerik hala ağırlıklı olarak merkezîyetçi, sınav odaklı ve bilgi aktarımına dayalıdır; eleştirel düşünme, katılımcı öğrenme ve çokdillilik açısından önemli sınırlılıklar barındırmaktadır.

Her ne kadar yeniliklere gidilse de bu yenilikler genelde merkezi din anlayışı üzerinden şekillendiğinde ayrıca bir ayrımcılık noktası yaratmıştır. Bir diğer önemli sorun ise son zamanlarda yapılmış olan düzenlemelerle çocukların işçi konumuna getirilmesi sorunudur. Hatta bu düzenlemeden kaynaklı çocukların tehlikeli ve ağır iş alanlarına girişiyle ölümler yaşanmıştır. Buna rağmen geri adım atılmamış ve gerekli düzeltmelere gidilmemiştir. Bütün bunlar bir arada düşünüldüğünde, yeni bir müfredatın kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır.

⁵⁹ Zıman Şêrîn e Zarakîstan Hêlîn e, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Zarakîstan Kreş ve Gündüz Bakımevi Öğretim Programı, 2015-2016.

Alternatif eğitim modelleri incelendiğinde ve uygulama sırası-sonrası yapılan gözlemler sonucunda, ne kadar önemli bir toplumsal dönüşüm yaratarak eşitlikçi ve özgürlükçi olduğu izlenebilmektedir. Özellikle kadın-doğa-ekoloji alanlarında yaratımı, son derece geleceğe yönelik bir olumluluk taşımaktadır.

Özgür okullarda uygulanan müfredatın en önemli ve belirgin yanlarından biri de uygulandıkça ihtiyaç dahilinde esneklikten faydalanılması olmuştur. Eğer uygulamada olumlu sonuçlara ulaşılmadıysa hızlıca alternatifi oluşturulmuş ve yerine daha olumlu sonuçlara götürecek yeni olan getirilmiştir. Bu da öğretmen ve öğrenci arasında bir hiyerarşi yaratmayan ve yaratma amacı taşımayan bir müfredatın sonucunda olmuştur. Özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklı olunması sürekli bir gelişmeye açık müfredatın yollarını mümkün kılmıştır.

3. ANADİL HAKKI VE ANADİLDE EĞİTİM HAKKINA ONARICI ADALET PERSPEKTİFİNDEN BİR YAKLAŞIM

Onarıcı adalet; cezalandırıcı, dışlayıcı ve intikamcı yaklaşımlardan ziyade, eğitici, affedici, toplumsal sorumluluğu esas alan, mağdurun uğradığı zararın telafisini ve fail ile toplumun sürece aktif katılımını önceleyen bir adalet anlayışıdır.⁶⁰ Bu yaklaşım, sadece suçun failine ceza vermekle yetinmeyip, ortaya çıkan zararın toplumsal düzeyde onarılmasını hedefler. Onarıcı adaletin temelini, toplumsal müzakere, karşılıklı anlayış ve yeniden inşa süreci oluşturur.⁶¹

Bu yaklaşıma göre, anadilde eğitimin engellenmesi kültürel inkar, dilsel asimilasyon ve yapısal eşitsizlik üretme mekanizması olarak değerlendirilmelidir. Anadilin eğitim dilinden dışlanması, bireyin kendi varoluşunu ifade etme kapasitesini sınırlar, benlik gelişimini sekteye uğratır ve bireyi daha baştan sistem dışına iter.

Anadilde eğitim hakkı, yalnızca bireyin kendi dilinde öğrenim görebilme özgürlüğünü değil, aynı zamanda bireyin kimliği, kültürü ve toplumsal aidiyetiyle kurduğu ilişkini sürekliliğini sağlar. Bu hak, eğitim hakkının ayrılmaz bir parçasıdır ve aynı zamanda birçok başka temel

⁶⁰ Howard Zehr, *The Little Book of Restorative Justice*, Good Books, 2002.

⁶¹ John Braithwaite, *Restorative Justice and Responsive Regulation*, Oxford University Press, 2002

insan hakkının etkin kullanımının ön koşuludur. Ancak Türkiye’de Kürtler başta olmak üzere birçok halk için bu hak sistematik biçimde tanınmamakta; böylelikle bireylerin yalnızca eğitim değil, sağlık, adalet ve kamusal yaşama katılım gibi diğer temel haklara erişimi de ciddi biçimde sekteye uğratılmaktadır. Anadilde eğitim; sağlık, adalet, sosyal hizmetler gibi diğer hak alanlarına tam ve eşit katılımın temelidir. Bu bağlamda, eğitimin resmi dil dışındaki dillerde verilmemesi, bireylerin sağlık sistemine başvurduğunda derdini anlatamaması, adli süreçlerde kendini ifade edememesi ya da kamu hizmetlerinden etkin biçimde yararlanamaması gibi doğrudan sonuçlar doğurur.

Anadilin kamusal yaşamdan dışlanması; eğitime, sağlığa, adalete, kültürel üretime ve daha geniş anlamda insan gelişimine yönelik erişimi doğrudan ve dolaylı biçimlerde kısıtlamaktadır. Bu durum, bireyin yalnızca kamusal haklara değil, aynı zamanda kendi kimliğine erişimini de engellemektedir. Onarıcı adalet, bu tür tarihsel ve yapısal dışlamaların sadece tanınmasını değil, bu dışlamaların ürettiği zararların toplumsal hafıza, kültürel süreklilik ve kolektif onarım temelinde ele alınmasını şart koşar.

Özgür Okullar deneyimi de halkın beklentilerine karşılık verdiğiinden bir onarıcı etkiye sahip olabilmıştır. Yıllarca anadilde eğitim için mücadele veren ve bugün hala bu hakka erişemeyen Kürtler, 2014-2016 sürecinde bunun bir çözümünü geliştirmişlerdir. Her ne kadar baskılar ve engellemeler nedeniyle istenilen sonuca ulaşılamamış olursa da bu deneyim Kürtler için önemli bir yerdedir.

“Van’da bir Eğitim Destek Evini ziyaret etmiştim, oradaki arkadaşların çabasını görmüştüm. İnsanın gözleri doluyor. Çocuklarla sohbet ettiğinizde inanılmaz bir farkındalık görüyorsunuz. Sadece Kürtçe öğretilmiyor. O çocuklar kendileri ile beraber sanki dünyayı da değiştirip dönüştürüyorlar. O çocukların ailelerinde de inanılmaz bir dönüşüm yaşanıyor. Müfredat sürecini de biliyorum. Öğretmen arkadaşların neredeyse dünyadaki bütün demokratik, insan haklarına dayalı, daha açık, topluma dayalı müfredat çalışmalarını günlerce aylarca incelediklerini biliyorum. Mesela Finlandiya örneği çok güzel bir örnektir. Devletin hiçbir şey vermeden sadece belediyelerin kendi inisiyatifi ile çalışmasına müsaade etmesi durumunda bile toplumun nasıl bir yaşamı güzelleştirebileceğine tanık oldum. Çok büyük acılar yaşadık ama yasını en kolay onarabilen yeteneğe sahip bir halkız.”⁶²

⁶²Okul kurucularından biri ile yapılan görüşme, 06.04.2025.

Özellikle çocukların anadilinde eğitim hakkından yoksun bırakılması bireysel ve kolektif kimliklerin bastırılması, silinmesi ve yerinden edilmesi anlamına gelmektedir. Türkçe ile ilk kez okul sıralarında karşılaşan Kürt çocuklar, eğitim sürecine uyum sağlamakta zorlanmakta; bu durum çocukların özsaygısının zedelenmesine, başarısızlık duygusunun yerleşmesine ve uzun vadeli dışlanmalara yol açmaktadır. Onarıcı adaletin bakışıyla bu tür hak ihlalleri yalnızca bireysel düzeyde değil, toplulukların tarihsel travmalarıyla iç içe değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda anadilde eğitimin desteklenmesi; toplumsal barış, eşit yurttaşlık, kültürel tanınma ve hakikatle yüzleşme sürecinin de temel taşıdır. Dil hakkının tanınması ve güçlendirilmesi, geçmişteki kültürel adaletsizliklerin onarılması yönünde atılacak en önemli adımlardan biridir. Çünkü her dil aynı zamanda bir hafıza, bir yaşam biçimi ve bir topluluk deneyiminin taşıyıcısıdır. Bir velinin aktarımı da bunu desteklemekte:

“Kimlik sorunu var ve biz bu sorundan kaynaklı çocuklarımızı Kürtçe eğitim veren okullara gönderdik. Maddi olarak durumumuz yetersiz olsa da gelecek kaygısına saplanmadan, gelecekte de başka çocuklara örnek olsun ve gelecekte de diğer çocuklar için öğretmen yetişmesi için çocuklarımızı kendi anadilinde eğitim veren okula gönderdik. Temel motivasyonumuz anadilde eğitimdi. Zaten evimizde de Kürtçe dışında dil konuşmuyoruz. Ki çocuklarımız Türkçeyi dışardan insanlardan öğrenmesine rağmen iki dili de çok iyi konuşuyor. Bu tutumumuz Kürtçeye yönelik baskılara karşı da bir direniştir. Bu baskıları kabul etmiyoruz.”⁶³

Kürt halkı için egemen ulus-devlet anlayışı altında geçen yüzyıllar, çoğunlukla yok sayılma, bastırılma ve kültürel asimilasyonla örülüdür. Ancak bu tarihsel yoksunluk yalnızca geçmişin bir kalıntısı değil; bugünün eğitim politikalarında, toplumsal eşitsizliklerinde ve dilsel hakların hala tanınmamasında yaşamaya devam etmektedir. Onarıcı adalet bu nedenle yalnızca geçmişle değil, bugünün politik tercihleriyle ve geleceğe bırakılacak mirasla da ilgilenir.

Bir katılımcının kendi yaşadığı hak ihlalini, çocuğunun eğitim hakkına erişimiyle onarma çabası, onarıcı adaletin toplumsal bağ kurucu niteliğini gösterir:

⁶³ Veli ile yapılan görüşme, 21.07.2025.

“Anadilimi istiyorum, kendim yaşadım bunun eksikliğini. Üç yılda ancak Türkçe eğitimde bir şey öğrenebildim. Ancak anadilini eğitim alıp konuşursan daha hızlı öğrenirsin. Bunun için de çocuklarımı Kürtçe eğitim veren okula gönderiyorum. İki kızım da başladıklarında Kürtçe eğitim veren okul olmadığından devlet okuluna gitmek zorunda kaldı. İmkanım olsaydı kesinlikle Kürtçe eğitim veren okula gönderirdim. Ama okul yoktu. Şimdi bir kızım Kürtçe eğitim veren okula gidiyor ve ne kadar eksikler olsa da asla pişman değilim. Anadilini o kadar iyi konuşuyor ki, bu benim için en önemli şey. Ondan derslerin Kürtçe isimlerini öğrendim. Bu beni çok mutlu etti, ondan çok şey öğreniyorum.”⁶⁴

Başka bir veli ise Kürtçe eğitim veren okulların kendi hayatına etkisini şöyle aktarmakta:

“Kendi anadilimi çocuklarımın bu okullara gitmesiyle onlar sayesinde öğrendim. Evlendim eşimle birlikte Kürtçe konuşmaya başladım. Diyarbakır’a geldik, biri geldi bize Kürtçe eğitim veren okulların açıldığını söyledi. O zaman Diyarbakır’da iki okul vardı (Ferzad Kemanger- Ali Eren). O zamanlar kızım kendi dilini, kültürünü, coğrafyasını bilecek diye çok mutlu olmuştum. Ben kendi anadilimi bilmiyordum. Ve ben de çocuklarım bu okullara gitsin kendi dilini kültürünü öğrensin diyordum. Ve böylece o öğrenince kendi çocuklarına aktaracak nesiller boyu devam edecek diyordum. O yüzden iki çocuğumu da gönderdiğim için çok çok mutluyum, hiç pişman olmadım. Sıkıntılar olsa da vazgeçmedik.”⁶⁵

Başka bir katılımcı ise bu hak talebinin toplumsal boyutuna şöyle dikkat çekmiştir:

“Ben sadece kendi çocuklarım için demiyorum; Bütün çocuklar kendi anadilinde eğitim görsün, kültürünü yaşasın, hakkını talep etsin. Kızım bu yolda tek başına yürümüyor. Diğer bütün Kürt çocuklar için yürüyor. Bu yolu açmak için mücadele ediyoruz. Bu hakkımız ve istiyoruz.”⁶⁶

Toplumsal olarak Kürtlerin yaşadığı hak ihlallerinin en derinlerinden biri olan anadilde eğitim hakkı, bugünkü mevcut koşullarda tam bir tanınma ile gerçek bir toplumsal barışı inşa edecektir. Aktarımlardan da anlaşılıyor ki: son nesil bile bu hakka eriştiğinde önceki nesiller bundan pozitif olarak etkilenmektedir. Örneklerdeki velilerin kendi çocuklarının deneyimlerinden kendine ait bir pay çıkardığı izlenmektedir.

⁶⁴ Veli ile yapılan görüşme, 22.07.2025.

⁶⁵ Veli ile yapılan görüşme, 21.07.2025.

⁶⁶ Veli ile yapılan görüşme, 23.07.2025.

Özgür Okullar'ın kuruluş sürecinde aktif rol oynayan bir görüşmeci, "Eğitim Destek Evleri" ve devamında dönüştüğü Özgür Okullar'ın Kürtçe eğitim sürecinde çocukların olumlu etkilenmesini şu şekilde aktarmakta:

"Bizim çocuklarımızın yaşadığı sadece eğitimde değil bir de toplumsal yaşamda Kürtçe'den kaynaklı kendini ayıksı görme, kendini farklı görme ve dışlanma tehlikesi ile karşı karşıya görme psikolojisi de onlarda travma yaratıyor. Bu dönem, bu travmayı belli oranlarda aştırdı çocuklarda. Çünkü kendileri dışında da kamusal alanlarda Kürtçe konuşulduğuna tanık oldular. Kürtçe oyunlar oynadılar, Kürtçe şarkılar söylediler, derslerini Kürtçe öğrendiler. "Eğitim Destek Evleri" böyle bir hizmet görüyordu. "Eğitim Destek Evleri"nin içerisinde sadece eğitimde değil aynı zamanda sosyal aktiviteleri ve yeteneklerini de güçlendiren, geliştiren çalışmalar da yapılıyordu. Örneğin geziler yapıyorlardı, çocuklar birlikte oyun grupları oluşturuyorlardı, tiyatrolar oluşturuyorlardı, okuma günleri yapıyorlardı, sinema izleme günleri yapıyorlardı, birbirleriyle gruplar halinde farklı etkinlikler de yapıyorlardı ve bu çocukların sosyal gelişimi için son derece yararlı bir çalışmaydı."

Bu okullar, yalnızca eğitim alanındaki boşluğu doldurmakla kalmamış; onarıcı adaletin temel boyutlarından biri olan tanıma ve onarma ilkesini pratikleştirmiştir. Bu yönüyle Özgür Okullar hem bireysel hem de kolektif düzeyde yaşanan hak ihlallerine karşı bir onarım alanı oluşturmuştur. Öğretmenlerin, ailelerin ve yerel aktörlerin ortak emeğiyle şekillenen bu kurumlar, devlet baskılarına rağmen toplumsal dayanışma temelinde yeniden üretilmiş; onarıcı mekanizmaların topluluk içinde nasıl inşa edilebileceğini ortaya koymuştur. Böylece adalet, ilişkisel ve kültürel düzeyde somut olarak hayata geçirilmiştir. Bu okullarla ilişkilendirilmiş kişilerin duygularını aktarırken de bunun vurgusu dikkat çekmekte.

Ferzad Kemanger öğrencilerinin ilk karnelerini aldığı törende bulunan Dönemin Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Eş Başkanı Gültan Kışanak'ın "Bu daha başlangıç, bir ilk adım. İnanıyorum ki büyüyerek gelişecek. Bizler asimilasyon politikalarının yaşlanmış temsilcileri olarak buradayız. Ama geleceğimiz, asimilasyon politikalarını boşa çıkarmış, kendi anadilinde eğitim gören, toplumuyla, halkıyla, kültürüyle bütünleşen yeni kuşakların olacak" 67 sözleri tarihsel ve siyasal bir kararlılığın ifadesidir. Bu deneyimler, Kürt toplumunun anadilinde eğitim hakkı talebini bir gereklilik olarak ve aynı zamanda kültürel varoluşun ve toplumsal adaletin temel bir zemini olarak ele aldığını göstermektedir. Kürtlerin talep olarak

⁶⁷ "İlk Kürtçe Karneler Verildi," T24, 23 Ocak 2015, <https://t24.com.tr/haber/ilk-kurtce-karneler-verildi,284786>.

bunu dile getirmesi de tarihsel süreçte bu hakkın nasıl ortadan kaldırıldığının farkında oldukları temeline de dayanmaktadır.

Anadilde eğitim hakkı, devlet literatüründe ‘azınlık’ kategorisine dahil edilen topluluklara yönelik kimi antlaşmalarda yer bulmuş; bu çerçevede halklar söz konusu düzenlemelere dayanarak haklarını kısıtlı biçimde de olsa hayata geçirebilmiştir. Kürtler ve bazı diğer topluluklar ise bu hakka hiç ulaşamamıştır. Bir katılımcı ise buna dair fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

“Çocuklarımızın Kürtçe eğitim veren okullara gitmesi toplumda çok iyi bir etki yarattı. Bu da bizim için çok iyiydi. Çocuklarımızın; Kürtçe bilen doktor, öğretmen olacaklar diye hayalleri vardı. Tabi bu hayalleri de yıkıldı. Bu coğrafyada yaşıyoruz, birlikteyiz. Anadil hakkımız yasak. Çocuklarımızı anadilinde eğitmek, anadilinde eğitim görmeleri yasak ama İngiliz, Arap, bunlar rahatça kolej açabiliyor. Fransızlar kendi dillerinin eğitimlerini verebiliyorlar. Ama biz Kürtlere bu kapılar kapalı. Politik siyasi şeyler var. Dil, eğitim alanında kullanılmayınca mutlaka unutuluyor. Ashını, kültürünü de unutuyorsun. Anlıyorsun bir süre sonra ama konuşamıyorsun.”⁶⁸

Özgür Okullar, Kürt halkının anadilinde eğitim hakkına yönelik güçlü talebinin ve bu hakkın engellenmesinin yarattığı onarıcı adalet ihtiyacının somut bir örneğidir. Anadilde eğitimin yasaklanması, kültürel ve toplumsal bir kırılma yaratmaktadır. Bu kırılmalar, ancak geçmişin inkar politikalarının tanınması, hakikatlerin dile getirilmesi ve yeniden inşa süreçlerinin toplumsal katılımı ile örülmesiyle onarılabilir. Bu bağlamda, anadilde eğitim hakkı yalnızca bir talep değil; aynı zamanda geçmişte yaşanmış adaletsizliklerin giderilmesi için elzem bir onarım aracıdır.

Bu süreç hem öğretmenler hem de veliler açısından gözle görülür bir dönüşüm yaratmıştır. Sürece aktif olarak katılan ve aynı zamanda çocuğunu bu okullardan birine gönderen bir öğretmenin gözlemleri, bu dönüşümün boyutlarını ortaya koymaktadır. İlk çocuğunun anadilinde okul öncesi eğitim almadan devlet okuluna başladığında Zazacayı eksiklik olarak algıladığını, buna karşılık ikinci çocuğunun anadilinde anasınıfına giderek eğitim hayatına

⁶⁸ Öğrenci velisi ile yapılan görüşme, 03.25.2025.

başlamasıyla özgüveninin belirgin biçimde arttığını, kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini aktarmaktadır. Eğitim dili ile evde konuşulan dilin farklı olmasının yarattığı sınırlılıkların, anadilinde eğitim ile önemli ölçüde aşıldığı; çocukların toplumsal aidiyet duygusunun güçlendiği gözlemlenmiştir.

Diyarbakır başta olmak üzere farklı şehirlerde elde edilen izlenimler, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, öğretmenleriyle daha nitelikli diyaloglar kurduklarını göstermektedir. Devlet okullarında “problemlı” olarak görülen öğrencilerin, “Eğitim Destek Evleri”nde ve devamında gelen Özgür Okullar’da hem akademik hem de pratik beceriler kazandığı, okul ortamına ve kültürüne daha güçlü bir aidiyet geliştirdiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin, okulda edindikleri becerileri sahiplenmeleri, eğitimin yaşam pratiğine entegre edilmesinin somut örneklerini oluşturmuştur.

Velilerin, çocuklarını bu kurumlara yönlendirirken en temel motivasyonlarından biri, devlet okullarında karşılaşılabilecekleri olumsuz sosyal ortamdan korumak olmuştur. Bu okulların hedefi, yalnızca akademik başarı değil; toplumsal sorumluluk bilincine sahip, kendi kültürüne bağlı ve davranışlarını toplumsal değerlerle özdeşleştirebilen bireyler yetiştirmektir. Öğretmen tanıklıkları, bu hedefin bireysel düzeyde başarılı örnekler yarattığını göstermektedir.

“Eğitim Destek Evleri”nden Özgür Okullar’a uzanan bu deneyim, anadilinde eğitim hakkının savunusunu, kimlik gelişimi, özgüven kazanımı ve toplumsal aidiyetin güçlendirilmesiyle birleştirmiştir. Bu kurumlar, yalnızca eğitimsel değil; kültürel ve toplumsal bir direniş biçimi olarak da anlam kazanmış, onarıcı, eşitlikçi ve özgürleştirici bir eğitim tahayyülünün somut zeminini oluşturmuştur.

Sonuç olarak, onarıcı adaletin gerçek anlamda işlerlik kazanabilmesi, yalnızca mevcut hakların koşulsuz ve evrensel biçimde tanınmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda geçmişte yaşanmış ihlallerin yarattığı bireysel ve toplumsal tahribatın bütünlüklü bir yaklaşımla onarılmasını da zorunlu kılar. Anadilde eğitim hakkının tanındığı bir toplumsal ve hukuksal zeminde, onarma süreçlerinin kaçınılmaz olduğu açıktır. Anadilin kamusal yaşama dahil edildiği koşullarda, toplulukların tarihsel hafızası, kültürel devamlılığı ve aidiyet ilişkileri de güçlendirilmiş olur. Bu da onarıcı adaletin temel ilkeleri olan tanıma, sorumluluk alma ve iyileştirme çerçevesinde bir toplumsal yeniden inşa sürecine zemin hazırlar.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de Türkçe dışındaki dillerde eğitimin yasaklanması ya da anayasal güvenceye kavuşmaması, yalnızca bireyleri değil, toplulukları da etkisizleştiren bir araç haline gelmiştir. Bu durum, özellikle Kürt çocuklar için, daha erken yaşlardan itibaren sistematik dışlanma ve özne olarak görülmeme haliyle tanışma anlamına gelir. Okul, onarıcı değil; tersine kırııcı bir deneyim alanına dönüşmektedir. Bu kırılmayı onarmak, bireylerin ana dillerinde eğitim alabilecekleri koşulların tanınması ve desteklenmesiyle mümkündür. Bu aynı zamanda adalet temelli, onarıcı bir toplumsal sözleşmenin parçası olarak ele alınmalıdır.

Bu çalışmaya başlarken, alternatif eğitim kurumlarının öğrenciler üzerindeki etkisini toplumsal cinsiyet eşitliğine yaklaşım, özgürlük, eşitlik ve ahlaki politik toplumun yaratımına etkisini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Ancak bu okulların sürekli baskı ve kapatılma tehdidiyle karşı karşıya kalması, güvenlik güçlerinin sık sık bu okullara müdahale etmesi, okulların kapılarına mühür vurulması; buna karşılık ise ailelerin ve halkın bu mühürleri sökerek okulu kullanmaya devam etmesi ya da eğitimi bahçede veya başka mekanlarda sürdürmesi nedeniyle hareketliliği artan bu okulların devamlılığı sağlanamadığından araştırmanın derinleştirilmesi ve istenen nitelikte sonuçlar ortaya koyması zorlaşmıştır. Bir süre sonra ise aileler üzerindeki baskının şiddet boyutuna ulaşması, bazı ailelerin çocuklarını bu okullardan almalarına neden olmuştur. Tüm bu gelişmelere rağmen, bu okullarda oluşturulan özgün müfredat ve eşitlikçi-özgürlükçü ortamı sayesinde çocukların kendilerini daha rahat hissettikleri, özellikle anadilde eğitim almanın olumlu etkileriyle eğitime daha istekli yaklaştıkları ifade edilmiştir.

Bu okullarda uygulanan eğitim sisteminin çocuklar, aileler ve kent üzerinde yarattığı olumlu etkiler, yapılan görüşmeler sonucunda ortaya konulmuştur. Özellikle okulların işleyişinin meclis yöntemiyle düzenlenmesi, tüm eksiklik ve baskılara rağmen daha verimli sonuçların elde edilmesini sağlamıştır. Öğretmen meclisi, aile meclisi ve çocuk meclisi üzerinden kurulan bu yapı sayesinde hiyerarşi olabildiğince azaltılarak demokratik bir ortam inşa edilmiştir. Bugünkü eğitim müfredatının eril, cinsiyetçi, milliyetçi ve militarist bir öz taşıması bu kırılmaları her gün daha da derinleştirmektedir. Buna karşılık, Özgür Okullar gibi alternatif eğitim girişimleri incelendiğinde; kadın özgürlükçü, toplumsal cinsiyet

eşitliğine dayalı, farklılıkları sahiplenilen ve destekleyen bir yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bu okullarda çocukların yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda daha özgüvenli, toplumla kaynaşmış ve toplumu geliştirecek bireyler olarak yetiştikleri gözlemlenmektedir.

Özgür Okullar deneyimi, yalnızca bir alternatif eğitim modeli değil, aynı zamanda onarıcı adaletin yerelden inşa edilmesine dair bir örnektir. Bu deneyim, eğitim hakkı, kültürel tanınma ve çocukların onurlu gelişim hakkı için verilen mücadelenin bir göstergesidir. Bugün hala bu okulların kapatılmasıyla oluşan boşluklar doldurulamamış; buna karşılık toplumun belleğinde, anadilinde eğitimin hem hak hem ihtiyaç hem de onarıcı bir iyileşme alanı olduğu bilgisi daha da pekişmiştir.

Kürtlerin anadilde eğitim hakkının yanı sıra, Türkiye'deki eğitim modelinin ve müfredat içeriğinin de bu deneyimlerden faydalanarak toplumu kapsayıcı, ekolojik, kadın özgürlükçü ve demokratik bir temelden yeniden inşa edilmesi mümkündür.

Bu kapsamda, Kürtçe'nin anasınıfından üniversiteye kadar eğitim dillerinden biri olarak kabul edilmesi en öncelikli talep olarak kabul edilmelidir. Bununla birlikte, anayasal ve yasal çerçevenin değiştirilmesi; özgür okulların deneyimlerinin sistematik bir belgeleme çalışmasıyla kayıt altına alınması; yeni müfredatın oluşturulması için eğitimciler, akademisyenler, pedagoglar ve psikologlardan oluşan uzman çalışma gruplarının kurulması önem taşımaktadır. Ayrıca yerel iktidarlar (belediyeler) bünyesinde anadili eğitim birimlerinin oluşturulması, anadili eğitimi deneyimi olan diğer ülkelerin kurumlarıyla ortaklıklar geliştirilmesi ve karşılıklı deneyim paylaşımı yapılması da sürecin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

FOTOĞRAFLAR



Kaynak:https://bianet.org/haber/yuksekoa-daki-kurtce-okulunun-muhru-de-kirildi-158552#google_vignette



Kaynak:<https://www.hakkarihabertv.com/kurtce-uveys-ana-ilkokulu-acildi-18213h.htm>



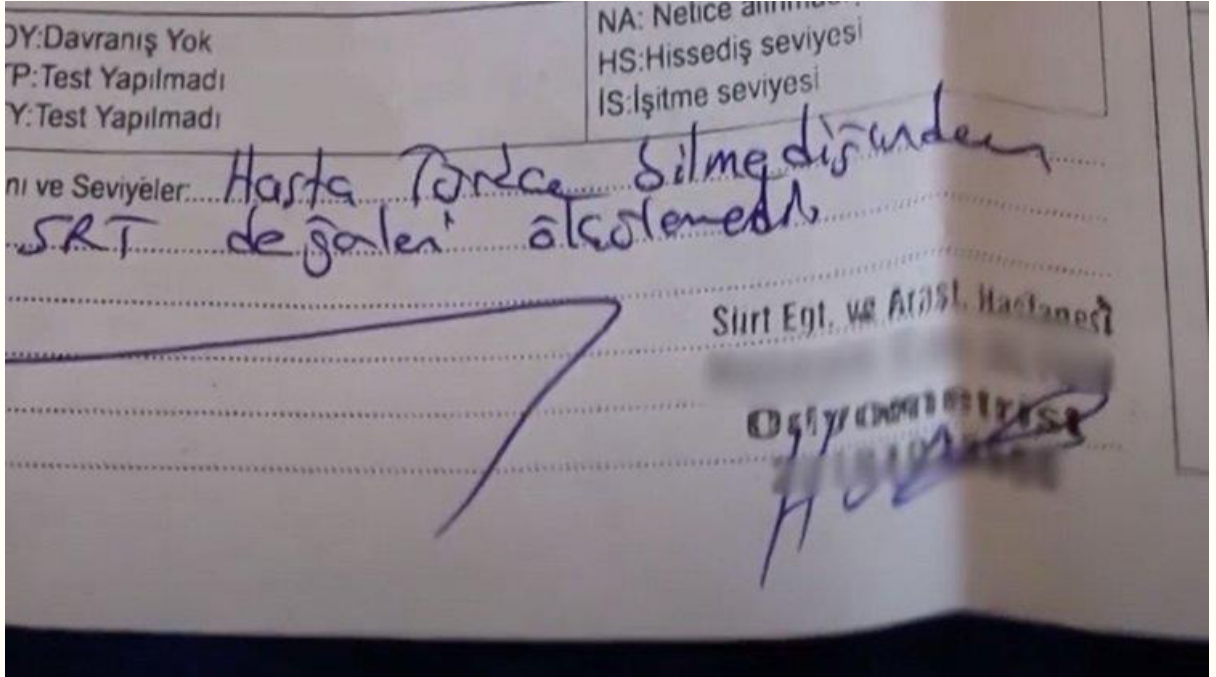
Kaynak: <https://www.hakkarihabertv.com/kurtce-uveys-ana-ilkokulu-acildi-18213h.htm>



Kaynak: <https://t24.com.tr/haber/ilk-kurtce-karneler-verildi,284786>, yıl: 23 Ocak 2015, Gülten Kışanak ve ilk defa karne alan Ferzad Kemanger Okulu öğrencileri.



Kaynak: <https://bianet.org/haber/diyarbakir-da-kurtce-egitim-veren-okul-yeniden-kapatildi-158559>, okulun kapatılmasını protesto eden öğrenci ve öğretmenlere polis müdahalesi.



Kaynak: <https://m.nerinaazad2.com/tr/news/kurdistan/bakur/hasta-turkce-bilmiyor-diye-muayene-edilmedi-66ebde55e0c43>



Kaynak:https://www.ermenihaber.am/tr/news/2016/02/22/Diyarbak%C4%B1r-K%C3%BCrt%C3%A7e-okul/76796#google_vignette

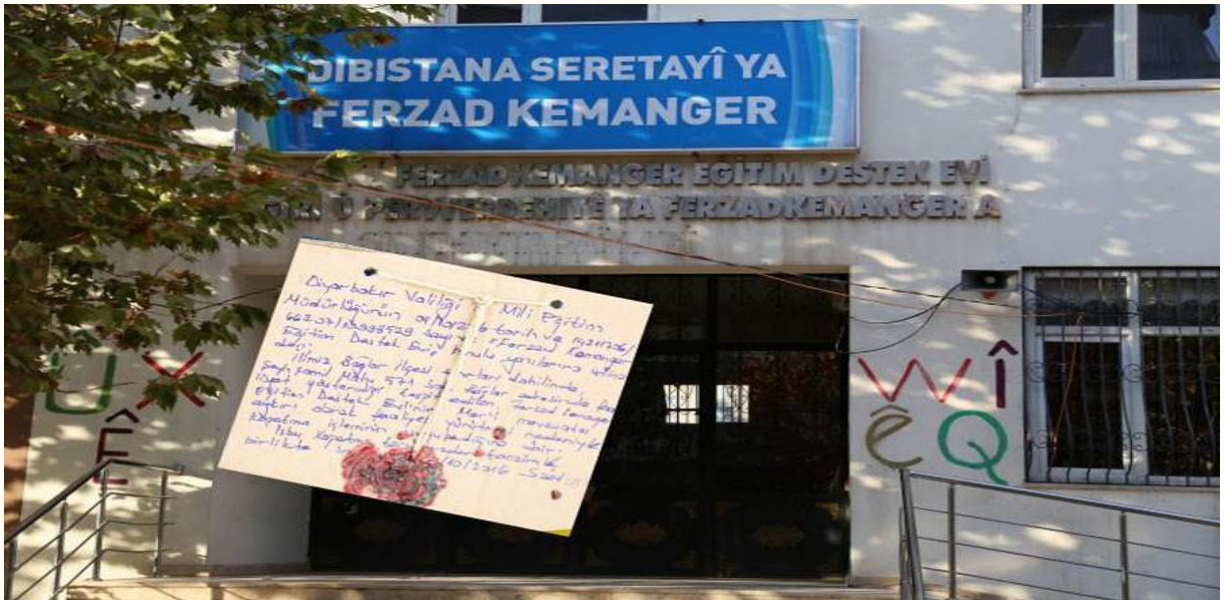


Kaynak:<https://bianet.org/haber/kurtce-okullarin-ucu-de-muhurlendi-158530>

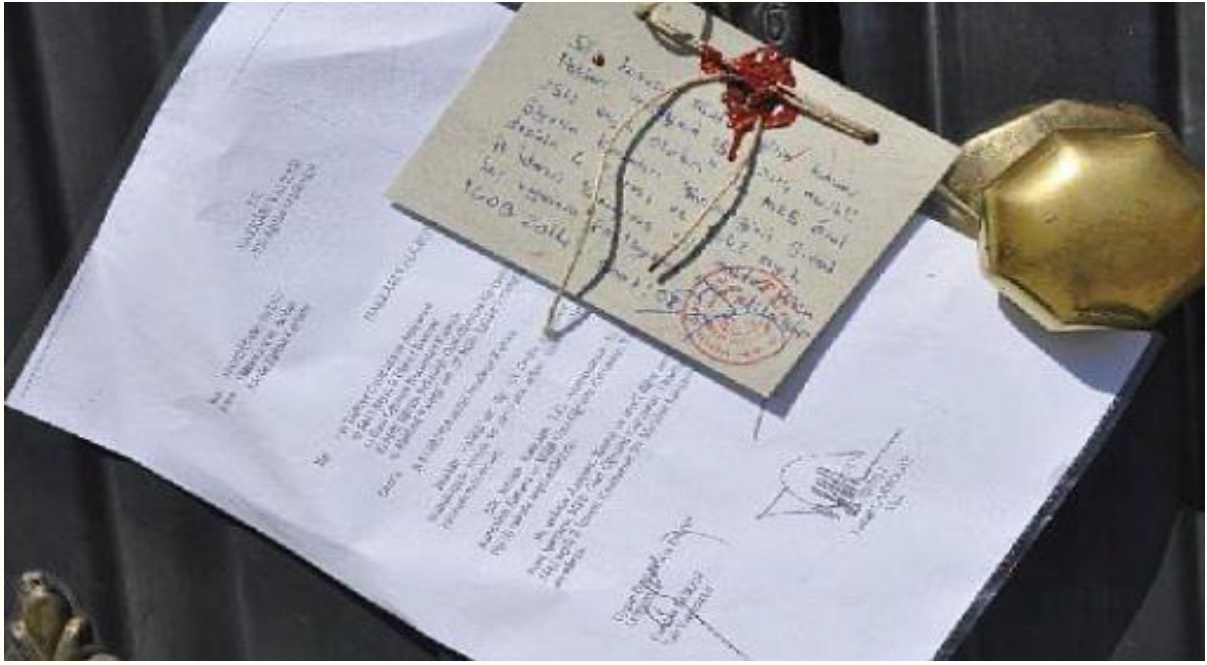


Kaynak:

https://bianet.org/haber/kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-ucuncu-kez-sokuldu-158585#google_vignette



Kaynak: <https://www.evrensel.net/haber/319666/15-mayista-kurtce-kurumlar-kapali>



Kaynak: <https://bianet.org/haber/okullari-muhurlemenin-kendisi-provokasyondur-158544>

KAYNAKÇA

- 1 Bu rapor, veli, eğitimci ve öğrencilerle yapılan görüşme notlarından yararlanılarak hazırlanmıştır.
- 2 Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 34818-137374-3, Belge Tarihi: 1939-03-05, Kurum: 571. 54
- 3 Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 8266-57170-1, Belge Tarihi: 1944-09-25, Kurum: 533.
- 4 Cumhuriyet Arşivi, Yer Bilgisi: 1944-07-19, Belge Tarihi: (Belge tarihi eksik).
- 5 https://www.gastearsivi.com/gazete/son_telgraf/1938-08-04/2, *Son Telgraf*, 4 Ağustos 1938.
- 6 Yer Bilgisi: 126-70-16, Dosya Ek: 52-233, Belge Tarihi: 1951-09-27, Kurum: 30-18-1-2.
- 7 Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Kurum: 30-18-1-2, Yer Bilgisi: 106-68-19, Belge Tarihi: 1944-10-04.
- 8 Demir, H. ve Akar, R., *İstanbul'un Son Sürgünleri*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994, ss. 193-194.
- 9 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü, TBMM Basımevi, Ağustos 2020, Ankara, ss. 19, 40.
- 10 Fatma Altınmakas örneği:
<https://yeniyasamgazetesi9.com/fatma-altinmakas-davasinda-mutalaaya-tepki/>
- 11 İbrahim Tunç, "Azınlıkların Eğitim Hakkı," *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* 12, no. 1-2 (2004): 29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/922618>.
- 12 United Nations, *Universal Declaration of Human Rights*, 10 Aralık 1948, Madde 26. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- 13 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 9 Kasım 1982 tarihli ve 17863 sayılı Resmî Gazete, Madde 42.
- 14 European Commission, *Partnership for the Accession of Turkey*, Brussels, 2003.
- 15 Derya Bayır, *Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Azınlık Hakları*, 11. Bölüm: Lozan ve sonrası azınlıklar, "Lozan'da Kürtlere Haklar Verildi (mi?)", HDV Yayınları.
- 16 United Nations Human Rights, *International Covenant on Civil and Political Rights*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights> (Erişim Tarihi: 31.10.2025).
- 17 United Nations Human Rights, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights> (Erişim Tarihi: 31.10.2025).
- 18 Ferhan Sincar, *Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Temmuz 2015.
- 19 Okul kurucusu ile yapılan görüşme, 02.01.2025.
- 20 Okul kurucuları ile yapılan görüşmeler, 03.04.2025 ve 06.04.2025.
- 21 Veli ile yapılan görüşmeler, 11.07.2024, 18.07.2024, 20.03.2025, 21.07.2025, 22.07.2025, 23.07.2025, 25.03.2025.
- 22 Eğitimci ile yapılan görüşmeler, 25.05.2025, 07.08.2025, 08.12.2024, 08.04.2025, 02.01.2025, 19.03.2025, 26.02.2025, 17.04.2025.
- 23 Öğrenci ile yapılan görüşmeler, 27.05.2025.

- 24 "İlk Kürtçe Okullar Açıldı," *Yeni Özgür Politika*,
https://www.ozgurpolitika.com/haberi-ilk-kurtce-okullar-acildi-46189?utm_source=chatgpt.com (Erişim Tarihi: 12.06.2025).
- 25 "3 İlde Ders Zili Kürtçe Çalacak," *Evrensel*,
<https://www.evrensel.net/haber/91761/3-ilde-ders-zili-kurtce-calacak> (Erişim Tarihi: 14.06.2025).
- 26 "Diyarbakır'da Kürtçe Eğitimi Veren Okul Kapatıldı," *Ermeni Haber Ajansı*, 22 Şubat 2016,
<https://www.ermenihaber.am/tr/news/2016/02/22/Diyarbak%C4%B1r-K%C3%BCrt%C3%A7e-okul/76796> (Erişim Tarihi: 01.01.2025).
- 27 Bianet, "Mührünüzü Tanımıyoruz, Anadili Hakkımızdır," 16 Eylül 2014,
<https://bianet.org/haber/muhrunuzu-tanimiyoruz-anadili-hakkimizdir-158540>.
- 28 Bianet, "Diyarbakır'da Kürtçe Eğitim Veren Okul Yeniden Kapatıldı," 17 Eylül 2014,
<https://bianet.org/haber/diyarbakir-da-kurtce-egitim-veren-okul-yeniden-kapatildi-158559>.
- 29 Serpil Berk, "İlk Kürtçe Okul Kapatıldı: Hani Kürtçe Sizin de Dilinizdi?," *Evrensel*, 8 Haziran 2017,
<https://www.evrensel.net/haber/292770/ilk-kurtce-okul-kapatildi-hani-kurtce-sizin-de-dilinizdi>.
- 30 "Kürtçe Eğitim Veren Okulun Mührü Kaldırıldı," Bianet, 6 Kasım 2014,
<https://bianet.org/haber/kurtce-egitim-veren-okulun-muhru-kaldirildi-159754>.
- 31 İnsan Hakları Derneği, 2015 Yılı İlk 9 Ay İnsan Hakları İhlalleri Raporu, İHD Diyarbakır Şubesi, 2015.
- 32 "Üveyş Ana Okulu Öğrencileri de Yasağı Tanımadı," ANF News,
<https://firatnews.com/guncel/uveys-ana-okulu-ogrencileri-de-yasagi-tanimadi-32590> (Erişim Tarihi: 02.01.2025).
- 33 "Kürtçe Eğitim Veren Okul, Dünya Anadili Günü'nde Kapatıldı," *Evrensel*, 22 Şubat 2016,
<https://www.evrensel.net/haber/273153/kurtce-egitim-veren-okul-dunya-anadili-gununde-kapatildi>.
- 34 "Bahçede Ders Başı," *Evrensel*,
<https://www.evrensel.net/haber/273833/bahcede-ders-basi> (Erişim Tarihi: 29.02.2025).
- 35 "Kürtçe Eğitim Veren Okul Kapatıldı," Nerina Azad,
https://nerinaazad2.com/tr/news/life/culture/kurtce-egitim-veren-okul-kapatildi?utm_source=chatgpt.com (Erişim Tarihi: 02.01.2025).
- 36 Ali Erel (Okul kurucularından), 06.04.2025.
- 37 Zıman Şerîn e Zarokîstan Hêlîn e, Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi Zarokîstan Kreş ve Gündüz Bakımevi Öğretim Programı, 2015-2016.
- 38 Howard Zehr, *The Little Book of Restorative Justice*, Good Books, 2002.
- 39 John Braithwaite, *Restorative Justice and Responsive Regulation*, Oxford University Press, 2002.
- 40 "İlk Kürtçe Karneler Verildi," *T24*, 23 Ocak 2015,
<https://t24.com.tr/haber/ilk-kurtce-karneler-verildi,284786>.